



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ALINE CRISTINA PEREIRA**

**FÁBRICA, BARCO E MANGUE: A DIALÉTICA ENTRE SUJEITOS  
EMPÍRICO E CONCRETO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

**Florianópolis**

**2020**

**ALINE CRISTINA PEREIRA**

**FÁBRICA, BARCO E MANGUE: A DIALÉTICA ENTRE SUJEITOS  
EMPÍRICO E CONCRETO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

**Dissertação submetida ao Programa de Mestrado  
Profissional em Letras da Universidade Federal  
de Santa Catarina como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Letras.  
Orientação: Profa. Dra. Rosângela Pedralli**

**Florianópolis**

**2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

PEREIRA, ALINE CRISTINA  
FÁBRICA, BARCO E MANGUE: A DIALÉTICA ENTRE SUJEITOS  
EMPÍRICO E CONCRETO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS / ALINE CRISTINA  
PEREIRA ; orientador, Rosângela Pedralli, 2020.

233 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e  
Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Língua Portuguesa. 3. Produção textual . 4.  
Sujeito empírico. 5. Sujeito concreto. I. Pedralli,  
Rosângela. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

**ALINE CRISTINA PEREIRA**

**FÁBRICA, BARCO E MANGUE: A DIALÉTICA ENTRE SUJEITOS  
EMPÍRICO E CONCRETO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

**A PRESENTE DISSERTAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO FOI  
AVALIADA E APROVADA POR BANCA EXAMINADORA  
COMPOSTA PELOS SEGUINTE MEMBROS:**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. SILVIA INÊS CARRILHO DE VASCONCELOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> FABIANA GIOVANI  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ALINE CASSOL DAGA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão, julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras.

---

**PROF. DR. RODRIGO ACOSTA PEREIRA  
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFLETRAS**

---

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. ROSÂNGELA PEDRALI (ORIENTADORA)  
UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA**



## RESUMO

Para desenvolver uma escola pública de qualidade, em suas intenções de equidade, é preciso constituir indivíduos atentos ao seu momento histórico, presente como resultado do curso da história humana. Para tal, recorreu-se à teoria crítica da educação que não reconhece o sistema educacional como “instrumento de correção” das distorções que o sistema econômico determina, pois a desigualdade é “fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade” (SAVIANI, 1983, p. 17). Para organizar um trabalho educativo com vista a uma formação crítica e integral, princípios da mencionada teoria pedagógica, fomentou-se a produção textual escrita e, para discutir esse ideal formativo, recorreu-se a Bogdan Suchodolski (2002 [1980]) que debate, dialeticamente, a superação da pedagogia da essência (formação do homem ideal) e da existência (aquilo que naturalmente se constitui pelo meio) numa concepção superadora dos dois critérios chamada “educação virada para o futuro” (Idem, 2002). Ambicionou-se, portanto, **a experiência humana por via da escrita, através de um processo criativo que despertasse percepções crítico-valorativas sobre o lugar em que vivem esses estudantes à luz da relação dialética entre o sujeito constituído empiricamente e que, como tal, é também sujeito histórico/concreto** – como objetivo. Tais práticas com linguagem, inseridas num projeto de formação humanizadora, responderam à questão de pesquisa: **as possibilidades de produção de texto, motivadas por características empíricas do estudante, podem alcançar uma escrita crítico-valorativa, capaz de expandir representações do sujeito concreto?** Esse sujeito, representado pelo 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Joinville, deparou-se com símbolos representativos à identidade da sua comunidade: a fábrica (que representa o trabalho para o capital), o barco (a particularidade litorânea e o lazer ao qual a maioria não tem acesso) e o mangue (o descaso com o meio ambiente). Vigotski (2001) sugere “um aporte de tendências marxistas” (TOASSA, 2004, p. 7) sobre concepções pedagógicas que dizem respeito à intenção de ampliar o senso de emancipação da consciência humana para “transformar as reações condicionadas inferiores em formas superiores, culturais de reação” (VIGOTSKI, 2000 apud TOASSA, 2004). As ressignificações acerca da comunidade garantiram reconhecimento empírico ao estudante, então novos hábitos foram ponderados para que fossem estimulados a perceber e a reagir ao seu momento histórico – o que constitui o sujeito concreto em seu processo de objetivação.

**Palavras-chave:** Produção textual escrita; Educação linguística; Sujeito empírico; Sujeito concreto.

## ABSTRACT

In order to develop a quality public school, in its intentions of equity, it is necessary to constitute individuals who are attentive to their historical moment. To this end, we resorted to the critical theory of education that does not recognize the educational system as a “correction tool” for the distortions that the economic system determines, since inequality is “a phenomenon inherent to the very structure of society” (SAVIANI, 1983, p. 17). To organize a critical and integral formation, principles of the aforementioned pedagogical theory, the written textual production was promoted and, to discuss this formative ideal, Bogdan Suchodolski (2002 [1980]) was used, which dialectically debates overcoming pedagogy of the essence (formation of the ideal man) and of the existence (what naturally is constituted by the environment) in a conception that fuses the two criteria called “education facing the future” (Idem, 2002). Therefore, the human experience through writing, through a creative process that aroused critical-evaluative perceptions about the place in which these students live in the light of the dialectical relationship between the empirically constituted person, was the main objective of action research and that, as such, it is also a historical/ concrete subject. Such practices with language, inserted in a humanizing training project, answered the research question: can the possibilities of text production, motivated by empirical characteristics of the student, reach a critical-evaluative writing, capable of expanding the perceptions of the concrete subject? This concrete subject from the 9th grade of elementary school at a state school in the city of Joinville came across symbols representative of the identity of his community: the factory (which represents work for the capital), the boat (coastal particularity and leisure) which most do not have access to) and the mangrove (neglect of the environment). Vigotski (2001) suggests “a contribution of Marxist tendencies” (TOASSA, 2004, p. 7) on pedagogical conceptions that concern the intention of expanding the sense of emancipation of human consciousness to “transform the inferior conditioned reactions into superior, cultural forms reaction” (VIGOTSKI, 2000 apud TOASSA, 2004). Resignifications about the community guaranteed empirical recognition to the student, so new habits were considered so that they were stimulated to perceive and react to their historical moment - which constitutes the concrete subject in their objectification process.

**Keywords:** Written textual production; Linguistic education; Empirical subject; Concrete subject.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 CORRENTES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO E A PERCEPÇÃO DO MEIO, NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO CONCRETO .....</b>	<b>20</b>
1.1 CORRENTES FILOSÓFICAS DA PEDAGOGIA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO, RELACIONADAS A ASPECTOS DA COMUNIDADE EM QUESTÃO.....	22
1.2 RECONHECIMENTO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS NÃO CRÍTICAS E O ENCAMINHAMENTO QUE SE VOLTA À ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA NUM CONTEXTO ESCOLAR EM PARTICULAR .....	29
1.3 A PSICOLOGIA EM CONSONÂNCIA À PEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL: AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO COMPORTAMENTO SOCIAL.....	39
<b>1.3.1 O exercício humano material produtivo como objeto de investigação e produção linguística .....</b>	<b>39</b>
<b>1.3.2 O desenvolvimento do sujeito concreto através de uma educação linguística dialética e estética que contempla leitura e escrita .....</b>	<b>53</b>
<b>2 OS OBJETOS DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS EM QUESTÃO.....</b>	<b>62</b>
2.1 QUESTÕES LOCAIS QUE EMBASARAM OS OBJETOS E A DESCRIÇÃO DOS OBJETOS DA PESQUISA.....	62
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS RESULTADOS .....	64
2.2.1 Estrutura física, número de profissionais e concepções do trabalho pedagógico da escola.....	64
2.2.2 Características da classe dos estudantes-participantes.....	66
2.2.3 Estudos acadêmicos, atuação profissional e atividades da docente-pesquisadora .....	68
2.2.4 Aspectos da pesquisa-ação em consonância à proposta de trabalho .....	69
<b>3 A PRODUÇÃO TEXTUAL SOB ANÁLISE QUE, MOTIVADA PELA AMPLIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL, APRESENTA A POSSIBILIDADE DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CONCRETO .....</b>	<b>72</b>
3.1 PRÓLOGO AOS RESULTADOS.....	72
3.2 PROPOSTAS PRÉVIAS À APLICAÇÃO DO PROJETO - CONCERNENTES AOS OBJETIVOS .....	79
3.2.1 A feira do conhecimento: lendas urbanas da zona leste .....	80
3.2.2 Para estimar aspectos locais: a crônica .....	84
3.2.3 Programa de Educação e Diversidade: uma proposta sugerida pela Secretaria do Estado de Santa Catarina concernente à pesquisa-ação .....	98
3.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE DIFERENTES OBJETOS CULTURAIS COM VISTA À AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO A CONSTITUIR O SUJEITO CONCRETO.....	110
3.3.1 Critérios para escolha dos objetos culturais: uma abordagem marxiana .....	113
3.3.2 Objetos culturais combinados e a leitura do texto propriamente para organizar e completar a análise .....	117

<b>3.3.3 O eixo trabalho para ampliar o reconhecimento de profundos aspectos culturais.....</b>	<b>126</b>
<b>3.4 O SER HUMANO CONCRETO QUE ORGANIZA A SUA EXISTÊNCIA A PARTIR DO RECONHECIMENTO DO PESSOAL AO SOCIAL.....</b>	<b>138</b>
<b>3.4.1 Da autodepreciação ao reconhecimento do paraíso: as mesmas imagens sob um novo olhar .....</b>	<b>140</b>
<b>3.4.2 O que deixa de ser naturalizado para que o estudante possa pleitear mudanças nos processos de participação democrática .....</b>	<b>144</b>
<b>3.4.3 Uma intervenção artística em rede social para compreender a escrita como fundamento de atuação social .....</b>	<b>151</b>
<b>3.4.4 Digressão para a narrativa de um caso de inclusão movimentado pela pesquisa em foco .....</b>	<b>166</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>187</b>
ANEXO I – Lendas Urbanas da comunidade da Zona Leste (registro dos estudantes do 9º ano por meio de entrevista concedida por moradores dos bairros que compõem a comunidade escolar).....	187
ANEXO II – Lendas desenvolvidas pelos estudantes, depois que receberam tratamento literário.....	188
ANEXO III – Texto que representou a escola, nas Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2016, utilizado como material didático .....	189
ANEXO IV – Material usado para assimilação e valorização do texto poético.....	190
ANEXO V – Texto que representou a classe e a escola nas Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2019.....	191
ANEXO VI – Material para desenvolvimento de ideias para projetos que se voltam à comunidade .....	192
ANEXO VII – Matéria jornalística para discutir gostos e aptidões, dos estudantes, nem sempre valorizados na escola e/ou na família .....	194
ANEXO VIII– Poema para contraponto ao vídeo relacionado à fábula “A cigarra e a formiga” .....	195
ANEXO IX– Trecho transcrito do filme “Vida de Maria” .....	196
ANEXO X – Questões para reflexão relacionadas ao trabalho e à vida pessoal .....	196
ANEXO XI – Questões para discussão acerca dos problemas do bairro para se pensar em um projeto de intervenção .....	196
ANEXO XII – Questões interpretativas relacionadas ao “perfil biográfico de um operário joinvilense”.....	197
ANEXO XIII – Carta-enunciado para o desenvolvimento de uma carta .....	197
ANEXO XIV– Breve resenha relacionada ao conto “A pequena vendedora de fósforos”. (crítica ao trabalho infantil) .....	198
ANEXO XV– Enunciado para desenvolvimento de perfil biográfico .....	198
ANEXO XVI – Poema “Filhos da época” .....	199
ANEXO XVII – Perfil biográfico de um trabalhador joinvilense .....	199
ANEXO XVIII - Resenha sobre o livro “Quarto de despejo” .....	201
ANEXO XIX– Música para ilustrar o Movimento Mangue Beat (Recife) para compreensão de identidade cultural .....	203
ANEXO XX – Tirinhas “Menino Caranguejo”, autor Chico Lam .....	203

ANEXO XXI– Poema que reflete anseios de um pescador (cultura local) .....	204
ANEXO XXII– Material sobre tipos de narrador .....	205
ANEXO XXIII – Aforismo para reflexão (cultura x violência) .....	206
ANEXO XXIV – Imagem publicada em redes sociais .....	207
ANEXO XXV – Capa do material final das produções do ano .....	207
ANEXO XXVI– Carta aos estudantes, da professora, que sintetiza o trabalho desenvolvido no decorrer do projeto .....	207
ANEXO XXVII– Carta coletiva ao prefeito .....	207
ANEXO XXVIII – Perfil biográfico desenvolvido por estudante da classe, compartilhado em rede social .....	208
<b>APÊNDICE ÚNICO</b> .....	
<b>209</b>	

“A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e das situações.”  
(L.S. Vigotski)

Com o peito inflado de gratidão e afeto, dedico esses apontamentos aos estudantes que estiveram em formação comigo em seu 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, dos anos de 2018 e 2019; tempo em que juntos decolamos para um lugar sem fronteiras. Esses estudantes acreditaram no que poderíamos fazer em conjunto; foi então que, pelo enleio e encantamento dos processos criativos orientados, construímos um trabalho que nos une para sempre através dos textos emancipadores, aqui registrados, que pude conduzir. Também dedico essa dissertação à Luiza, filha amada, que lida com as ausências de uma mãe que se dedica à docência, à minha mãe Erly, em memória, que me pedia, com ênfase, que eu me tornasse autônoma e livre; e aos maravilhosos professores que tive nos primeiros anos escolares – época do despertar à palavra que liberta, organiza e cura.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os meus professores da UFSC pelo conhecimento compartilhado. Agradeço, profunda e ternamente, à minha orientadora Rosângela Pedralli por saber conduzir, com propriedade e delicadeza, uma ideia que, sem a sua ajuda, certamente ainda estaria sem rumo, vagando nas dúvidas da experiência quando desarticulada da teoria - que é luz.



## INTRODUÇÃO

O diálogo entre a experiência escolar do professor em exercício e a produção acadêmica constitui uma via para que possíveis soluções e recursos sejam cotejados no que toca o domínio das políticas públicas que têm como objetivo ampliar a qualidade do ensino da escola pública. Embora os cursos de licenciatura exijam momentos de prática formal através dos estágios, presume-se que a vivência docente, num universo escolar situado, possa compor diagnósticos mais precisos. É certo que a ação da observação contínua na mesma escola e, por consequência, da mesma comunidade tenha contribuído para que se formulasse o presente objeto de estudo, que se converge, tanto em relação ao universo social dos estudantes quanto a possíveis possibilidades para ampliar práticas de linguagem que dizem respeito à leitura e à escrita – o que constitui objetivo do programa Proletras, no âmbito do qual o presente trabalho se origina.

A presente dissertação, portanto, configura um trabalho que consolida os programas de mestrado profissional criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). São programas que se mostram oportunos para que professores possam repensar práticas educacionais num plano factual escolar, quando a experiência docente, que se organiza através de um projeto de ensino, passa a um plano academicamente organizado com o que se desvela efetivo às aulas de Língua Portuguesa. Tais investigações e levantamento de dados se tornam facilmente objeto de estudo para posteriores ações daqueles que formam professores ou daqueles que devem (re) pensar políticas públicas que se voltam à educação, algo remoto quando professores da escola pública deixam de ser ouvidos em suas dificuldades e apontamentos. O alinhamento entre a prática objetiva do professor de Língua Portuguesa, que amplia a experiência humana através da escrita, e teorias que possam convergir com o que é possível evidenciar através das produções dos estudantes constitui a máxima intenção do presente trabalho.

O entendimento das possíveis contribuições da disciplina através de uma educação linguística que se insere num projeto de formação humanizadora crítica e global motivou, objetivamente, portanto, à seguinte questão de pesquisa: as possibilidades ampliadas de produção de texto, motivadas por características empíricas do estudante, podem alcançar uma escrita crítico-valorativa, capaz de expandir as representações do sujeito concreto?

Diante das questões pertinentes ao entorno do estudante, que se situam paralelas à questão de pesquisa quando se pretende ampliar e apurar as percepções empíricas dos sujeitos, engendrou-se, como principal objetivo a ser perseguido: a discussão do trabalho

educativo em Língua Portuguesa, com especial enfoque em produção textual, quando buscou-se identificar potenciais contribuições deste eixo da disciplina para a ampliação das percepções crítico-valorativas alcançadas pelos estudantes, à luz da relação dialética entre o sujeito constituído empiricamente e que, como tal, é também sujeito histórico/concreto.

Esse objetivo guiou outras ações pontuais, constituindo, portanto, os seguintes objetivos específicos: 1) constituir situações, através de eventos de leitura e situações extraescolares, que incidam sobre percepções relacionadas às problemáticas locais que comprometem o percurso escolar; 2) oportunizar análise de objetos culturais, como filmes e textos literários, que possam assegurar alguma profundidade estética que reverbere em produções de texto de caráter comparativo; 3) ampliar repertório cultural relacionado ao lugar onde se vive com materiais de base jornalística, científica e de referência para que se tenha o que dizer nas produções textuais; 4) analisar propostas de escrita, balizadas através de gêneros do discurso, com vistas a identificar a tensão do sujeito empírico e sujeito concreto nos textos produzidos; 5) organizar formas de socialização das objetivações dos alunos, a fim de que a comunidade se aproprie das produções e descobertas feitas pelos estudantes.

Embora se reconheça que a escola não seja capaz de constituir ações que possam liquidar os problemas relacionados à desigualdade social, pois se recorre, na presente dissertação, a uma teoria crítica da educação que não reconhece o sistema educacional como “instrumento de correção” de todas as distorções que um sistema econômico determina em que “a marginalidade é entendida como fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade” (SAVIANI, 1983, p. 17) – os profissionais da educação podem, por via de seus estudos, compreender profundamente tais questões sociais que incidem sobre a escola pública para engendrar, ao menos, as ações que lhes competem.

A pedagogia histórico-crítica tem vistas à superação da educação como fator da “produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar” (Idem, p.17). Torna-se decisiva quanto à superação de concepções de educação meramente conteudistas, sem que sejam amparados os critérios do professor em teorias da educação que possibilitem aproximação de uma formação crítica e integral do estudante, a que se refere a mencionada teoria pedagógica. Recorre-se às concepções de Bogdan Suchodolski (2002 [1980]) para dar luz aos princípios que regem o ideal formativo, ora amparados na intenção de formar um homem ideal (pedagogia da essência), ora voltados à intenção de respeitar o homem que naturalmente se constitui pelo meio (pedagogia da existência); ou ainda a finalidade de fundir e superar tais correntes, aquilo que o autor (2002) denominou como “educação virada para o futuro”.

Com relação à proposta da “educação virada para o futuro”, não é possível preterir “o meio concreto em que se age e vive” (SUCHODOLSKI 2002, p. 103); portanto, o sujeito empírico deve ser considerado para que sejam enfrentados, paralelamente, dois problemas cruciais: o da instrução e o da educação, propriamente. Desta forma, a escola passa a ser parte indispensável de um projeto de vida do estudante que deixa, muitas vezes, de organizar um plano de futuro atrelado à educação formal, como é o caso dos estudantes da comunidade<sup>1</sup>, expostos a uma tendência imediatista que se volta ao trabalho precoce.

A escola em questão, ao norte de Santa Catarina, mais especificamente no município de Joinville, reúne estudantes de comunidades que enfrentam problemas com tráfico/uso de drogas e uma inclinação precoce ao trabalho que compromete os estudos formais, pois a maioria dos estudantes deixa de conciliar trajetória escolar e percurso profissional numa projeção de vida futura. Desde cedo, uma concepção tecnicista da sociedade instala-se e determina uma visão pouco crítica com relação às indústrias que representam emprego, mas comprometem os manguzais e a saúde dos moradores do entorno. Uma das indústrias da região é considerada como uma das mais poluentes do Brasil, tanto com relação às águas quanto à atmosfera, de acordo com relatório da Funverde<sup>2</sup> (ONG). A indústria produz dejetos tóxicos e fuligem, além de alterar a flora e a fauna da região, que é porta do mar. Além da dificuldade em conciliar trabalho e estudo, o que resulta em altos índices de evasão escolar, há um notável descaso por parte do poder público com relação à promoção de lazer e atividades culturais ao morador da região, algo que pode ser considerado como característica das regiões periféricas da cidade; como nos mostra pesquisa veiculada em matéria jornalística em que 98,8% dos jovens afirmam que faltam opções de lazer nas proximidades da sua residência<sup>3</sup>.

As particularidades do meio do estudante em questão devem ser compreendidas pelo leitor a fim de que sejam relacionadas às produções textuais, apresentadas e analisadas a partir das características em questão. Os estudantes consolidaram, em forma de textos organizados em diferentes gêneros, o resultado dessa pesquisa-ação que fomentou a observação sobre o espaço físico, geográfico e, sobretudo, sociocultural. Saviani (1991) cita a obra “Contribuição à crítica da economia política” (Marx, 1973, p. 228–237) como pressuposto teórico primordial para compor o método pedagógico que sugere através da pedagogia histórico crítica que prevê

---

<sup>1</sup> Muitas características da comunidade serão amplamente informadas ao leitor no decorrer dos dois primeiros capítulos.

<sup>2</sup> Informações reunidas através do endereço virtual <https://www.funverde.org.br/blog/relatorio-destaca-empresas-que-mais-contaminam-o-solo-e-as-aguas-no-brasil/>

<sup>3</sup> [https://www.criancaadolescentejlle.org/jornal\\_noticia\\_17\\_08\\_10\\_diversao\\_limitada\\_na\\_cidade.pdf](https://www.criancaadolescentejlle.org/jornal_noticia_17_08_10_diversao_limitada_na_cidade.pdf)

certo “movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato”. (SAVIANI, 1991, p. 120)

Com relação à base empírica, os estudantes foram convidados a olhar para problemas e particularidades do seu entorno, motivados por objetos culturais (mediação do abstrato), para que organizassem suas produções textuais que apresentariam, ou não, enquanto produto final, a constituição do sujeito concreto que deve apresentar a passagem da “síncrise à síntese pela mediação da análise”, quando o aluno concreto alcança “a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais” (Idem, 1991, p. 120). Todo o trabalho foi constituído a partir de três signos preponderantes que dizem respeito à região: a fábrica, o barco e o mangue.

O eixo *fábrica* deve ser considerado item central para o desenvolvimento do sujeito concreto que se pretendia promover, num plano ideal, quando o estudante passa a questionar o lugar que o trabalho deverá ocupar em sua vida, para que não se encaminhe uma relação desmedida do trabalho para o capital, o que compromete a vida escolar e a vida pessoal, inclusive. O *mangue* representa o reconhecimento daquilo que tantas vezes passa despercebido ou desvalorizado pelos moradores da região; já que o mangue passa a ser exaltado como parte das experiências cotidianas ao se tornar elemento saliente das discussões e retratos evidenciados através dos textos desenvolvidos. O signo *barco* representa todas as particularidades de lazer da região às quais os moradores assistem, sem que a maioria tenha acesso, pois não há opções de lazer náutico acessível; o turismo acontece, em suma, por via de um iate de luxo que se desloca todos os dias rumo às ilhas da Baía.

A fábrica, o barco e o mangue e seus desdobramentos foram reconsiderados pelo estudante para que fosse possível, através das propostas de leitura e produção de texto, evidenciar tanto a sua constituição empírica que se situa num espaço e tempo determinados, quanto considerações na perspectiva do sujeito concreto quando novos hábitos são sugeridos. Os excertos evidenciados na produção textual dos estudantes, amplamente ponderados na presente dissertação, demonstram a criação de inúmeras conexões desencadeadas através dos três eixos citados até que fosse possível o desenvolvimento de uma carta coletiva propositiva ao prefeito que pudesse, de fato, aparelhar percepções sensíveis da individualidade, no que toca à afetividade do estudante com relação ao lugar em que vive e até da coletividade quando percepções crítico-valorativas que dizem respeito aos modos de vida da comunidade em questão foram segmentadas.

As percepções crítico-valorativas, comumente estimuladas através de objetos culturais potencialmente pertinentes e da organização de ideias através da produção de texto, puderam

estimular que os estudantes se reconhecessem como seres históricos em variadas perspectivas. A busca para valorizar a sua existência esteve todo o tempo em consonância com o despertar para questões do seu tempo de forma mais consciente; e assim supõe-se ter se consolidado, em alguma medida, certo despertar ao conhecimento que deixa de ser espontâneo e se organiza através das ideias que ele passa a reconhecer através da apropriação da cultura humana e objetivação nela, na forma de sua participação nos debates, de seu envolvimento com a comunidade ao coletar informações e, principalmente, através da escrita que se aprimora a cada tessitura.

Esse despertar ao conhecimento, que significa criar um “impulso do coração” que seja capaz de edificar “a dignidade humana” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 104) vai além das atribuições do professor de Língua Portuguesa e alcança um diálogo paralelo com a filosofia, pois, desta maneira, o estudante é convidado a compreender que quanto mais consciente de tudo ao seu redor ele for mais “Ele é capaz de transcender a situação” (SAVIANI, 2010, p. 422-423). Quando nos surge a indagação sobre os critérios que devem guiar a nossa prática docente, os conteúdos específicos devem estar subjugados ao plano da relação consciente que o estudante deve estabelecer com os objetos à sua volta.

Ao discutirmos critérios e objetos de análise centrais que devem guiar a prática docente, torna-se imperativa a discussão sobre os efeitos decisivos do capitalismo sobre a formação de hábitos que podem ser superados através da educação. Vigotski, um dos autores mais presentes nesta dissertação, assimila “um aporte de tendências marxistas” (TOASSA, 2004, p. 7) sobre a *psicologia pedagógica*<sup>4</sup> que diz respeito à intenção de ampliar o senso de emancipação da consciência humana. Essa liberdade prevista desvela uma sociedade de classes quando a educação para liberdade prevê o senso crítico que invariavelmente convida à participação política e democrática. De acordo com Saviani (2010, p. 169) nesse sentido, a escola não pode ser transformada em “palanque político”, cabendo ao professor desenvolver, portanto, as devidas capacidades de liberdade de análise e questionamento diante de toda e qualquer ideia ou conceito – premissa fundamental especialmente quando passamos ao campo da filosofia.

Trata-se de um estudo a refletir formas de ação, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, que estimule o estudante a ampliar sua intimidade com a palavra num contexto local situado quando são expandidas percepções locais e globais através de objetos culturais que lhes conduziram a novos conceitos, à ampliação do seu vocabulário e, no

---

<sup>4</sup> Recebe grifo para que o leitor tenha ciência da influência da obra homônima de Vigotski (2001) quanto ao uso da expressão.

paralelo às discussões, criticidade aos seus discursos. Não havia outra forma de instigar a imersão do estudante a novas percepções que não fosse através do domínio da arte, que se expressa através dos objetos culturais, quando abstrações que organizam encontros profundos com o texto em suas atribuições estéticas e catárticas atuam sobre sua individualidade criativa, para além do senso comum.

Supõe-se que, paulatinamente, tratando-se de um trabalho que agrega resultados de várias propostas de leitura e produção de texto, o envolvimento com a palavra tenha, de fato, se entrelaçado à filosofia - quando excertos dos textos desenvolvidos pelos estudantes, e destacados através de análise, garantem-nos tal proposição. A ampliação das práticas de linguagem também revela o desenvolvimento de certa lógica textual que foi sendo constituída e aprimorada em suas novas conexões com um novo universo que passou a ser observado, quando o ser humano concreto e emancipado passa a ser verdadeiramente estimulado a superar “valores que surgem nas contradições da realidade social” (DUARTE, 2009, p. 470).

Para Saviani (2010), não é possível sonhar com uma escola pública de qualidade se a escola pública não puder desenvolver as mesmas capacidades que a escola das classes favorecidas economicamente desenvolve. Assim, a correlação de informações que atuam numa cadeia constitutiva de valores ao bem comum depende dos estímulos que “permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCNs, 1998, p. 05). As capacidades que se ampliam através de uma educação linguística que contempla leitura e escrita desenvolvem um “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (Idem, p. 05).

A prática social, reconhecida como substrato para o desenvolvimento da função do professor foi reconhecida sob diferentes questões do âmbito das ciências sociais pelas demandas locais, às quais os estudantes passaram a estar atentos. Entretanto, as ações estiveram, essencialmente, sob dois critérios: de que “as ideias são determinadas pela base material” (AMARAL, 2016, p. 18-19) e que se faz possível “transformar as reações condicionadas inferiores em formas superiores, culturais de reação” (VIGOTSKI, 2000 apud TOASSA, 2004). Esses dois critérios fundem-se quando entendo que não seja possível aos educadores, afinal, deixar em segundo plano “a importância material da relação entre sujeito e objeto, dando ênfase ao estudo da psique sem considerar a atividade humana no mundo” (MONTEIRO, 2015, p. 135). Assim como não é possível negar a premissa de Vigotski

(2001, p. 65) de que “A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir”.

Para Saviani (1983, p. 97), um professor idealista age como se os antagonismos sociais já estivessem superados e um professor realista reconhece que é preciso reconfigurar padrões sociais para que se alcance uma prática educativa com possibilidades equitativas e com vistas de que “a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade” (SAVIANI, 1983, p. 97). Torna-se negligência, portanto, quando o professor deixa de compreender que “[...] a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico” (VIGOTSKI, 2001, p. 64). “Recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões” (SUCHODOLSKI, 2002, p.14) e conduzir à percepção da língua como “produto histórico que se atualiza na interação objetiva da sociedade” (BRITTO, 2012, p. 84 -85) tornam-se os grandes desafios do professor de Língua Portuguesa.

## **1 CORRENTES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO E A PERCEPÇÃO DO MEIO, NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO CONCRETO**

A primeira parte do presente estudo está comprometida com os aspectos das grandes correntes filosóficas que influenciaram a história da educação, através das quais, Bogdan Suchodolski (2002 [1980]) apresenta uma dicotomia marcada na história da educação quando uma corrente se pauta na intenção de formar um homem ideal (pedagogia da essência) e outra respeita o homem naturalmente constituído (pedagogia da existência) - neste caso, quando são questionados os princípios que balizam os ideais formativos constituídos pelo percurso escolar.

Discute-se, ainda, neste capítulo, em qual dessas correntes é pertinente que o trabalho docente se apoie ou se é possível superá-las com uma terceira via, chamada por Suchodolski (2002) como “educação virada para o futuro”. Recorre-se a Newton Duarte (1998) para contribuir à discussão quando define que todo indivíduo “humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva” (DUARTE, 1998, p. 106), conduzindo-nos ao entendimento de que há avanços independentes do ato educativo formal, quando o meio, por si, pode apurar a percepção do indivíduo. Entretanto, o mesmo autor complementa a reflexão, sugerindo as transformações de ordem educativa, quando atenta aos atos conscientes que geram “objetivações”, quando os objetos deixam de ser concebidos apenas dentro de uma “lógica natural” e passam a fazer parte de uma “prática social” em que “as forças essenciais humanas são concebidas enquanto cultura objetiva e socialmente existente.” (Idem, p. 106-107).

Num segundo momento do presente capítulo, são avaliadas as abordagens pedagógicas propostas por Dermeval Saviani como teorias não críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria crítica. Saviani (1983) exemplifica modelos idealizados historicamente no Brasil que não deram certo, como o movimento “Escola Nova”, que, em sua avaliação, agravou a questão da marginalidade quando deixou de observar a educação num âmbito global e passou a considerá-la apenas como uma questão do interior escolar ou a “pedagogia tecnicista”, que se distingue por princípios “de racionalidade, eficiência e produtividade quando o indivíduo parece ser reconhecido apenas como ‘um trabalhador que ocupa o seu posto na linha de montagem’” (SAVIANI, 1983, p. 23) – modelos situados, de acordo com o autor, num modelo pedagógico não crítico.



Ao observar determinadas problemáticas da realidade local, faz-se possível ponderar que todos os estudantes que não tiverem acesso a um conjunto de saberes organizados reproduzirão comportamentos baseados “em força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material” (SAVIANI, 1983, p. 30), quando uma intervenção pedagógica se faz necessária para o reconhecimento destas questões empíricas que limitam certas percepções do sujeito concreto.

É encaminhada, portanto, uma proposta de trabalho que se constitui ancorada à teoria crítica da educação que compõe a Pedagogia Histórico-Crítica, fundada sob a percepção de que a escola é “determinada socialmente”, pois está inserida num sistema constituído “no modo de produção capitalista” que define a ordem social como um modelo “dividido em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.” (SAVIANI, 1983, p. 41).

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1983, p. 25) ajuíza que “A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes”. É preciso tomar certo cuidado com a palavra eficiência para que não se relacione, aqui, à produtividade. O autor diz respeito ao saber planejado e elaborado relacionado à cultura erudita e não apenas à cultura espontânea deve ser absorvido como papel da escola para garantir ao aluno “o domínio da leitura e da escrita”.

E para motivar a dialética entre o sujeito empírico e o sujeito concreto discute-se, neste capítulo, estudos organizados que destacam o ensino da língua, quando é rigor da disciplina de Língua Portuguesa, tratar da interpretação dos discursos. Recorre-se, portanto, a Britto (2012) ao destacar que o ensino da língua deve seguir atento às especificidades “da forma de pensar escrito” o que garantirá “conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83).

A proposta de romper com o senso comum de modo a expandir percepções críticas do cotidiano que possam garantir discursos proporcionalmente críticos encontra a concepção de Saviani (1991) ao traçar a diferença entre aluno empírico e aluno concreto. O autor inicia sua reflexão afirmando que as gerações não escolhem “os meios e as condições de produção que herdaram da geração anterior” (SAVIANI, 1991, p. 121) e afirma que o aluno concreto deva reconhecer tais condições em que ele se encontra e que não escolheu - para assimilar que seus atos volitivos espontâneos, enquanto aluno empírico, sofrem transformações que o constituem aluno concreto, cuja “criatividade vai expressar-se na forma como assimila essas relações e as transforma”. (Idem, 1991, p. 121). No caso do projeto em questão, há uma linha evolutiva demarcada quanto ao despertar do estudante sobre questões pontuais, mas é possível

compreender que, ao reconhecer um conjunto de mudanças, o estudante desperte à observação e ao conhecimento de forma sistêmica em instâncias para além da escola, , quando qualquer conteúdo histórico passa a ter importância.

Para constituir a dialética entre sujeito empírico e concreto, portanto, experiências com o meio foram motivadas, tanto na escola quanto diretamente à comunidade. Os objetos culturais, apresentados e discutidos na escola, estiveram todo tempo voltados para a percepção local; e a pesquisa-ação oportunizou que o estudante se tornasse pesquisador deste local que foi promovido a objeto de estudo. Para observar essa relação com o meio recorremos, no terceiro desdobramento do capítulo ao materialismo dialético e histórico, amparados na filosofia marxista-leninista de acordo com Davydov (1988). Muitas das referências mais recorrentes em seus estudos situam Lev S. Vigostki, que recebe o título como um dos fundadores da psicologia marxista. A linha sugerida por Vigotski, afirma Davydov (1988), deriva da dialética materialista, que se ocupa em investigar a relação do indivíduo com a matéria, encaminhamento detalhado neste capítulo teórico.

Ao se pretender, no trabalho educativo em Língua Portuguesa desenvolvido no âmbito dessa pesquisa a ampliação das percepções crítico-valorativas alcançadas à luz da relação dialética do sujeito constituído empiricamente que, ao ampliar o seu domínio sobre atos volitivos também amplia suas percepções históricas e concretas, foram constituídas percepções socialmente pertinentes sobre o nível de consciência dos sujeitos.

Tal evolução foi analisada a partir dos textos produzidos pelos estudantes, cuja análise se situa no capítulo três, entretanto o olhar desta investigação vai ao encontro com os apontamentos de Vigotski (2001) ao afirmar que a única coisa capaz de alterar as reações inatas é a experiência, já que a experiência humana é “uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares” (VIGOTSKI, 2001, p.44); apontamento que se complementa com a compreensão de Davydov (1988) de que a matéria produzida pelo homem vai além do trabalho e “constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos” (DAVYDOV, 1988, p. 13). Na presente dissertação, a escrita é a linha mestra para a “atividade laboral criativa” do estudante, capaz de organizar uma ascensão que se faz tanto subjetiva quanto concreta, além de representar a materialização dos resultados concebidos.

## 1.1 CORRENTES FILOSÓFICAS DA PEDAGOGIA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO, RELACIONADAS A ASPECTOS DA COMUNIDADE EM QUESTÃO

A comunidade em que atuo como professora não tem como característica preponderante a miséria material porque as pessoas vivem para o trabalho. Se a cidade de Joinville é reconhecida como Manchester catarinense da indústria, os bairros que integram a unidade escolar em que atuo refletem ainda mais uma visão tecnicista e pragmática da educação operando a realidade sob influência da maior fundição da América Latina (13 mil funcionários). Como resultado, observamos uma inclinação ao trabalho precoce, que compromete os estudos formais, pois raros estudantes conciliam escola e trabalho num projeto de vida futuro.

Desconheço, creio que não sejam facilmente difundidos estudos antropológicos decisivos para contribuir com análises críticas relacionadas à questão, mas é possível conjecturar que uma tendência imediatista aliada à ausência de organização de um projeto de vida atrelado à educação formal promova certo descaso relacionado à escola. Os estudantes, ora assistem a trabalhadores sem formação que se dedicam há décadas à mesma indústria num regime de horas extras diárias, o que lhe rende certa ascensão material, ora assistem à ostentação material dos indivíduos envolvidos com o tráfico de drogas (a comunidade fornece aos bairros ricos da cidade). Diante de conflitos escolares, é comum que os estudantes verbalizem observações como “meu pai nunca estudou e ganha tanto (\$) por mês”, “a professora fala que é importante estudar, mas anda de ônibus” ou “não vejo a hora de começar a trabalhar pra comprar um carro”. Percebe-se, portanto, certa valorização extremada aos bens de consumo em dissonância ao capital cultural que a educação formal possa proporcionar.

Alguns bairros do entorno agregam um grande número de famílias que vieram para Joinville nas décadas de 70/80 atrás das vagas que a indústria oferecia. Essas famílias edificaram sua casa, há algumas décadas, sobre área de mangue em construções chamadas palafitas. Caracterizam famílias que puderam, ao menos, sair da situação de pobreza extrema pela via do trabalho, entretanto, não se configura uma unidade cultural entre essas famílias, que não seja pela via do trabalho. Inclusive o lazer, tanto da região quanto da cidade, está associado às recreativas da indústria.

Em meio a uma problemática bastante peculiar, figura a escola da qual se esperam resultados concretos. Associar a ausência de poetas, pensadores, artistas em geral, raros estudantes em universidades, o fechamento de cursos de licenciatura da maior universidade da região norte de Santa Catarina, entre outras questões, a uma visão tecnicista da sociedade, que

dedica sua existência ao trabalho desarticulado a um plano global de sociedade, deve indicar um trabalho pedagógico também com particularidades.

A investigação de um cenário que manifesta experiências, no âmbito social dos estudantes, que supostamente impeçam de reconhecer a relevância da escola enquanto instituição que agrega valores além de uma educação para o trabalho deve impulsionar estudos contínuos, entre corpo docente e direção, a definir bases curriculares que oportunizem ao estudante novos paradigmas. Se há alguma autonomia da instituição escolar, através dos Projetos Políticos-Pedagógicos<sup>5</sup> (PPPs), definidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que possa amparar as ações do corpo docente, então, que se faça possível conduzir o estudante ao reconhecimento dessas problemáticas para que se perceba, na construção do seu projeto de vida, um ser social e político que se insere num dado momento e lugar do mundo.

Para que se trace um plano pedagógico ou, ao menos, um projeto de atuação em uma dada realidade, faz-se necessário o debate de ideias pedagógicas que se configuram a partir da clareza de conceitos relacionados ao papel social da escola e da docência, discutidos paralelamente às funções fundamentais da educação. Universalizar uma escola pública de qualidade é meta à vista de todos os profissionais da educação que se distanciam de um modelo econômico liberal desmantelador da escola pública, difícil é reconhecer critérios para que sejam elaboradas alternativas que balizem um trabalho de qualidade. Por ideias pedagógicas, é possível consentir o conceito de Dermeval Saviani quando afirma que tudo que é “pedagogia” ou “pedagógico” tem uma “ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo.” (SAVIANI, 2010 apud AMARAL, 2013, p. 33).

Para alinhar o trabalho pedagógico de acordo com bases teóricas que asseguram aporte metodológico, faz-se importante, inicialmente, reconhecer correntes filosóficas primordiais que influenciaram a história da educação. A obra de referência para tais estudos “*A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*” do autor polonês Bogdan Suchodolski, atenta-nos a uma dicotomia marcada na história da educação quando uma corrente se pauta na intenção de formar um homem ideal (pedagogia da essência) e outra respeita o homem naturalmente constituído (pedagogia da existência) - neste caso, afastando-se de uma linha que adota a concepção de ideal formativo constituído ao findar a carreira escolar.

A pedagogia da essência, segundo o autor, tem como particularidade central uma herança dos preceitos cristãos quando se pretende colonizar o pensamento de acordo com o

---

<sup>5</sup> O artigo 12 da Constituição de 1988 sugere que as escolas construam um Projeto Político Pedagógico para promover autonomia através de propostas peculiares a cada realidade social.

que se entende como ideal de sociedade, quando se entende que educar obedece “a função de realizar o que o homem deve ser”, distinguindo-se “o eu empírico do homem e a sua essência real”. (SUCHODOLSKI, 2002 [1980], p.13). O autor recorre à filosofia de Platão para elucidar sua reflexão: “Platão distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras – o corpo, o desejo, os sentidos, etc. - e o que pertence ao mundo magnífico das ideias: o espírito na sua forma pensante.” (Idem, p.13), o que define uma visão antagonista entre as correntes.

O início do conflito entre as correntes classificadas por Suchodolski é quando se questiona “a autoridade da Igreja e o direito de essa mesma Igreja ditar as normas das diversas orientações da atividade humana” (SUCHODOLSKI, 2002, p.17). Reconhecer, histórica e filosoficamente, a questão, suscita à reflexão imediata, por parte do professor, sobre o ideal formativo ao qual estão submetidos os indivíduos na instituição escolar; afinal, é um questionamento nem sempre presente, porém indispensável quando reconhecemos que a educação formal, tal qual preceitos educativos da Igreja, naturaliza os ideais formativos sem, necessariamente, estar apoiada em bases críticas, apenas pelo “princípio da autoridade” (Idem, p.13). Configura-se, pois, uma angústia vinculada ao compromisso da docência, pois, mais do que nunca, as funções educacionais passam a ser cotejadas.

As experiências alcançadas pelo meio podem assegurar sentimentos e percepções que conduzam a ações melhoradas quando se pensa no indivíduo que já nasce inserido em um meio coletivo, entretanto, as conquistas relacionadas à força da educação motivam à reflexão de que o indivíduo, sem a educação e suas possibilidades dialéticas, deixa de descobrir-se a si mesmo, mais profundamente, dentro dessa coletividade. Assim, é possível através da educação que conduz à observação e à análise, portanto, como afirmou Platão, chegar “à descoberta da pátria verdadeira e ideal” e, assim, “recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões” (SUCHODOLSKI, 2002, p.14).

Platão, embora se volte ao pensamento que sustenta a corrente que caracteriza a pedagogia da essência, não desampara todo o tempo, em suas afirmações, a pedagogia da existência (corrente organizada séculos mais tarde), quando afirma que a construção do pensamento, ou aquilo que chama de conhecimento verdadeiro, só é possível “como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo”; observações que possibilitam alcançar uma educação moral que “atinge os desejos, os hábitos, a vontade”, (SUCHODOLSKI, 2002, p.14). Porém, o pensamento ainda sugere que “[...] na educação moral não existe uma via que conduza das experiências da vida cotidiana ao pleno desenvolvimento da personalidade moral” (Idem, p.14). Ressalta, assim, que é justamente a

intervenção pedagógica que pode alcançar “uma luz qualitativamente nova, que nos mostra a verdade e o bem e que reforça o nosso domínio sobre o corpo e os desejos.” (Ibidem, p.14), algo que se aproxima com mais força da pedagogia da essência, que tem como desígnio:

[...] descurar tudo que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica. (Idem, p.13)

Ao considerar que os estudantes da comunidade em que atuo<sup>6</sup> apresentam como constituição empírica uma visão existencial demasiadamente utilitarista, tanto do seu percurso social quanto escolar, não posso ignorar um ideal formativo que permita incidir sobre tal problemática. Não se faz possível conceber que seja irrelevante para a minha ação educativa o fato de que o estudante da comunidade não situa a ação do trabalho como parte de um plano global de sociedade, a ação do trabalho parece compreendida como valor máximo da vida, o que gera diversos problemas como casos de trabalho infantil<sup>7</sup> ou ingresso precoce no mercado de trabalho, muitas vezes sem real necessidade socioeconômica, envolvimento precoce com drogas, lícitas e ilícitas e, conseqüentemente, violência.

Faz-se importante descrever, ainda na perspectiva das bases para um plano educacional pertinente à comunidade, a particularidade geográfica da região que é banhada pela Baía da Babitonga. A cultura litorânea espontânea deixa de ter o devido apreço pela comunidade, o que se percebe através de escárnios sobre a região e depredação das áreas de mangue, quando suprimida por uma marina que guarda os barcos de luxo que passeiam pela região, além de um grande barco de turismo que é cartão postal da cidade, raramente desfrutado por nativos por conta do custo alto. Os moradores assistem, pois, a região sendo desfrutada por pessoas que vivem em outros bairros da cidade; inclusive restaurantes de frutos do mar da região, também com custos altos, são frequentados, em suma, por gente que não vive nas comunidades próximas.

<sup>6</sup> Optou-se pela primeira pessoa do singular para que seja evidenciada a relação particularizada e intrínseca com a comunidade em questão.

<sup>7</sup> O enaltecimento descréitório do trabalho é corriqueiro na cidade de Joinville a ponto de se conceber o trabalho infantil de forma naturalizada. Os estudantes narram casos, em sala de aula, aos seus professores, mas não fazem denúncias formais a fim de que a situação seja revertida. Crianças trabalham para empresas clandestinas, em casa, com o consentimento dos pais, contratados para serviços de manufatura.

Através do tema das Olimpíadas de <sup>8</sup>Língua Portuguesa “O lugar onde eu vivo”, à qual inscrevi a escola em questão, tantas vezes, pude constatar que os mesmos, quando questionados sobre as características das comunidades em questão, não se percebem num local geograficamente diferenciado pela proximidade ao mar. Espontaneamente, os estudantes citam o tráfico de drogas, casos de violência diversos e o mangue em tom de zombaria – quando interpelados. É necessário conduzir o reconhecimento de aspectos geográficos e outras questões que incidem sobre o modo de vida da região para que expressem, portanto, aspectos de uma identidade local que possam ir além da percepção à criminalidade.

Quando se compreende com máxima relevância as questões supracitadas, inseparáveis à formação social ou cultural, quando se compreende a palavra cultura como um “conjunto de estruturas sociais” (LAROUSSE, 2009, p. 221), as quais podemos entender como determinantes sobre a formação antropológica do estudante, delibera-se, na concepção de educação, uma relação com a pedagogia da existência. Suchodolski (2002, p. 27) cita o pensamento de Montaigne (1553 – 1592) como uma referência da pedagogia da existência ao qualificar como superficial a ação de educar que deixa de “revelar a sua ligação com a vida real do homem”.

Diante da possível afirmação de que o homem é bom por natureza, Suchodolski considera, na perspectiva da pedagogia da existência, que a educação “não deve ser concedida de modo a conduzir à destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento da sua verdadeira essência oculta; a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico [...]”. (Ibidem, p. 28). Entretanto, não é possível afirmar que a pedagogia da existência, em si, possa dar conta dos propósitos educacionais, pois, para o autor, se faz compreensível com essa vertente:

[...] atribuir verdadeiramente à concepção de que a vida social pode e deve basear-se nos homens tal como existem realmente e não requer de modo nenhum homens reformados de acordo com os moldes de uma pedagogia da essência. (SUCHODOLSKI 2002, p. 28).

Ao conceber elementos, tanto da pedagogia da essência quanto da pedagogia da existência, assimilando que a vida presente dos indivíduos, com suas experiências, deve ser observada, respeitada e cotejada no processo educativo, porém com criticidade para que os

---

<sup>8</sup> Quanto a Olimpíada de Língua Portuguesa, faz-se pertinente informar ao leitor de que se trata de um concurso de âmbito nacional desenvolvido pela iniciativa privada, porém em parceria com o MEC, cujo objetivo é fomentar a produção de texto, na escola pública, através dos gêneros: poema, memória literária, crônica e artigo de opinião; que variam de acordo com a série, a partir do 6º do Ensino Fundamental. Invariavelmente, a fim de oportunizar um olhar sobre questões regionais, o tema é sempre “O lugar onde eu vivo”.

indivíduos não se mantenham simplesmente adaptados às condições que acarretam em aspectos sociais nocivos, perflho, como ideal, uma terceira via - denominada por Suchodolski como “Educação virada para o futuro”. Nesta perspectiva, sobre o presente do estudante se constrói uma projeção de futuro; uma percepção que, segundo o autor, resulta de tendências pedagógicas que:

[...] não admitiam que o princípio da adaptação ao presente fosse o princípio capital da educação e ainda das correntes que concebiam a crítica do presente não como um convite para evadir-se do presente, mas como um apelo para melhorá-lo. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 102).

Newton Duarte (1998) traz reflexões pertinentes à questão quando afirma que a atividade humana, por si, produz uma “realidade humanizada”. É possível entender que há progressos independentes do ato educativo formal, pois, para o autor, todo indivíduo “humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva”, o que determina que “Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim”. (DUARTE, 1998, p. 106). Adaptar-se a uma realidade pode parecer suficiente nesta perspectiva, entretanto, o autor motiva à reflexão acerca dos atos conscientes que geram “objetivações”, quando os objetos deixam de ser concebidos apenas dentro de uma “lógica natural” e passam a fazer parte de uma “prática social”. (Idem, p. 107). Então o autor reitera afirmando que através da ação educativa:

[...] o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários a sua formação como ser humano, necessários a sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação. Está implícito a esse conceito a dialética entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 1998, p. 113).

Quando não se alcança uma consciência crítica no processo formativo, o trabalho representará apenas um meio para a aquisição de bens materiais, fato notável não apenas na comunidade em questão, mas entre boa parte dos jovens de escola pública, ao obter celulares caros e vestimentas de grife sem que tenham reais condições econômicas, sem a pretensão de investir em capital cultural como livros, cinema, viagens ou investir tempo em aptidões que se voltam à vida pessoal. Quando o estudante pensa em seu projeto de futuro, arquiteta tal projeção baseando-se em necessidades materiais. Não apenas o jovem o faz; é tendência constituída entre todos aqueles que não questionam a ação do capitalismo sobre o ser social.



O jovem da região assimila uma adaptação ao meio quando está empregado e tem, ao final do mês, recursos financeiros para subsistência. Portanto, aqui, é possível perceber “a necessidade de identificar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo” (DUARTE, 1998, p. 106) para transformar o que foi naturalizado historicamente. Para implicações efetivas num processo de formação, Duarte (1998) sugere que:

O conceito de trabalho educativo aqui adotado situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência humana abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas enquanto cultura objetiva e socialmente existente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo como membro do gênero humano. (DUARTE, 1998, p. 106)

Suchodolski (2002, p. 103) define que é preciso que a escola se estruture a partir de uma concepção educacional que supere a adaptação social, quando se apresenta “virada para o futuro” no sentido de promover princípios que, sem ignorar as necessidades materiais que se impõem, possa promover outras, com outras características e alcançar potências fecundas numa expectativa social e política - o que pode ser entendido como uma das funções educativas primordiais nesta terceira via.

Depois de sugerir “um programa mais lógico da nossa atividade presente” que se distancie de “uma apreciação estática”, Suchodolski (2002, p. 102) sugere que o jovem possa, diante do que é entendido como papel do professor, “organizar as suas atividades concretas no meio em que vive, conforme a ajuda que lhe facultarmos para que se torne apto a realizar as tarefas futuras” (Idem, p. 103), facilitando, assim, a resolução de dois problemas vistos como fundamentais pelo autor: o da instrução e o da educação.

Ao entender a formação social tão importante quanto a politécnica e reconhecer aquela como negligenciada na esfera educacional, o autor conduz à reflexão de que não há outro modo de conceber um processo social do mundo moderno sem que seja compreendido “o meio concreto em que se age e vive” e declara, pois, que “na sociedade do futuro cada profissão será revestida de caráter social e cada cidadão tornar-se-á membro responsável da democracia” (Ibidem, p. 103).

Suchodolski (2002) finaliza suas contribuições para que sejam compreendidos aspectos fundamentais da educação, referindo-se a noções de valor que sustentam uma educação moral que incida, de fato, no desenvolvimento humano. Uma educação moral centrada no desenvolvimento humano “[...] diz respeito à nossa vida cotidiana em situações sociais concretas. A educação moral é o problema do homem no pleno sentido da palavra, do

homem que vive e que sente” e o professor deve reconhecer uma ciência social que mobilize o estudante a “compreender e justificar os deveres dos homens e auxiliá-los a resolver os seus problemas de consciência frente às opções difíceis”. (Ibidem, p. 104) Trata-se, segundo o autor, de criar um “impulso do coração” que é capaz de edificar “a dignidade humana que se opõe ao fascínio de uma má conduta”. (Ibidem, p. 104).

## 1.2 RECONHECIMENTO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS NÃO CRÍTICAS E O ENCAMINHAMENTO QUE SE VOLTA À ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA NUM CONTEXTO ESCOLAR EM PARTICULAR

Os resultados da presente dissertação configuraram-se em uma escola pública. Entretanto, na escola em questão, são raros os estudantes que vivem em conjuntura de miséria econômica como problema central. Fato que coloca a escola em uma situação distinta em relação a tantas outras escolas públicas. Conseqüentemente, diante de uma aproximação do que se entende como padrão de boa educação (asseio e boa comunicação) é comum encontrarmos nossos estudantes exercendo serviços no comércio. Diante deste fato, vale a pena narrar uma situação que testemunhei à fila de uma das confeitarias de Joinville frequentadas por pessoas com poder econômico, onde muitos dos nossos estudantes trabalham pelo Programa ‘Menor Aprendiz’.

A fila para pedir os produtos a serem consumidos estava volumosa e apenas duas funcionárias trabalhavam àquela tarde de domingo, quando se supõe menos movimentada. As atendentes, embora não fossem reconhecidas por mim, tinham idade compatível a estudantes de Ensino Médio; trabalhavam num ritmo normal para que se desenvolvam cortes e empacotamentos bem feitos. Diante da fila que demorava a diminuir, dois homens bem vestidos, que acabavam de se conhecer, iniciaram um diálogo onde verbalizavam reclames sobre “a lentidão das atendentes e quão difícil é, para o empresário, contratar pessoas dinâmicas”. Certamente, entre as funcionárias, o exame da situação relacionar-se-ia a um número reduzido de funcionários no domingo. Quando reconheço a situação como inerente a uma sociedade de classes, alcanço certo distanciamento analítico que me permite compreender os lugares que ocupam ambas as partes, embora não me seja possível, enquanto professora, naturalizar a circunstância sem que me atente ao fato de que as funcionárias não estavam deixando de cumprir seu trabalho agilmente.

Há um rigor crítico na observação da sociedade quando é compreendida em classes, pois o consenso de harmonia entre os grupos deixa de existir. A situação de pessoas que vivem à margem de um padrão econômico mínimo, entendido como ideal, precisa ser

investigada em planos teóricos educacionais. Segundo Saviani (1983) na obra *Escola e Democracia*, as teorias educacionais são classificadas, quanto à questão da marginalidade, em dois grandes grupos: teorias que percebem “a educação como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (teorias não-críticas) e teorias que “entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 1983, p. 15), num contexto que assimila uma sociedade de classes (teorias críticas).

As teorias que entendem “a educação como instrumento de equalização social” tendem a identificar a ignorância como fator decisivo da marginalidade, o que baliza o debate à questão da meritocracia, quando se supõe que o indivíduo não tenha alcançado certo patamar social apenas por falta de vontade. Sugere-se que a escola possa, então, “promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” e, assim, “a escola é entendida como um antídoto à ignorância”. O papel da escola passa a ser, portanto, “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” que se organiza como “uma agência centrada no professor” que terá como função transmitir “o acervo cultural aos alunos” a quem caberá “assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. (idem, p. 16 – 19). Para o autor, é uma linha teórica considerada “tradicional”.

Os fracassos escolares, identificados através da análise de competências ou estatísticas, delinearam questionamentos à pedagogia tradicional. Foi quando passou a ser esboçada uma teoria nova que “mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” que passou a ser chamada como “escolanovismo”. (idem, p. 19). Quando se dá uma grande atenção aos que, por questões sociais ou problemas neurofisiológicos, não conseguem se desenvolver na escola; questão que deve ser reconhecida como objeto de análise, porém, nesta perspectiva “O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto.”, fato que conduziu a uma “biopsicologização da sociedade, da educação e da escola.” (SAVIANI, 1983, p. 19). O autor entende tal questão como insuficiente para caracterizar a marginalidade, pois não é conveniente que se desloque:

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...] Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1983, p. 21)

Para Saviani (1983), as questões supracitadas foram questões centrais para que a Escola Nova não obtivesse êxito, quando as camadas populares passaram a receber uma educação menos centrada na transmissão de conhecimentos, o que rebaixou o nível do ensino nas escolas públicas e, além disso, temos uma segunda questão que diz respeito ao fato de que a Escola Nova agravou a questão da marginalidade quando deixou de observar a educação num âmbito global e passou a considerá-la apenas como uma questão do interior escolar, sem questionar a hegemonia imposta pelas classes dominantes, falava-se em democracia no interior da escola, mas não eram exercidos mecanismos para alcançá-la, já que “democracia é uma conquista, não um dado” (SAVIANI, 1983, p. 87).

Célestin Freinet e Paulo Freire foram os autores que, ao desenvolverem aspectos teóricos sobre inclusão social, tornaram-se alguns dos maiores referenciais do que foi chamado de “Escola Nova Popular”, um desdobramento da Escola Nova com abrangência política não crítica. Já, outra vertente da Escola Nova, ocupada, em suma, com os métodos pedagógicos que elogiam a eficiência instrumental, acabou por articular uma nova teoria educacional chamada “pedagogia tecnicista” que se distingue por princípios “de racionalidade, eficiência e produtividade quando o indivíduo parece ser reconhecido apenas como ‘um trabalhador que ocupa o seu posto na linha de montagem’” (SAVIANI, 1983, p. 23). O estudante deixa de ser um indivíduo com aspirações que se voltam ao gênero humano com o olhar que se desenvolve sobre as relações coletivas, já que aquilo que o define, a ser construído na escola para edificá-lo, são os processos técnicos, então o que mais interessa é “aprender a fazer”. (Idem, p. 26.).

Aqui vale a ressalva com relação à comunidade em questão quando, na ocasião do Sismedio<sup>9</sup>, curso promovido pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, os estudantes responderam questões para que lhes fosse possível expressar suas considerações para a melhoria da escola pública. Foi possível reconhecer, entre os estudantes, uma concepção pragmática dos saberes que se voltam ao trabalho e ao ensino técnico. Quando compactuamos com a assertiva de Amaral (2016, p. 18-19) ao afirmar que “as ideias são determinadas pela base material” e de Marx e Engels (apud Amaral 2016, p. 19) ao afirmar que “[...] a sociedade não vive sem a economia e a economia não vive sem a sociedade”, é possível se dar conta da relação intrínseca entre trabalho educativo e o trabalho voltado aos meios de produção, as tarefas educativas não podem estar dissociadas de tal relação.

---

<sup>9</sup> Proposta do Ministério da Educação, de 2015, com a intenção de promover capacitação aos professores do Ensino Médio para um diálogo sobre algumas modalidades específicas educacionais como: educação profissional, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena e educação especial.

Entretanto, o trabalho investigativo com os estudantes, por meio das tarefas do Sismedio, revelou a recusa de disciplinas de base epistemológica como Sociologia, Filosofia e História. Matemática e Língua Portuguesa, disciplinas reconhecidas pelos estudantes como “base para as outras”, numa concepção de aprendizagem instrumental-pragmatista, foram compreendidas como as mais importantes do currículo. Nesse ponto, vale o destaque de que Saviani (2010) não legitima a escola como um local adequado a se configurar enquanto “palanque político” ou local para “políticas compensatórias” (SAVIANI, 2010, p. 169), a ponto que sejam secundarizados os saberes elaborados. Entretanto, ele pondera “[...] como as massas podem exercer a função de dirigentes se elas não estão instrumentalizadas, se não dominam os meios a partir dos quais se pode interpretar a realidade, tomar posições e imprimir direções?” (SAVIANI, 2010, p. 168).

As aulas desenvolvidas durante a aplicação do projeto que situa a presente dissertação estiveram consoantes a desconstruir certa tendência entre os estudantes, cada vez mais nítida, em se distanciar de questões políticas globais que os faça reconhecer elementos da vida em sociedade, contextualizados e historicizados, quando, por meio de uma cultura que se volta ao trabalho, buscam-se informações utilitaristas. Os estudantes tendem a ignorar fatos como seu próprio cansaço físico e mental depois de assumirem trabalhos exaustivos durante todo o dia e a jornada escolar à noite, denominando-se “vadios” por não conseguirem conciliar, aos 15 anos, dupla jornada. Acontece, em algumas circunstâncias, perder o emprego e voltar aos estudos, porém apenas até conseguir o próximo trabalho, pois uma vez que alcançam um capital econômico, ainda que ínfimo, já não conseguem priorizar a escola.

Afinal, entre os estudantes em questão cristaliza-se a visão de que os indivíduos não alcançam certa ascendência econômica apenas por falta de vontade de estudar ou trabalhar, excluindo, da análise, variáveis sociais. Ou seja, reproduzem uma visão não crítica dos fatos que vivenciam, fatos que se relacionam, invariavelmente, às questões sociais que, por si, refletem no campo educacional. Sem êxito escolar, o estudante procurará respeito dos pais e da sociedade através dos bens de consumo alcançados através do trabalho, ainda que sejam trabalhos pesados ou empresas que oferecem baixos salários. O que passa a ter relevância, tão cedo, é o poder de compra.

Saviani (1983) também destaca, como objeto de análise, as teorias crítico-reprodutivistas<sup>10</sup>, pelas quais é possível entender que “toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes” (SAVIANI, 1983, p. 29). É possível relacionar as marinas de luxo da região, os restaurantes e o barco de turismo

---

<sup>10</sup> Teorias que chegaram ao Brasil na década de 1970, através de autores como Bernstein e Bordieu.

aos quais a comunidade em questão não tem acesso na perspectiva da violência simbólica citada por Saviani (2010, p. 28) ao compreender a teoria de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975) que entende a ‘reprodução’ de uma ideologia elitista e concebe o poder e a grandeza do ser a partir da capacidade econômica. Para o autor, é preciso destacar tais teorias como críticas, pois “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (Idem, p. 27); entretanto, pondera quando os mesmos autores “buscam explicitar a Ação Pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados” que dialoga com “um poder arbitrário de imposição”. (SAVIANI, 1983, p. 29)

Para que a comunidade em questão possa compreender e valorizar a sua existência, independente do poder econômico e da violência simbólica à qual está exposta, a intervenção educativa se faz imprescindível. Faz-se possível ponderar que todos os estudantes que não tiverem acesso a um conjunto de saberes organizados reproduzirão comportamentos baseados “em força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material” (SAVIANI, 1983, p. 30) que se manifesta de várias formas, inclusive quando, na escola, os estudantes ouvem que devem estudar para que “sejam alguém na vida”. Nesta construção que nega o elitismo e o poder promovido pela potência econômica:

[...] a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1983, p. 22)

É possível afirmar que as aulas estiveram sob as premissas de uma teoria contra-hegemônica, situada mais especificamente na perspectiva da Teoria Crítica da Educação, sugerida por Dermeval Saviani, que, por sua vez, compactua com as perspectivas da “educação virada para o futuro”, convocada por Bogdan Suchodolski. Afinal, (a) foi perseguida a intenção de que o estudante passasse a estar consciente com relação à violência simbólica exercida por pessoas que não concebem uma sociedade de classes e que, portanto, mantêm-se elitistas e alheias aos modelos comportamentais definidos por forças econômicas; (b) o estudante também foi estimulado a exaltar a aprendizagem formal, num plano epistemológico, como caminho para a autonomia analítica indissociável de uma observação política crítica; e, por fim, (c) foram engendradas discussões para que o estudante entendesse o trabalho como um dos aspectos fundamentais da vida quando devidamente inserido num plano social de existência – também de classes.

Quando Saviani (1983, p. 25) ajuíza que “A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade”, a palavra ‘técnica’ e variáveis deixam de ter atribuições plenamente depreciativas, pois é possível assimilar que competência técnica e visão tecnicista da sociedade diferem em si. Afinal, até mesmo o ensino da produção de texto na perspectiva dos gêneros está aliado ao estudo de técnicas; a resolução de equações também recorre a técnicas. Para o autor é desta forma que a educação “estará cumprindo sua função de equalização social [...] identificada com o equilíbrio do sistema”. Saviani (1983, p. 25) reitera “[...] a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações”, às quais é função do professor estar atento.

O processo de produção de texto, objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, quando consciente, organizado e profundo é inegavelmente, emancipatório. O indivíduo, ao se perceber inserido em uma escola que, paulatinamente, oportuniza experiências que lhe asseguram comunicabilidade através de técnicas de leitura e escrita, para executar funções do universo social, político ou do trabalho (que não deixa de ser também social), reconhecerá a conexão entre escola e sociedade - suma do que o estudante esclarecido busca na escola. Quando falamos em emancipação e liberdade, é possível compreender, de acordo com Amaral (2016, p. 22), que, caso não sejam constituídas algumas habilidades específicas com “trabalho, disciplina, sacrifício, esforço, luta, perseverança”, paralelos a conteúdos específicos, “[...] não há, de fato, aprendizagem e, por conseguinte, também não há liberdade”.

A escola não pode se transformar, para o estudante, em uma ilha desconectada dos processos que o sistema socioeconômico define; deve conhecer para dominá-los, apoiá-los ou negá-los em associações críticas que construam significados num plano global de sociedade. Deve existir uma mediação eficaz entre escola e sociedade, promovida por professores “dotados de competência técnica e compromisso político voltado para as necessidades dos menos favorecidos” (AMARAL, 2016 p. 25); quando se farão possíveis “Caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica.” (SAVIANI, 1983, p. 08). Neste sentido, define Amaral (2016, p. 25):

É preciso que a escola atue como mediadora, de modo que conduza o aluno do conhecimento espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à erudita, proporcionando condições para que ocorra uma transformação cultural coletiva. Esse é o papel da escola. Portanto, quando se pensa a escola como

“mediação”, com base na pedagogia histórico-crítica, isso significa ter como objetivo dotar o aluno com as ferramentas culturais necessárias à transformação social.

Na pedagogia histórico-crítica, o saber planejado e elaborado relacionado à cultura erudita e não apenas à cultura espontânea deve ser absorvido como papel da escola para garantir ao aluno “o domínio da leitura e da escrita”, porém, faz-se necessária uma revisão sobre o papel específico da escola que também deve ser o de “desenvolver no aluno o senso crítico, este poderá avaliar a falta desses serviços públicos, aos quais todo cidadão tem direito, e engajar-se na luta por sua reivindicação.” (SAVIANI, 2008 apud AMARAL, 2016 p. 24/25).

A leitura, relacionada ao processo de humanização, garante um “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” PCN (1998, p. 05). Britto (2012) destaca que o ensino da língua deve seguir atento às especificidades “da forma de pensar escrito” para que seja possível estimular a percepção do estudante, com relação à língua e à linguagem, como “fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas [...], em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade” e, portanto, motivando à percepção da língua como “produto histórico que se atualiza na interação objetiva da sociedade”. (BRITTO, 2012, p. 84-85).

O ensino da disciplina de Língua Portuguesa parece ter destaque, nesses últimos tempos, apenas para a arte de bem falar e bem escrever em suas formas sugeridas pela gramática normativa, algo facilmente perceptível através de publicações via redes sociais. Quando se considera a análise de discursos diversos que conduzem o estudante a questionar ações causais, especialmente dos poderes dominantes, o ofício do professor, não apenas o de língua Portuguesa, passa a ser demonizado. Aqui, portanto, é possível reconhecer o rigor da disciplina ao tratar especificamente da interpretação dos discursos no aspecto de que é função primordial da escola garantir “conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83).

Entre suas percepções críticas da história da educação, Saviani (1983) considera que a pedagogia da Escola Nova passou a considerar o ensino como um processo de pesquisa em que “suscitado determinado problema”, professores e alunos confirmam ou rejeitam hipóteses formuladas, centrando-se “nas motivações e interesses da criança em desenvolver procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos”, o que caracteriza um “aspecto psicológico” (SAVIANI, 1983, p. 57) e não lógico e sistematizado. Enquanto o ensino



tradicional centra-se no professor, quando é “o adulto que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados [...]” (Idem, p. 57) e conduz o estudante a certa reflexão ou assimilação de um conteúdo específico.

Saber escrever pode ser considerado um conteúdo específico de todas as disciplinas. Entretanto, é domínio da disciplina de Língua Portuguesa formar os estudantes de modo a contribuir uma “atuação efetiva nas práticas sociais e profissionais que pressupõem o uso da língua escrita” (BRITTO, 2012, p. 86). É preciso assimilar conhecimentos específicos que possibilitem uma atuação social “em conformidade com as determinações do sistema.” (Idem, 2012, p. 89). Paralelamente, o professor deve estar atento para que o “uso da escrita permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida”, já que “a escrita permite um nível de controle da atividade intelectual que não se verifica na mesma intensidade nas outras formas de registro” (Ibidem, 2012, p. 86/87).

O texto literário maior trata das experiências humanas, sendo a complexidade das relações e diferentes anseios das individualidades sociais objeto do tecido literário para que se desenvolvam concepções complexas e análises críticas que transcendem o senso comum através do juízo estético - que orienta diferentes percepções. Assim, o texto literário, concernente à disciplina, torna-se elemento *sine qua non* para “tomar a língua como objeto de investigação e análise” (BRITTO, 2012, p. 95) no aspecto humanizador dos indivíduos.

Superam-se as pedagogias não críticas e as crítico-reprodutivistas quando se entende que a escola precisa fazer entender a importância de uma visão democrática instaurada socialmente e que pode ser pensada e concebida quando entendo que “posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política” (SAVIANI, 1983, p. 60), quando defendo que o ensino intencional, organizado e sistematizado pelo professor, quando privilegia “métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos” (Idem, p. 58), na perspectiva da leitura e escrita – ofício da disciplina de Língua Portuguesa –, cria oportunidades reais para equidade social, que é a grande ação política que deve ser perseguida na escola pública.

É previsível que haja resistência a certos estudos organizados de estudantes que se voltam ao trabalho de forma arbitrária e apresentam uma relação pragmática imediatista que nega questões epistemológicas. É preciso que o professor tenha em mente tal dificuldade para que o conhecimento continue sendo objetivo central ainda que não ocorra “a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ele não terá vez [...]” (SAVIANI, 1983, p. 60). Portanto, a disciplina de Língua Portuguesa permanece cumprindo

seu papel instrumentalizando-os através de propostas que terão como foco a ampliação sistemática de leitura e escrita, porém superando a visão instrumentalizadora estrita, quando, pelo trabalho educativo, existe uma contribuição para a humanização. Saviani (1983) é enfático ao afirmar que nada se resolverá caso os professores queiram apenas convencer sobre a questão da sociedade de classes quando “o que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração” (Idem, 1983, p. 66).

Propõe-se, portanto, assegurar um envolvimento ordenado com o entorno dos estudantes, oportunizando-lhes um despertar político e cultural que lhes insira em algum lugar enquanto classe social, a almejada consciência (de classe). Entretanto, as tarefas que consagram o ensino de leitura e escrita, atribuição máxima da disciplina de Língua Portuguesa, mantêm-se com a mesma relevância ao promover instrumentalização através de propostas de trabalho significativas para que se configurem percepções peculiares à comunidade, refletidas em sua expressão verbal - especialmente na escrita crítico valorativa. Configuram-se propostas que relacionam aspectos políticos e técnicos, afinal, “Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais [...]” (SAVIANI, 1983, p. 66).

Quando se entende a relação do estudante com suas experiências reais, perfilhando-se a importância da distribuição dos conteúdos específicos e saberes universais de forma igualitária, “a pedagogia da essência não perde o seu caráter revolucionário”; sem ignorar que na saliência das atividades pedagógicas “os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade” - assim, se constrói um plano crítico em que “a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (SAVIANI, 1983, p. 74/75).

Para Saviani (1983, p. 84), “[...] a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos” que são alcançados por meio da educação. O processo educativo é reconhecido pelo autor como “a passagem da desigualdade à igualdade” (Idem, 1983, p. 84). Quando assim compreendido o processo educativo, não é possível assimilar que o ponto de partida de todos os estudantes seja o mesmo, portanto a questão central da prática educativa deve ser a prática social, inclusive para “fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes” num entendimento que reconhece certo “dissenso e não consenso” entre as classes sociais (SAVIANI, 1983, p. 85). Consequentemente, é papel do professor “antever com certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada”, pois caberá a ele

“implementar procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade” num plano que reconhece que “a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada” (Idem, 1983, p. 86).

O professor, quando assim entende suas atribuições educativas, passa a ser denominado por Saviani (1983, p. 82) como “agente social”, aquele que organiza, dentro de um plano metodológico, uma construção em que “manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor”. (Ibidem, 1983, p. 82). Para tal, nada se faz mais importante do que “organizar as suas atividades concretas no meio em que vive” (SUCHODOLSKI, 2002, p.102) para que se facilite a percepção de que se faz necessário “trabalhar para o futuro a compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, pela observação lúcida dos erros e lacunas do presente.” (Idem, 2002, p. 102).

### 1.3 A PSICOLOGIA EM CONSONÂNCIA À PEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL: AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO COMPORTAMENTO SOCIAL

#### 1.3.1 O exercício humano material produtivo como objeto de investigação e a produção linguística

*“Pego minha zica e saio à beira mangue e, além de observar os esconderijos dos caranguejos, assisto às cores da ave guará. Então, quando chego à porta do mar, já esqueci tudo que me fez ter medo e o vento logo leva a angústia, pois vos digo que é uma visão do paraíso – o meu paraíso particular”.* (V. V., 14 anos)

O desenvolvimento de textos sob a proposta das Olimpíadas de Língua Portuguesa foi tomado como experiência propulsora para o desenvolvimento do projeto que dá direção à presente dissertação. O excerto transcrito acima diz respeito a produções motivadas a partir do tema “O lugar onde eu vivo”, recorrente em todas as edições do concurso. A proposta privilegia produções baseadas em sequências didáticas que culminam, invariavelmente, em gêneros do discurso que alternam de acordo com a série – fundamental/médio, como propõe o concurso em questão.

No capítulo que diz respeito aos resultados obtidos durante a aplicação do projeto, o leitor conhecerá, com maior detalhamento, excertos de textos desenvolvidos sob a proposta das Olimpíadas de Língua Portuguesa do ano de 2019; o excerto acima, que encaminha o

presente capítulo, representa um desses resultados. Compreendeu-se que, embora esses textos tenham sido propostos previamente à aplicação do projeto propriamente, foram sensivelmente relevantes para o objetivo de estimular o sujeito histórico e crítico que se pretendeu constituir, portanto se faz pertinente citar e ponderar como parte dos resultados - que de alguma forma fundem o trabalho docente habitual com o projeto que norteou a presente dissertação.

As produções de texto motivadas a partir da proposta das Olimpíadas sempre surpreenderam quanto ao envolvimento dos estudantes nas discussões sobre aspectos da coletividade e com relação a percepções relevantes da sua comunidade, entretanto, é possível afirmar que nesta última edição, certos aspectos passaram a ser questionados quando, em outro momento, as propostas ainda priorizavam o aspecto sistêmico com base nas sequências didáticas. Quando Saviani (1983) expõe as teorias não-críticas da educação, mais precisamente a pedagogia tecnicista, coloca em questão certa tendência, a partir dos anos 50, a uma “pedagogia racional” que sugeria “minimizar interferências subjetivas” e, para isso, buscava-se “mecanizar o processo” (SAVIANI, 1983, p. 24).

Com a intenção de questionar uma teoria não-crítica que, na perspectiva tecnicista, propõe “um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social” (SAVIANI, 1983, p. 25); procurou-se, na edição das OLP de 2019, aplicar um processo pedagógico que viesse privilegiar os aspectos cognitivos na relação com o texto para além das sequências didáticas, com propostas que contemplassem “atividades reais de significação” (BRITTO, 2009, p. 166). Para Geraldí (2010) existe um risco, quando não há um trabalho adequado com o texto, numa perspectiva literária, de se promover leitores distantes do pensamento crítico que se espera formar na escola e, por consequência, escritores que se expressam de forma superficial.

Privilegiar sequências didáticas pode comprometer os critérios de correção do professor, quando o texto desenvolvido passa a ser assumido em sua composição estrutural e seu desenvolvimento técnico; daí o risco de se observar as produções textuais como um produto cujo “único fim é a correção” (BRITTO, 2009, p. 166). Toda a desenvoltura e o envolvimento observados através dos textos dos estudantes dizem respeito à potência do tema “O lugar onde eu vivo” – as descobertas da coletividade, as objetivações possíveis e as respostas a partir do ato criativo propriamente, por parte dos estudantes, foram os motivos centrais da observação da professora-pesquisadora.

Geraldi<sup>11</sup> (2009) reconhece que os recursos linguísticos são responsáveis pelo “acionamento e agenciamento do que é exterior” (GERALDI, 2009, p. 72). É possível, portanto, compreender que tais informações do exterior motivadas à observação, pelo professor, potencializadas por temas que se voltam ao lugar onde vive o estudante, em suas potencialidades sociais, culturais e econômicas constituem a relevância para que se configure o que Geraldi (2009) chama de ‘sistema’; um sistema responsável pela “mudança histórica das significações” que une o “interno (linguístico) e o externo (contexto no seu sentido amplo)” (GERALDI, 2009, p. 72).

Além dos questionamentos quanto às sequências didáticas, faz-se pertinente colocar sob análise semelhante a relevância dos gêneros do discurso. Há algum tempo, muitos teóricos examinam os gêneros do discurso com certa cautela quando se destaca a afirmação de que “pode haver uma atividade linguística artificial, cuja finalidade é exclusivamente a de ensinar a escrever dentro de certo modelo” o que pode conduzir a uma redação “sem sujeitos” (BRITTO, 2009, p. 166). Destacar o gênero em propostas pedagógicas como ponto de partida e ponto de chegada não atende expectativas de alguns teóricos que se dedicam ao campo da produção de texto, portanto.

Quando Bakhtin (1992) indica que todos os enunciados, sejam na esfera oral ou escrita, demonstram finalidades diversas: tema, estilo e construção composicional, também sugere que a cada situação em que se dá a utilização da língua, elaboramos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 279), e é assim que conceitua os gêneros do discurso. Entretanto, o mesmo autor (1992) esclarece que não é possível ignorar a natureza dos enunciados dentro dos contextos discursivos em que são aplicados, pois desta forma se “desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, 1992, p. 283), o que vai ao encontro à crítica de Geraldi (2010) quando repreende uma tendência ao mero pragmatismo dos métodos e a defesa de aspectos formais do gênero quando, em sala de aula, tantas vezes passam a representar tanto rigor quanto o ensino da gramática.

Quando elencados, inclusive, os gêneros da esfera oral, as propostas de trabalho contaram com vários gêneros discursivos, tanto primários, quanto secundários. Quando assimilado o entendimento de Bakhtin (1992), os gêneros primários estão ligados aos enunciados da cotidianidade, constituídos de forma mais espontânea; enquanto os gêneros secundários do discurso são considerados “[...] o romance, o teatro, o discurso científico, o

---

<sup>11</sup> Entende-se que o autor apresenta especificidades teóricas alinhadas à fenomenologia, entretanto sua contribuição na centralidade do ensino de Língua Portuguesa deve ser enfatizada no presente estudo.

discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Informalmente, sem uma atenção muito focada nos elementos estruturais do gênero, os estudantes fizeram entrevistas com moradores do bairro e sua família, fizeram anotações a partir das informações que obtiveram; essas que, posteriormente, foram usadas para que fossem constituídos diálogos entre eles mesmos. Os estudantes também constituíram uma carta como uma das produções mais relevantes do projeto, que ainda se enquadra nas características dos gêneros discursivos primários, embora tenham constituído cartas bastante elaboradas a partir dos temas locais que foram amplamente discutidos; cartas que, quando analisadas sob sua funcionalidade social, aproximam-se dos gêneros secundários.

Os objetos culturais apresentados aos estudantes e analisados sob propostas metodológicas detalhadas no capítulo que se dedica aos resultados dizem respeito, em suma, aos gêneros secundários: poemas, livro literário, videodocumentários, crônicas, filmes, matérias jornalísticas, música. Ainda quanto aos gêneros discursivos secundários, as produções dos estudantes que devem ser alocadas nesta categoria são: uma crônica (OLP), um perfil biográfico e uma carta aberta à prefeitura de Joinville.

Para Geraldi (2010) há certo risco em privilegiar, na escola, apenas gêneros discursivos do cotidiano, sem que sejam investigados e desenvolvidos objetos sensivelmente literários, capazes de promover leitores munidos de pensamento crítico e, por consequência, escritores que se expressam de forma superficial. A criação pela via da palavra parece se tornar mecanizada quando as propostas estão demasiadamente amarradas à forma “em benefício da presença de inúmeros outros gêneros discursivos, de modo geral textos pragmáticos ou referenciais” (GERALDI, 2010, p. 65), que possivelmente determinam “um processo de desaparecimento da autoria à medida que a escolaridade avança” (Idem, 2010, p. 65).

Gêneros discursivos atrelados à esfera literária são considerados, por muitos estudantes, inferiores com relação a propostas que demonstram funcionalidade imediata na resolução de um problema X ou Y; entretanto, é comum que os estudantes apenas repitam em seus textos, diante destas propostas, apontamentos expostos no decorrer da aula, mecanicamente, sem que sejam apresentados elementos que o constituam enquanto autor. A tendência em eliminar o teor imaginativo e fantasioso, que diz respeito diretamente à criatividade, parece impor ao estudante certa inércia quanto à autonomia, quando ele se dedica a “integrar diferentes ideias e diferentes posições sem que exista de fato uma posição”

(GERALDI, 2010, p. 64). A hipótese levantada por Geraldi (2010) é de que desde que a poesia vem sendo eliminada das aulas de linguagens, abriu-se espaço para um “projeto de cientificidade das ciências humanas” que vão “matematicizando-se”, de forma a construir “objetos científicos e desligando-se das interpretações dependentes do sujeito” (GERALDI, 2010, p. 67).

As práticas com linguagem, portanto, quando preteridas em suas possibilidades com relação à literatura, que se mostra esteticamente potente, produzem comportamentos pouco autônomos quanto à produção textual que deve buscar significados a representar correlações, diagnósticos, descobertas. A produção intelectual motivada pelo labor estético literário contribui para a imaginação necessária que diz respeito à produção de sentidos acerca da realidade concreta. Tal realidade concreta contribui para o reconhecimento do meio em que se insere o estudante, que passa a ser interpretada em seus desdobramentos sensíveis, por via daquilo que ele lê, fala e escreve através dos discursos que se materializam e se organizam nesse ou naquele gênero - gêneros que apenas fazem sentido, enquanto proposta, quando “vinculados em sua gênese às esferas das atividades com que se organizam todas as sociedades” (GERALDI, 2009, p. 72).

Os gêneros do discurso representam parte relevante da presente dissertação, porém sempre atrelados à intenção de se constituir uma ponte para a observação do estudante das atividades e situações que constituem o seu meio – como forma de organização das ideias que dizem respeito ao seu meio e à sociedade. Entretanto, um modelo textual a ser perseguido, como fio condutor de uma proposta, tende a não alcançar os melhores resultados possíveis quando se pretende, de fato, “um trabalho de reflexão sobre a língua” (IDEM, 2009, p. 166) que ampliará os processos de investigação sobre aquilo que se pretende expandir. São as significações que devem ser perseguidas, prioritariamente, para que sejam constituídas transformações concretas do sujeito no seu percurso de objetivação humana - intenção maior do presente trabalho.

Vigotski na obra *Psicologia Pedagógica*, publicada em 1926 na Rússia, destaca que não seja possível “definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo” porque “o corpo é uma parte do meio social” (VIGOTSKI, 2001, p. 71). Entretanto, o autor mostra-se convicto de que a única coisa capaz de alterar as reações inatas é a experiência do indivíduo historicamente concebido pelo desenvolvimento de atividades, já que a experiência humana é “uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares” (VIGOTSKI, 2001, p.44). Quem sabe por algum entendimento subjetivo, portanto, quando o estudante se depara com propostas que

contemplem “o lugar onde vive” esteja reconhecendo em seus estudos uma efetiva comunicação com “formas especialmente complexas da estrutura do comportamento” (Idem, 2001, p.40).

Vigotski (2001) atenta para o fato de que o estudante (o autor usa, nesta passagem, o sujeito ‘criança’) possa estar inserido em um ambiente que apresenta elementos “nocivos e destrutivos para o organismo jovem” que ainda não está “estabelecido do meio, mas com um organismo em crescimento, em mutação, frágil” (VIGOTSKI, 2001, p. 69). Ao destacar a influência negativa do meio, envereda-se para o sentido do conhecimento científico que o educador deve dominar para que se possa “contrapor uma resistência racional e uma administração desse processo movida pela organização racional do meio” (IDEM, 2001, p. 69).

A intenção de apurar o olhar do sujeito para o local em que ele vive aproxima-se de perspectivas que alcançam o psiquismo humano conexo à “atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (FACCI, 2004, p. 64), o que constitui a possibilidade de um trabalho educativo a demonstrar ao estudante a sua relação “com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens” (Idem, 2004, p. 65). A mesma autora (2004) se apropria das palavras de Shuare (1990) para enfatizar fundamentos marxistas no sentido de que exista “certo desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social” (Idem, 2004, p. 65).

Os estudos do desenvolvimento humano passam, nesta perspectiva, a se inscrever de acordo com princípios que privilegiam o meio social numa “interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004, p. 66), renunciando critérios que se pautam em bases biológicas para estudar a aprendizagem. Facci (2004) afirma que o desenvolvimento histórico da humanidade em suas relações de sociabilidade e coletividade possibilitaram formas apuradas de comportamento que “se converteram em funções psíquicas da personalidade” constituídas “por intermédio dos signos, sendo que a língua é o sistema de signos mais importante” (FACCI, 2004, p. 66) nesse processo dialético de troca, apropriação, objetivação e, por consequência, transformação de si e da realidade. São signos que constituem a representação “da vida dos homens, de suas relações recíprocas, dos objetos que mediatizam estas relações, da natureza em seu intercâmbio material com a sociedade humana” (LUKÁCS, 1970, p. 262).



Desta forma, as condições concretas de existência e sociabilidade definidas por objetos e meios de produção desses objetos interferem no desenvolvimento das atividades principais dos indivíduos que, por sua vez, interferirá “nas mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade” (LEONTIEV, 1987 apud FACCI, 2004, p. 67). De acordo com Elkonin (1987), também citado por Facci (2004), desde o primeiro ano de vida as crianças já estão constituindo, através dos objetos socialmente mediados, um “processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações”. A relação entre os objetos e a linguagem se dá no sentido de que “Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (FACCI, 2004, p. 68).

Davydov (1988) questiona se é possível que se estabeleça uma relação entre educação e desenvolvimento mental. Em seguida expõe uma linha de pesquisa baseada em ciência psicológica soviética que corresponde ao reconhecimento de teorias que sugerem que o ensino e a educação possam, de fato, exercer um papel determinante no desenvolvimento mental do indivíduo desde que “fundamentada no princípio de unir a instrução escolar com o trabalho produtivo, o que possibilitará formar e desenvolver a necessidade vital de realizar um trabalho socialmente útil” (DAVYDOV, 1988, p. 11).

Os estudos desse autor (1988) se apoiam numa base metodológica denominada materialismo dialético e histórico, amparada na filosofia marxista-leninista. Algumas das referências mais recorrentes em seus estudos dizem respeito a Lev S. Vigostki, que recebe o título como um dos fundadores da psicologia marxista. A psicologia desenvolvida por Vigotski, de acordo com Davidov (1988), deriva da dialética materialista, que se ocupa em investigar a relação do indivíduo com a matéria, ou seja, na relação dos objetos no desenvolvimento das atividades dos indivíduos “realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva” (DAVYDOV, 1988, p. 13).

No presente trabalho educativo em Língua Portuguesa, houve a intenção de que fossem ampliadas percepções crítico-valorativas alcançadas à luz da relação dialética entre o sujeito constituído empiricamente, que como tal é também sujeito histórico/concreto. Tais percepções foram ampliadas por meio de leituras que culminaram na organização de ideias através de escritas crítico valorativas, quando se ambicionou ampliar o nível de consciência dos sujeitos em relação à realidade social que define tanto o sujeito empírico, quanto o concreto. Foi perseguida a possibilidade de ampliar “o processo de formação da

personalidade” para “exercer uma influência substantiva tanto no desenvolvimento geral das crianças [dos indivíduos] quanto no desenvolvimento de suas capacidades especiais” (Idem, 1988, p. 11).

É particular do conceito filosófico-psicológico que avalia o ‘materialismo histórico dialético’ a compreensão de que a matéria produzida pelo homem vai além do trabalho e “constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos” DAVYDOV (1988, p. 13). Tudo que é produzido pelo homem, através da história, relaciona-se com a cognição; e o estímulo a tal reconhecimento e à observação de tudo que é produzido, conduz os indivíduos a discussões que compreendem o seu universo de acordo com diversas áreas do conhecimento, incluindo artes e espiritualidade, no sentido de buscar significados à existência. São assimilações que atuam “na participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de forma objetual externa” (Idem, 1988, p. 13).

Ainda de acordo com Davydov (1988), as atividades humanas, que se relacionam com o coletivo de forma tanto objetiva quanto subjetiva, incidem sobre as percepções e valorações do sujeito individual que “reproduzirá em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade” quando, aos poucos, ocorrerá um “processo de interiorização” que necessariamente “transforma a esfera objetual” presente “no sujeito individual”. Segundo Facci (2004) será pela linguagem que ocorrerá a mediação entre os objetos e os sujeitos, de forma que “o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular” (FACCI, 2004, p. 66). A língua é, assim, reconhecida como “produto histórico que se atualiza na interação objetiva em sociedade” (BRITTO, 2012, p.85).

A mesma autora (2004) sugere que já na infância a escola deva possibilitar ao estudante a apropriação de conhecimentos científicos a fim de cultivar capacidades de análise e reflexão com relação a estes objetos. Ela cita Vigotski (1996), entretanto, para destacar que será na adolescência que acontecerá um grande avanço intelectual quando, a depender do desenvolvimento possibilitado por essas complexas relações, o indivíduo passa a compreender o universo social através de conceitos que farão com que o jovem desperte para “consciência social e conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural” para chegar à compreensão, por meio do pensamento em conceitos sobre “realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo” (FACCI, 2004, p. 66).

Davydov (1988) relaciona o conceito de atividade humana ao conceito de ideal e afirma que o plano do ideal humano estará sempre atrelado à vida social. O autor afirma que os componentes da atividade humana que se estabelecem através da linguagem são

“necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação” (DAVYDOV, 1988, p. 13). O autor também assimila, junto com o que elenca como componentes da atividade humana, que “os significados linguísticos e outras formações semióticas e simbólicas” permitem ao indivíduo “prever, predizer e provar as ações possíveis para chegar realmente ao resultado objetual” (Idem, 1988, p. 13). É aí que entra a força das propostas educativas que se relacionam com produção de texto, já que “O procedimento e o caráter destas ações determinam sua finalidade consciente” (Ibidem, 1988, p. 13).

Quando destacadas as reflexões de Vigotski (2001) no sentido de promover força e poder para a intervenção no mundo, ao professor cabe investigar e investir em formas superiores “no domínio do fluxo dos processos educativos”, o que o autor chama de “teoria psicológica da educação social”. Então, atenta-nos ao fato de que na educação “[...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo” (VIGOTSKI, 2001, p. 70), o que parece convergir inteiramente com o materialismo dialético, que sugere um todo articulado a partir da matéria e os fenômenos que a cercam.

Faz-se necessário ampliar as relações dialéticas através da linguagem, a partir do que é experimentado socialmente pelo estudante e assim perseguir o que Libâneo (1985) aponta como papel primordial da escola, de oportunizar “experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” que busquem “retratar, o quanto possível, a vida” (LIBÂNEO, 1985, P. 11). Para o autor, para que tal relação seja promovida, “valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas” (Idem, 1982, p. 12).

Há particularidades que devem se sobressair como mote de estudo quando discutida cada realidade social. Vigotski (2001, p. 71) afirma que há “uma influência agressiva do meio” e que “o organismo luta pela autoafirmação”. Ao considerarmos que “A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico [...]” (LESSA; TONET, 2011, p.17), faz-se importante mapear o impacto vicioso das formas locais de trabalho e os significados da relação com o trabalho dos indivíduos da comunidade que influenciam o olhar dos estudantes nas suas intenções para o futuro.

Entende-se que trabalho remunerado como característica determinante, numa cidade industrial como Joinville, especialmente na comunidade que é cenário da maior fundição do país, exacerba os elementos de alienação. Faz-se matriz profunda de aspectos psicológicos que alteram a relação que se tem com formas de lazer, com a intenção de constituir, ainda na adolescência, uma família, em trabalhar precocemente para realizar o sonho do primeiro veículo, em dedicar horas excessivas ao trabalho e naquilo que objetivamente nos diz respeito: a relação do estudante com a escola.

Se os reflexos do capitalismo mostram-se com força máxima numa cidade que se volta ao trabalho como valor soberano da existência, o trabalho deve ser pauta para intervenções que convergem com uma pedagogia dialética. Nesta perspectiva, Vigotski (2001, p. 71) afirma que “O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem” que está inserido num processo em que “o organismo não só experimenta a influência do meio como também exerce até certo ponto influência sobre o meio através de cada uma de suas reações” (Idem, 2001, p. 72). Havia o entendimento, portanto, de que os indivíduos, no caso os estudantes envolvidos na pesquisa-ação, deveriam ser motivados a perceber de forma objetiva e organizada que uma projeção consciente do futuro e a forma como se relacionam socialmente depende de percepções que se relacionam com o trabalho na comunidade.

Descobertas que tiveram como intenção encaminhar o estudante ao entendimento de que suas ações e as consequências dessas ações devem ser avaliadas e “projetadas na consciência antes de serem construídas na prática” (LESSA; TONET, 2011, p.19), tratando-se de um efetivo exercício de um projeto de futuro com significados atribuídos às escolhas quando há “um movimento de converter em objeto uma prévia-ideação”, o que Marx (2006) relaciona diretamente ao processo de “objetivação” (apud LESSA; TONET, 2011, p.18). Os encaminhamentos acerca do eixo “trabalho” tiveram como finalidade, portanto, “uma capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente)” (LESSA; TONET, 2011, p.18). Um retrato daquilo que Marx (2006) afirma determinar “a diferença do homem em relação à natureza”, o que configura sempre um processo de “transformação da realidade” (apud LESSA; TONET, 2011, p.18).

Ao se referir, objetivamente, ao processo educativo Vigotski afirma que “Não consiste senão no estabelecimento de novas relações, que são sempre inteiramente materiais e concretas” e que implica “traçar de modo plenamente concreto e preciso o sistema de comportamento que pretendemos realizar na nossa educação” (VIGOTSKI, 2001, p. 74). Neste sentido, faz-se importante mencionar que a região agrega marinas de luxo e restaurantes

caros onde os pais dos estudantes se empregam. Em suma, os trabalhadores do bairro convivem com pessoas de alto poder econômico que migram de outros bairros e outras cidades para o lazer relacionado ao mar, na região.

Há um poder simbólico que incide sobre essas relações entre quem trabalha e vive na região e quem se aproxima da região apenas para desfrutar as belezas naturais e outros atrativos que exigem poder econômico. Para Bourdieu<sup>12</sup> (2009, p. 08-09) poder simbólico é justamente um poder invisível que se instala sobre as relações quando nem aqueles que estão sujeitos, tampouco os que o exercem, percebem. Trata-se movimento que define anseios e idealismos, pois “a objetividade do sentido do mundo define-se pela concordância das subjetividades estruturantes.” (BOURDIEU, 2009, p. 08). Essas subjetividades estruturantes podem ser reconhecidas e correlacionadas ao nível das manifestações culturais, inclusive, que quando organizadas em forma de representações a formular valores e significados, ajudam a promover as atividades humanas que podem se aparelhar no sentido de formar identidades conscientes a fim de discernir, inclusive, entre o coletivo do qual se recebe influências de forma automatizada e o individual que pode ou não, conscientemente, apropriar-se daquilo que representa a cultura local.

Quando se supõe que a violência simbólica eleva os níveis de consumo e, por conseguinte, eleva a necessidade de procurar uma ocupação remunerada, precocemente, seja na indústria ou no tráfico de drogas (realidade local), para satisfazer o desejo de adquirir roupas de grife, celulares caros e de acesso ao convívio com pessoas que apresentam condições materiais “ideais” é significativo ter como alvo pedagógico a intenção de que o estudante compreenda o conceito de ‘violência simbólica’ e, assim, se reconheça no engodo e reconheça a questão como problemática social. A intenção é que diferentes histórias e formas de vida que compõem o capital cultural de uma comunidade, independente dos modelos da classe dominante, possam constituir e/ou ilustrar uma via de apreciação local que se encontra na contramão da violência simbólica, já que “A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade em seu conjunto e para a legitimação dessas distinções” (BOURDIEU, 1994, p. 10).

Vigotski (2001, p. 75) afirma que diante de um tempo em que “estão desnudadas as contradições de classe” os objetivos da educação devem ser formulados “com plena

---

<sup>12</sup> Embora o autor Pierre Bourdieu represente a corrente crítico-reprodutivista, considera-se pertinente a referência para que o conceito desenvolvido, pelo autor, sobre poder simbólico possa alcançar discussões que se relacionam aos níveis de consumismo e, conseqüentemente, com a necessidade de capital econômico. Há um aspecto fundamentalmente convergente entre Bourdieu e a teoria crítica da educação, proposta por Dermeval Saviani, que é quanto a importância de que as classes populares dominem conteúdos culturais historicamente consagrados.

concretidade e precisão” a destacar que “na sociedade humana, a educação é uma função socialmente definida”, até então “orientada pelos interesses da classe dominante”. Então, ao professor cabe compreender quais os fins do sistema educacional ideal, quais “aspectos e caráter do comportamento que a educação quer desencadear para a vida” que, a rigor, é para o estudante “uma ação psicológica sobre si mesmo, um processo auto-educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 75/76).

A proposta de uma educação assertiva, nesta perspectiva, está em garantir o engajamento de uma escola que articule criticamente conteúdos privilegiados à classe dominante, garantindo inclusão, com conteúdos de interesse do estudante da escola pública situado numa realidade determinada. Paralelamente, uma construção capaz de promover a avaliação, por parte dos educadores, de que “muitos privilégios não são naturais e muito menos divinos, mas sociais” (SAVIANI, 1983, p. 50). Assim, os professores desenvolverão “uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Idem, 1983, p. 41), tratando-se de fazer tudo que está ao alcance da escola pública dentro de um sistema que impossibilita plenos poderes a ela.

Para que a escola possa constituir padrões éticos a “evitar que seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” Saviani (1983, p.42) sugere, em suas propostas, que são necessários diagnósticos das comunidades escolares para que se organizem projetos que abranjam conteúdos significativos e formais, ao mesmo tempo em que sejam contempladas discussões que dizem respeito à identidade coletiva de uma região. A transformação humana, desenvolvida através da consciência crítica, parece estar paralela a questões igualmente significativas que se estabelecem através da linguagem.

O questionamento de certos empirismos que refletem ações coletivas versa num pensamento emancipado e é justamente esse pensamento emancipado, capaz de aproximar o sujeito histórico de uma análise diante de percepções parcialmente guiadas, que se entende como possibilidade, ao professor, na contribuição para o reconhecimento do indivíduo como sujeito concreto. Entende-se que tal diagnóstico, paralelo a todas as ações do presente trabalho, que se desenvolve através do estímulo à observação e à ampliação da leitura e escrita, seja capaz de motivar e movimentar um novo olhar do estudante para sua existência, inserida num contexto escolar que valoriza, inclusive, o seu próprio capital cultural como manifestação histórica.

Uma sociedade igualitária economicamente não depende apenas dos rumos da escola, mas à escola cabe proporcionar condições para ampliar a consciência crítica do estudante com relação a essa busca econômica que deve ser concernente à busca de outros ideais, como o

desenvolvimento de um capital humano que lhe permita valorizar aspectos que superem a mercadoria como pensar, sonhar e despertar para questões do seu tempo, afinal “toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história” SAVIANI (1983, p. 50).

Vigotski (2001) cita Marx para nos lembrar sobre a diferença psicológica entre o trabalho do homem em relação ao trabalho instintivo do animal, afirmando que o animal trata apenas da sua adaptação passiva do organismo ao meio, enquanto o comportamento humano “incorpora um momento basicamente novo: a existência prévia dos resultados do trabalho da cabeça do homem como estímulo orientador de todas as reações” já que “a construção humana difere da construção da abelha apenas pelo fato de que o homem constrói como que duas vezes: primeiro em pensamentos e depois na prática” (VIGOTSKI, 2001, p. 227). Entretanto, o autor afirma que muitas ações são estimuladas pelo meio de forma quase que instintiva, subordinadas ao que chama de “ilusão da vontade racional e livre” (Idem, 2001, p. 227). Sobre o domínio das intenções e poder real de escolha, o autor afirma que:

O ato volitivo pressupõe necessariamente, em nossa consciência, a existência anterior de certos desejos, vontades e aspirações relacionadas, em primeiro lugar, com a concepção do objetivo final a que aspiramos e, em segundo, com a concepção das atitudes e ações que são necessárias da nossa parte para a realização do nosso objetivo. (VIGOTSKI 2001, p. 227)

Decidir, dentro de um planejamento estratégico pessoal, qual a melhor hora para entrar no mercado de trabalho; compreender a necessidade de se opor aos excessos de autoridade quando reconhecidos os limites das relações de poder; estar atento à violência simbólica exercida sobre a necessidade de capital que visa o consumo desenfreado e/ou estabelecer, paralelamente ao trabalho formal, um papel de indivíduo humanizado que se preocupa com questões da sua comunidade e do tempo histórico do qual é parte são exemplos que demonstram a necessidade de ampliar a emancipação humana para que seja possível, inicialmente, “abalar as certezas, desautorizar o senso comum” para equacionar “problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1983, p.70/81).

Se os aspectos educacionais se fundem aos sociais, a reflexão sobre o trabalho também deve ser ampliada na escola quando é reconhecida “uma relação de dependência entre a educação e as necessidades do próprio homem, entre a educação e a atuação do homem no mundo do trabalho”. Trata-se de apresentar ao estudante “conflitos dialéticos entre as mais variadas tendências e forças” que atuam “nas camadas mais profundas da

personalidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 235); o que pode ser possível quando a educação é colocada “a serviço da referida transformação das relações de produção” e “diretamente interligada ao mundo do trabalho, assim como ao ato de produção de saber pelo professor e ao consumo desse saber pelo aluno” (SAVIANI, 2009 apud AMARAL, 2013, p. 18-19).

A ampliação de um comportamento ético, que tantas vezes o indivíduo só terá acesso, de forma objetiva, no meio escolar, depende todo o tempo da problematização de elementos materiais como, por exemplo, a discussão da possibilidade de equilíbrio entre a exploração capital e a crise do meio ambiente que dispõe de recursos finitos. Tonet (2005) cita Marx para constatar que o trabalho representa uma mediação entre o homem e a natureza já que através do trabalho se produz “os bens materiais necessários à existência humana”, o que determina o trabalho como “o ato fundante do ser social” (TONET, 2005, p. 474). São discussões que, ao contrário do que prega uma educação tecnicista, que se volta à destreza do fazer com as mãos, orientam à “unificação orgânica de todas as suas partes em um todo”, indicando que “todos os estágios sucessivos se constituem e se fecham em um círculo integral.” (VIGOTSKI, 2001, p. 265).

A profundidade de reflexão à qual uma pedagogia adequada pode conduzir alcança todos os ambientes do estudante e amplia o aspecto psicológico de qualquer ato, incluindo a ação do trabalho. Vigotski (2001) desenvolve um capítulo no livro *Psicologia Pedagógica*, citado recorrentemente no presente capítulo, chamado *Enfoque psicológico da educação pelo trabalho*. Nele é possível compreender o trabalho dentro de um modelo histórico percorrido que deve ser compreendido pelo estudante. Para o autor, uma pedagogia que percebe “o trabalho com o modelo histórico não faz a criança avançar no conhecimento da história”, mas representa uma educação “do comportamento geral, habilitando o aluno para o exercício do autocontrole, a autorregulação e o planejamento dos movimentos, a possibilidade de autoavaliação com o auxílio de resultados diretos obtidos” (VIGOTSKI, 2001, p. 236); tratam-se de características adequadas a qualquer ação importante da vida.

Saviani (1983) sugere que a ação pedagógica seja profundamente política sem que se fale repetidamente em sociedade dividida em duas classes fundamentais “burguesia e proletariado” porque cabe ao professor fazer com que o estudante assimile “instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração”. Caso contrário, seremos professores que acabam “reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários” (SAVIANI, 1983, p. 67). Uma educação libertadora, que visa um ser emancipado, pauta-se na premissa de não constituir seres reacionários, mas reflexivos de suas ações, distantes de fundamentalismos. Promover o pensamento crítico e fecundo em todas as



esferas da vida, seja na família ou no trabalho, também depende da influência que o estudante recebe, através de decisões de seus professores e da instituição escolar que lhe exige uma longa jornada de convivência.

### **1.3.2 O desenvolvimento do sujeito concreto através de uma educação linguística dialética e estética que contempla leitura e escrita**

Embora a tarefa de contemplar práticas sociais que se relacionam a capacidades de leitura e escrita seja ofício de todas as disciplinas, ao professor de Língua Portuguesa cabe uma atividade atenta à expansão da consciência que depende de recursos linguísticos inseridos numa perspectiva semiótica. Trata-se do papel da formação linguística que, paulatinamente, em diferentes propostas e diferentes níveis de necessidades, envolvimento e, por fim, compreensão do indivíduo - incidirá sobre a formação da sua consciência para além do senso comum. O senso comum que influencia os estudantes a um projeto de vida estritamente voltado ao capital e impede, tantas vezes, que os indivíduos se sintam “parte de um desenvolvimento muito mais geral, que vai para muito além dele próprio, que é a história humana” (LESSA; TONET, 2011, p.18); e esse sentir-se parte, historicamente falando, determina que o indivíduo passe a se importar com a vida em sociedade – o que o constituirá sujeito concreto.

O estudante deve ser estimulado a refletir sobre a sua atividade com a língua, num movimento metalinguístico, para que reconheça sua evolução concreta e compreenda que a ampliação do seu pensamento está sujeito, entre tantos outros fatores, à relação com a língua. Trata-se de um movimento ao qual o professor de Língua Portuguesa deve estar atento a considerar que o estudante perceba a importância da linguagem na produção histórica de “representações, teorias populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive, preconceitos pelos quais se interpretam a realidade” (PCN, 1998, p. 20).

Dominar leitura e escrita é capacidade humana fundamental para que os sujeitos sejam devidamente acolhidos, não apenas no mundo do trabalho, mas em qualquer esfera social, em vista que “Os modos de representação, de organização, de estruturação da sociedade resultam de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita” (BRITTO, 2012, p. 86). Os critérios são ideológicos quando dizem respeito aos conteúdos e tomadas de posição referentes ao discurso, mas têm plena relevância técnica, quando são exigidos aspectos que interferem na coesão textual, por exemplo. São aspectos referenciais de um todo complexo,

fomentado e aprimorado pela escola quando, muitas vezes, torna-se o único local a oportunizar ao sujeito que venha a “operar com os referenciais que se constituem na tradição da escrita, que são condição de participação e de pertencimento à ordem social” (IDEM, 2012, p. 86).

Para Britto (2012), não deve haver confusões a privilegiar “o conjunto de habilidades de uso da leitura e da escrita” distante de “conhecimentos objetivos, em suas diversas formas de produção, manifestação, circulação e apropriação”, pois não há “um saber da escrita descolado das formas de conhecimento” (BRITTO, 2012, p. 86/87). Para o autor (2012, p. 86), é uma ampliação das máximas do letramento que destacam o indivíduo “funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas” em meio a uma sociedade que exige do indivíduo a operação “com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida” (BRITTO, 2012, p. 86/87).

Um plano ideal para Britto (2012) deve atingir um nível metacognitivo em que o sujeito passe ao “controle quase pleno da ação, as formas de intervenção consciente no fluxo do pensamento” que conduzirá a uma atividade com escrita “particularmente significativa no processo de constituição da consciência, no estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção do tecido social” (Idem, 2012, p. 88).

Ampliar o pensamento através de leituras e debates, onde conceitos e problemas pertinentes à vida sejam apresentados, avaliados e organizados através da escrita poderá ocasionar certo desconforto – necessário ao pensamento crítico – “que surge onde o comportamento esbarra em um obstáculo”, pois “onde tudo flui levemente, sem nenhum obstáculo, ainda não existe motivo para o surgimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 236). Já que a “própria capacidade de problematizar depende de certos instrumentos” (SAVIANI, 1983, p.84), a sala de aula é o lugar onde estimadas possibilidades ascendem através de propostas que fomentam “motivos que se abrem à nossa auto-observação como os mais convincentes, como provas imediatas da existência da liberdade de escolha”, o que fará com que o indivíduo possa “agir por seu próprio arbítrio” que entre “possibilidades e atitudes e com uma espécie de livre ato da vontade ele faz entre elas a sua opção” (VIGOTSKI, 2001, p. 228).

A linguagem, desenvolvida e aprimorada sob trabalho educativo planejado, organizado e sistematizado a partir do estímulo pelo professor de Língua Portuguesa, segue o plano que corresponde ao que Vigotski (2001) chama, do ponto de vista psicológico, de “natureza da educação do pensamento”. É um sistema que, segundo o autor, “sempre coloca o aluno na condição de investigador, de quem solicita o estabelecimento dessa ou daquela

verdade e é apenas orientado pelo professor”, quando “um estágio prévio de planejamento e a reação prevista para uma etapa posterior ganha expressão justamente nesse plano” que busca “o caráter puramente concreto que o pensamento adquire” (VIGOTSKI, 2001, p. 239 -240). É um modo de assimilar estudos linguísticos - que se afasta, de acordo com Britto (2012, p. 88) da perspectiva da educação de competências quando a razão primordial não é o conhecimento, mas uma “capacitação genérica, de forma a tornar a pessoa apta para agir em conformidade com as determinações do sistema” (BRITTO, 2012, p.89). Então, o autor nos indica que:

De todas as dimensões de interação com objetos culturais, a escrita é aquela em que se tem maior controle do processo (...) Por isso, entre as diversas formas do exercício intelectual, a que pressupõe a ação metacognitiva mais aguda é a leitura/escrita (reporto-me aos usos da escrita em que um sujeito, ou um grupo de sujeitos, investe tempo e esforço para pensar, realizando ação intelectual autocontrolada; deixo de lado os usos automatizados da escrita que se fazem em atividades da vida diária, situação em que esta atua como comando direto de um processamento mecânico. (BRITTO, 2012, p. 88)

Ao reconhecermos como meta, da presente pesquisa-ação, o desenvolvimento do sujeito concreto que passa a “falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar” (ALMEIDA, 1994 apud GERALDI, 2012, p. 15) é preciso intentar a constituição do sujeito histórico, que nem sempre assim se reconhece, já que, tantas vezes, é apenas espectador, meramente adaptado, daquilo que mecanicamente assiste e do qual não reconhece sua participação. Para que, porém, esse tipo de sujeito, inserido numa coletividade aprenda que, independente deste lugar do qual é parte, todas as formas de relações humanas merecem ser investigadas, consideradas e valorizadas. Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 241) registra a importância de criar mecanismos psicológicos com relação à formação de conceitos acerca de objetos de análise que digam respeito a toda uma classe ou a um grupo.

A noção de coletividade associada a “interesses mais profundos das classes sociais”, algo que implica “no processo de construção do conhecimento” (TONET, 2013, p. 17) deve proporcionar um movimento de constituição ética ao sujeito concreto, também um local para constituir seus discursos, através da fala e escrita, quando tudo que se reflete e se externaliza passa a ter uma “relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica” (OSAKABE, 1982 apud GERALDI, 2012, p. 26). É quando se passa a fomentar, segundo o mesmo autor, uma ética subjacente já que “o destino do homem é cumprir-se na sua singularidade” e “constituir-se a cada momento num ser pertinente” o que acontece “no embate contínuo contra sua própria

estereotipização”. (Idem, 2012, p. 26/27), quando ocorre “uma articulação entre sujeito coletivo (classes sociais) e sujeito individual (indivíduo singular), sendo o primeiro o momento predominante” (TONET, 2013, p. 17).

Não há outra forma de constituir esse sujeito, através de momentos que promovam sua consciência, se não num plano que contempla uma educação linguística concebida na relação dialética. Esse caminho a ser percorrido deve levar em conta uma linguagem, eficaz pelos símbolos e representações, que “torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros” (PCN, 1998, p. 20). Assim são constituídos os sentidos culturais que compreendem o indivíduo histórico e participativo, assim o envolvimento com linguagem será capaz de “à margem do modelo da estereotipia, colocar o indivíduo em tensão com sua própria identidade social” (OSAKABE apud GERALDI, 2012, p. 27) e aprimorar o modo que se relaciona com a sua individualidade inserida num plano global coletivo a língua passa a ser “um objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, independentemente do uso prático e cotidiano” (BRITTO, 2012, p. 93).

Para fomentar este plano linguístico que existe “enquanto ação sobre o outro (procedimento comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (procedimento cognitivo)” (GERALDI, 2012, p. 90) busca-se um envolvimento menos artificial da escola com a linguagem. O conceito é discutido por Geraldi (2012) quando questiona os textos desenvolvidos sem um destinatário real, quando apenas é simulada a língua escrita ou, na perspectiva da leitura, o autor afirma que “Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (Idem, 2012, p. 90).

Geraldi (2012, p. 91) reconhece a capacidade de todo falante na interação efetiva da língua que compreende em comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e sugere, como prática de análise linguística, a recuperação destas funções, aliando-as à prática de produção de textos que se volta ao uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e ao escrever. Portanto, as ações de ler e produzir textos, seja na perspectiva oral ou escrita, são complementares quando se tem como objetivo a ampliação dos usos da língua. A seleção, a organização e a sequenciação dos materiais que devem ser lidos pelos estudantes se enveredam, por si mesmas, nas práticas sociais. Porém, a maneira como tais materiais, prévios à produção de texto formal, serão apresentados e discutidos ao estudante, também é parte do processo pedagógico que atende uma demanda metodológica.

O estudante deve compreender os porquês de decodificar e atribuir significações aos textos propostos e a intervenção real no universo concreto em que se insere para deixar de, meramente, “responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura” (GERALDI, 2012, p. 91) e, assim, sentir-se estimulado a atribuir significados ao texto e “conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos [...] e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, 1982 apud GERALDI, 2012, p. 91). Para Geraldi (2012, p. 93), fazer com que o estudante compreenda os motivos pelos quais deve assimilar as significações de um texto diz respeito a uma perspectiva política e a resposta para esse questionamento “justifica o estarmos pensando em leitura, escola, interlocução, etc.” (GERALDI, 2012, p. 93).

Para o estudo do texto propriamente, sugerindo uma forma organizada e plenamente consciente, Geraldi (2012, p. 95) defende que o professor se guie por um roteiro ao momento de analisar, principalmente, textos argumentativos, que se pautam em conduzir a observação da tese defendida pelo autor, os argumentos apresentados pelo autor em favor da tese defendida, os contra-argumentos levantados em possíveis teses contrárias e, para completar tal análise linguística, verificar a coerência entre tese e argumentos, quando cada um dos argumentos é avaliado para que seja analisada a sua relação com a intenção da tese. Os textos dissertativos da proposta foram analisados sob esta perspectiva, portanto. O autor ainda sugere que “Este tipo de interlocução não é privativo do texto dissertativo. Podem-se estudar narrativas, verificar pontos de vista defendidos por personagens e contrapostos por outros, etc.” (GERALDI, 2012, p. 96).

O parágrafo acima parece desenvolver apenas uma perspectiva metodológica, mas no exercício, em sala de aula, de textos dissertativos, há vícios que demonstram a inoperância da relação reflexiva do estudante com aquilo que é proposto como domínio textual discursivo. Quando, antes do texto propriamente desenvolvido, sugere-se que seja feito um breve esquema onde tenha a clareza da sua tese e dos argumentos que serão usados para comprová-la, o estudante tende a repetir o tema sem uma tomada de posição. Então é preciso constituir, através de exemplos práticos, a diferença entre um tema, que pode ser constituído com imparcialidade; da tese, que pode ser refutada com outra tomada de posição. É relevante a compreensão de que há uma operação mecânica tantas vezes que se distancia da lógica de um texto quando se avalia, de fato, aquilo que foi ou será desenvolvido pela fala ou pela escrita.

Há inteira convergência entre essa perspectiva metodológica com o que apontam os PCNs (1998) ao recomendar que, através da disciplina de Língua Portuguesa, o estudante possa “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a

capacidade de avaliação dos textos: identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua” (PCN, 1998, p. 33). A esse respeito, Vigotski (2001, p. 242) afirma que à experiência dos estudantes deve ser proporcionado “o maior número possível de objetos e fenômenos, e aí a seleção deve ser feita com vistas a que a escolha dos objetos facilite e como que sugira ao aluno o trabalho analítico e sintético”, sendo o analítico “facilitado por esse agrupamento de material e o sintético que diz respeito à “reunião de indícios” quando “os elementos a serem relacionados estão vinculados de forma mais clara, precisa e, principalmente, de elementos estranhos” (VIGOTSKI, 2001, p. 242).

Para os PCNs (1998, p.20), “a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança.” Toda essa relação entre linguagem e pensamento deve atuar no sentido de contribuir para o desenvolvimento do sujeito concreto, que organize suas ideias criticamente e possa promover novos comportamentos a partir do que passa a compreender como ético. Pode ser considerada premissa ética quando for possível estabelecer em sua experiência “vínculos corretos entre seus pensamentos e atos, ou seja, entre reações preliminares e as reações executivas”, em que “o pensamento é orientado para um fim em novas condições”, quando “verificações no pensamento são transferidas para o seu interior” (VIGOTSKI, 2001, p. 245).

Também na obra *Psicologia Pedagógica* (2001, p. 323), Vigotski desenvolve um capítulo denominado *A educação estética* em que afirma que, embora ainda não tenham sido resolvidos, de forma definitiva, a natureza dos objetivos e métodos de uma educação estética, pois a corrente pode suscitar erros quanto a exageros relacionados às emoções estéticas que tantas vezes “ilustram teses morais”, é possível reconhecer que a estética que se volta à pedagogia “deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral” (VIGOTSKI, 2001, p. 324).

Quando se pretende uma ascensão dialética a partir da leitura e da escrita, a obra de arte, enquanto conteúdo acumulado pela humanidade através da história, torna-se recurso para o processo de emancipação humana já que representa “um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo”, que estimulam “um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre” que é a “vivência estética” (VIGOTSKI, 2001, p. 333). Trata-se, segundo o autor, de uma atividade de extrema complexidade em que “o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações” (IDEM, 2001, p. 333).

Para que a proposta com literatura, ponto de partida do projeto que guiou a dissertação, vá além da contextualização de uma linha temporal com características determinadas e tenha, de fato, o peso que “a arte enquanto autoconsciência do desenvolvimento da humanidade” (LUKÁCS, 1970, p. 262) pode determinar aos indivíduos/estudantes, faz-se relevante uma proposta que se volte a princípios estéticos. Leitores em formação podem constituir-se de forma autônoma, mas o despertar para uma consciência literária que alcança aquilo que amplia “os âmbitos da experiência pessoal e limitada”, capaz de “estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 351) pode, em muitos casos, depender de um despertar que se consolidará apenas na escola.

Na tentativa de desenvolvimento da ética de objetivação humana, um texto jornalístico que aborde a miséria na favela, por exemplo, será, comumente, menos eficaz que um texto literário, quando a diferença reside “no valor diverso da camada quase-sensível das palavras (sensível quando o texto é lido a viva voz).” (CANDIDO et al, 1985, p. 38). Um plano que é concebido pelos autores, de qualquer obra literária, numa perspectiva “instrumental” que projeta os objetos de forma “intencional”, já que o que importa são “os significados que se identificam com os objetos visados, não os significantes” será mais eficaz, pois fará com que “a intenção do leitor passe diretamente ao “sentido” e aos “objetos visados” pelo autor; então “a camada verbal adquire, pois, valor próprio” (Idem, 1985, p. 38/39).

É possível afirmar que a fruição estética com relação à apreciação do objeto artístico pode motivar novos repertórios, mas nem todos estão suscetíveis a profundas mudanças que venham gerar ações alternativas ao senso comum. Quando expostos, por toda a vida - de forma contínua e sistêmica - a conceitos contrários ao que se pretende demonstrar, a reprogramação pode não se concretizar com poucas situações em que um espectro alternativo seja apresentado. Nesse sentido, Candido et al (1985) afirma que há tipos de leitores que examinam apenas “fenômenos técnicos, sem referi-los ao todo”, já que muitos leitores não apreendem o objeto “com aquela peculiar emoção valorizadora do prazer estético, que se liga a atos de apreensão referidos ao objeto total” (CANDIDO et al, 1985, p. 38).

De qualquer forma, observações sensíveis necessitam, comumente, de estímulos externos para que se concretizem. A obra *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*, de Juracy Assman Saraiva e Ernani Mügge apresenta, sob a ótica da *Estética da Recepção*, reflexões para que a atividade docente possa fazer com que os estudantes “participem da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia e do prazer da

exploração dos recursos da linguagem que todo texto estético mobiliza” - é o que consta na apresentação da obra, feita por Regina Zilberman (2006, p. 27). A mesma autora também sugere, para que o estudo da literatura se legitime, necessária reflexão sobre “a ética dos comportamentos humanos” (ZILBERMAN, 2006, p. 28).

É o que se pretende, por exemplo, com a leitura da obra “Quarto de despejo, diário de uma favelada”, que o estudante se torne atento a comportamentos determinados, como a violência (física/verbal) e/ou drogadição, relacionando-os com características que se configuram socialmente para que possa reconhecer tais relações na sua realidade mais imediata e as questões humanas mais genéricas evidenciadas pela produção estética. Embora seja um diário factual, a autora imprime grande força poética com diferentes conotações da angústia de se viver na miséria e alimentar-se e alimentar os filhos, inclusive, com restos do lixo. A mulher que apanha do marido, o político demagogo, a criança que vomita verme pela boca distante de amparo médico, a ausência de sonhos de toda manhã – são alguns dos temas da obra que asseguram “forma concreta a sentimentos, dilemas, angústias e sonhos, por meio de representações simbólicas” e, assim, se “estabelece correspondências com a realidade factual e a produção artística, retomando o passado, antecipando o futuro” (IDEM, 2006, p. 29).

A análise minuciosa dos comportamentos da favela, presente na obra mencionada, teve como função impulsionar, portanto, a percepção sensível do espaço/momento atual e histórico no qual se insere o estudante. As posições ideológicas do eu lírico – uma mulher da favela com condições de vida abaixo da linha da pobreza – devem ser mapeadas para que o estudante possa examinar suas próprias posições ideológicas no que dizem respeito ao tratamento dedicado a pessoas na mesma condição de vida, violência física e verbal, preconceitos. Tal movimento vai contra o que Britto (2012) sugere com relação à concepção de leitura “A formação do gosto se relaciona às experiências culturais e intelectuais, à inserção da pessoa num universo de relações complexas” (BRITTO, 2012, p. 95). As percepções restritas que incidam sobre ações reacionárias (violência física e verbal/preconceitos) devem ser mapeadas o que constitui uma das possíveis discussões que incidiram sobre a escolha da mencionada obra, já que alcança a perspectiva dos posicionamentos ideológicos, já que a arte representa

[...] sempre e exclusivamente o mundo dos homens, já que em todo ato de reflexo estético (diferentemente do científico) o homem está sempre presente como elemento determinante, já que na arte o mundo extra-humano aparece apenas como elemento de mediação nas relações, ações e sentimentos dos



homens, deste caráter objetivamente dialético do sujeito estético, isto é, nasce no sujeito uma contradição dialética que, por sua vez, revela também o reflexo de condições fundamentais no desenvolvimento da humanidade (LUKACS, 1970, p. 242).

Sabemos que “a literatura é um espaço de resistência contra a homogeneização cultural” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 39), portanto, considerou-se a necessidade de uma apreciação mais detalhada com relação ao trabalho literário e “um novo esquema de práxis social” encontrado na “obra de arte autônoma, aquela que oferece a contradita implacável à opressão social” (JAUSS, 1979, p. 58). O mesmo autor (1979, p. 59) entende a literatura como veículo de emancipação que está intimamente ligado a princípios filosóficos. Portanto, a arte com sua “verdade subversiva” e suas possibilidades na receptividade pode conduzir, como sugere Jauss (1979, p. 60) à percepção da liberdade criadora, expressa através da obra, que conduzirá ao entendimento da própria liberdade criadora do indivíduo.

Cabe ao professor, inclusive, investigar algumas das possíveis interpretações da classe para perceber os efeitos possíveis que a obra pode motivar, verificando, inclusive, se tais apontamentos se encaixam nas lacunas deixadas pelo texto ou se tal interpretação vai além das possibilidades de sentido oferecido pelo texto. O professor também deve facilitar correspondências factuais entre a obra e a realidade ao comparar aspectos históricos, reconhecíveis na obra, com a contemporaneidade e a realidade histórica, social e ambiental do estudante. A obra deve ser capaz de despertar, portanto, com a ajuda do professor, a percepção de que a arte na palavra pode “interligar tempos e espaços, autores e leitores em um gesto de comunicação solidário” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 29) já que “por instituir situações que abrangem problemas humanos e por provocar a afetividade dos indivíduos, é concebida como um núcleo gerador de solidariedade” (IDEM, 2006, p.39).

Vigotski (2001, p. 239) sugere certo desenvolvimento do “pensamento como forma superior de comportamento” que diz respeito à “complexificação da vida e da aprendizagem”. E, alguns capítulos à frente, afirma que “é indispensável levar em conta o mais sério perigo que vem do artificialismo introduzido na vida” quando se estabelecem falsas percepções da realidade “num adorno”, quando o que importa na perspectiva de uma educação estética é “a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível das vivências criadoras” (VIGOTSKI, 2001, p. 352).

Para Britto (2012, p. 95) o desenvolvimento do pensamento não será alcançado através de atividades lúdicas ou automatizadas; exigirá o rigor do exercício intelectual para além do utilitarismo pedagógico que se volta ao mercado capital. Assim, a escola há de oferecer “conteúdos que manifestam realidades e indagações intelectuais que estão além do referencial

cotidiano” para que se tenha em ação a ampliação “da experiência imediata”, sob critérios que perseguem a emancipação do sujeito “num processo histórico em que o próprio objeto do conhecimento se transforma” (BRITTO, 2012, p. 95 - 96). O autor ainda defende que tal educação emancipatória dependerá de um currículo definido “pelas necessidades e interesses dos envolvidos no processo pedagógico, considerando a realidade histórica, sociocultural, científica e tecnológica” (IDEM, 2012, p. 96), conexo a uma educação linguística que amplie a capacidade de interpretação da realidade e possibilite a problematização da vida concreta para que seja possível transformá-la (BRITTO, 2012).

## **2 OS OBJETOS DE ANÁLISE E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS EM QUESTÃO**

Serão apresentadas, ao longo deste capítulo, particularidades da comunidade que determinaram o objeto de pesquisa. Delineado o objeto de pesquisa, aliado a características pontuais da comunidade, faz-se pertinente que o leitor reconheça um pouco mais sobre o campo em que se insere a escola e os participantes envolvidos. Também se faz relevante uma descrição de características pertinentes da classe em que o trabalho educativo foi desenvolvido e sobre a atuação da professora pesquisadora. Por fim, a última seção deste capítulo justifica a escolha da pesquisa-ação como metodologia adequada quando a proposta se volta a problemas da coletividade no que toca à ampliação da consciência dos participantes envolvidos.

### **2.1 QUESTÕES LOCAIS QUE EMBASARAM OS OBJETOS E A DESCRIÇÃO DOS OBJETOS DA PESQUISA**

O objeto da presente dissertação buscou contribuir, por via do trabalho educativo, à ampliação das possibilidades de produção de texto no 9º ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da rede pública de Santa Catarina, localizada no município de Joinville. Foram organizadas e, posteriormente, investigadas proposições de escrita que contemplaram características pertinentes ao local em que o estudante vive para que se ampliassem práticas de escrita crítico-valorativa, inserida num plano histórico-crítico.

Somam-se problemáticas da comunidade em questão, relacionadas aos bairros que compõem o corpo discente. São demandas que impõem reflexos ao comportamento do sujeito empírico a ponto de afetar, inclusive, a relação com a escola. O desenvolvimento educacional formal dos indivíduos em questão, que se compromete, assim como ações que se concretizam num plano habitual, sem que muitos questionamentos sejam feitos, com relação a esses hábitos, delinearam os desígnios pontuais da presente dissertação.

Uma concepção tecnicista da sociedade, a ausência de uma identidade cultural coletiva, a apropriação das belezas naturais da região por pessoas de outros bairros, além de noções pejorativas relacionadas ao mangue, são características do entorno que, acredita-se, tenham gravidade no percurso escolar dos indivíduos. Os estudantes foram convidados a observar os aspectos que comprometem sua trajetória escolar assim como sua vida pessoal, através da mediação de objetos culturais, discussões e ações criativas que se organizaram por via da produção de texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) colocam os índices de reprovação e evasão escolar, comparados com índices de países mais pobres que o Brasil, como “a prova cabal do fracasso escolar”. O ensino da disciplina de Língua Portuguesa é percebido, pelo mesmo documento, como “o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país” (PCN, 1998, p. 17). Fomentar um ensino qualitativo de Língua Portuguesa a contemplar formação humana que atinja domínios técnicos de uma formação linguística paralela a práticas sociais torna-se uma empreitada de mão dupla aos docentes da disciplina; afinal, assimila-se que “Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem.” (PCN, 1998, p. 40).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da leitura e da escrita será pleno de significações para o estudante na medida em que o mesmo puder reconhecer-se a si e aos seus pares numa esfera social que atribua valores culturais àquilo que é vivenciado, seja problematizado ou enaltecido, de forma organizada no universo letrado. Portanto, a produção de texto motivada por “situações de participação social” conduzirá ao “desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora.” (PCN, 1998, p.41).

Entretanto, é preciso reconhecer toda a atividade educativa como parte de um processo ideológico em que não há “neutralidade possível em qualquer forma de conhecimento”, pois “A aquisição do conhecimento só faz sentido na dimensão de classe e num processo histórico em que o próprio objeto de conhecimento se transforma” (BRITTO, 2012, p. 96). Assim, para que sejam questionadas concepções que se voltam ao senso comum, que na superficialidade constituem-se tecnicistas ou utilitaristas, fruto de um sistema econômico que determina uma sociedade de classes, torna-se tarefa das aulas de Língua Portuguesa “a ampliação da capacidade de interpretação da realidade, o que conduz compreender o ato de conhecer como esforço sistemático e abrangente” (BRITTO, 2012, p. 97).

O reconhecimento das possíveis contribuições através de uma educação linguística que se insere num projeto de formação humana global motivou, objetivamente, portanto, à seguinte questão de pesquisa: as possibilidades ampliadas de produção de texto, motivadas por características empíricas do estudante, podem alcançar uma escrita crítico-valorativa, capaz de expandir as percepções do sujeito concreto?

Diante das questões pertinentes ao entorno do estudante, que se situam paralelas à questão de pesquisa ao se pretender ampliar e apurar as percepções empíricas dos sujeitos, engendrou-se, como principal objetivo a ser perseguido: a discussão do trabalho educativo em Língua Portuguesa, com especial enfoque em produção textual, quando buscou-se identificar

potenciais contribuições deste eixo da disciplina para a ampliação das percepções crítico-valorativas alcançadas pelos estudantes, à luz da relação dialética entre o sujeito constituído empiricamente e que, como tal, é também sujeito histórico/concreto.

Esse objetivo desdobrou-se em outras ações pontuais que constituem os objetivos específicos, são eles: 1) constituir situações, através de eventos de leitura e situações extraescolares, que incidam sobre percepções relacionadas às problemáticas locais que comprometem o percurso escolar; 2) oportunizar análise de objetos culturais, como filmes e textos literários, que possam assegurar alguma profundidade estética que reverbere em produções de texto de caráter comparativo; 3) ampliar repertório cultural relacionado ao lugar onde se vive com materiais de base jornalística, científica e de referência para que se tenha o que dizer nas produções textuais; 4) analisar propostas de escrita, balizadas através de gêneros do discurso, com vistas a identificar a tensão do sujeito empírico e sujeito concreto nos textos produzidos; 5) organizar formas de socialização das objetivações dos alunos, a fim de que a comunidade se aproprie das produções e descobertas feitas pelos estudantes.

## 2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS RESULTADOS

### 2.2.1 Estrutura física, número de profissionais e concepções do trabalho pedagógico da escola

O campo de análise em questão está localizado ao norte de Santa Catarina. A escola, que é estadual, é considerada uma das maiores da cidade de Joinville, tanto com relação ao espaço físico, são 8.000 m<sup>2</sup> de área construída, quanto ao número de estudantes, que somavam, em média, 1020 colegiais matriculados para o ano letivo de 2019, distribuídos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além do ensino regular, a escola ainda oferece aos alunos o PENOA – Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem e o AEE – Atendimento Especializado ao Estudante.

A escola atua nos três turnos e conta com dezessete salas de aula, um laboratório multidisciplinar que atende as disciplinas de química, matemática, física, biologia, ciências; um laboratório de Artes; quadra de esportes; salas de vídeo; auditório; cozinha; pátio bem estruturado para a merenda; entre outros locais de trabalho para o setor administrativo. Há um espaço físico destinado a computadores, porém não pode ser considerada uma sala informatizada para trabalho pedagógico, pois não há um profissional que atue neste local e muitos computadores carecem de manutenção; portanto, desde 2017, a sala é raramente inserida como parte do planejamento dos professores, os quais contam, ao menos, com três

projetores multimídia. A escola possui dois pisos e no piso térreo a acessibilidade é garantida, contudo, para acessar o piso superior não há rampa. As classes frequentadas por estudantes na condição de cadeirantes ficam no piso térreo.

O corpo docente conta com 52 professores, enquanto o setor administrativo é constituído por onze profissionais que atuam nas seguintes funções: secretária (três profissionais), assistente técnico pedagógico (três profissionais), professores reabilitados que atuam na biblioteca (dois profissionais), direção (três profissionais— diretora geral e dois auxiliares). A vigilância patrimonial, os serviços de limpeza e a alimentação dos estudantes são serviços terceirizados.

Fica a cargo da direção, organizar o documento que rege as ações pedagógicas da escola: o Projeto Político Pedagógico – PPP; porém, o corpo docente é convidado a contribuir com a redação do documento que já foi, de forma geral, discutido em reunião pedagógica. O documento é mantido em frequente reformulação já que a cada ano novas informações são incluídas com relação aos exames nacionais e aos índices de evasão e reprovação levantados ao final de cada ano letivo. Como resultados esperados da escola, constam no documento “Maior organização da unidade escolar, bons resultados nas atividades complementares, maior número de aprovação e maior participação coletiva na unidade escolar, visitantes, professores, pais e alunos” (PPP, s/d, p.137).

A concepção pedagógica consta, no documento, como *Concepção Filosófica da Escola*, sendo alinhada a uma visão em que o papel do professor é o de mediar e questionar o que deve ser percebido como conhecimento ideal, compondo uma visão em que, segundo o documento, as aprendizagens são “construídas através da interação social.” (PPP, s/d, p. 24). O documento tem a Proposta Curricular de Santa Catarina como referencial para “uma metodologia bem definida e validada por todos os catarinenses ligados à educação” (PPP, s/d, p.81). Objetivamente, alinha sua concepção pedagógica da seguinte forma:

A partir dessa visão, chamada sócio histórico ou histórico-cultural, o aluno e o conhecimento se relacionam numa atividade conjunta de troca do saber e do conhecimento. Acredita-se que, fundamentando-se teoricamente no sócio-Interacionismo, o conhecimento passa a ser construído, em grupo e na interação social. No estudo da História buscamos uma concepção que permita compreender a produção dos sujeitos históricos num tempo e espaço marcados pelas determinações sociais. A educação se desenvolve na sociedade, a partir das relações dos homens que, construindo-a, constroem-se também. (Idem, p. 37).

O documento propõe a reflexão de que os movimentos históricos devem ser contemplados como envergadura da ação educacional, pois nesse movimento histórico

estabelecem-se “relações explícitas entre sociedade e educação”; perspectiva em que, ainda segundo o documento, “a História da Educação deixa de ser ensinada como um repasse de dados e fatos descontextualizados e incorpora análises da sociedade que permitem ao aluno uma compreensão mais crítica da forma como a educação brasileira construiu seu percurso.” (Ibidem, p. 37). Assim, o PPP da escola propõe o Materialismo Histórico como concepção filosófica, pois “o Homem é livre e criativo, mas também enraizado”, portanto, é preciso “considerar a relação dialética entre sujeito e objeto no processo do conhecimento” (BUFFA, 1990 apud PPP, s/d, p. 37).

O PPP da escola em questão também apresenta análise de dados e pontua, como diagnóstico, a dificuldade de concentração e interpretação das turmas, falta de hábito da leitura, dificuldade de raciocínio lógico, pouco acompanhamento da família na vida escolar do estudante, além da questão social de que “os alunos dão prioridade ao trabalho” e consequentemente “falta interesse pelo estudo.” (PPP, s/d, p.12). São apresentados, no documento, os resultados do último IDEB, que tem como finalidade monitorar a qualidade da educação da Educação Básica, demonstrando que o Ensino Fundamental/séries finais teve como índice do IDEB (5.8) enquanto do Ensino Médio (4.0). O documento ainda revela, conforme relatório de fevereiro de 2019 do sistema SISGESC, com relação aos resultados ao final do ano de 2018, que, de 1080 (mil e oitenta) alunos matriculados, foram aprovados: 77,97%; reprovados 14,53% e desistentes 7,49%.

### **2.2.2 Características da classe dos estudantes-participantes**

Havia um notável envolvimento entre os que integravam a classe em questão, já que se conhecem há bastante tempo e são vizinhos que partilham das mesmas características do entorno, fato que, possivelmente, tenha impulsionado saliente interesse por parte de todos/as os/as estudantes a participar da pesquisa quando, previamente, relatada por mim à turma, à qual leciono desde o início de 2018. Se a proposta teve como propósito ampliar possibilidades de produção de texto motivadas por características empíricas do estudante, as trocas, tanto nas criações orais quanto na escrita crítico valorativa que se buscou através dos eventos de produção de texto, que ocorreram entre os integrantes da classe, também representaram suma importância para que se constituíssem as percepções do sujeito concreto; portanto, todos os estudantes da turma participaram da pesquisa.

Os estudantes foram assíduos, mantiveram um nível de disciplina regular, algo notável, pois o comportamento do estudante tem força suficiente para comprometer, inclusive,

os melhores planejamentos. Muitos se conhecem desde o início do Ensino Fundamental, o que lhes confere bastante intimidade e muita conversa paralela, porém não é preciso reconhecer como um problema pontual para a execução do projeto de ensino. No decorrer do ano, não houve novas matrículas de ingresso à classe, houve uma transferência e uma desistência.

Entre as conversas da classe, os comentários inapropriados identificados entre o grupo, incluindo teor racista e machista, foram constantemente monitorados e, aos poucos, perdendo força no decorrer deste ano. Entretanto, faz-se importante retomar a história de um dos estudantes que sem real necessidade econômica da família, já trabalhou como chapeiro de um carrinho de lanche, aos 12 anos, com o consentimento pleno da família diante da intenção de adquirir uma bicicleta de valor alto. O mesmo estudante desenvolveu textos significativos que demonstraram uma percepção revisitada sobre a inserção precoce no mercado de trabalho, entretanto, afirmou, já nos últimos dias do ano, que pretendia trabalhar o quanto antes, assim que iniciasse o Ensino Médio.

Havia alguma heterogeneidade facilmente observada com relação à classe, já que uma parte ainda dialogava com elementos da infância e outra já tinha vistas à vida adulta, com hábitos de adolescentes mais velhos, como trabalho informal, saídas noturnas e início da vida sexual. Alguns estudantes demonstram um envolvimento íntimo com a produção textual, outros demonstram certo gosto particular pelo teatro, fato que motiva aproximações com o gênero em atividades diversas em classe e extraclasse para toda a unidade escolar. Com algumas exceções, a classe não apresenta profundas dificuldades socioeconômicas; a maioria dos pais trabalha na indústria ou no comércio.

### **2.2.3 Estudos acadêmicos, atuação profissional e atividades da docente-pesquisadora**

Formada desde 2004 pela Univille – Universidade da Região de Joinville, com formação em Letras Português-Inglês, efetivei-me na rede pública estadual dois anos mais tarde, em 2006, e atuo, na mesma unidade escolar, desde então, em classes de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2009, concluí uma especialização pelo IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina, em inclusão social com foco em EJA.

Como professora, fui medalhista das Olimpíadas de Língua Portuguesa, edição de 2012, na categoria artigo de opinião. O envolvimento com o tema das Olimpíadas “O lugar onde vivo”, investigando, junto aos estudantes, as comunidades das quais os mesmos se inserem, aproximou-se de questões políticas da cidade, o que me levou, e ainda me



impulsiona, a escrever, esporadicamente, artigos de opinião aos jornais locais da cidade e o que me aproxima do objeto de estudo do projeto que norteou a presente dissertação.

Também tenho ensaios biográficos publicados, no mesmo jornal, a respeito de personagens históricos de Santa Catarina. Faço parte de um coletivo local, onde se discutem questões socioambientais e de inclusão, além de ter desenvolvido o argumento de um documentário crítico contemplado pelo Simdec – edital de apoio à cultura – chamado “As bicicletas e a cidade”, relacionado à história de Joinville que é conhecida como ‘Cidade das bicicletas’; o audiovisual se relaciona, inclusive, com a história da indústria local e o crescente número de automóveis da região.

#### **2.2.4 Aspectos da pesquisa-ação em consonância com a proposta de trabalho**

A metodologia da pesquisa é uma ciência que avalia e gera procedimentos investigativos e de processamento de informações que garantam segurança às formas de agir dos pesquisadores. O presente trabalho se volta a uma questão pontual do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que consiste na organização e efetivação de situações geradoras de produção de texto. Consideradas questões pertinentes ao coletivo para que fosse organizado este objetivo e, assim, “fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e obstáculos” (THIOLLENT, 1985 [1947], p. 21), tornou-se relevante o desenvolvimento de uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação se volta aos problemas da coletividade e é capaz de conceber uma ideia em que “Conhecimento e ação, ciência e saber popular estariam fundidos numa só atuação”, pois está, essencialmente, “no âmbito das ciências sociais”, sendo enriquecida quando aliada às contribuições de outras linhas “em particular, linhas metodológicas concentradas na análise da linguagem em situação social” (Idem, p. 22).

Quando considerada a realidade empírica do sujeito em questão, é possível entender que, na presente proposta, foi alcançada certa relação entre Ciências Sociais e Estudos da Linguagem - situados numa dimensão técnica e, ampliados, de forma organizada, “numa transformação estrutural da sociedade” em que é vinculada a prática do professor a uma “prática social global” (SAVIANI, 1983, p. 89).

Aspectos culturais concernentes aos hábitos naturalizados por sujeitos de uma classe escolar são objetos de análise, a representar características empíricas de um grupo social. Tais aspectos mapeados asseguraram profundidade ao que foi reconhecido como resultado alcançado, através de produções de texto organizadas em consonância aos aspectos científicos

do ensino e aprendizagem da língua materna. Essas produções apresentaram certa conexão daquele grupo escolar com o lugar em que vivem tais indivíduos; local com aspectos ora preteridos, ora compreendidos de forma depreciativa pelos participantes. Tais aspectos culturais foram contemplados e organizados através das produções de texto apontadas no terceiro capítulo da presente dissertação, num movimento em que se pretende fazer com que o estudante atinja a percepção, inclusive, de que todos são expostos ao “processo pelo qual essa cultura é apropriada pelos indivíduos”. (DUARTE, 1998, p. 106).

Thiollet (2011 [1947], p. 28) relaciona o foco de interesse de um etnógrafo, que é, segundo o autor, a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, ao foco de análise de um professor que tem como preocupação o processo educativo – e esclarece que “o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação”, portanto, são constituídos, pelos professores, “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (THIOLLET, 2011, p. 28). Entretanto, o professor, assim como qualquer outro pesquisador, também deve “lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e exposição de resultados” (THIOLLET, 1985, p. 26).

Algumas produções de texto e atividades contaram com a participação dos familiares e vizinhança. Não é possível considerar que a entrevista tenha sido um gênero fomentado durante o projeto, mas o estudante foi estimulado, no decorrer das aulas, a conversar com os familiares e amigos sobre o que viam na escola, especialmente sobre o universo do trabalho, um dos principais eixos das discussões. Todas as produções de texto diziam respeito a algum aspecto da comunidade, então a todo o tempo, através dos gêneros fomentados, os estudantes puderam trocar ideias, entre eles mesmos, com a vizinhança e familiares sobre o que poderiam agregar em suas produções.

Os estudantes foram convidados a se tornar co-pesquisadores e, sob estímulo e organização das propostas da professora, foram instigados a pesquisar lendas urbanas da região, convidados a prestar atenção em aspectos subjetivos da vida cotidiana da região que poderiam ser usados no desenvolvimento de uma crônica, puderam responder junto à família uma atividade pontual sobre o equilíbrio entre o universo do trabalho e vida pessoal e, por fim, desenvolveram um perfil biográfico de alguém da comunidade. Os dados coletados pelo estudante devem ser entendidos como objeto de estudo para a classe e para a pesquisadora, assim, o estudante aprenderá a estimar o “saber espontâneo, cotejando-o com “as explicações” dos pesquisadores”, quando “um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação [...]” (THIOLLET, 1985, p. 24).

Thiollent (1985, p. 21) afirma que, na pesquisa-ação, todos os participantes recebem um papel ativo, quando “não são reduzidos a cobaias” e reitera ao assegurar que, nesta modalidade de pesquisa, “indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar e desempenham um papel ativo”. (Idem, p. 22). Embora a pesquisa-ação pareça se alinhar a uma pedagogia que se desloque “dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos” que valoriza por demais a pesquisa e estimula a perspectiva do “aprender a aprender” (SAVIANI, 1983, p. 21), noções da corrente “Pedagogia Nova”, a proposta deve ser entendida sob aspectos lógicos de uma área de conhecimento, no caso o ensino e a aprendizagem de língua materna.

É possível supor que a pesquisa-ação interfira no plano cognitivo quando Thiollent (1985, p. 27) afirma, ao se referir a essa modalidade de pesquisa, tratar-se de uma linha em que “as formas de raciocínio são muito mais flexíveis. [...] No entanto, tais formas de raciocínio não excluem recursos hipotéticos, inferenciais e comprobatórios e também incorporam componentes de tipo discursivo ou argumentativo a serem evidenciados” (THIOLLENT, 1985, p. 26). Quando incorporados como elementos do trabalho científico, formas de raciocínio e componentes de tipo discursivo e argumentativo para que sejam desenvolvidas, posteriormente, produções de texto, fomenta-se a “forma de pensar escrito” (BRITTO, 2012, p. 83) para “atuação efetiva nas práticas sociais e profissionais que pressupõem o uso da língua escrita” (Idem, p.86).

Portanto, embora a pesquisa-ação alce todos os envolvidos como pesquisadores ou co-pesquisadores, a proposta se organiza, principalmente, em torno de domínios e conhecimentos específicos da professora, já que “A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação” (THIOLLENT, 1985, p. 29). Assim, uma análise se estabelece no domínio da interpretação de textos, quando o estudante é convocado a estar atento à “natureza discursiva do que está sendo produzido” (Idem, p. 26). Aprecia-se, desta forma:

[...] métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; [...] sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1983, p. 79).

Assim, a língua será percebida, tanto no domínio de textos científicos e produtos culturais que serão analisados, quanto nas informações a serem desvendadas a partir do diálogo com os colegas e a comunidade, de forma geral. Esse contato assegurará autoridade às produções de texto organizadas “como produto histórico que se atualiza na interação objetiva em sociedade” (BRITTO, 2012, p. 84), pois, aos estudantes, é imprescindível reconhecer a língua como instrumento de possibilidades do discurso, capaz de veicular questões empíricas da sua individualidade inseridas num momento histórico, compreendido sempre em associação a uma coletividade. Supõe-se que, desta forma, o estudante busque “apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza)”, concebendo que “o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente [...]” (GERALDI, 1996, p. 28 apud BRITTO, 2012, p. 85).

A corrente francesa sobre pesquisa-ação aproxima-se, objetivamente, da teoria crítica da educação, proposta por Saviani (1983, p. 33), quando Thiollent (2011) sugere que tal modalidade de pesquisa deva implementar ações que resultem em melhorias para um grupo específico que, normalmente, pertence às classes economicamente desfavorecidas. É possível afirmar que todo o trabalho desenvolvido perseguiu e conseguiu alcançar uma melhora significativa no nível de consciência dos seus participantes quanto aos aspectos locais e por extensão aos gerais que foram convidados a observar e organizar por meio dos textos que produziram.

A pesquisa-ação, portanto, constitui-se método pertinente ao presente trabalho de pesquisa, pois dialoga com uma pedagogia revolucionária que percebe que “a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (SAVIANI, 1983, p. 21), quando se pretende respeitar o sujeito empírico e buscar elementos que possam se reconhecer como sujeitos concretos atentos ao seu momento histórico.

Enquanto pesquisadora, coube a mim organizar um plano de ação capaz de motivar os estudantes ao papel de co-pesquisadores com relação à coletividade e aos aprendizes com relação a sua língua materna, tanto em seu aspecto espontâneo, quanto em seus aspectos científicos e técnicos; que fomente a oralidade, mas que venha privilegiar a modalidade escrita da língua. Tal plano de ação, segundo Thiollent (2011, p. 33), “se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”; o que pode ser chamado, segundo o autor (idem, p.33) de “intervenção”.

### **3 A PRODUÇÃO TEXTUAL SOB ANÁLISE QUE, MOTIVADA PELA AMPLIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL, APRESENTA A POSSIBILIDADE DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CONCRETO**

#### **3.1 PRÓLOGO AOS RESULTADOS**

*“Nosso bairro talvez não fizesse falta na grandeza do mundo, mas é diferente para algumas pessoas que fazem do seu bairro o seu mundo, igual eu fiz.” W. S. (14 anos).*

Certamente, a dificuldade dos professores que não compõem o quadro efetivo de uma unidade escolar não é apenas a de se deslocar de escola em escola, mas deixar de alcançar, em curtos períodos de tempo, percepções de um espaço político e social determinado por desdobramentos que variam de comunidade para comunidade. São vínculos e percepções que se estabelecem com o tempo através de diálogos em sala de aula, acontecimentos na comunidade e informações que nos chegam como resultado das propostas de trabalho: apreciações que nos fazem compreender, com diferentes experiências que se somam com o passar do tempo, aquilo que é particular do estudante e o que se estabelece enquanto identidade coletiva de uma região.

Trabalhar há mais de uma década na mesma escola foi determinante para que eu pudesse diagnosticar aspectos locais que representavam, antes do desenvolvimento desta dissertação, um lugar de hipótese. Esses aspectos representavam antes do desenvolvimento do projeto e agora representam, a partir do levantamento dos dados alcançados, motivação aos estudantes a ponto de fazê-los produzir textos de forma significativa, sem a artificialidade de propostas desconectadas da vida. Para superar o que inicialmente se constituía aspecto intuitivo, desenvolvi um projeto que visou, através da apreciação de objetos culturais e da produção de texto, constituir uma relação dialética entre o sujeito empírico, que é o que o estudante experimenta de forma naturalizada através dos hábitos da sua cotidianidade e o sujeito concreto, que representa justamente o nicho passível a ser desenvolvido através da educação que se pretende promover.

Não seria possível constituir esse projeto, portanto, sem o “chão de escola”, ou seja, uma experiência concreta no campo de intervenção pedagógica, pois o diagnóstico se fez pela prática, que “tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante”, segundo Saviani (2013, p. 120), que complementa ao afirmar que “a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada”. (Idem, p. 120).

Objetivamente, faz-se possível afirmar, através dos resultados que serão demonstrados no decorrer deste capítulo, que a presente intervenção educativa possibilitou ao estudante a observação da sua cotidianidade dentro de um conhecimento organizado que lhe apresentou aspectos das relações sociais acometidas por um sistema de valores determinados sem que as pessoas se atentem. Essas relações sociais podem ser mediadas pela ação educativa, e o foram, quando se fez possível demonstrar aos estudantes que “uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção” (SAVIANI, 2013, p. 121) e que isso apresenta profundos reflexos em seus atos. O substantivo “naturalização” e palavras derivadas apareceram diversas vezes nas produções dos estudantes na intenção de expressar o contentamento de se deparar, enfim, com questões até então despercebidas como, por exemplo, a relação desequilibrada com o trabalho para o capital que acarreta no problema da evasão escolar, entre outros problemas apontados no decorrer do presente capítulo.

A ação pedagógica foi projetada para o reconhecimento do estudante de si mesmo enquanto sujeito histórico que se constitui, invariavelmente, em qualquer lugar e em qualquer contexto social com problemáticas imperativas que incidem sobre a vida. A mediação pedagógica, além de indicar esses fatos deve desenvolver processos que ampliem as possibilidades de posicionamentos conscientes sobre seus discursos e ações pelos alunos. A fábrica, o barco e o mangue são signos que representaram questões concretas da comunidade, porém tais elementos foram engendrados num conjunto de atividades que instrumentalizaram, inclusive, percepções que agem no conjunto afetivo que constitui o plano das abstrações tocado pelo estudante. Tal mediação, entre o concreto e o abstrato, sobre os objetos de análise, constituiu três momentos da ação educativa chamados por Saviani (2013, p.120) de problematização, instrumentação e catarse; quando o processo de conhecimento “passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (Idem, 2013, p. 121).

Para o mesmo autor (2013), o sujeito concreto passa a compreender categorias que constituem suas condições sociais sobre as quais ele não teve escolha, então convém concordar com o autor diante da afirmação de que “o aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto” (SAVIANI, 2013, p. 120). O processo de assimilação dessas questões tem como facilitadores os objetos culturais e a ação organizadora dessas ideias se constitui através da escrita, quando conteúdo e forma atuam paralelamente. A escrita organizará o que Saviani (2013) chama de “catarse” ou “síntese”, dentro de um processo

pedagógico; o que diz respeito, inclusive, à criatividade que “vai expressar-se na forma como assimila essas relações que as transforma” (Ibidem, 2013:121) quando sistematiza tudo que lhe era caótico e naturalizado. Trata-se de encaminhar processos educativos em consonância a contribuições advindas da Psicologia Social. É possível recorrer, portanto, à afirmação, com base em uma das questões primordiais do pensamento de Vigotski, de que “a gênese do desenvolvimento humano está nos processos interpsicológicos – os quais acontecem por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem – que, de modo gradual e não linear, tornam-se intrapsicológicos.” (DELLAGNELLO; PEDRALLI, 2016, p. 1537).

Para contribuir para o processo de desenvolvimento da consciência crítica pelos estudantes foram abordados, especialmente, aspectos de três eixos locais que, de acordo com o título da dissertação, condizem com “a fábrica, o barco e o mangue”:

A fábrica representou aos estudantes, no decorrer das aulas em questão, aspectos que se voltam ao trabalho; entretanto em uma intenção problematizadora da relação dos moradores da região com uma vida que segue dedicada, excessivamente, ao universo do trabalho para o capital, alienado, portanto. Sem que percebam, as pessoas vão sendo engolidas pela indústria através do estímulo familiar, inclusive, para a cultura do trabalho e, comumente, seguem alheios a planejamentos que concebam gostos, aptidões e vida pessoal conscientes. Além do trabalho precoce, igualmente naturalizado, que também incide sobre índices de evasão escolar. “Os meus amigos de escola querem apenas trabalhar na fábrica: os homens como operários e as mulheres como secretárias dos chefes da fábrica. Nenhum dos meus amigos quer ser poeta, professor ou filósofo, professora” – foi o que ouvi, certa vez, de uma estudante do Ensino Médio. Um depoimento decisivo para que eu elegesse “a fábrica” como questão imprescindível a ser considerada para o desenvolvimento do sujeito concreto que, num plano ideal, questiona o lugar que o trabalho deve ocupar em sua vida, afinal não se faz necessário recorrer a teorias para a compreensão de que o trabalho não deve ser considerado atividade máxima da vida de um sujeito: não é possível assimilar que o homem venha ao mundo essencialmente para trabalhar.

Já o barco representou as discussões que se voltaram à ausência de lazer de uma região marcada pelo turismo náutico restrito a pessoas com poder econômico, o que também dialoga com o crescente afastamento da comunidade dos aspectos litorâneos da região. Através deste eixo foi possível problematizar, inclusive, a ausência de uma identidade cultural-artística reconhecida pelos moradores da região o que se faz importante diante da reflexão de que em práticas em que residem o hábito corriqueiro “os indivíduos geralmente não se dão conta de que nas ações mais triviais estão constantemente reconstituindo o mundo em que vivem,

reforçando formas de perceber e conceituar a “realidade”, de construir relações e identidades sociais” (MEURER, 2000, p. 160), percepções que poderiam ser estimuladas através de uma produção cultural local. A ausência de locais apropriados para que se fomente esporte e lazer para famílias que tanto se dedicam às indústrias da cidade, especialmente a uma grande fundição da região que emprega boa parte dos trabalhadores da comunidade, também caracteriza uma questão de política pública que urge na comunidade. Os estudantes, acostumados a observar um grande Iate de luxo da região sem que possam pensar em desfrutá-lo puderam, através de um passeio de barco alternativo, compreender a falta de atuação do poder público para facilitar o acesso ao que é restrito, normalmente, aos turistas.

Por fim, o mangue passou a representar não apenas um aspecto geográfico bastante particular à região, mas um ícone cultural no desenvolvimento da percepção identitária dos estudantes que se apropriavam do ícone *mangue* de forma desdenhosa e descriteriosa e passaram a reconsiderá-lo, na paisagem, desde que as discussões e a organização de tais percepções passaram a ser desenvolvidas através da escrita crítico valorativa à qual os estudantes foram convidados. Puderam reconhecer o mangue como parte da sua experiência, portanto na perspectiva da sua constituição empírica, porém puderam reconsiderá-lo na perspectiva do sujeito concreto quando viram o mangue situado em narrativas que compõem tanto o imaginário da ficção da região, através de lendas urbanas, quanto o cotidiano concreto através das crônicas que foram desenvolvidas pela classe, em que o mangue representa renda a algumas famílias que vivem com a venda do caranguejo, além da descoberta de que o mangue é berçário da vida marinha.

Os excertos das produções dos estudantes que serão apresentados no decorrer deste capítulo representam o resultado de um trabalho realizado durante todo o ano de 2019. Não seria possível desvincular da experiência de trabalho do ano, pertinentes a outros projetos, a influência dos objetivos e objetos de investigação desta da presente dissertação, que estava sendo paralelamente engendrada. À luz do que se vinha pesquisando para delinear o projeto “Fábrica, barco e mangue”, outros projetos receberam influência, entre eles a feira do conhecimento cuja produção da escola se chamou “Lendas Urbanas da Zona Leste”, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, que já conta, invariavelmente, com o tema “O lugar onde eu vivo” e o desenvolvimento de atividades voltadas ao Programa de Educação e Diversidade, sugerido pela Secretaria de Educação do Estado que tem como proposta o “desenvolvimento de uma metodologia baseada na interação com o meio e as vivências do aluno e professor com vistas a demandas locais”. É possível afirmar que a maioria das propostas do ano



estiveram conectadas à pesquisa-ação vinculada à presente dissertação, embora sejam apenas 24 planos de aula organizados a partir da autorização do comitê de ética.

Importante salientar, neste momento, que os contornos das Olimpíadas de Língua Portuguesa com o tema “O lugar onde eu vivo” oportunizaram-me certo estreitamento com as características da comunidade, através das produções de texto dos estudantes e, conseqüentemente, o delineamento do sujeito empírico/concreto que a escola recebe e deve educar. Faz-se possível afirmar que as análises destes textos, concebidas através de várias edições das Olimpíadas de Língua Portuguesa, tenham possibilitado um diagnóstico social do entorno e que, portanto, a definição da presente proposta de investigação tenha sido fortemente influenciada por essa proposta. O gênero na focalização que ele compõe, a configuração composicional, uma das dimensões priorizadas pelas sequências didáticas das Olimpíadas, ficou num plano secundário, já que os gêneros discursivos empregados: carta, carta aberta ao poder público e perfil biográfico foram demandados no âmbito da pesquisa-ação por representarem formas composicionais perfeitamente adequadas, segundo as quais seriam organizados os juízos de valor que representam as visões sociais de mundo às quais se pretendia alcançar.

O desenvolvimento ideológico/valorativo, sendo a língua reconhecida como unidade do discurso e não apenas como código, esteve presente em todo o trabalho educativo a que se pretendeu alcançar quando propusemos o despertar de um sujeito consciente da sua base e da sua formação empírica para que se compreendesse e se sentisse apto a desenvolver ações concretas e organizadas. A base ideológica para essas ações que constituem o sujeito concreto diz respeito, essencialmente, à problematização da lógica do capital e à “superação das formas alienadas de consciência que prevalecem na vida cotidiana da sociedade capitalista” que é marcada pela “contradição entre o capital e o trabalho, e pela contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas”. (DUARTE, 2009, p. 461- 462)

Entende-se que este alargamento ideológico, que resulta de desenvolvimento cognitivo, não deixa de ser uma ampliação cognitiva promovida em boa medida pela instrumentalização teórica dos estudantes e pela apropriação desses objetos culturais, o que permitiu novas compreensões daquilo que sempre esteve naturalizado. Os objetos culturais, no âmbito da pesquisa-ação em causa, representam artefatos carregados de força estética que contribuíram para que o estudante, através da subjetividade que a arte é capaz de alcançar, pudesse tecer juízos valorativos sobre seu plano local que alcança discussões universais e que dizem respeito não apenas a si, mas ao comportamento humano genérico. Constituiu-se certa

ascensão nas convicções do estudante sobre o seu lugar, pois o diagnóstico que se fez através das discussões conferiu a ele a percepção de que o morador da região desdenha o seu universo empírico por sofrer, de forma determinante, a violência simbólica quando o que há de melhor na região não está ao seu alcance.

Certamente, a força estética destes objetos culturais, em diferentes linguagens, auxiliou-me na mediação para que fosse possível um processo de assimilação, por parte dos estudantes, no que toca ao desenvolvimento das percepções empíricas e conceituais, quando se prevê o poder de influência da arte sobre a consciência e se reconhece a possibilidade de “uma análise objetiva das emoções humanas que surgem durante a leitura desta obra” (LEONTIEV, 1989, p. 06). Assim, são ampliados horizontes ideológicos. Essas questões ideológicas, influenciadas pela teoria histórico-cultural, relacionadas às “bases metodológicas teóricas de uma psicologia marxista” (LEONTIEV, 1989, p. 09) não poderiam deixar de estimular percepções da comunidade em sua relação com o trabalho, pois “É exatamente nesse plano que as regularidades básicas e unidades primárias da vida mental do homem residem escondidas” (Idem, 1989, p. 09). Não é possível aos educadores, afinal, deixar em segundo plano “a importância material da relação entre sujeito e objeto, dando ênfase ao estudo da psique sem considerar a atividade humana no mundo” (MONTEIRO, 2015, p. 135).

A partir deste repertório ampliado de ideias, vocábulos, conceitos, foi possível estimular percepções ideológicas que garantiram um envolvimento pontual a ponto de instigar toda a classe ao desenvolvimento de textos bastante representativos à comunidade. A partir destas produções críticas foi possível assimilar uma ampliação do que (VIGOTSKI, 1934 apud LEONTIEV, 1989, p. 11) chamou de “nível dos processos mentais “culturais””, que foram estimulados por “instrumentos psicológicos”, ou objetos culturais, que constituem, para o mesmo autor “força motora do desenvolvimento”. Referir-se à cotidianidade para além do senso comum e àquilo que pode ser planejado sob critérios mais conscientes demonstra mudanças na “estrutura dos processos mentais” (VIGOTSKI, 1934 apud LEONTIEV, 1989, p. 11) com relação ao que o estudante experimenta e pode interceder.

Todos os estudantes desenvolveram textos significativos, alguns com mais força estética do que outros; entretanto, todos concernentes ao despertar do indivíduo concreto. O professor de Língua Portuguesa, que lança suas propostas sob a intenção do despertar ideológico através da tessitura da língua, com potencial de, ao produzir transformações nos indivíduos, pretende possibilitar intervenção na realidade social que interessa aos estudantes. Na presente proposta levada a efeito no âmbito desta pesquisa, o alcance do impacto social foi observado através da escrita quando, essencialmente os textos desenvolvidos pelo estudante oportunizaram-me a

investigação com relação ao alcance dos objetivos lançados para a presente proposta de intervenção pedagógica.

O presente capítulo apresentará, portanto, excertos destas produções para que, à luz dos estudos dos principais teóricos que nos ajudaram a constituir a presente proposta, possamos apresentar os resultados que sugerem a consecução destes objetivos. A primeira seção apresentará alguns dos resultados que caracterizam um trabalho prévio ao projeto propriamente, quando a ideia da intervenção já estava concebida, entretanto sendo engendrada detalhadamente através da escolha dos objetos culturais, a organização dos planos de aula e os trâmites do comitê de ética. A segunda seção apresentará os objetos culturais selecionados e os motivos das escolhas de acordo com a possível relação destes objetos com o sujeito consciente que se pretendia expandir e de que forma tais objetos culturais puderam, ou não, contribuir com os novos horizontes do sujeito concreto. Por fim, a terceira seção alcançará a discussão sobre a tensão entre o sujeito empírico e o sujeito concreto quanto ao que pôde ser observado pela materialização da linguagem evidenciada, ou não, através das produções de texto.

Trata-se de evidenciar como e quanto os produtos culturais selecionados puderam intervir na ampliação de repertório para que fosse possível alcançar uma profundidade linguística respectiva à superação de comportamentos sociais naturalizados ou, ao menos, a identificação desses comportamentos a serem desvelados através da crítica às imposições do sistema econômico que forma nossa base social. Cabe o destaque de que a pesquisa-ação desenvolvida e tomada no âmbito desta dissertação foi levada a efeito juntamente com estudantes do Ensino Fundamental. Dessa forma, o alcance dos objetivos elencados devem ser compreendidos de acordo com a faixa etária, cuja capacidade de síntese através de conceitos ainda está em formação, quando “ainda combina objetos com base na experiência sensorial imediata, mas de acordo com conexões fatuais” (VIGOTSKI, 1934 apud LEONTIEV, 1989, p. 22).

Essas conexões oportunizam, ao menos, o que (VIGOTSKI, 1934 apud LEONTIEV, 1989, p. 22- 23) chama de “generalização” algo que também é, ainda que esteja numa fase anterior à constituição de conceitos, desempenhado “pelo signo verbal”, algo que foi chamado inicialmente, pelo autor, de “instrumentos psicológicos”. Ambas nomenclaturas, “signo verbal” ou “instrumento psicológico”, referem-se a “um símbolo que possui certo significado na vida mental dos humanos”. A análise dos excertos selecionados presta-se à observação da ampliação das práticas de linguagem, o que se constituiu através de descobertas e novas percepções do estudante quanto ao universo concreto do trabalho que incide sobre o conjunto

dos seus pensamentos e suas ações. Essa análise, que se encaminha para a ampliação dos estudos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, deverá promover o entendimento de que “o pensamento que se desenvolve a partir da atividade prática é mediado pela linguagem, pela palavra” (VIGOTSKI, 1934 apud LEONTIEV, 1989, p. 21) e que esse conjunto é capaz de constituir um sujeito mais consciente quanto ao seu universo empírico e quanto às possibilidades de atuação que o constituem um sujeito concreto.

### 3.2 PROPOSTAS PRÉVIAS À APLICAÇÃO DO PROJETO CONCERNENTES AOS OBJETIVOS

Ao professor que já atua no campo em que será realizada sua proposta de pesquisa-ação é impossível desvincular da sua prática pedagógica rotineira a influência daquilo que vem apurando através de seus estudos e da organização do que será aplicado à frente, enquanto proposta acadêmica. A maioria das ações desenvolvidas durante o ano esteve vinculada, de alguma forma, aos objetivos almejados na pesquisa-ação que norteia essa dissertação; que sempre representou, desde que idealizada, uma ampla intervenção pedagógica, no que diz respeito ao tempo empreendido. Portanto, cada aula, parte ou não do projeto de intervenção, deveria representar, igualmente, frações das percepções comportamentais a serem desveladas. Então, não se fez apropriado, quando me vi absorva em uma complexa mediação, perder a oportunidade de constituir, a cada aula, um passo conexo ao projeto que, por questões de ordem burocrática, ainda estaria por vir. Entende-se mediação, aqui, como “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade construída e promove desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p. 42 apud MONTEIRO: 2015, p. 136).

#### 3.2.1 A feira do conhecimento: lendas urbanas da zona leste

Antes de se pensar em criar uma ação coletiva por meio da escrita, capaz de materializar anseios, objetivos concretos e subjetividades que expressam coletividade, foi preciso estimular os estudantes à compreensão de que há uma identidade social coletiva que os une, constituída de aspectos corriqueiros e até ficcionais, a profundos aspectos políticos. Optou-se por iniciar um processo que possibilitasse tal compreensão, para a feira do conhecimento, através de uma proposta que dialogasse com algum aspecto presente em sua prática social, um envolvimento inicial que imediatamente se volta para, não apenas a forma

como vive a comunidade, mas de que maneira se expressam através das histórias que refletem a relação com aspectos empíricos. Afinal, há “crenças e conhecimentos do mundo relacionados à representação dos fatos narrados” (MEURER, 2000, p. 162) passíveis à observação empírica do estudante.

A primeira proposta a contribuir nesta perspectiva, que engendrava o que seria apresentado na feira do conhecimento da escola diz respeito às lendas urbanas da região. Inicialmente, aos estudantes foram apresentados conceitos para que fossem distinguidas as características entre lenda e lenda urbana e, na mesma aula, foram apresentadas lendas urbanas bastante conhecidas como do ‘Chupa Cabras’ e ‘O homem do saco’; ou, no universo virtual, ‘Bonecas sexuais humanas’ e ‘O buquê de flores brancas’, essa última se aproxima de um breve conto de terror. Pretendia-se despertar alguma curiosidade nos estudantes para que, posteriormente, pesquisassem lendas urbanas da região e se atentassem para “as identidades que se criam ou se reconstituem através da narração dos fatos” (MEURER, 2000, p. 160).

As lendas urbanas registradas representaram uma proposta de leitura que, ao conferir curiosidade às histórias criadas pelos moradores da região que se ocupam, na esfera oral, de composições textuais que alcançam sensações diversas no leitor, por meio de elementos fantásticos, teve a intenção de motivar o estudante à percepção de que “a construção diária da nossa própria narrativa pessoal como ser humano é em grande parte construída e determinada pelos textos que produzimos e a que estamos expostos” (MEURER, 2000, p.160), algo que “tem a ver tanto com a ideia de signos como com o ato interpretante” (BRITTO, 2012, p. 22). Pretendeu-se iniciar um processo de representação do universo subjetivo (traumas, aflições, necessidade de criação) através do que aparenta ser factual, quando o inusitado se transforma no temor ao sobrenatural e, desta forma, “torna manifestas, por meio de signos a serem devidamente interpretados, coisas e situações desconhecidas de pessoas, coisas e situações passadas e futuras” (Idem, 2012, p. 22).

A primeira coordenada envolvendo os preâmbulos de uma pesquisa-ação foi, portanto, a proposição de uma conversa, de maneira informal, sem fomentar o gênero entrevista, com alguém da família ou vizinhos que pudesse narrar histórias da região a preencher os requisitos de lenda urbana. O objetivo de trazer à classe lendas com características locais foi alcançado; duas das lendas citam o mangue como espaço de ação. Embora as lendas urbanas tenham caráter sensacionalista e comumente tenham como objetivo causar medo, as histórias narradas num espaço que lhes parecia sem relevância parece ter consolidado um aspecto local comum a todos, como é possível conferir nos seguintes registros:

*(A boneca das redes do pescador) - Uns caras foram pescar à noite entre amigos. Quando chegaram ao mangue, estenderam uma tarrafa grande e foram pescar com vara. Até que, do nada, escutam alguém gritando. Olharam para todos os lados e foram procurar para saber o que era, até que desistiram. Até que chegou a hora de pegar a tarrafa para ir embora, mas a rede tinha sumido. Procuraram por várias horas durante a madrugada, até que desistiram quando já estava amanhecendo. **Bravos e estressados por terem perdido a rede, foram se aproximando da saída e viram à beira mangue a rede que havia sumido. Foram chegando perto e a rede estava toda rasgada. Presa à rede havia uma boneca toda desfigurada.***

(Registro desenvolvido a partir de relato oral de morador da comunidade)

Aqui é possível destacar algo que nem todos os estudantes sabiam: homens se aventuram pelo mangue, para pescar, na madrugada. Toda a narrativa está ambientalizada em uma das paisagens mais comuns da região: o mangue, que não é apenas um local do qual o narrador se apropria para dar característica regional à história que se concretiza como elementos simbólicos à região como tarrafa e pesca, num local com características litorâneas. Trata-se de uma narrativa diferente da outra lenda em que seu desfecho poderia ter acontecido em qualquer outro local, quando o mangue parece figurar apenas como parte da história por fazer parte da região.

*(Tráfico de órgãos) - Havia ou ainda existem taxistas ladrões de órgãos aqui no bairro Comasa. Costumavam sedar seus clientes para roubar rins e outros órgãos de fácil remoção. Apenas usavam bisturis, sem nenhuma anestesia. Depois de todo o processo do roubo, **os corpos eram jogados em qualquer lugar, inclusive no mangue.***

Quando socializada a lenda registrada acima, em classe, houve o comentário complementar de que “sendo o mangue um depósito de lixo, poderia representar, para o criminoso, um cemitério de cadáveres.” O comentário expressa certa visão depreciativa que se tem do mangue, na região, uma questão factual trazida à tona, embora os estudantes tenham demonstrado consciência dos elementos ficcionais das lendas urbanas narradas. Além do mangue, o cemitério central da região foi citado em uma das lendas registradas que envolve uma personalidade conhecida por todo o Brasil, nascido na região, o Bandido da Luz Vermelha:

*(O bandido da luz vermelha) - De madrugada, quando eu chegava do trabalho, costumava ouvir gritos. Eu ficava olhando para o cemitério tentando entender e ver de onde eram os gritos e sempre via uma luz vermelha. Quando eu gritava, com medo, as luzes apagavam e sumiam. Todos os dias era a mesma coisa. Até que um dia cheguei do trabalho e não escutei mais nada. Conte para algumas pessoas e alguém me disse que o bandido da luz vermelha foi enterrado ali, de onde vinha a tal luz vermelha.*

Os registros acima não representam o trabalho final apresentado na feira do conhecimento, que aconteceu no início de julho; os estudantes desenvolveram textos mais elaborados para apresentar na feira, com elementos que se aproximam do literário. A partir das lendas mais significativas à comunidade, os estudantes puderam escolher um dos registros para criar um texto autoral. Nesse momento, já é possível reconhecer que a colheita das narrativas orais, relacionando-se com a disposição de novos signos através de novas percepções que se constituem através de elementos locais, representa uma atividade com “significação enquanto produção histórica e cultural” (BRITTO, 2012, p. 22).

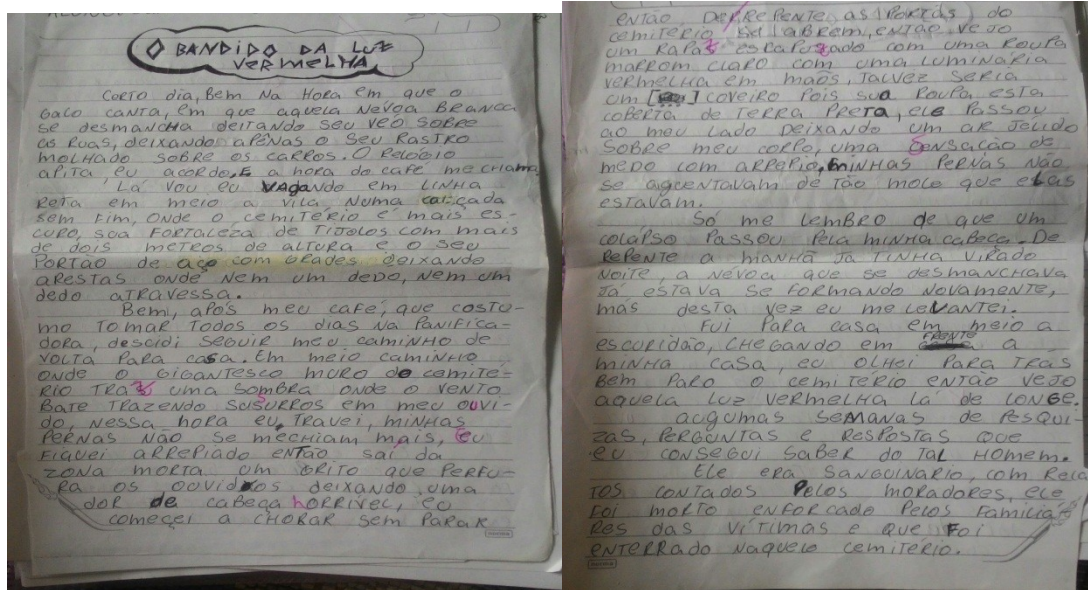
Para o devido alcance na relação com o texto, de acordo com os propósitos da disciplina de Língua Portuguesa, foram necessárias as ações de constituir um novo texto, para além da oralidade, e a de ler os textos dos colegas, já transformados através de um processo de escrita. Transformar o texto, objetivo em sua constituição oral inicial, em subjetivo na sua constituição escrita, quando os estudantes se envolveram com afinco em seu processo criativo, na intenção de promover emoções no leitor, constitui a profundidade com os signos, na perspectiva da linguagem, quando há “especificidade da atividade intelectual mediada pela escrita”. (BRITTO, 2012, p. 23).

O exemplar a seguir, destaca-se, inclusive, pela demanda de texto, pouco comum no Ensino Fundamental, quando, normalmente, escrevem textos breves. O texto chama atenção pela pretensa intenção de conferir uma atmosfera de suspense, inclusive citando “névoa branca que se desmancha deitando seu véu sobre as ruas”, a cerração intensa é comum na região ou quando o autor empreende vários elementos típicos de textos de suspense e terror ao momento em que se depara com o fantasma do bandido da luz vermelha, segue transcrição *de um dos trechos do texto de (S. H, 16 anos)*:

*“(...) onde o gigantesco muro do cemitério traz uma sombra, onde o vento bate trazendo sussurros em meu ouvido, nessa hora eu travei, minhas pernas não se mexiam mais, eu fiquei arrepiado, então saí da zona morta. Um grito que perfura os ouvidos deixando uma dor de cabeça horrível. Eu comecei a chorar sem parar, então de repente as portas do cemitério se abrem, então vejo um rapaz encapuzado uma roupa clara marrom claro com uma luminária vermelha em mãos”.*

(Reescrita a partir de relato oral de moradores da região)

Versão manuscrita, com elementos literários, a partir da lenda urbana colhida pelos estudantes na comunidade:



Os textos finais, apresentados na feira do conhecimento, podem ser observados na seção de anexos (Anexos I e II)<sup>13</sup>. Alguns materiais foram oferecidos aos que visitaram o estande. Inicialmente, os estudantes entregaram as lendas, tal qual foram contadas pelos moradores entrevistados; posteriormente entregaram, com a devida explanação comparativa, o material que contava com um refinamento estético.

No evento, os estudantes destacaram, aos visitantes, os elementos que foram constituídos para que as lendas alcançassem características literárias, desenvolvidas a partir da perspectiva dos cinco sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) e elementos conjuntivos, além do destaque aos elementos locais que dizem respeito à comunidade. Foi o momento para consolidar, ao estimular que os estudantes destacassem ao visitante as diferenças entre o que foi colhido em campo através da oralidade e o texto que foi trabalhado com particularidades da língua escrita, diferentes perspectivas de atuação com linguagem. Embora os estudantes tenham encontrado dificuldades para explicar aos visitantes aquilo que representava os objetivos da professora, creio que a atividade faça parte de um processo que é continuado, importante para a compreensão de que:

Dizer de outro modo não é apenas aprender novos itens lexicais ou novas estruturas ou mesmo processos metonímicos ou metafóricos. Dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo

<sup>13</sup> Compilação do registro literal das lendas pesquisadas, pelos estudantes, através de conversas informais com moradores da comunidade (Anexo I); textos que representam uma recriação das lendas a partir do registro literal (Anexo II).



vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais (GERALDI, 2010, p. 78).

Previamente à apresentação, conversamos, em classe, objetivamente, sobre a necessidade de criação e representação dos indivíduos que expressam, inclusive através da oralidade, emoções e inquietações diversas que dizem respeito à cotidianidade dos locais que habitam. Tais criações apresentam relação com o universo factual que, em fusão com elementos ficcionais e recursos linguísticos, concebem a potência criativa dos seres humanos e assim, quando somada ao que foi descoberto através do contato com a comunidade e o que foi desenvolvido através das produções de texto “levam os interlocutores a prestarem atenção ao que se diz para reconhecendo todos os recursos mobilizados, partirem para a construção da compreensão” (GERALDI, 2009, p. 71). No âmbito deste estudo, trata-se da compreensão ou reconhecimento de uma identidade cultural coletiva.

A seguir, uma imagem dos estudantes que apresentaram o trabalho de produção de texto desenvolvido por toda a classe ao representar do trimestre. O trabalho apresentado na feira recebeu o título de *Lendas Urbanas da Comunidade Zona Leste*, como mostra a imagem do evento:



### 3.2.2 Para estimar aspectos locais: a crônica.

Enquanto as lendas urbanas trouxeram histórias assustadoras ambientalizadas na comunidade, através das quais pudemos iniciar uma conversa sobre criminalidade e discussões sobre causa e consequência de problemas sociais, o desenvolvimento de uma crônica, para as Olimpíadas de Língua Portuguesa, oportunizou certa relação de valorização através das subjetividades que se destacaram. Entre as objetivações da proposta, houve a intenção consciente de constituir, entre os estudantes, certo laço afetivo com o espaço que representa seu universo, algo que foi construído, principalmente, através das vivências experimentadas em classe, através dos próprios textos desenvolvidos pelos estudantes. Os

textos desenvolvidos representaram um despertar à poética da cotidianidade, certa fuga da carga pejorativa que os moradores estão acostumados a enfrentar quando o mangue é motivo de chacota, quando a pipa representa imaturidade (aqui cabe destacar a relação desproporcional com o trabalho), quando a região é lembrada, principalmente, pelo tráfico de drogas e por representar um celeiro de trabalhadores da maior fundição do país.

O trabalho de motivação inicial para o desenvolvimento deste texto iniciou com uma conversa, aparentemente despretensiosa, sobre o lazer dos moradores da comunidade e sobre acontecimentos memoráveis que poderiam ser destacados. À lousa foram sendo anotados locais frequentados pelos moradores ou locais que representam cenário de algum acontecimento ou fato específico, enquanto os estudantes citavam e ouviam informações e histórias. Essas narrativas foram bastante diversas, contemplaram os efeitos das marés, o Barco Príncipe, as histórias dos pescadores, o lixo e a beleza do mangue, a passagem da tocha olímpica que passou pela comunidade, em 2016 – foram aspectos e histórias trazidos à tona para a constituição de uma identidade cultural que se volta a práticas litorâneas, cada vez menos perfilhada e acessada pelos moradores da região.

As discussões demonstraram envolvimento e certa surpresa inicial, ainda sem que pudessem entender os porquês do enfoque, na aula de Língua Portuguesa, de histórias, lugares e coisas comumente relegadas ao insignificante. Entretanto, tal abordagem certamente não causou tanta comoção quanto a leitura de uma crônica cujo título é “*Somos todos meninos-caranguejos*”, desenvolvida em uma das edições anteriores das Olimpíadas por certo estudante da nossa escola, à época do 1º ano do Ensino Médio. A identificação já se fez notável logo diante da leitura do título; enquanto eu elucidava o fato de que o texto representara a nossa escola nas Olimpíadas, boa parte dos estudantes já estava lendo a crônica que é certeira em agregar vários elementos locais, como no trecho:

*“Pisar na lama preta do mangue, senti-la entrando entre os dedos e sentir seu cheiro pode ser uma satisfação. Para muitos, é cheiro melhor do que perfume porque **representa mesa farta**. Toda a vizinhança do **bairro compartilha histórias sobre caça de caranguejos**. Seu Aparício sempre compartilhou histórias divertidas de se ouvir e embora compartilhasse o seu encantamento, também compartilhava certos **desgostos como o descarte de lixo na região**.” (M.B., 15 anos).*

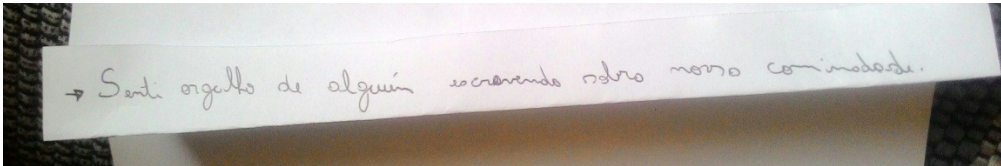
O excerto acima representou experiências concretas da região, como a sensação de pisar na lama do mangue, que não é sujo, como tantos pensam, a caça do caranguejo enquanto complemento econômico de algumas famílias ou o descarte de lixo na região dos manguezais. Entretanto, o tom poético de alguns trechos foi decisivo para o encantamento dos estudantes que comentaram quão emocionados ficaram diante da leitura, conferindo,

inclusive, um caráter profissional à escrita ao expressar o pensamento “*Parece escritor de verdade, professora!*”. O trecho destacado pelos próprios estudantes como o de maior relevância poética, “o que mais emocionou”, de acordo com a pergunta verbalizada ao final da leitura foi:

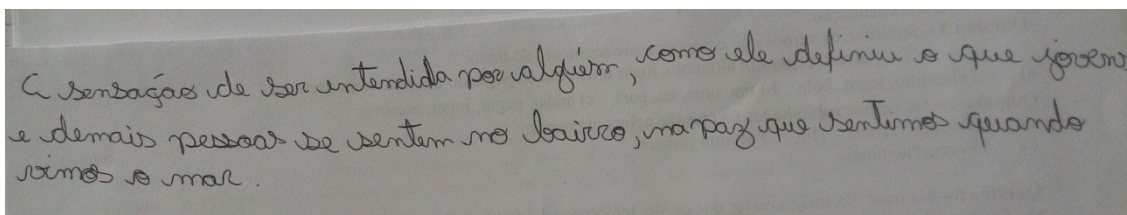
*“Final de tarde, final de sol... Vejo o Barco Príncipe partir rumo à ilha de São Francisco do Sul com seus últimos passageiros e outros barquinhos menores colorindo a paisagem. As pipas ainda sobrevoam o meu céu, enquanto eu imagino o vento levando meus pensamentos para as montanhas e sonho com a preservação eterna da paisagem do mangue.”*  
(Idem).

Os estudantes foram convidados a organizar, de forma objetiva, num breve comentário, a escrita correspondente a dois questionamentos sobre sensações e/ou motivações relacionados à crônica. Como foram lembrados de que não valeria nota, nem todos entregaram e os que entregaram não assinaram, entretanto se faz significativo anexar as respostas que demonstram a novidade de perceber-se a si em uma criação literária:

a) Quais sentimentos, sensações /ou impressões a leitura da crônica pôde causar?

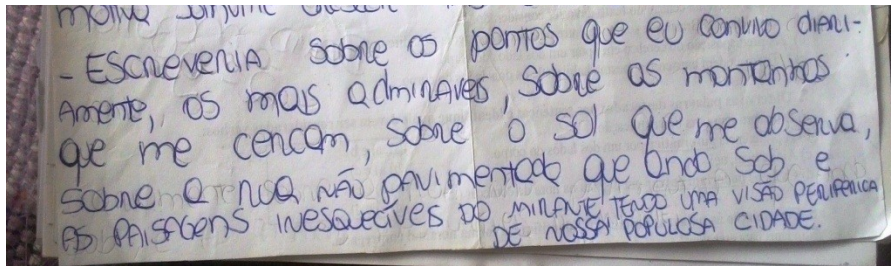


(Senti orgulho de alguém escrevendo sobre nossa comunidade)



(A sensação de ser entendida por alguém, como ele definiu o que jovens e demais pessoas se sentem no bairro, na paz que sentimos quando vimos o mar)

b) Sobre o que você escreveria caso viesse desenvolver uma crônica sobre a comunidade?



*(Escreveria sobre os pontos que eu convivo diariamente, os mais admiráveis, sobre as montanhas que me cercam, sobre o sol que me observa, sobre a rua não pavimentada que ando sob e as paisagens inesquecíveis do mirante tendo uma visão periférica da nossa populosa cidade.)*

É possível considerar que, para o estudante, a crônica tenha representado uma leitura impactante já que não se faz trivial a experiência de reconhecer seu modo de vida em objetos culturais desenvolvidos por moradores da comunidade. Identificar-se se torna uma surpresa. Não há escritores ou músicos que se ocupem em falar sobre questões locais, o que foi salientado ao final da leitura do texto, quando foi possível discorrer, brevemente, sobre identidade coletiva. Ainda percorrendo a intenção de um despertar às subjetividades e a considerar o problema do alcoolismo, bastante comum na região, levei à classe um texto vencedor das Olimpíadas de Língua Portuguesa (2010) chamado “*Bar doce bar*”. A leitura pôde oportunizar aos estudantes certa percepção elevada à visão imposta pelo senso comum quando perpetua convenções que marginalizam certos comportamentos. Neste caso, houve muito cuidado para que a ação do uso de álcool não fosse naturalizada, continuasse sendo vista como um problema social, entretanto, compreendo a necessidade urgente de um olhar mais humano dos familiares para com essas pessoas. O seguinte excerto do texto “*Bar doce bar*” diz respeito a uma tentativa de humanizar trajetórias de vida de frequentadores de bar que vivem sob estigmas de preconceito.

*“Não sei se são notados. Penso que só por alguns. Há aqueles que os cumprimentam. As pessoas se acostumam a vê-los sempre ali, cartas marcadas, vidas marcadas. São os ex. Ex-maridos, ex-alunos, ex-trabalhadores. Agora são exilados e se tornaram excluídos. (...) É onde as ideias de todo mundo são apresentadas e jogadas a todos os ouvidos. Em volta de uma mesa, todo assunto se resolve: os problemas do mundo e tudo o mais. (...) E a rotina faz dali a segunda casa de muitos homens. Bar doce bar. Ele exerce papel fundamental na cidadezinha. Nele todos se tornam iguais e se unem para poder suportar a rotina do ilusório.” (Luana Santos – medalha de ouro nas OLP - 2010)*

Há momentos em que nos deparamos com dilemas éticos: de um lado, a necessidade de mostrar o alcoolismo e o uso de entorpecentes, de forma geral, como um problema de política pública, de outro, o julgamento e a incompreensão extrema com relação ao comportamento, que resulta em abandono. O texto oportunizou um diálogo fecundo sobre a força da arte, especialmente a arte literária em sua capacidade de demonstrar o sensível, aquilo que não está explícito nas relações e deixa de ser observado e/ou discutido na cotidianidade, já que muitos aspectos são apreciados e expressos através de uma linguagem subjetiva, capaz de levar o leitor a perceber o inédito. A discussão se encaminhou para um diálogo bastante visceral em que muitos estudantes se sentiram à vontade para relatar casos de familiares que vivem o problema do alcoolismo, com o adendo de que o texto de fato pôde conduzi-los a uma maior compreensão do que acontece em locais que são profundamente desprezados socialmente: o bar, a favela, o mangue.

Antes da coordenada para que desenvolvessem uma crônica, houve momentos planejados para a imersão do estudante à força estética da linguagem literária. Houve um diálogo objetivo sobre linguagem denotativa e conotativa, com diversos exemplos, houve também um diálogo sobre a relação das mentes mais sensíveis, no caso dos poetas, com a realidade que os cerca, quando foi apresentada uma breve matéria jornalística, adaptada para que fosse encurtada e contraposta a outro material. A matéria, intitulada “*Ler poesia é mais útil para o cérebro do que livros de autoajuda, dizem cientistas*”<sup>14</sup>, afirma que cientistas chegaram ao parecer de que a linguagem poética, ao acessar o lado direito do cérebro, contribui para que memórias autobiográficas sejam acessadas e para que essas memórias sejam compreendidas sob outras perspectivas, criando novos significados e novas conexões mentais. Os estudantes foram lembrados, portanto, de que as aulas de Língua Portuguesa ao contemplar linguagem figurada e poética atuam para ampliar essas sinapses.

A matéria jornalística tratou da funcionalidade da poesia, apropriando-se de linguagem denotativa para comunicar o que pretendia. De forma complementar, foi apresentado outro texto intitulado “*Por que ler poesia?*”, que atuou como contraponto ao texto citado anteriormente, já que agora foi possível acessar uma abordagem poética para expressar a relação do leitor com a poesia. Cabe aqui esse segundo texto, também adaptado<sup>15</sup>, da forma que foi apresentado ao estudante:

---

<sup>14</sup> Texto adaptado a partir de publicação do blog do Universo, acessado em 02/08/2019:

[http://juniverso.blogspot.com/2016/10/ler-poesia-e-mais-util-para-o-cerebro\\_16.html](http://juniverso.blogspot.com/2016/10/ler-poesia-e-mais-util-para-o-cerebro_16.html)

<sup>15</sup> Texto adaptado a partir do texto “Por que ler poesia”, de Erivelton Braz, do blog Com Texto:

<http://ocomtexto.blogspot.com/2009/03/por-que-ler-poesia.html>

*“A poesia comunica com a alma. Depois, porque ela não precisa ser entendida. Poesia é para ser sentida, degustada como um bom vinho, como os perfumes que nos levam aos céus. Não é preciso ser químico para saber dos elementos que compõem as estruturas do aroma. Basta apreciar. Com o poema ocorre o mesmo. O poema tem essa mesma função: elevar, transportar a outros estágios, causar bem-estar. Todo poema é uma lição de como viver bem. Eles nos alimentam a sensibilidade, aumentam a vontade de cantar, de dançar, de ser feliz como se deve ser. Quem lê poesias vive menos cansado das coisas bruscas da vida. A poesia acalma e faz bem. Ela entusiasma, colore, espanta as dores do peito.”*

(Texto “Por que ler poesia”, de Erivelton Braz)

Muitos estudantes são habitualmente inclinados à linguagem conotativa, especialmente através da música ou por experiências literárias; outros, normalmente os estudantes que se dedicam mais a outras disciplinas por entender que sejam inclinados a um dom particular ou uma tendência X ou Y, apresentam certa resistência ao texto poético a ponto de chacotar propostas em sala de aula. É perceptível, no Ensino Fundamental, que ainda estejam inseguros quanto às suas predileções e/ou inclinações - daí a importância de apresentar, de forma complementar, um texto essencialmente denotativo e outro conotativo para que fossem contempladas diferentes formas de se relacionar com o objeto ou com a intenção de estudo, no caso a valorização do texto literário/poético. Não se trata aqui de dialogar com questões vocacionais dos estudantes, mas ampliar a sua relação com o texto propriamente, com a sua condição de leitor que, em seu ofício demanda “investigação em função de suas múltiplas disposições e formas de aparição”, além de incidir sobre “formas de ação intelectual subentendidas na ação” (BRITTO, 2012, p. 20).

Então se configurou um bom momento para uma aula de leitura de poesia, quando livros do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola – 6º ao 9º ano) foram levados à sala de aula para contemplação estética. Decidi que não partilharíamos este momento, através de leitura coletiva, seria o momento de uma aula de leitura que visou uma experiência particular com o texto poético.

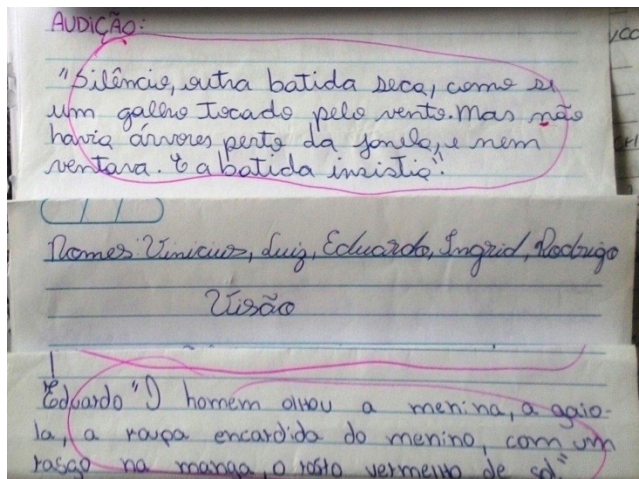
Todos os momentos de intervenção voltados à leitura foram acompanhados de um convite à observação da perspectiva dos sentidos aplicada pelos poetas/escritores (tato, olfato, paladar, visão e audição). Pode ser considerado um procedimento de leitura para que uma relação consciente se concretize, com o artista, quando o estudante se sente num diálogo com suas próprias emoções, mas também com a técnica empreendida pelo poeta. “E aqui, qual o sentido usado pelo poeta para nos emocionar?”, é uma das perguntas feitas, pela professora, durante esse trabalho. Para mim, trata-se de uma forma de valorização da estética literária e



convindo, a todo o momento, o estudante a mapear essa construção, imprescindível para o envolvimento estético do leitor com o texto.

Uma das atividades, portanto, foi distribuir os estudantes em cinco grandes grupos para que cada grupo ficasse responsável por um dos sentidos e registrasse algumas passagens dos livros de poesia, que circulavam entre eles, para que essas passagens fossem, posteriormente, compartilhadas com toda a classe. Para minha profunda surpresa, o comando para procurar as passagens, nos poemas, que estivessem de acordo com um dos cinco sentidos pelo qual a equipe ficara responsável, foi atendido sem resistência e é possível afirmar que foi um dos momentos mais interessantes de toda esta empreitada educacional: assistir e ouvir os estudantes declamando entre si, ainda que de forma despreziosa, trechos dos poemas para conferir, com o colega, se aquele trecho atenderia ou não ao sentido (olfato, tato, audição...) pretendido. O momento de compartilhamento geral também contou com o silêncio e a atenção da classe, mas o destaque foi para o momento da busca dos trechos compatíveis à coordenada de cada equipe. Segue, na imagem a seguir, o registro de alguns trechos da atividade (com o pesar do esquecimento de orientá-los a anotar a autoria de cada transcrição em destaque):

Fragmentos transcritos de textos literários para o reconhecimento da perspectiva dos cinco sentidos:



### Audição

*"Silêncio, outra batida seca, como se um galho tocado pelo vento. Mas não havia árvores perto da janela e nem ventava. E a batida insistia".*

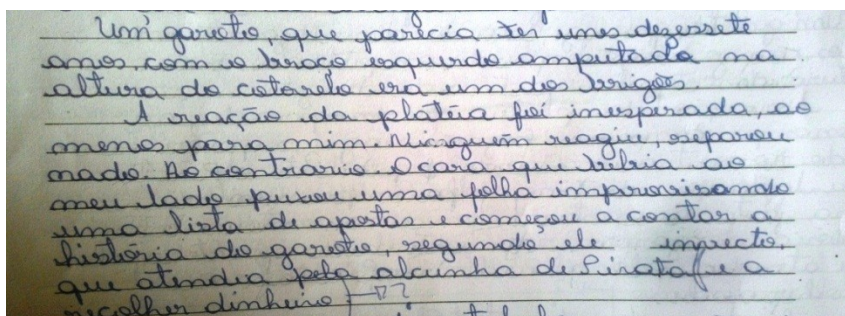
## Visão

*“O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho de sol”.*

Sem dar relevância demasiada às características do gênero *crônica*, os estudantes foram convidados, então, a desenvolver um texto que deveria ser leve, breve, poético, retratar algum aspecto local como requisito principal e, quem sabe, expressar uma narrativa, ou algum momento vivido ou observado que merecesse destaque. Embora todos tenham se comprometido na tentativa de desenvolver uma crônica, nem todos conseguiram aplicar um aspecto local que pudesse funcionar como reflexo identitário da comunidade. Neste caso, narraram certo acontecimento no ônibus, uma briga de bar, a rua da infância.

A conexão com aspectos subjetivos foi de uma forma ou de outra alcançada quando estimulados a escrever na perspectiva dos sentidos, afinal todos pararam para observar, de forma realocada, o que sempre configurou apenas aspecto físico e/ou geográfico. Seguem aqui, excertos das produções que atestam uma ampliação na perspectiva da linguagem quando parece motivar certa relação mais apurada com questões gerais da humanidade; com profundidade crítico-valorativa universal, porém sem que se perceba uma orientação, em todas as produções, a particularidades coletivas locais. Aqui, neste primeiro excerto, é possível perceber um ‘espetáculo’ de bar sendo narrado, quando são feitas apostas para que os frequentadores de bar assistam a um garoto sem braço brigar. A crítica consiste na espetacularização da violência, já que ninguém, no bar, intercede:

### Excerto de Produção Textual (S. F, 14 anos)

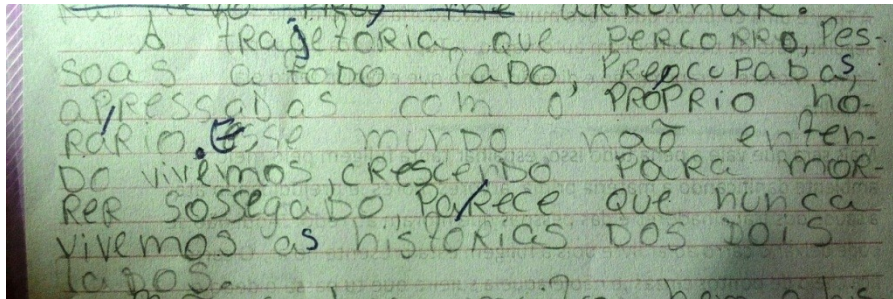


*“Um garoto que parecia ter uns dezessete anos com o braço esquerdo amputado na altura do cotovelo era um dos brigões. A reação da plateia foi inesperada, ao menos para mim. Ninguém reagiu, separou, nada. Ao contrário, o cara que bebia ao meu lado puxou uma folha improvisando uma lista de apostas e começou a contar a história do garoto, segundo ele, invicto que atendia pela alcunha de Pirata (e a recolher dinheiro).”*



Já nos excertos a seguir, como resultado das percepções subjetivas às quais a linguagem conotativa é capaz de conduzir, é possível observar questionamentos existenciais sobre a passagem do tempo, cumprimento de horários, mudanças ou sobre ser possível conhecer apenas parcialmente as histórias vividas, quando não acessamos a percepção daqueles que interagem conosco, quando a estudante (R. T.,15 anos) afirma que “*nunca vivemos as histórias dos dois lados*”:

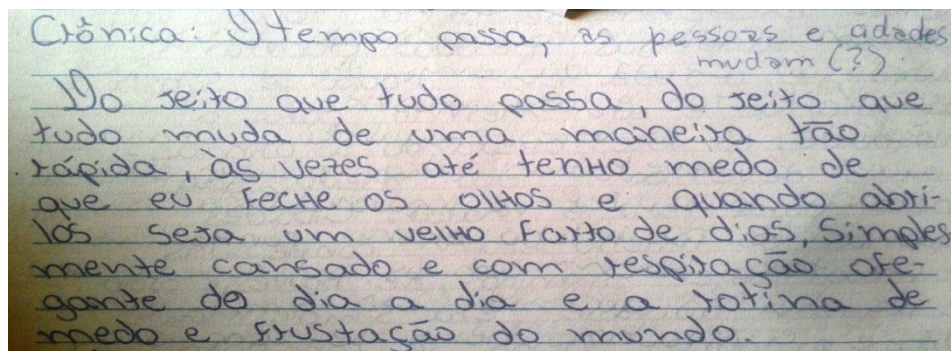
*Excerto de Produção Textual (R. T.,15 anos)*



*“A trajetória que percorro, pessoas a todo lado, preocupadas, apressadas com o próprio horário. Esse mundo não entendo vivemos crescendo para morrer sossegado, Parece que nunca vivemos as histórias dos dois lados.”*

No trecho a seguir, demonstra-se uma preocupação com as particularidades da vida adulta, conseqüentemente com uma “*rotina de medo e frustração do mundo*”:

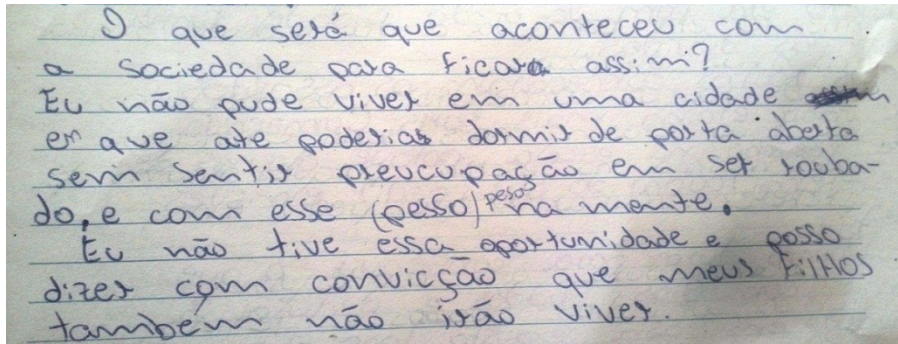
*Excerto de Produção Textual (E. V., 15 anos)*



*“O tempo passa, as pessoas e cidades mudam (?): Do jeito que tudo passa, do jeito que tudo muda de uma maneira tão rápida, às vezes até tenho medo de que eu feche os olhos e quando abri-los seja um velho farto de dias, simplesmente cansado e com respiração ofegante do dia a dia e a rotina de medo e frustração do mundo”.*

O texto (E. V., 15 anos) não mantém a coesão esperada; acaba sendo constituído por parágrafos que representam blocos individuais, porém cada qual com um valor de questionamento, sugerindo que há um exercício reflexivo notável que demonstra certa profundidade linguística, como o último parágrafo do texto também é capaz de revelar:

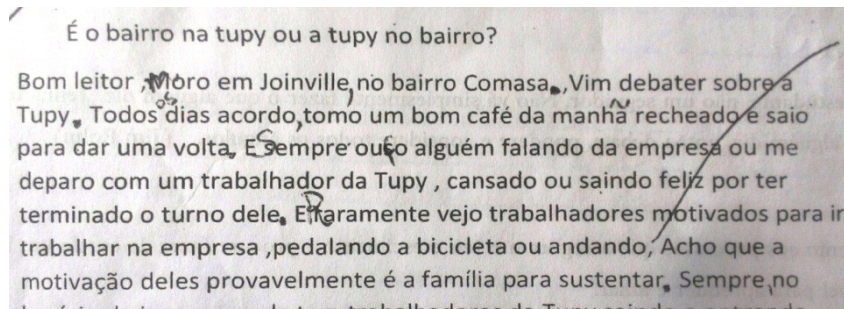
Excerto de Produção Textual (E. V., 15 anos)



*“O que será que aconteceu com a sociedade para ficar assim? Eu não pude viver em uma cidade em que até poderia dormir de porta aberta sem sentir preocupação em ser roubado e com esse (peso/peso) na mente. Eu não tive essa oportunidade e não posso dizer com convicção que meus filhos também não irão viver.”*

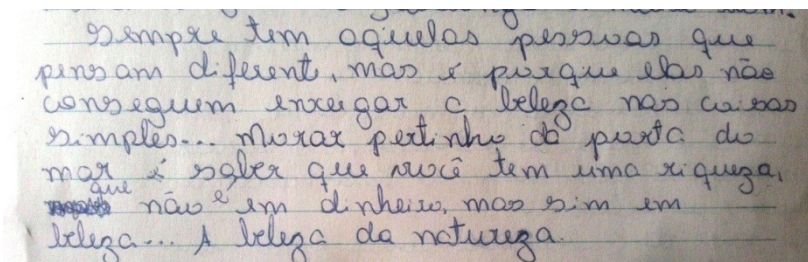
A intenção do desenvolvimento do sujeito concreto, objetivamente voltada a percepções críticas que se voltam à relação com o mangue, com a fábrica e com o litoral, já pode ser ressaltada aqui, nesta fase prévia ao projeto, já que um trabalho de sensibilização, cultivado em várias aulas, já havia sido iniciado. No excerto a seguir, o estudante adianta certo posicionamento inesperado sobre uma discussão que ainda estaria por vir sobre a relação desmedida dos moradores da região com o trabalho para o capital. O excerto demonstra que o estudante, depois de afirmar se deparar comumente com trabalhadores cansados ou satisfeitos ao final do turno supõe, com relação ao cotidiano do operário que “a motivação deles é provavelmente a família para sustentar” (o estudante entregou o texto digitado):

Excerto de Produção Textual (V. S., 14 anos)



No trecho a seguir, a estudante expressa, de forma simples e eficaz, uma reflexão sobre a satisfação de cultivar a sensibilidade humana para a beleza da natureza, quando a relação com aspectos materiais parece se transformar diante de uma valoração desmedida ao dinheiro (palavra usada no excerto), pois se faz importante “*enxergar beleza nas coisas simples*” e perceber que “*morar pertinho da porta do mar é saber que você tem uma riqueza que não é em dinheiro, mas sim em beleza*”:

Excerto de Produção Textual (E. C., 14 anos)

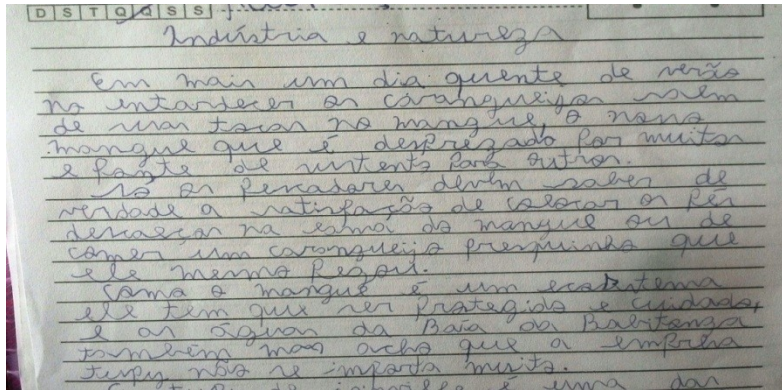


Um dos estudantes que afirma, quando questionado sobre a brevidade e a objetividade dos seus textos, ter um gosto especial pela disciplina de Matemática surpreendeu, em sua produção ao aplicar certa fusão bastante lógica entre os elementos da comunidade [fábrica, barco e mangue] que norteiam a presente dissertação.

Com relação ao mangue, o estudante lembra o leitor, no próximo excerto, de que é um local “*desprezado por muitos e fonte de sustento para outros*”. Na relação entre mangue e área litorânea, reflete que apenas os pescadores “*devem saber de verdade a satisfação de colocar os pés descalços na lama do mangue*” e afirma que, assim como o mangue, as águas da Baía da Babitonga também devem ser preservadas e, por fim, traz o contraponto com uma suposição “*mas acho que a empresa Tupy não se importa muito*”.

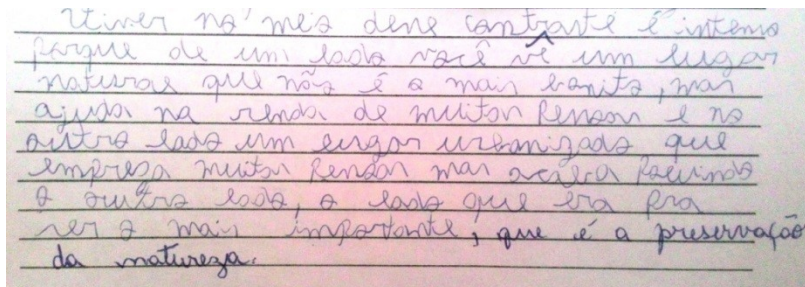


Excerto de Produção Textual (R. S, 14 anos)



Por fim, o mesmo estudante constrói um parágrafo conclusivo ao revelar estar atento ao dilema ético entre a relação dos seres humanos que percebem a importância da natureza, no caso o mangue, e ao mesmo tempo reconhecem que carecem das indústrias, que poluem a natureza, embora garantam renda às famílias:

Excerto de Produção Textual (R. S, 14 anos)



*“Viver no meio desse contraste é intenso porque de um lado você vê um lugar natural que não é o mais bonito, mas ajuda na renda de muitas pessoas e no outro lado um lugar organizado que emprega muitas pessoas, mas acaba poluindo o outro lado, que era pra ser o mais importante”* (R. S, 14 anos).

Todos os textos produzidos sob a proposta de desenvolvimento de uma crônica foram compartilhados entre os estudantes. Sugeri que sentassem em duplas para que seu texto fosse lido e apreciado por um colega, assim como ele (a) mesmo (a) lería o texto do colega e comentaria aspectos identitários da comunidade presentes (ou não) naquele texto e apontaria os elementos poéticos que propiciaram a compleição das emoções no leitor. Verbalizar ao estudante que ele mesmo fará uma análise do texto do seu colega constitui uma forma de valorizar o seu poder de apreciação: o estudante demonstra envolvimento diante desta

atividade e normalmente é cauteloso na hora do julgamento porque ele próprio também está sendo julgado.

Quando reconhecidos os textos que melhor representariam a identidade coletiva a que se pretendia alcançar, os respectivos autores foram consultados para que a professora obtivesse (ou não) o consentimento de ler à classe esses textos cheios de significado. Todos consentiram e eu li com a ênfase que se lê um tratado. Supus que seria e foi um momento catártico, afinal estes textos diziam respeito não apenas a elementos que constituem o sujeito histórico, mas tudo que eles já haviam descoberto através das subjetividades alcançadas até aqui, inclusive um gosto particular de alguns pela palavra escrita ou pela linguagem poética, ou simplesmente pela possibilidade de valorizar o seu lugar. Os estudantes se emocionaram, alguns ficaram com os olhos marejados. Entendi que o gosto da produção dos próprios colegas constitui um objeto de estudo de profundo interesse dos estudantes, uma estratégia profícua, portanto, que deve ser usada de variadas formas.

A atividade posterior voltou-se, portanto, à oralidade e à ação de ouvir. A classe foi distribuída em trios ou quartetos e o grupo deveria escolher um dos textos para desenvolver um áudio com os recursos tecnológicos aos quais tivessem acesso. Antes que o texto fosse escolhido, cada estudante deveria ler o seu texto para os demais da equipe para que conferissem os elementos dramáticos de cada texto e, portanto, pudessem escolher o texto a ser narrado para a atividade do áudio e eleger o colega que seria o locutor. Todos foram ao pátio para não causar barulho em classe. Todas as equipes desenvolveram o áudio com dedicação e, mais uma vez, o momento de compartilhamento foi significativo, rendendo aplausos calorosos.

Dois textos foram escolhidos para que eu pudesse orientar de forma mais próxima, um deles representaria a classe nas Olimpíadas. Os textos foram amplamente trabalhados na perspectiva poética, gerando várias versões de acordo com as sugestões. Os autores dos textos escolhidos foram motivados a ler poemas, levaram alguns livros da biblioteca para casa, e quando questionados sobre a serventia desta ação, disseram que a leitura de poesia os inspirou à produção. Segue excerto do texto escolhido para representar a escola, denominado “Pedalo entre histórias de bandido e histórias do mangue” (V. V., 15 anos); (texto na íntegra, anexo V):

*“Sempre que penso na violência do bairro, procuro fazer o que gosto de fazer. Pego minha zica e saio à beira mangue e, além de observar os esconderijos dos caranguejos, assisto ao degradê de cores da ave guará. Então, quando chego à porta do mar, já esqueci tudo que me fez ter medo e*

*o vento logo leva a angústia, pois vos digo que é uma visão do paraíso, o meu paraíso particular.*

*Quanto mais perto chego do mar, mais me acalmo! Paro a bicicleta e vejo aquela movimentação de trabalhadores dos barcos e trabalhadores de indústrias que vão e voltam sem parar. Penso como seria bom ser um peixe e nadar longe o suficiente, assim como barcos que nunca me deram carona. para que eu possa avistar, de longe, o desenho da cidade que sempre é bela, rodeada de morros. Quem dera pudesse enxergar a felicidade das crianças a brincar, seus pais a esperar e o sol, jamais encontrado, atrás do morro, descansar.”*

Entretanto, é possível supor que o texto de maior relevância para a classe não tenha sido o texto escolhido para representar a escola nas Olimpíadas de Língua Portuguesa; foi o texto que motivou o passeio que tradicionalmente marca o último ano do Ensino Fundamental. A classe ficou sensivelmente comovida com a particularidade do lazer da única colega da classe que costumava passear com a família, de barco, pela Baía da Babitonga; ou melhor, com a única colega que já havia transitado pela Baía. O texto a seguir, transcrito na íntegra, causou uma revolução no olhar dos estudantes, que pareciam nunca ter se dado conta de que as águas da Baía são navegáveis, pois a amiga J. C. (14 anos), de acordo com a descrição do texto, navegava com a família pela Baía, desfrutava das ilhas da região e ainda costumava acampar em uma das ilhas. Pareceu-lhes “*história de filme*”, de acordo com comentários da classe:

#### ACAMPAMENTO NA ILHA DAS FLORES (J, C., 14 anos)

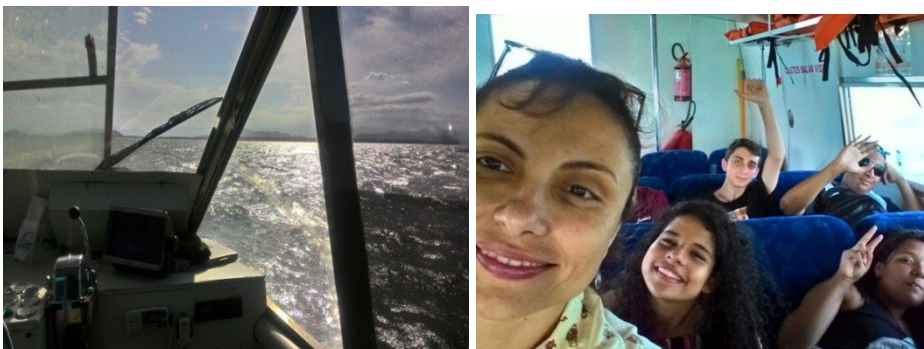
*Não vou falar de nenhum lugar secreto, apenas um lugar que todos deveriam conhecer. Ele se localiza na Baía da Babitonga, é umas de suas ilhas. Chama-se Ilha das Flores, é um lugar lindo com uma bela vista do mar e de outras ilhas. Lá tem muitas árvores, uma praia deslumbrante e um ar de aconchego. Embora poucos da região aproveitem da região, minha família acampa lá há anos.*

*Algo que pude reparar nesses anos é que todas as classes sociais se misturam, tem ricos e pobres se divertindo no mesmo lugar, alguns vão para pescar, outros pra acampar e outros vão apenas para se divertir com os amigos. Esse lugar te transmite calma e paz, lá você pode descansar ouvindo o barulho do mar, deitado sobre a areia e sentindo o cheiro da natureza, você também pode nadar na água pra se refrescar e pegar sol.*

*No verão, aquele lugar fica tão cheio que caso você não chegue cedo nem vai ter onde ficar porque a faixa de areia para aproveitar não é muito longa. Lá, as casas abandonadas se tornam banheiro, as árvores sombrios e a areia vira castelo nas mãos das crianças.*

À autora do texto foram feitos vários questionamentos, especialmente sobre a ilha. Surgiu-me a ideia de pesquisar, portanto, possibilidades alternativas ao Barco Príncipe, que é o único barco turístico da região: um iate de luxo com valores inacessíveis à maioria dos moradores da comunidade. Seria uma forma de influenciá-los a buscar formas alternativas de lazer na região, a conversar com pescadores e donos de pequenos barcos para trocar informações sobre o entorno marítimo, enfim para que se apropriassem do espaço que normalmente é visto como direito daqueles que fazem turismo na região por terem possibilidades financeiras.

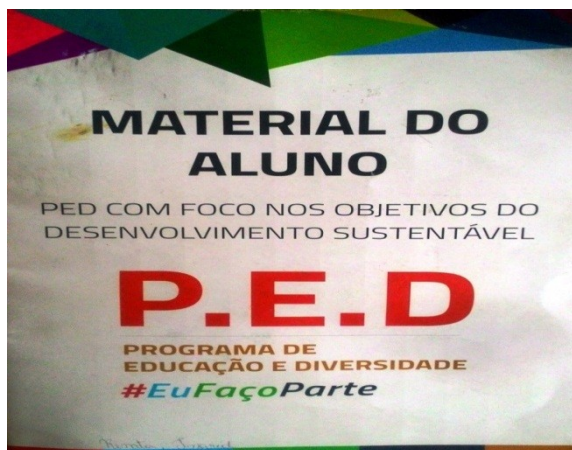
Enquanto regente da turma, coloquei o passeio como uma das possibilidades, mas os próprios estudantes decidiram por não elencar outros destinos: prontamente aceitaram a sugestão do passeio de barco. Sou joinvilense e jamais havia feito um passeio de barco pela Baía da Babitonga. Pude, portanto, fundir a experiência pessoal à profissional, quando celebrei aqueles textos tão densos, dos estudantes, que diziam respeito ao espaço litorâneo comumente assimilado apenas como condição de paisagem, pela comunidade. Lembrei, durante o passeio, e espero que os estudantes também tenham recorrido a essa memória afetiva, das emoções instigadas, em sala de aula, pela crônica “Acampamento na Ilha das Flores”, transcrita anteriormente, que teve como missão salientar a vontade de conhecer, por via marítima, a Baía. Eu estava e permaneço convicta da potência simbólica que representava o passeio ao experienciarmos uma vivência que compreendia, aos estudantes, um contexto que se constituía, ao mesmo tempo, empírico, enunciativo, discursivo e concreto, embora “não implicasse a mediação de signos escritos”, o passeio, por si, apresentava “um conceito enunciativo” (BRITTO, 2012, p. 23).



(Imagem autorizada pelos pais/ assinatura colhida posteriormente à impressão)

### 3.2.3 Programa de Educação e Diversidade: uma proposta sugerida pela Secretaria do Estado de Santa Catarina concernente à pesquisa-ação

No início do terceiro trimestre deste ano, todos os professores foram convocados, sob determinação da Secretaria de Educação, a assistir uma capacitação, em horário de trabalho, para que conhecessemos o P.E.D. (Programa de Educação e Diversidade). Tratava-se de uma formação para que tivéssemos ciência de certo material didático, patrocinado por uma multinacional da cidade de Joinville. A intenção maior do Programa é a motivação dos estudantes, com a ajuda dos seus professores, ao desenvolvimento de projetos edificados sob “uma metodologia baseada na interação com o meio e as vivências do aluno e professor com vistas a demandas locais”, trata-se de uma descrição do próprio material cuja imagem da capa é:



Posteriormente, a capacitação aconteceu, na escola, junto aos estudantes para que fossem estimulados ao desenvolvimento de projetos que visassem problemáticas locais. O material não apresenta explicitamente bases teóricas pedagógicas e a capacitação foi bastante limitada quanto ao passo a passo até que o despertar para o desenvolvimento de um projeto pudesse se concretizar. A par de que os estudantes ficaram motivados diante da promessa de premiação mais nota e ao reconhecer certa conexão com a pesquisa-ação em andamento, com bases que se voltam a questões locais na dialética com questões históricas e genéricas, decidi aproveitar a possível motivação do estudante para um olhar sobre questões políticas locais, já neste momento.

O material que é alinhado a alguns dos ODS's (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) sugeridos pela ONU. Com a intenção de que sejam implementados até 2030 em todo o mundo, estimula “a busca pelo conhecimento baseada na interação com o meio e as



vivências do aluno e professor”. Um dos eixos, o da “Redução das Desigualdades”, mostrou-se pertinente aos objetivos da presente dissertação, na intenção de que os estudantes pudessem iniciar a observação sistêmica das desigualdades da sua comunidade.

Essas discussões poderiam promover e promoveram um olhar crítico ao que é imediatamente significativo ao estudante, quando se deparou com elementos empíricos que passaram a fazer parte de um repertório concreto que seria organizado, posteriormente, através das propostas de produção de texto. A leitura de mundo, entendida como “universo significativo a ser desvendado pela projeção subjetiva” (BRITTO, 2012, p. 24) é estimulada, desta forma, e “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como impulso fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 123).

Objetivamente, através da discussão sobre um projeto em particular, realizado em Recife que, segundo relatórios do poder público da região, incidiu na diminuição nos índices locais de violência, os estudantes fizeram uma análise local para posterior desenvolvimento de um “projeto de intervenção”. Para tal, foi preciso trazer à discussão o que é perceptível, na comunidade, capaz de definir suas experiências em perspectivas diferenciadas – socialmente, economicamente, politicamente e, inclusive, culturalmente. Foi preciso pensar e compreender os problemas, o cotidiano e a cultura do local para “experimentar com intensidade”, como afirma Freire (2005, p. 83/84), “a dialética entre o mundo e palavra”, já que “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (Idem).

À lousa, antes que a análise do texto “Centro Comunitário da Paz transforma periferia do Recife” fosse iniciada junto aos estudantes, escrevi uma breve sentença a expressar a máxima ideia do projeto que seria apresentado através do texto em questão *O oposto da violência é a convivência*. Uma frase de impacto apenas para a professora até então, porque aos estudantes foi o mesmo que escrever em outra língua, ao menos ninguém se encorajou a verbalizar a compreensão da relação entre violência e convivência. Percebi que o texto não faria sentido sem que antes fosse apresentada, com exemplos locais, a relação entre a ausência de lazer, a ausência de ações educativas organizadas pelo poder público e os índices de violência e drogadição, diagnosticados no bairro. Os conceitos de ‘cultura de paz’, ‘justiça social’ e ‘equidade social’ também foram, objetivamente, apresentados aos estudantes antes da leitura do texto.

O texto narra a experiência positiva de um projeto de enfrentamento à violência. O conceito salientado pela ideia do projeto e, conseqüentemente, do texto ao qual os estudantes tiveram acesso é o de que “para se reduzir a violência não bastam armas, mas é fundamental

melhorar as condições de vida nas áreas mais afetadas” e para isso o poder público, junto a parcerias da iniciativa privada, investiram “na construção de centros de cultura, educação e lazer, que se transformaram em verdadeiros epicentros de criação e mudança dentro das comunidades” (Texto usado como material didático, anexo VI)

Ao investigar o texto, os estudantes foram convidados a observar o posicionamento pacífico do autor com relação a políticas públicas de enfrentamento à violência, quando não é usado como critério o uso da força bruta no combate estratégico de problemáticas. Investigamos, discursivamente, a notícia relacionada ao projeto em questão na perspectiva de que “ler criticamente significa perceber que os textos refletem, promovem, legitimam, recriam, combatem ou desafiam estruturas sociais muitas vezes de desigualdade, discriminação e até abusos de poder” (VAN DIJK, 1998 apud MEURER, 2000, p. 160).

Objetivamente, para que um projeto de intervenção fosse criado entre os estudantes, seria preciso estimulá-los à observação da relação entre os comportamentos violentos da região com a necessidade material que se instala. Difícil dizer o que primeiro acontece, na região, se é a necessidade material que leva ao trabalho ou se é a possibilidade de trabalho que incide sobre fetiches materiais, logo cedo. O fato é que, na comunidade, é raro um jovem que conclua seus estudos secundários sem que já tenha vínculos com o mercado de trabalho. O que não se configura, ao entendimento da comunidade, como problema determinante.

A problemática paralela reside em conformidade com o que define Duarte (2009) como “fetichismo generalizado”, a partir da discussão marxiana, em artigo denominado *Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea* com base na premissa de que “No valor de troca o vínculo social entre as pessoas se transforma em relação social entre coisas, a capacidade pessoal em uma capacidade das coisas” (MARX, 1987, apud AMARAL, 2009, p. 84-85). O jovem começa a trabalhar muito cedo e passa muitas horas, inclusive em serões de fim de semana, na indústria. É comum recorrer às drogas (lícitas e ilícitas) como ponto de fuga em suas horas de lazer, o que incide sobre altos índices de violência na região, especialmente violência contra a mulher. O jovem abandona a escola e, sem perspectivas de projeção salarial, envolve-se com o tráfico de drogas. As famílias têm raras possibilidades de lazer porque, dentre outras razões, embora trabalhem muito, não chegam aos patamares econômicos que lhes possibilitem acesso ao turismo e lazer da região, frequentado por pessoas de alto poder econômico.

A intervenção educativa se encaminhou ao reconhecimento destas questões determinantes para que a constituição do sujeito concreto fosse possibilitada a partir do entendimento e da valorização do espaço geográfico, especialmente o litorâneo, como espaço

de todos nas possibilidades alternativas, inclusive, de se desfrutar do turismo náutico da região também com menores recursos, na valorização de uma identidade cultural que pudesse ser compreendida e organizada numa perspectiva política ao chamar atenção do poder público para a necessidade de criar projetos que ocupem, de forma educativa, o corpo e a mente do jovem, quando se amplia a formação integral do ser humano que encaminha suas ações para além do trabalho, inclusive.

Todas as discussões se encaminharam para que o estudante compreendesse a diferença entre perspectivas políticas que devem ser engendradas por todos os seres históricos, situados num lugar e num tempo com recorrentes questões sociais, e a política partidária como estrutura burocrática de representação política. Quadras de esporte e áreas de convivência social, ações educativas para habilidades artísticas que pudessem estimular a constituição de uma identidade artística com base na cultura local, políticas públicas para valorização do lazer que pudessem contemplar o espaço náutico e promover o acesso a todos – são questões objetivas que foram compreendidas como alternativa na intenção de diminuir os índices de violência e drogadição na região, além de promover uma relação conveniente e equilibrada entre trabalho e vida pessoal.

As ações e discussões relacionadas ao texto *Centro Comunitário da Paz transforma periferia do Recife*, que conduziram a todos esses aspectos concretos da comunidade, levaram em média três aulas. Percebi a necessidade de se destacar aptidões pessoais, artísticas ou não, dos estudantes, quando nem sempre são contempladas na escola, tampouco no seio familiar. A fala de um dos estudantes da classe, que é bailarino premiado e já alcança remuneração profissional, vale ser destacada neste momento “*Mesmo com a sede do Ballet Bolshoi e o maior festival de dança do Brasil, Joinville ainda tem preconceito com a profissão de bailarino e pouca escola de dança, mesmo assim eu não consigo me ver trabalhando na indústria, quero continuar com a dança, professora*”.

Discorreu-se sobre a tendência da família joinvilense em se orgulhar ao ver os filhos, logo cedo, no mercado de trabalho e de desprezar escolhas profissionais que se distanciem dos ramos oportunizados pela indústria. Foi quando as aptidões e gostos dos próprios estudantes foram valorizados. Aquilo que foi citado como passatempo (dançar música gaúcha, aprender a tocar violão, longas pedaladas, cavalgar, cuidar de pets, cozinhar) recebeu certa promoção na escada dos valores humanos quando se ressaltou a importância de que fossem mantidas tais ocupações, incorporadas à vida pessoal, enquanto ponto de fuga das inquietações que tantas vezes são infligidas pela rotina de um trabalho pesado.

Para iniciar tal discussão, foi usada a matéria jornalística intitulada “Temos que ensinar nossos filhos a serem felizes e não a serem perfeitos” (sem autoria)<sup>16</sup>. O texto sugere uma comum tendência, entre as famílias, a promover um comportamento de competitividade, desde cedo, quando as medalhas da parede e a idade que marca o início da alfabetização parecem ter uma importância maior do que o estímulo a uma vida equilibrada. O texto ainda é marcado por uma crítica ao estímulo a carreiras para as quais os filhos não demonstram apreço e a ausência de uma educação para as emoções.

A compreensão da afirmação “O oposto da violência é a convivência” foi se estabelecendo aos poucos, embora os estudantes não tenham apresentado maturidade intelectual para constituir, por si, ações concretas que pudessem ser chamadas de intervenção ou projeto de intervenção. Todas as percepções eram muito recentes ainda e, possivelmente, a constituição de projetos haveria de ser a última instância de um longo caminho de observações e compreensões constituídas para que se estabeleçam relações de causa e consequência capazes de instigar propostas concretas que atinjam uma escrita crítico valorativa.

Não havia a menor instrumentalização entre os estudantes para que pudessem pensar um projeto de intervenção, pois ainda estavam distantes de “dominar os meios a partir dos quais se pode interpretar a realidade, tomar posições e imprimir direções”. (SAVIANI, 2010, p. 168) Decidi, portanto, ao perceber que os estudantes não estavam preparados para idealizar um projeto, criá-lo. Considerei que a concepção de uma proposta apresentada a eles como “projeto de intervenção na comunidade” poderia estimular à organização das ideias dos estudantes, ideias que seriam materializadas, depois, através das atividades de produção de texto. Saviani (2010, p. 169) sugere que o professor reconheça, claramente, em seus métodos e objetivos, que há uma diferença entre o seu nível intelectual/cultural e os níveis dos estudantes e “o que funda essa relação pedagógica é exatamente essa diferença” (Idem, 2010, p. 168). O objetivo maior, portanto, deve ser eliminar tais diferenças para que “a igualdade se estabeleça” e se torne possível o real alcance da democracia que “não está no ponto de partida e sim no ponto de chegada”. (Ibidem, 2010, p. 169).

O passo inicial da intervenção consistiu em produzir uma fotografia, no dia do passeio de barco, em que os estudantes apareceriam munidos de objetos que pudessem remeter ao lazer litorâneo (bola, boia, colete, prancha, frescobol). O contraponto seria a ausência de locais para desfrutar dessas experiências coletivas. É possível supor que a participação nesta

<sup>16</sup> Matéria jornalística adaptada, usada como material didático. Encontra-se no endereço eletrônico: <https://www.olhaquevideo.com.br/video/23435/temos-que-ensinar-os-nossos-filhos-a-serem-felizes-e-nao-a-serem-perfeitos> acessado em 15 de setembro de 2019.

ação e o despertar para a força coletiva aliada às questões coletivas de um lugar configurem por si aspecto de formação humana, pois vai ao encontro com “uma questão filosófica por excelência, ligada ao problema da possibilidade, da legitimidade, do valor e dos limites das ações humanas” quando é possível discutir aspectos da liberdade e o indivíduo passa a se reconhecer “capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422).

É aqui que o projeto do P.E.D. e o projeto da pesquisa-ação desenvolvida no âmbito desta dissertação se alinham em aspectos da intelectualidade quando ambas as ações pretendem demonstrar aos indivíduos que existe a possibilidade real “de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais” (Idem, 2010, p. 423) para, inclusive, promover certo reconhecimento da identidade coletiva que o constitui. Acredito que ideia de intervenção, designada pela professora, tenha representado, portanto, repertório para as produções dos estudantes.

O estudante passou aqui, logo no início da ação pedagógica, a perceber e questionar seu entorno numa nova perspectiva em que “necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais”, quando é alterado “o processo de objetivação do ser humano que ocorre na atividade” (Ibidem, 2010, p. 426). Havia, como ideia central do projeto, a intenção de desenvolver um texto coletivo ao poder público. Então, a imagem obtida pela intervenção, no caso a “foto crítica” como chamou um dos estudantes, ilustraria o texto coletivo, que seria desenvolvido à frente, possivelmente publicado em redes sociais ou de acordo com a sugestão de uma estudante “Minha mãe trabalha na prefeitura, professora, bem perto do prefeito”, entregue em mãos, ao prefeito. Segue uma das imagens da intervenção, produzida no dia do passeio:



(Imagem autorizada pelos pais/ assinatura colhida posteriormente à impressão)

Houve resistência de vários estudantes, que afirmaram ter certo acanhamento de aparecer numa imagem que seria, posteriormente, caso pudéssemos desenvolver um bom material, publicada em redes sociais. Entretanto, os estudantes, influenciados pelas famílias, assumiram certo receio que a própria ATP (assistente técnico pedagógico) assumiu ao verbalizar “eu não deixaria os meus filhos participarem desta fotografia”. Há um receio generalizado, resultado das relações de poder, que faz com que tantas pessoas no universo escolar falem de autonomia de um lado e, por outro, elogiem, descriteriosamente, subserviência e obediência diante do que constitui poder canônico. Como resultado, torna-se desonroso, a essas pessoas, indagar comportamentos do poder público; e era o que estávamos fazendo, estávamos, pontualmente, questionando uma verba de 6,9 milhões a ser destinada à região que, em suma, continua favorecendo pessoas que moram em outros bairros e outras cidades que desfrutam da região como turistas. Uma matéria jornalística<sup>17</sup> com informações sobre a verba e sobre o projeto foi levada à sala de aula como material didático, ainda assim, muitos estudantes resistiram à participação da fotografia.

Dos 29 estudantes da classe, 24 participaram do passeio (alguns pais demonstram receio em deixar o (a) filho (a) navegar) e 12 estudantes aceitaram participar da foto, metade dos que estavam no local para o passeio. Inicialmente, refleti sobre o que poderia ter faltado, durante as aulas, para que eu pudesse ter sido convincente na intenção de demonstrar a importância de chamar a atenção do poder público, mas logo entendi que ainda não havia desenvolvimento conceitual a ponto de alterar a consciência dos mais resistentes diante de algumas experimentações e ações. Não havíamos discutido suficientemente para que fosse

<sup>17</sup> A matéria jornalística, aplicada como material didático, está no endereço:

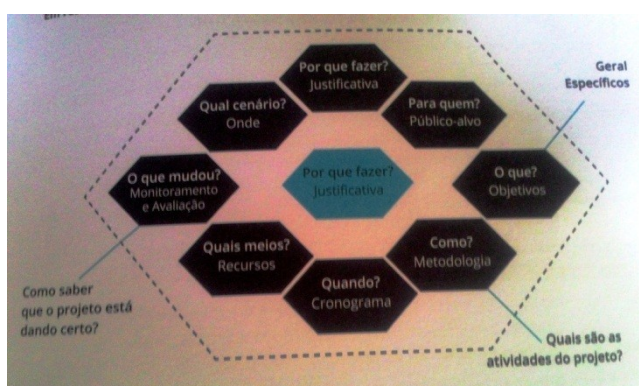
<https://www.nsctotal.com.br/noticias/transformacao-do-espelhos-em-espaco-turistico-deve-comecar-no-segundo-semester>

alcançada a mudança na compreensão crítica das práticas sociais com linguagem, que se concebem paulatinamente. Fazer-lhes livres, para que eu pudesse lhes fazer compreender a totalidade e motivá-los a agir sem medo com relação ao que estaria acontecendo, demandaria mais tempo para o trabalho propriamente com a língua e os signos a serem interiorizados porque

Toda penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece.  
(TOASSA, 2004, p. 06)

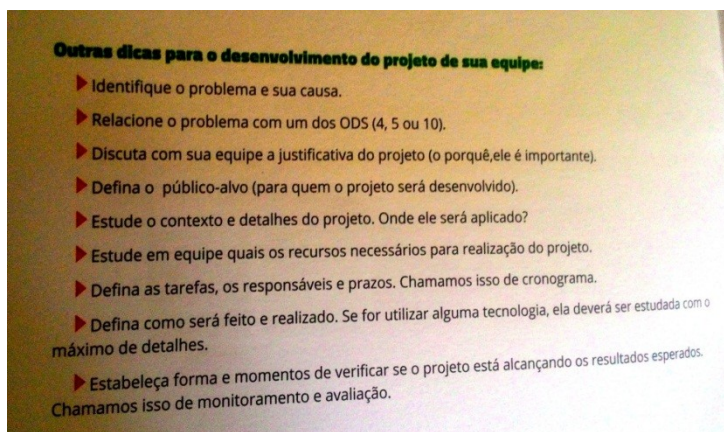
Combinamos que a foto seria impressa e, antes que fosse publicada, os pais assinariam uma autorização depois de conferir a imagem, e assim foi feito. O texto produzido coletivamente foi aparelhado como produto final do projeto, porém ainda carecia, nesse momento, de muitas aulas para que os estudantes estivessem preparados para produzi-lo. Esse texto será apresentado mais à frente, portanto, sob o planejamento central das aulas que conceberam a dissertação. Previamente à foto, era imprescindível estabelecer a compreensão desta intervenção para a produção de significados concernentes à proposta do sujeito concreto, conectado com o seu espaço. Seguem três imagens que ilustram, em ordem sequencial, o material da apostila do P.E.D., utilizado como parte de um planejamento que atribuiu significados à proposta de intervenção:

a) Apreciação de uma ideia a partir dos motivos que justificam ou não o desenvolvimento de um projeto:

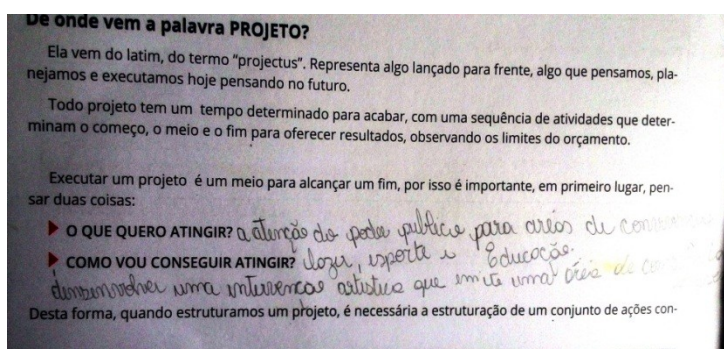




b) Investigação do problema em analogia à ODS (Redução das desigualdades)



c) Origem da palavra projeto e atividade sobre o que se pretende atingir:



Transcrição das respostas veiculadas na imagem acima:

O que quero atingir? *“Atenção do poder público para áreas de convivência. Lazer, esporte e educação”.*

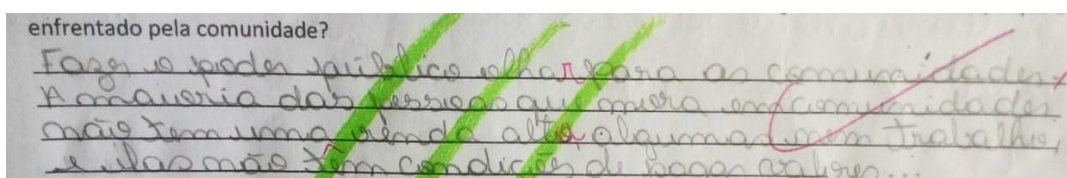
Como vou conseguir atingir? *“Desenvolver uma intervenção artística que (emite) uma área de convivência aos jovens”.*

Compreende-se que as respostas apresentadas pela transcrição acima tenham sido diretamente influenciadas pelas palavras da professora, em sala de aula: são perceptíveis expressões que foram usadas quando, de forma objetiva, a proposta de intervenção foi sugerida. Expressões como “chamar atenção do poder público para (...)”; vejo aqui, portanto, constituição de autoria ainda elementar, uma objetivação humana ainda incipiente. O verbo “emite” parece estar sendo aplicado para constituir um elo entre o que vai ser feito (intervenção artística) e o que se pretende alcançar (área de convivência aos jovens). Seria conveniente ao propósito comunicativo que o verbo fosse substituído por outro, como por exemplo, “estimule” ou “reivindique”, entretanto a ideia está inteligível, o que demonstra um processo de familiaridade com a linguagem que representa este nicho de atividade.



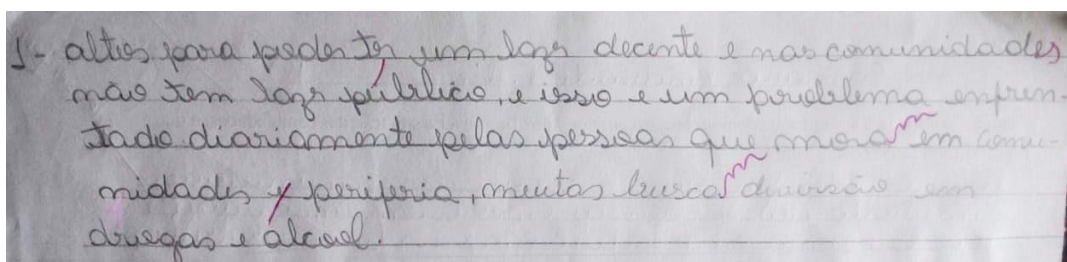
Depois de utilizadas algumas atividades sugeridas pela apostila do P.E.D, certa atividade bastante relevante de perguntas e respostas, para que fosse respondida em pares, foi desenvolvida a constituir material independente à apostila, porém conectado à proposta do desenvolvimento do projeto. Seguem excertos que demonstram, neste momento, a percepção por parte do estudante do que representava a intervenção concernente à foto produzida no dia do passeio, excertos que demonstram, agora, certa autonomia reflexiva. Observemos, a princípio, uma resposta que revela a clareza do que a intervenção representaria. O registro a seguir diz respeito à resposta da estudante (S. F., 15 anos), quanto à questão “Qual é o problema a ser enfrentado pelo projeto em questão? Descreva a situação das comunidades, o que é enfrentado pela comunidade?”.

(Fragmento de atividade sugerida pela apostila do PED)



“Fazer o poder público olhar para as comunidades. A maioria das pessoas que mora em comunidades não tem uma renda alta algumas nem trabalho, e elas não tem condições de pagar valores”. (S. F., 15 anos)

(Fragmento de atividade sugerida pela apostila do PED)

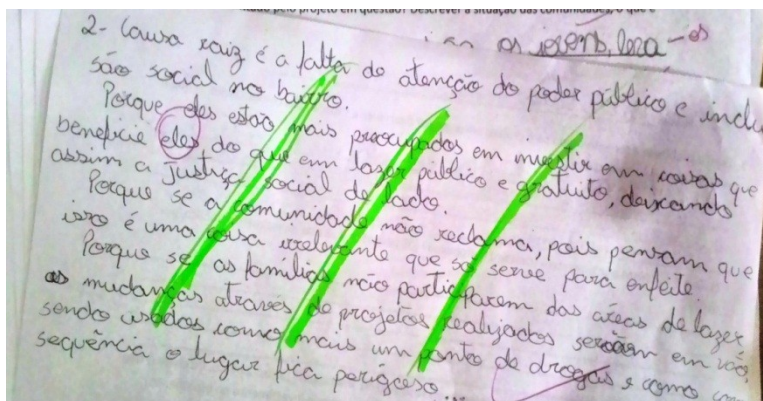


“altos para poder ter um lazer decente e nas comunidades não tem lazer público e isso é um problema enfrentado diariamente pelas pessoas que moram em comunidades e periferia, muitas buscam (m) diversão em drogas e álcool”. (S. F., 15 anos)

Os excertos acima indicam identificação da estudante na relação de causa e consequência entre a ausência de lazer e áreas de convivência, responsabilidade do poder público, e as drogas como ponto de fuga já que “nas comunidades não tem lazer público e isso é um problema enfrentado diariamente pelas pessoas que moram em comunidades e periferia, muitas buscam diversão em drogas e álcool”, de acordo com a resposta da imagem acima.

O excerto a seguir diz respeito à segunda questão da atividade, complementar à primeira, quando o estudante é convidado a uma investigação mais pontual em relação à pergunta “Quais as causas que acarretam (determinam) o problema?”. A estudante M. L. G. (14 anos) inicia o texto se apropriando de um termo da apostila do P.E.D (causa raiz) e de uma expressão nova no vocabulário dos estudantes “inclusão social” diante do eixo “redução das desigualdades”. Demonstra criticidade ao entender que fomentar o turismo local para pessoas economicamente privilegiadas contempla o lazer dos próprios parlamentares eleitos que ignoram realidades locais e conseqüentemente a necessidade de fomentar “justiça social”:

(Fragmento de atividade sugerida pela apostila do PED)

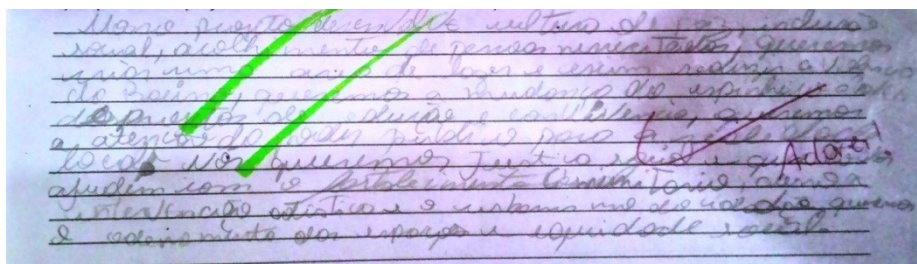


O trecho, ainda com relação ao excerto acima, “*Porque se a comunidade não reclama, pois pensam que isso é uma coisa irrelevante que só serve para enfeite*” apresenta falhas coesivas, entretanto é perceptível à identificação da necessidade do despertar por parte da comunidade que “*não reclama*” e entende áreas de lazer apenas “*como enfeite*”. Por fim, fecha seu pensamento com a ideia da importância de que as famílias usufruam e participem daquilo que pode representar uma mudança “*Porque se as famílias não participarem das áreas de lazer, as mudanças através dos projetos realizados serão em vão, sendo usados como mais um ponto de drogas e como conseqüência o lugar fica perigoso*”.

Expressões como ‘equidade social’, ‘cultura de paz’, ‘política apartidária’, ‘ações interventivas’, ‘justiça social’, ‘exclusão social’, ‘poder público’, ‘acesso a’, ‘realidade local’, ‘ordenamento dos espaços’ ou palavras como ‘drogadição’, ‘urbanismo’, ‘naturalizar/naturalização’, ‘cultura/cultural’, ‘convivência’, ‘sustentabilidade’ ou ‘marginalidade’ passaram a fazer parte das aulas e sugeri que fossem listadas para inicialmente, uma apreensão visual da grafia, também como possibilidade concreta de uso, ao momento de desenvolver atividades escritas.

Obviamente, uma lista de palavras no caderno não produz efeito algum quando o que se pretende é a ampliação da linguagem sobre as possibilidades de atuação no mundo, então atividades que oportunizassem a aplicação deste novo conjunto léxico foram sugeridas para que o estudante pudesse “listar as possibilidades de uso da palavra – suas acepções – e verificar os sentidos e as implicações que se manifestam em cada caso (...) e indagando de sua funcionalidade para o raciocínio.” (BRITTO, 2012, p. 19).

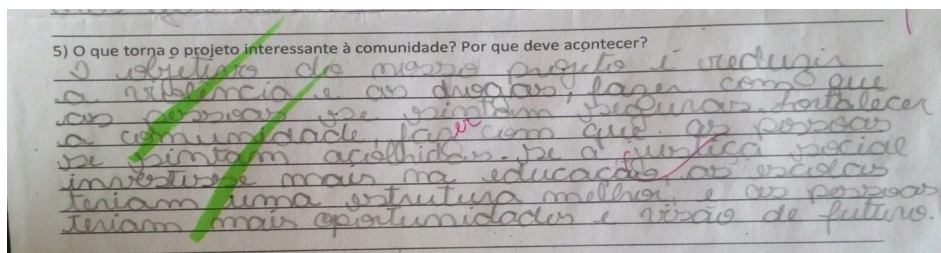
Aos poucos, essas palavras e/ou expressões foram inseridas na oralidade e nas produções escritas dos estudantes, algo imprescindível para que tenhamos convicção da ampliação dos horizontes do sujeito concreto ao qual se procurou constituir, como no excerto a seguir, desenvolvido por (H. H, 14 anos) que se relaciona ao questionamento “O que torna o projeto interessante à comunidade? Por que deve acontecer?”:



Segue a transcrição literal da resposta:

“Nosso projeto desenvolve **cultura de paz, inclusão social, acolhimento** de pessoas necessitadas, queremos criar uma **área de lazer** e assim reduzir a violência do bairro, queremos a mudança do Espinheiros através de **projetos de educação e convivência**, queremos a atenção do **poder público** para a **realidade local**. Nós queremos **justiça social** e que todos nos ajudem com o **fortalecimento comunitário**, acesso à **intervenção artística** e o **urbanismo cidadão**, queremos o **ordenamento dos espaços e equidade social**.”

O processo de assimilação deste novo vocabulário acarretaria em alguns problemas de coerência, como é possível verificar no trecho que segue, bem articulado com relação à pergunta, porém a expressão “justiça social” se torna sujeito onde deveria ser “poder público”:



Segue a transcrição literal da resposta:

*“O objetivo do nosso projeto é reduzir a violência e as drogas, fazer com que as pessoas se sintam seguras, fortalecer a comunidade, fazer com que as pessoas se sintam acolhidas. **Se a justiça social investisse mais na educação**, as escolas teriam uma estrutura melhor e as pessoas teriam mais oportunidades e visão de futuro”.*

Esses erros, como o citado anteriormente, foram retomados em sala de aula, sem que fossem citados nomes, para que todos assimilassem de forma assertiva aquilo que poderia representar falha no processo pedagógico de compreensão ao qual todos estavam submetidos. “As pessoas não possuem ou não têm inclusão social” foi uma das construções recorrentes, ao que foi realizado o alerta de que ninguém tem ou possui inclusão social, as pessoas são ou não incluídas socialmente. Houve uma confusão frequente quando alertados sobre a importância do desenvolvimento de uma identidade cultural coletiva que poderia ser representada em arte local; os estudantes constituíam seus textos citando a necessidade de intervenção artística, como no caso “Nós queremos justiça social e que todos nos ajudem com o fortalecimento comunitário, acesso à **intervenção artística**”; possivelmente influenciados pela expressão frequentemente usada com relação à criação da imagem do dia do passeio quando fizemos, nesta ocasião, uma “intervenção artística”.

Ao momento da correção desta última atividade de perguntas e respostas assinalei na própria folha da atividade, para cada estudante, a resposta mais significativa da sua produção. Então, pude categorizá-la como uma boa estratégia de correção/socialização quando, normalmente diante da proposta de leitura e compartilhamento de respostas ao grande grupo, o estudante apresenta certa resistência diante do convite a se expor. Diante de respostas previamente eleitas pela professora como respostas de destaque, todos os estudantes se expressaram, sem reclames, ao grande grupo, e com algum aspecto diferenciado, no campo da prosódia, passível a ser compreendido como segurança na expressão oral. E os demais, sabendo que conheceriam as melhores respostas da proposta, ouviram atentamente as respostas compartilhadas. As respostas desta atividade me levaram à percepção de que havia entendimento, por parte do estudante, da proposta de intervenção cujo produto final ainda estaria por vir, complementar à imagem da fotografia.

### 3.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE DIFERENTES OBJETOS CULTURAIS COM VISTA À AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO A CONSTITUIR O SUJEITO CONCRETO

Os objetos culturais elucidados aqui são compreendidos como parte imprescindível do projeto, com atuação decisiva para que a mediação entre os estudantes e os objetivos a serem

alcançados se fizesse possível, a serem apresentados posteriormente. Não representam mera inspiração para que o estudante se sinta motivado ao desenvolvimento dos textos, mas representam, em seu conjunto, os aspectos discursivos que se pautam para os objetivos em questão. Embora nem todos os objetos culturais aplicados devam ser considerados obra de arte, entende-se que a escolha, de cada objeto, esteja de acordo com o pensamento de Duarte (2009, p. 468) ao aludir à hipótese de que “a dialética entre o indivíduo e a obra de arte pode ser uma importante fonte de informação sobre o tema mais amplo da dialética entre a formação do indivíduo e a riqueza não material”.

Os objetos culturais apresentados na seção inicial deste capítulo, embora não estivessem à luz do rigor metodológico concernentes à organização do projeto, representam parte indissociável para que alcançássemos os resultados finais. Não cabe aos objetos culturais e às análises desenvolvidas na seção anterior, o lugar de complemento, pois materializam parte do percurso, com produções escritas, inclusive, embora este momento não esteja contemplado nos planos de aula que foram aplicados depois da burocrática validação do comitê de ética.

Estimular o estudante à liberdade de análise do seu universo e à liberdade de escolha diante das possibilidades concretas do seu tempo para “transformar as reações condicionadas inferiores em formas superiores, culturais de reação” (VIGOTSKI, 1995, apud TOASSA, 2004, p. 03) dependem de formas ilustrativas que acontecem por meio das funções e representações dos objetos culturais. Para Duarte (2009, p. 468) é um posicionamento que prioriza “relações que professor e alunos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade” e para além das “relações entre professor e aluno” determinam “uma questão central da pedagogia” (Idem, 2009, p. 468).

Para uma visão geral do leitor, os objetos culturais abordados na seção anterior, prévios à aplicação do projeto, foram:

- 1) Lendas urbanas retiradas da internet: Chupa cabras/O homem do saco/ Bonecas sexuais humanas/ O buquê de flores brancas.
- 2) Crônica “Somos todos meninos-caranguejos”, (estudante Matheus Boffe), que representou a nossa escola nas Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2016.
- 3) “Bar doce bar”, crônica vencedora das Olimpíadas de Língua Portuguesa (2010), Minas Gerais.
- 4) “Ler poesia é mais útil para o cérebro do que livros de autoajuda, dizem cientistas” (Sem autoria definida) – matéria jornalística.

- 5) “Por que ler poesia?”, de Erivelton Braz, texto predominantemente lírico, porém agrega linguagem denotativa em algumas partes.
- 6) Livros de poemas, autores variados, do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola – 6º ao 9º ano).
- 7) Crônica “Acampamento na ilha das flores”, de Júlia Cardoso

Enquanto os objetos culturais que serão apresentados na presente seção são:

- 1) Compilação de imagens retirada de um grupo fechado “Moradores da ilha do Espinheiros”, da rede social Facebook, que registram habitações sobre palafitas, da década de 1970.
- 2) Obra literária “Quarto de despejo” de Maria Carolina de Jesus
- 3) Videodocumentário “O que é favela”.
- 4) Videodocumentário “Moradores sobre palafitas lutam contra a natureza para manter as casas em pé”.
- 5) Tirinhas “Menino Caranguejo” de Chico Lam
- 6) Poema “O pescador artesanal” de Miguel Celso de Mello
- 7) Filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin
- 8) Curta-metragem “Vida Maria” de Márcio Ramos
- 9) Animação “A cigarra e a formiga”.
- 10) Poema de José Paulo Paes “Sem barra”
- 11) Animação “A pequena vendedora de fósforos”.
- 12) Vídeo não ficcional em que João Oreste Dalazen, ex-presidente do tribunal do trabalho, depõe, a partir de sua própria experiência de vida, contra o trabalho infantil.
- 13) Matéria jornalística (Jovens de Joinville: diversão limitada na cidade.)
- 14) Perfil biográfico “Fragmento da história de um operário joinvilense”, texto desenvolvido pela professora para contemplar aspectos pontuais do eixo “trabalho”.
- 15) Canção “Antene-se” (Chico Science e Nação Zumbi)
- 16) Poema “Filhos da época”, Wislawa Szymborska
- 17) Carta Aberta à Prefeitura de Joinville, 9º ano da Escola XXX

### **3.3.1 Critérios para escolha dos objetos culturais: uma abordagem marxiana**

Ensinar a ler é uma das grandes funções da disciplina de Língua Portuguesa, em toda a polissemia que a palavra possa representar; entre elas, a leitura do mundo, em sua pertinência discursiva, necessária para a intenção de constituir um sujeito histórico. Entretanto, a

observação e a interpretação deste mundo que se pretendia mostrar aconteceram através de diferentes tipos de leitura, pela mediação de diferentes objetos culturais combinados entre si pela via dos objetivos a serem perseguidos, porém que dependeram de “processos intelectuais diferentes” (BRITTO, 2012, p. 27) de assimilação, já que a organização das aulas concentrou imagem, vídeo, música, livro literário, poemas, texto não literário e, por fim, a produção textual.

As escolhas que definem o conjunto de objetos culturais que foram mediados nas aulas seguem um critério que pode ser esclarecido com a ajuda de Duarte (2009, p. 461) quando afirma que “[...] a educação escolar deve ter como meta permanente a superação das formas alienadas de consciência que prevalecem na vida cotidiana da sociedade capitalista deste início do século XXI”. O mesmo autor (2009) ressalta que o capitalismo determina o dinheiro não apenas como representante da riqueza material, mas da riqueza imaterial igualmente. Nesta linha reflexiva, relaciono e questiono diretamente o papel da escola diante da reflexão do autor ao afirmar que “Qualquer abordagem sobre a sociabilidade contemporânea que ignore ou secundarize esse fato estará condenada a permanecer na superfície, nas aparências e nas contingências”. (Idem, 2009, p. 463).

Assim como Duarte (2009) apropria-se do termo “fetichismo” aplicado por Marx em seus estudos no conjunto que rege a obra *O capital* quando é questionado um valor simbólico, intrínseco ao pensamento humano “inseparável da produção de mercadorias” (MARX, 1968, p. 81 apud SAVIANI, 2011, p.30), Saviani (2011) também se apropria do conceito para afirmar que “a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista” determinou “pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade (pouca luz) nas relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 30). Essa característica de pouca luz sobre as relações sociais deve ser entendida no sentido de que há um poder estruturado, para o capital, que faz com que todos se percebam ingenuamente livres e emancipados, entretanto certa imposição de acumular bens tolhe tal liberdade às individualidades e, ao que parece, acaba por justificar “as diferenças e desigualdades de posses pelas diferenças de talento e de empenho”. (Idem, 2011, p. 30).

Então, supõe-se o poder de construção dos objetos culturais pela possibilidade de serem ampliadas as significações de todo e qualquer projeto que acredita na força do capital cultural. A começar, nós professores estamos impossibilitados de afirmar que é importante que o estudante se comprometa com os seus estudos para obter estabilidade econômica, sendo que nós mesmos escolhemos uma carreira que não nos possibilita grandes pretensões materiais. O que nos constitui como professores conscientes dentro de um projeto consistente

de sociedade são “[...] ações que cremos civilizadoras, entendendo por isso o investimento humano – material e subjetivo – capaz de produzir uma ordem regida pela ética, pelo bem-estar e pela solidariedade” (BRITTO, 2012, p. 120).

As “ações civilizadoras” definidas e ampliadas, por via das práticas de linguagem, foram deliberadas a partir de elementos considerados urgentes ao momento histórico em que vive o estudante, relacionadas aos objetos culturais que poderiam alcançar as discussões contempladas pelos símbolos fábrica, barco e mangue – que, direta ou indiretamente, relacionam-se aos “fetichismos”. Questões que eram aparentemente corriqueiras, mas que passaram a sofrer um diagnóstico compreendido então como ‘questões políticas e sociais do momento histórico do estudante’ pelo próprio estudante. Essas questões foram reconhecidas tanto por via dos objetos culturais que fizeram a mediação “entre o indivíduo e a vida” (DURTE, 2009, p. 467) quanto nas produções dos estudantes que acabaram por se tornar objetos culturais de análise da classe quando compartilhados e estudados numa perspectiva local, de materialidades e subjetividades comuns a todos.

Quando tocadas demandas a “produzir conhecimento que tensionam continuamente a condição humana” (BRITTO, 2012, p. 130) para além dos “fetichismos” que representam a alienação humana, tivemos algo constituído que foi para além do plano local e se elevou a um plano global. Para Duarte (2009, p. 465) “A crítica ao fetichismo pode ter um papel importante no processo de transformação da sociedade à medida que produza nos indivíduos a consciência da necessidade de transformação das condições objetivas que produzem o fenômeno fetichismo”. Para a compreensão e a discussão do fenômeno, busquei dar enfoque aos reflexos estéticos dos objetos culturais que pudessem suscitar questionamentos de um movimento empírico que reproduz posicionamentos elitistas, principalmente na perspectiva do consumismo.

Os objetos culturais em questão mediarão discussões objetivas balizadas pelo conceito de “violência simbólica” quando dados exemplos práticos da atualidade e da sua própria realidade, em que pessoas desprovidas de capital econômico procuram adquirir os mesmos bens e imitar os mesmos comportamentos das pessoas que apresentam capital econômico expressivo. Quem tem dinheiro dita regras e padrões, embora poucos percebam essa influência, já que “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 2004, p. 16).



Há uma prisão invisível que se desvela com a consciência que se amplia. Tal ampliação se dá através das práticas de linguagem que são mediadas através da intervenção educativa que é capaz de “aclarar o movimento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que estes produtos exercem sobre eles” (FREIRE, 2002, p. 59). Ao compreendermos certa “funcionalidade para o raciocínio” (BRITTO, 2012, p.19), esses objetos culturais combinados, cada qual com sua linguagem, são facilitadores para que o professor apresente muitas reflexões, inclusive, “a dialética entre essência e aparência” (Idem, 2002, p. 59).

Vivemos uma época em que referenciar Karl Marx, na escola, ao citar a luta de classe como critério de análise, tornou-se passível de denúncia na ouvidoria do Estado. Faz-se urgente demonstrar, portanto, de forma paralela, pela força daquilo que os objetos culturais representam em si - associados a práticas de linguagem que se manifestam através da leitura e da escrita - a superação das formas de alienação para que se estabeleça, assim, uma “consciência de si, enquanto “classe para si” (FREIRE, 2002, p. 59). É possível compreender esse “rol da reflexão crítica sobre a prática” (Idem, 2002, p. 59) pelo desenvolvimento do texto a seguir, do estudante V. E. (14 anos), transcrito na íntegra:

*Meu amigo Irineu*

*Sei que você quer realizar seus sonhos, comprar aqueles tênis de marca, um celular top de linha, andar na moda, ir ao cinema, mas pra isso não precisa parar de estudar. No Brasil existe um número muito grande de evasão escolar. Eu não gostaria que você fizesse esse número crescer.*

*Você é um dos meus melhores amigos, se não é o melhor, por isso não quero que pare de estudar quero que tenha uma vida e que possa ir além de seus sonhos. Planeje bem o seu futuro, ouça os seus pais e familiares.*

*Se largar os estudos sempre trabalhará em um serviço bruto pesado e ainda terá um salário baixo que não dará nem para se alimentar direito. Então estude, sonhe e se esforce. “O que se planta, se colhe”.*

Joinville, 21 de Novembro de 2019

Meu amigo Irineu,

Sei que você quer realizar seus sonhos comprar aqueles tênis de marca, um celular top de linha, andar na moda, ir ao cinema, mas pra isso não precisa parar de estudar. No Brasil existe um número muito grande de evasão escolar. Eu não gostaria que você fizesse esse número crescer.

Você é um dos meus melhores amigos, se não é o melhor, por isso não quero que pare de estudar quero que tenha uma vida e que possa ir além de seus sonhos. Planeje bem o seu futuro, ouça os seus pais e familiares.

Se largar os estudos sempre trabalhará em um serviço bruto, pesado e ainda terá um salário baixo que não dará nem para se alimentar direito. Então estude, sonhe e se esforce. "O que se planta, se colhe".

São várias conexões que se apresentam aqui, neste texto, quando o estudante sugere ao seu colega que não pare de estudar por conta dos fetichismos que se apresentam através do desejo de obter “tênis de marca, celular top de linha, andar na moda”. Tais coisas materiais iriam “realizar sonhos” e quando o estudante associa questão material com sonho, o leitor pode se inclinar a considerar que sonhos não deveriam estar associados à compra de um tênis ou um celular, mas são coisas corriqueiras no universo do adolescente, tanto o desejo por celulares caros quanto a aplicação da palavra ‘sonho’ em muitos contextos. O que deve ser ressaltado aqui é que o remetente não quer que seu amigo faça parte das estatísticas de evasão escolar e para isso se faz importante negar aqueles sonhos imediatistas, então o conselho central é *“Planeje bem o seu futuro, ouça os seus pais e familiares. Se largar os estudos sempre trabalhará em um serviço bruto, pesado e ainda terá um salário baixo (...)”* (V.E., 14 anos).

As conexões, com relação ao texto de V. E (14 anos) não estão isoladas, há um pensamento que se edifica através de uma relação que se encadeia: consumismo – trabalho precoce – evasão escolar. Uma relação que foi se constituindo ao longo das discussões que dizem respeito especialmente ao eixo ‘trabalho’, que será pormenorizado à frente, em uma das seções subsequentes. Todas essas conexões constituem nexos daquilo que Vigotski (1995, apud TOASSA, 2004, p. 03) entende como “um pensamento mediado por signos”, definido com o auxílio da linguagem que é mediada “entre o meio auxiliar e os objetos de escolha”. Assim se constitui o que o mesmo autor (apud TOASSA, 2004, p.03) chama de “reação

eletiva como a forma mais típica de formação da conduta volitiva, um elo importante no desenvolvimento da personalidade”.

### **3.3.2 Objetos culturais combinados e a leitura do texto para organizar e completar a análise**

Não é possível afirmar que houve objeto cultural mais ou menos importante para o todo que representa os resultados obtidos, creio. Entretanto, para a tarefa da escrita, que possibilitou fundamentalmente a presente análise, creio que alguns textos lidos, propriamente, tenham reforçado o que foi trabalhado no domínio da oralidade. A palavra escrita “com léxico, sintaxe e prosódia próprios, sustentando-se sobre outro tipo de referencialidade, mais distante do contexto imediato e vinculada a estratégias mais tensas de representação, ocupando lugar específico na dimensão cultural e intelectual” (BRITTO, 2012, p. 27), potencializa todos os outros objetos culturais. Neste sentido, o mesmo autor (2012, p. 29) afirma que:

[...] produtos diversos da cultura em ambientes em que circulam informações, compreensões e representações no mundo e da vida, assim como a audiência do rádio e da TV e a utilização de mídias eletrônicas, podem possibilitar o alargamento dos horizontes intelectuais e culturais. Contudo, essas possibilidades parecem não ter a mesma densidade formativa e, quando têm, supõe um modelo de intelectualidade que desemboca, de alguma forma, na leitura frequente.

Faz-se conveniente ressaltar, pois, dois textos que tiveram papel motivador e organizador ao promover a “inclusão do sujeito num determinado modo de cultura e na disseminação de hábitos, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas” (BRITTO, 2012, p. 29), são eles: *Centro Comunitário da Paz transforma periferia do Recife*, texto não literário, cujas atividades relacionadas foram compiladas no item 3.2.3, como parte das atividades prévias ao projeto que possibilitaram certa percepção social mais apurada da comunidade que culminou em uma intervenção pontual; e o texto literário *Quarto de despejo*, de Maria Carolina de Jesus. Esse último, congregado a uma sequência de discussões e produtos culturais, trouxe ao estudante a percepção de similaridade entre a favela e sua comunidade, já que a zona leste da cidade foi, até pouco tempo, cenário de habitações desordenadas, chamadas casas sobre palafitas.

Numa perspectiva de causa e efeito, os estudantes foram convidados a entender que, da mesma forma que as favelas foram constituídas por pessoas sem condições econômicas mínimas, por questões sociais que incidem sobre tal pobreza econômica, os moradores dos

bairros que constituem a comunidade também foram impelidos ao lugar, inicialmente inóspito, por questões sociais como êxodo rural e a migração desordenada. Portanto, ao serem elucidadas à luz da ação educativa, questões históricas da comunidade, através do texto literário, concretizou-se “a ampliação da experiência literária, por meio da correlação com outros campos de conhecimento e com formas diversas de manifestações culturais, de forma a evidenciar o diálogo [...] entre o texto e o contexto estético-históricocultural atual e do momento da sua produção” (SARAIVA; MÜGGE & KASPARI, 2016, p. 10).

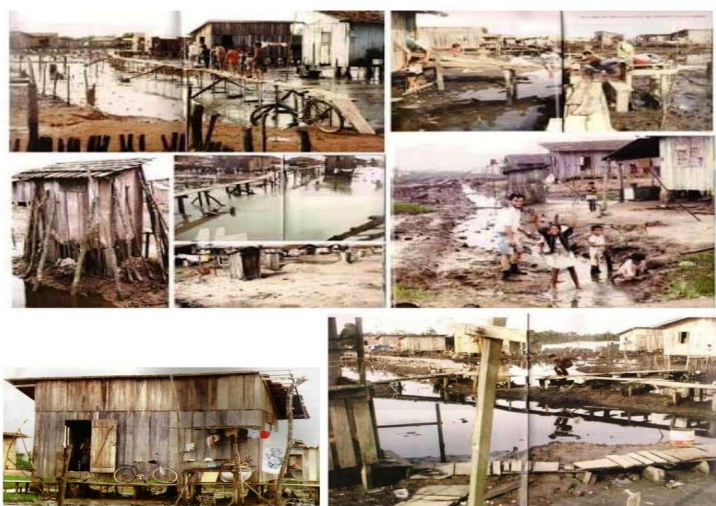
A ação educativa consistiu em estimular à observação, através da leitura da obra em questão, das particularidades da vida na favela para possibilitar aos estudantes a organização de aspectos comparativos entre as características da obra, que é ambientada através do diário de uma favelada, e características históricas do local em que vivem. Da mesma forma que a situação econômica das favelas do Rio de Janeiro sofreu mudanças positivas desde que o livro “Quarto de despejo”, foi desenvolvido, as comunidades em questão, que já viveram sobre palafitas, também melhoraram economicamente; porém, tanto as favelas quanto a região (zona leste de Joinville) ainda sofrem reflexos de um período precário, de extrema pobreza. Hoje, não temos estudantes que moram sobre casas de palafita, seus avós ou bisavós são os migrantes que chegaram de outros estados ou cidades do estado para habitar a região. Desenvolveu-se, portanto, um resgate histórico estimulado pela obra literária, quando a maioria dos estudantes afirmou desconhecer os fatos.

Houve a sugestão de uma análise comparativa que se deu como forma de contribuir à compreensão do estudante no que toca à criminalidade recorrente no bairro, no que toca às questões que envolvem uso de drogas lícitas e ilícitas, na importância secundária que se dá ao lazer e na compreensão da relação desmedida com o trabalho por parte dos moradores da região, quando é importante indicar que a intenção dessas pessoas, que chegaram ao lugar na década de 70, era prosperar, justamente pela via do trabalho. Essa relação de causa e efeito, mais precisamente sobre os efeitos da pobreza, foi sugerida através da fusão de diferentes atividades intelectuais, entre elas a imprescindível leitura do texto literário “Quarto de Despejo” que apresenta uma protagonista semianalfabeta e ao mesmo tempo vívida em seus julgamentos sobre a vida sofrida da favela e as possibilidades remotas de ascensão daqueles que vivem em extrema pobreza material.

O estudante, através da leitura literária, “se reconhece e vive o conflito” e assim “a experiência de ler ganha dimensão humanizadora” (BRITTO, 2012, p. 29). Neste jogo semântico, que oscila entre percepções objetivas e subjetivas, foram permitidas interpretações e identificações que possibilitaram que fossem preenchidos os nichos de aprendizagem.

Houve uma fusão entre a experiência do leitor/estudante com as percepções possíveis através da leitura, constituindo-se um todo em consonância com o seu universo social e afetivo, já que o estudante se deparou com “significações simbólicas, advindas do imaginário coletivo” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 30), facilitado pelo universo exposto pela protagonista-personagem da obra *Quarto de despejo*.

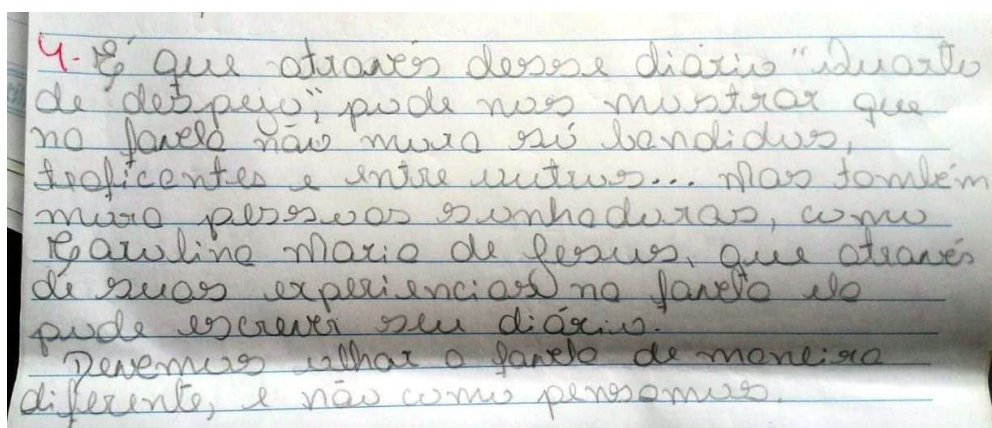
A figura abaixo, apresentada aos estudantes previamente à leitura da obra, compila várias imagens que mostram habitações por palafita, a maioria delas da década de 70, quando muitas famílias já estavam na região, recém-chegadas de outras cidades do estado de Santa Catarina e do estado do Paraná. Famílias que foram motivadas pelo processo de êxodo rural, influenciadas pela oferta de emprego das indústrias joinvilenses, especialmente a maior fundição do país, situada também na comunidade.



Compilação de imagens retirada de um grupo fechado “Moradores da ilha do Espinheiros” da rede social Facebook

Além da imagem histórica, considerei pertinente levar aos estudantes dois videodocumentários: *O que é favela* e *Moradores sobre palafitas lutam contra a natureza para manter as casas em pé*. Informações importantes foram assimiladas através do vídeo *O que é favela* quando os estudantes puderam entender que as favelas do Rio de Janeiro se relacionam, inclusive, com a escravidão no país, já que se materializaram refúgio dos negros que não tinham direito constitucional à moradia quando libertados e com a Guerra de Canudos, já que as terras serviram como pagamento aos soldados que estiveram presente em campo de batalha. Informações de peso na intenção de qualificar a discussão sobre causas e efeitos da pobreza. O segundo vídeo pode ser considerado relevante em sua função de ilustrar como são essas habitações e demonstrar que ainda existem em alguns lugares do país.

Assim, buscou-se promover uma postura crítica diante do reconhecimento, por parte do estudante, de um mundo aparentemente distante do seu universo. Ao descobrir similaridades entre o seu universo e aquele que comumente chacota e despreza: a favela - abre-se espaço em seu pensamento para novas referências de valor, “Um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude” (BRITTO, 2012, p. 29), agora reflexiva - sobre seu lugar e sobre relações, comumente ignoradas, de causa e efeito. Seu pensamento, que sofreu um filtro de humanidades, depara-se com um novo conjunto de critérios que “atinge os desejos, os hábitos, a vontade”, (SUCHODOLSKI, 2002, p.14), inclusive de outras pessoas submetidas a outras realidades empíricas. É possível identificar esses apontamentos através da transcrição a seguir, constituída diante do questionamento “Quais as considerações gerais sobre obra, o que a equipe passou a refletir depois da leitura?”:

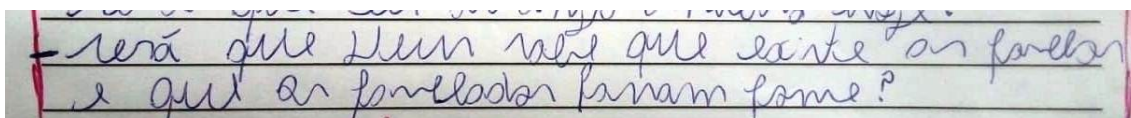


As estudantes E. C. e S. F. (ambas de 14 anos) registram algo que sugere um posicionamento diante do novo “Devemos olhar a favela de maneira diferente” e assumem que havia uma percepção diferente, prévia à leitura; e agora “através desse diário “Quarto de despejo” pode nos mostrar que na favela não mora só bandidos, traficantes entre outros... mas também mora pessoas sonhadoras como Carolina Maria de Jesus, que através de suas experiências na favela, ela pode escrever seu diário.”. A escolha da palavra “sonhadoras” parece representar o elemento humanizador do processo quando se assimila que, diante da miséria material extrema, os sonhos se perpetuam.

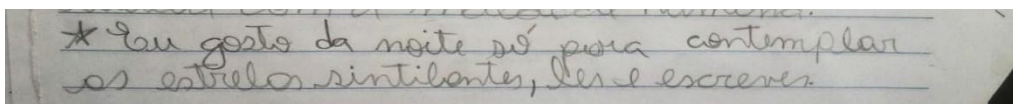
Dentro das práticas de linguagem, o estudante foi advertido de que a protagonista, ao ter frequentado apenas dois anos de instrução formal, apresentaria vários desvios gráficos em relação à norma padrão, o que não comprometeria a potência literária da sua obra. Os estudantes demonstraram certo estranhamento ao se deparar, na aula de Língua Portuguesa, com um livro com “erros de português”, expressão usada por eles durante as aulas. Foi



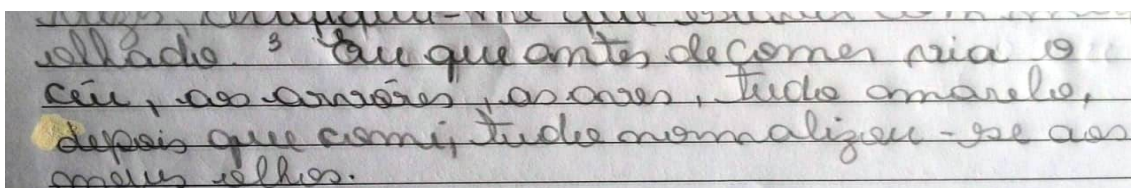
preciso uma explicação pontual para que compreendessem a intenção dos editores de que se mantivessem os “erros” já que o eu lírico era, de fato, uma favelada semianalfabeta. Para dar ênfase ao pensamento que se materializa através de uma habilidade literária da protagonista-autora, sugeri, em uma das atividades, que fossem transcritos trechos em que a autora revela sua sensibilidade poética. Nem todas as duplas apresentaram respostas que sugerem profundas reflexões, mas todas puderam registrar trechos que motivam uma percepção sensível sobre vidas da favela:



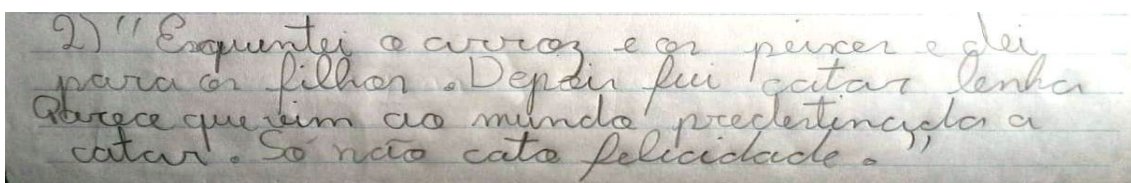
(Será que Deus sabe que existe as favelas e que os favelados passam fome?)



(Eu gosto da noite só pra contemplar as estrelas cintilantes, ler e escrever)



(Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos)



(Esquentei o arroz e os peixes e dei para os filhos. Depois fui catar lenha. Parece que vim ao mundo predestinada a catar. Só não cato felicidade).

Apropriar-se de questões de referência histórica ao traçar análises comparativas entre a história das favelas e a história da comunidade se fez importante à intenção de certa racionalidade que sugere a importância de uma análise estrutural dos fenômenos e dos comportamentos. A observação das relações de causa e efeito deve ser mediada, desde o Ensino Fundamental, como preâmbulos de uma inclinação científica. Embora o objeto cultural “Quarto de despejo” tenha oportunizado um trabalho analítico sensível, configurava

outro lugar, outro espaço geográfico. Para concluir esta etapa, considerei pertinente aproximar o estudante de objetos culturais locais.

As tirinhas do artista Chico Lam talvez representem um dos objetos culturais locais mais levados às escolas de Joinville, pelos professores, na intenção da preservação do mangue. Embora boa parte dos estudantes já conhecesse, foi possível comentar aspectos inerentes do gênero como a fusão da linguagem verbal e não verbal, além da possibilidade de tornar caranguejos personagens, dando-lhes voz, o que garante maior carga dramática à criação. A segunda tirinha suscitou a discussão pontual sobre a mutação do status do mangue em depósito de lixo, principalmente por parte de pessoas de outras regiões da cidade e a necessidade de valorização do mangue por parte dos moradores locais que continuam compreendendo o mangue como um lugar depreciativo. Seguem as tirinhas levadas aos estudantes via planejamento do trabalho educativo:



Joinville conta com uma cena literária, temos poetas e escritores que merecem que suas obras sejam difundidas no meio escolar. Entretanto, a zona leste da cidade não conta com a representatividade desses artistas para tratar de aspectos locais. Encontrei, com algum



esforço, uma dissertação<sup>18</sup> sobre as comunidades de pescadores artesanais da Baía da Babitonga que apresenta certo poema cujo eu lírico é um pescador residente na Baía, através do qual foi possível compreender por que a atividade vem sendo cada vez mais escassa na região, quando os intermediários “pagam uma mixaria” e “em cada uma das Colônias deste imenso estado/A criação de cooperativas seria de grande valia”. O poema “O pescador artesanal” é de Miguel Celso de Mello, autor sobre o qual não há informações, na dissertação. O poema pode ser encontrado na seção de anexos, na íntegra.

Não foram desenvolvidas atividades pontuais com base nesses objetos culturais (tirinhas – poema) que neste momento representaram certa ampliação de repertório, porém com uma clara intenção: dar relevância à ideia de motivar os estudantes à criação, em diferentes formas de arte, a fim de uma identidade cultural local que expresse hábitos, vontades, fragilidades, contemplação – da comunidade. A intenção de observar diferentes vidas, diferentes perfis biográficos através do eu lírico do “Quarto de despejo” ou do “Pescador artesanal” voltou-se ao despertar das vidas anônimas, porém históricas, que existem com muita potência criadora, embora continuem anônimas.

Mobiliza-se uma sensibilização para toda e qualquer história de vida, quando se faz possível buscar “lemas e ideais que elevem a condição humana a outro patamar de existência” distante de padrões que valorizem a competição material e deixem de manter critérios baseados em “sucesso e prazer” (BRITTO, 2012, p. 120-121). Para Britto (2012), os indivíduos, motivados por interesses imediatos perceberão a felicidade de acordo com sua capacidade de alcançar sucesso e prazer. Na comunidade em questão, o sucesso se volta ao poder econômico, desde muito cedo, por via do trabalho, que revela intenções imediatistas e sem planejamento, para que o jovem adquira seu primeiro veículo motorizado, por exemplo. Quanto à ideia de prazer, na região, é possível associá-la ao uso de drogas, lícitas e ilícitas, como a principal forma de lazer ou escape dos dias de trabalho, algo difundido entre jovens e adultos.

Trata-se, portanto, pela via dos objetos culturais combinados e analisados, que revelam uma vida para além do capital e para além do prazer, e promover o convite a uma vida mais consciente que não imponha o “prazer hedonista” todo o tempo, como válvula de escape do trabalho, tampouco sujeições de máxima exploração do trabalho remunerado. A vida consciente é equilibrada pela intenção de se tornar um ser humano crítico, que não é conduzido apenas por questões acidentais ou pela intenção de enriquecer. É o olhar para além

<sup>18</sup> Dissertação encontrada no endereço virtual:

[http://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/biblioteca/download/teses\\_e\\_dissertacoes/dissertacao\\_2000\\_ana\\_maria\\_rodrigues.pdf](http://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/biblioteca/download/teses_e_dissertacoes/dissertacao_2000_ana_maria_rodrigues.pdf)

do senso comum que se busca quando a ação educativa quer “promover a cultura como produção humana positiva e carregada de valores éticos” (BRITTO, 2012, p. 121) e o estudante então deixa de perceber a escola apenas pelo “traço utilitarista, pela afirmação do argumento de ganho pessoal e de melhor posicionamento na luta pelo sucesso e pelo bem-estar” (Idem, 2012, p. 122).

Foi possível reconhecer o alcance da tarefa humanizadora da discussão especialmente diante da proposta do desenvolvimento de um perfil biográfico de um trabalhador do bairro. Para o desenvolvimento da atividade, os estudantes deveriam seguir às seguintes coordenadas: (Enunciado completo – Anexo XV):

(Fragmento do enunciado)

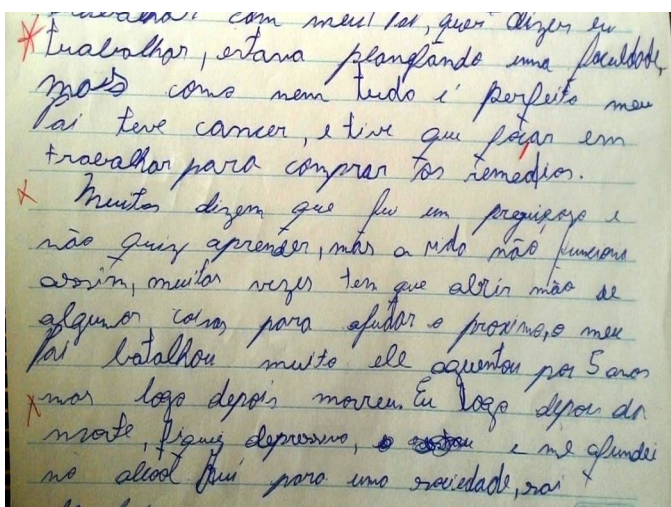
*“focar em aspectos que o entrevistado venha a falar sobre a comunidade (quando chegou, quais as impressões iniciais, como se sente hoje, como vê o bairro, quais as mudanças que acompanhou) e sobre a relação em sua vida entre - trabalho X escola - (se é realizado em sua profissão, se cultiva uma vida pessoal que complementa a vida profissional, se terminou a escola básica, quais sonhos ficaram para trás). Importante que seja desenvolvido pelo autor do perfil biográfico uma marca da sua autoria, portanto, suas impressões sobre o entrevistado, ao momento da entrevista, também podem ser destacadas. Alguma história curiosa narrada pela pessoa entrevistada também se faz interessante. Também há espaço para alguma frase importante, que tenha chamado sua atenção, dita pelo entrevistado.”*

O resultado desta proposta demonstra, na escolha dos estudantes, ao promover recortes biográficos que vão além da “ordem desumanizadora administrada pelo capital” (BRITTO, 2012, p. 122) uma inclinação a ressaltar aspectos que nem sempre revelam uma existência plena de conquistas, mas relatos que variam entre momentos de tensão e aspectos positivos. No caso a seguir, registra-se uma tessitura que amplia o entendimento da polêmica que envolve o pensamento da meritocracia<sup>19</sup> que, no paralelo ao seu conceito dicionário, supõe que todos possam alcançar a conquista material que planejarem, de acordo com seus méritos. A produção de V. S (14 anos) narra uma história em que a personagem planejara ampliar seus estudos, mas abdicou do planejamento para cuidar de alguém doente, na família. O estudante apresenta o que parece representar o reconhecimento de que os acasos podem interferir decisivamente, como no trecho que diz “*Muitos dizem que fui um*

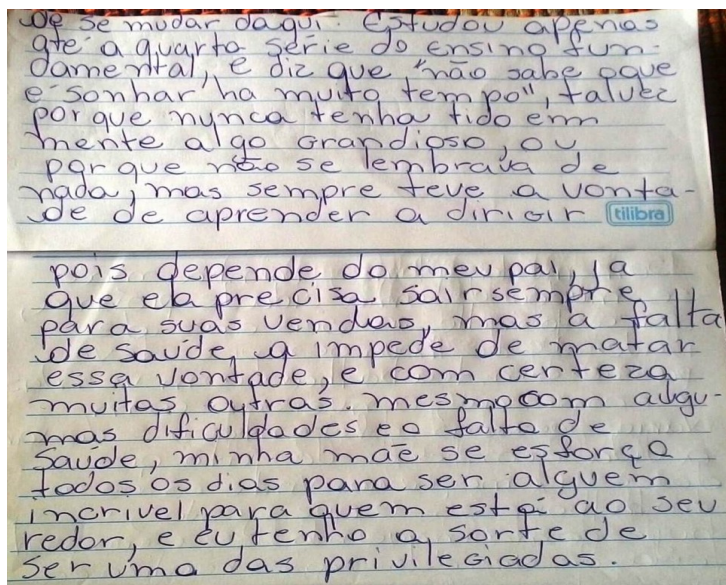
<sup>19</sup> Meritocracia é uma palavra polissêmica. Muitas falhas deste sistema, apontadas por especialistas, dizem respeito à ausência de oportunidades iguais a todos, o que acarretaria em problemas sociais. Uma das atribuições (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Meritocraci> - acesso em 20/01/2019): “Um **modelo meritocrático** é um princípio ou ideal de organização social que busca promover os indivíduos — nos diferentes espaços sociais: escola, universidade, instituições civis ou militares, trabalho, iniciativa privada, poder público, etc — em função de seus méritos (aptidão, trabalho, esforços, competências, inteligência, virtude) e não de sua origem social (...).

preguiçoso e não qui(z) aprender, mas a vida não funciona assim, muitas vezes tem que abrir mão de algumas coisas para ajudar o próximo”.

“(…) estava planejando uma faculdade, mas como nem tudo é perfeito, meu pai teve câncer e tive que focar em trabalhar para comprar os remédios. Muitos dizem que fui um preguiçoso e não quis aprender, mas a vida não funciona assim, muitas vezes tem que abrir mão de algumas coisas para ajudar o próximo. O meu pai batalhou muito ele aguentou por 5 anos mas logo depois morreu. Eu logo depois da morte fiquei depressivo e me afundei no álcool, fui para uma sociedade, saí de lá com a cabeça boa (...)”. (V. S, 14 anos)



O excerto a seguir mostra um relato biográfico que parece representar uma espécie de homenagem da filha (E. S, 14 anos) à mãe. A estudante destaca que a mãe “*não sabe o que é sonhar há muito tempo (...) talvez porque nunca tenha tido em mente algo grandioso*”. Entretanto, mesmo diante da ausência de grandes aspirações, a estudante destaca que “*mesmo com algumas dificuldades e falta de saúde, minha mãe se esforça todos os dias para ser alguém incrível para quem está ao seu redor*” e finaliza sua reflexão reconhecendo o efeito das ações compassivas da sua mãe sobre sua própria biografia “*e eu tenho a sorte de ser uma das privilegiadas.*”. Segue imagem do excerto:



(E. S., 14 anos)

### 3.3.3 O eixo trabalho<sup>20</sup> para ampliar o reconhecimento de profundos aspectos culturais

O pensamento elitista rege conversas que convergem em preconceitos, motiva pontos de vista que se mostram excludentes e define ações que alimentam todo esse movimento excludente - que valoriza as relações a partir do potencial econômico. O “ser alguém na vida”, proferido por tanta gente, inclusive por professores, reflete “a ordem desumanizadora administrada pelo capital” (BRITTO, 2012, p. 122) porque sempre diz respeito a ter ou não ter bens e a escola não poderia se submeter, desta forma, a um capital que diga respeito apenas ao dinheiro. O capital escolar ao qual direcionei as aulas e os resultados do projeto ampliou o entendimento quanto à relevância que o dinheiro ocupa na sociedade, que se faz importante para qualquer movimento material numa sociedade capitalista, que é o sistema ao qual estamos submetidos, mas não pode ser o maior fim - não pode representar objetivo maior na vida de alguém. Para que novos entendimentos fossem constituídos, foi necessário mapear, junto aos estudantes, questões impostas pelo sistema capitalista que incidem sobre sua existência.

Sem assimilar a submissão, todos estão dominados por uma lógica elitista. Inclusive quando expomos uma camiseta “Kill Bill” ou “Poderoso Chefão” demonstramos poder econômico por termos ido ao cinema ou simplesmente por ter conseguido adquirir a camiseta que representa um objeto cultural apreciado por uma elite. Os estudantes, especialmente os adolescentes, querem usar roupas que exponham marcas famosas, querem ter o celular que o

<sup>20</sup> A discussão se encaminha tanto na perspectiva do trabalho remunerado, quanto na perspectiva do trabalho como atividade humana já que o estudante é convidado a planejar o seu futuro profissional de acordo com uma atividade que se relaciona com seus gostos e aptidões, de acordo com um projeto de sociedade.

youtuber famoso usa e, de repente, decidem trabalhar muito cedo - tantas vezes sem real necessidade. Afinal, a família poderia presenteá-lo com um tênis sem marca afamada ou um celular que não é de última geração, mas não poderia ceder aos fetichismos elitistas. Embora a palavra “fetichismo” não tenha sido aplicada nas aulas, a ideia esteve todo o tempo presente. Então, comumente, é assim que inicia a relação do estudante com o mundo do trabalho, que nem sempre tem relação com uma carreira profissional continuada ou conhecimento técnico aprofundado: a relação imediatista com o dinheiro passa a ser mais importante do que a trajetória escolar.

Se as necessidades humanas dependem essencialmente de fatores econômicos, as pessoas vão gastar a maior parte do seu tempo e a sua energia, desde muito cedo, pensando em como ganhar dinheiro para suprir os fetichismos. Tal relação desmedida com a matéria e consequentemente com o trabalho remunerado foi demonstrada aos estudantes quando foram usados objetos culturais combinados que puderam demonstrar questões para além da evasão escolar, tais como: dificuldades dos ofícios que exigem esforço repetitivo, a ausência de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, reflexos do abandono escolar que impedem que os indivíduos exerçam uma profissão com a qual tenha afinidades. Essa relação esteve presente em nossas discussões para que o estudante compreendesse a dificuldade em conciliar trabalho e escola como o principal motivo para evasão escolar em nossa escola, portanto se constitui uma das questões urgentes que fizeram parte das discussões sob o eixo “fábrica”.

De acordo com uma perspectiva histórico-cultural, à qual se inscreve a presente dissertação, “a cultura é, precisamente, o produto da vida social e da atividade social dos homens” (VIGOTSKI, 1987, p. 162 apud GONTIJO; LEITE, 2002, p. 165). Ao pensarmos na ampliação da escrita como ofício fundamental da escola e a escrita “como produção humana e, portanto, como objeto cultural” (GONTIJO; LEITE, 2002: 165), destacamos sobre quais aspectos sociais deve escrever o nosso estudante. É algo emblemático, para a comunidade, a compreensão de que trabalho é um símbolo constitutivo da cultura local. Cabe apresentar aos estudantes, para enriquecer sua atividade intelectual através da escrita e contribuir para o seu alçamento a sujeito concreto, o maior número possível de desdobramentos pertinentes ao trabalho que atuem para sua conscientização.

As discussões do eixo fábrica que, por si, representa as discussões acerca do trabalho elencadas anteriormente, foram impulsionadas a partir de dois vídeos iniciais: fragmento do filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin e do premiado curta-metragem *Vida Maria*, de Márcio Ramos. Com relação a *Tempos Modernos*, os estudantes foram motivados a refletir sobre as dificuldades do trabalho braçal, dos abusos de poder que podem acontecer na relação

(empregado – empregador) e foram convidados a refletir sobre o tempo da vida que é despendido ao trabalho, o que se torna árduo quando não se faz possível alcançar ofícios aos quais haja apreço. Quanto ao *Vida Maria*, os estudantes foram instigados a compreender o trágico destino que se repete por gerações no sertão nordestino, onde, distantes da escola e sem nenhum encorajamento do meio à mudança, mulheres da mesma família, em diferentes gerações, perpetuam o mesmo destino, sem qualquer mudança ou crítica.

As intenções direcionadas a partir das personagens delineadas através desses objetos culturais dizem respeito à reflexão sobre o papel da escola no planejamento de vida dos indivíduos para que alcancem seus objetivos profissionais; além da percepção de que os que não organizam seu futuro profissional acabam trabalhando em funções distantes daquilo que cada um poderia oferecer à sociedade como resultado de gostos e habilidades mapeadas e/ou desenvolvidas ao longo da trajetória. Aqui, portanto, houve espaço para abordarmos o tema evasão escolar e seus reflexos, além dos casos de famílias que menosprezam o papel da escola e sobredouram a relação precoce com o trabalho, sem real necessidade.

A cultura local parece elogiar o trabalho de forma descriteriosa a ponto de repreender o lazer. Não é aspecto a ganhar relevo na cultura local, a apropriação de elementos locais para desenvolver arte e desenvolver uma identidade cultural que se revelaria através da criação artística; a apropriação pela cultura local da sua área litorânea tende a secundarizar o lazer, destacando, em sua cotidianidade, inclusive em finais de semana, o trabalho remunerado. Somados esses fatores com o fato de ser campo de grandes indústrias, o trabalho se torna valor máximo na cidade de Joinville, especialmente nesta região que agrega a maior fundição de ferro do país, com 13 mil funcionários. São questões que foram apresentadas nas discussões pertinentes aos objetos culturais em ação, concernentes à categoria “trabalho”.

Entre os desdobramentos que dizem respeito ao universo do trabalho está o trabalho infantil. Como objeto cultural para promover a discussão sobre trabalho infantil, os estudantes conheceram *A pequena vendedora de fósforos*, em vídeo, e ainda assistiram ao vídeo, não ficcional agora, em que um ex-presidente do tribunal do trabalho, João Oreste Dalazen, narra parte da sua história de vida para motivar políticas públicas que combatam o trabalho infantil. Espera-se que com esses objetos culturais combinados, o estudante tenha desenvolvido considerações críticas sobre trabalho infantil a ponto de reconhecê-lo como uma das causas da evasão escolar ou aspecto que impede o desenvolvimento sadio da criatividade a ponto de comprometer as relações interpessoais no futuro, como depõe João Dalazen.

Os estudantes assistiram ao curta-metragem de animação *A cigarra e a formiga* e, por via deste objeto, foram convidados a refletir sobre aspectos tanto do comportamento da cigarra, que não planejou sua vida material, quanto ao comportamento da formiga, que cumpre sua função de trabalhadora assídua, embora acabe por se interessar pelo ofício da cigarra em seu universo musical e artístico; logo a cigarra foi tão hostilizada pela formiga e sua família por não trabalhar para “guardar para o inverno”. Espera-se que os estudantes tenham alcançado a percepção crítica acerca de ofícios artísticos como possíveis caminhos profissionais ou, ao menos, um segmento que deve ser valorizado por proporcionar qualidade de vida à sociedade que consome e deve consumir arte como ponto de fuga, embora seja comum a desvalorização da escolha desses profissionais e a desvalorização por via dos baixos salários. Foi possível aqui, também conduzir à discussão de que artistas, ainda que contribuam para a qualidade de vida dos trabalhadores braçais, são, constantemente, relegados pela sociedade.

Aos poucos a observação da cultura para o trabalho, evidenciada e discutida a partir dos objetos culturais, foi sendo mapeada pelos estudantes, algo que se constituía urgente e assim foi assimilada por grande parte da classe que pôde compreender que a alienação do trabalho “transforma essa atividade em simples meio de sobrevivência do indivíduo” caso não constitua uma “atividade vital” em que o indivíduo possa reproduzir a si “como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie” (DUARTE, 2013, p. 23), num plano global que “assegura a existência da sociedade.” (Idem, 2013, p. 23). A ação educativa se fez presente em ajustar essa relação com o trabalho, dar significado ao trabalho braçal quando inserido num plano global, falar em equilíbrio ao demonstrar que um indivíduo precisa se constituir para além do seu papel de trabalhador, pois “A dificuldade de viver a humanidade que se manifesta em cada um de nós e, assim, de sentir a razão de ser, está, para além da exploração material, nas formas como se realiza a cultura” (BRITTO, 2009, p. 120).

Faz-se difícil aplicar a palavra “cultura” quando considerada sua polissemia, inclusive no campo da Sociologia; entretanto, aqui, façamos valer a concepção de (Eagleton, 2005, p. 184 apud OLIVEIRA; ALVES, 2015, p. 03) quando nos faz refletir que “A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual [...]”. Quando me aproprio do princípio de que cultura é constituída também para aquilo que as pessoas dedicam tempo e energia e entendo que as pessoas, nesta região, vivem para o trabalho e têm como ponto de fuga um lazer comumente voltado a drogas lícitas e ilícitas, entendo que há um desequilíbrio entre trabalho para o



capital e o que as pessoas fazem ou deixam de fazer em seu tempo livre, numa exacerbação do que é próprio sistema político-econômico vigente e o qual é inescapável do ponto de vista das relações humanas. Ter, contudo, consciência acerca dessa realidade é fundamental quando se toma como foco a contribuição para a superação por incorporação do aluno empírico em direção ao aluno concreto.

Compreendi que seria pertinente apresentar-lhes um objeto cultural local para sensibilizar/problematizar quanto à relação entre vida profissional e vida pessoal. Não encontrei esse objeto entre os escritores locais, o que de fato era uma tarefa quase impossível, pois havia um rigor em encontrar, através de um eu lírico, objetivos precisos delineados por mim. Eu gostaria de encontrar, enquanto personagem, um operário joinvilense, com toda a problemática que incide sobre esse indivíduo que ligou, na adolescência, um modo automático que não lhe permitiu uma visão crítica que possibilitasse ver para além do trabalho na indústria. Ciente de que sou filha de operários joinvilenses e de que eu poderia expressar a história do meu pai pelos olhos de um eu lírico que, quando criança e adolescente, sofreu os reflexos do alcoolismo ao acompanhar uma trajetória de vida com entraves, e decidi estudar para alcançar uma profissão que se adequasse aos gostos e aptidões desenvolvidas ao longo da vida. Decidi escrever o texto que procurava e exemplificar ao meu estudante, de forma única, que a escrita existe a serviço da preservação das memórias, inclusive – não da memória enquanto gênero, mas a memória afetiva.

As poucas experiências que tive em sala de aula, com textos desenvolvidos por mim, sempre foram de extrema relevância para conseguir certo envolvimento, por parte dos estudantes, que nem sempre nos é dedicada. Quando lhes informo a autoria, os estudantes se expressam com muitas interjeições do tipo “Aí sim, professora!”, como quem diz “agora vou prestar atenção”. Suponho que pelo simples fato, raro em sua trajetória escolar, de estar diante de um (a) autor (a), da pessoa que criou aquele objeto a ser analisado. O ato criador é pouco difundido inclusive entre professores, que também assimilam, tantas vezes, a escrita como dom, sem que seja considerada a demanda de trabalho inerente à competência estética também pela via da escrita. Esse é o resultado do que pondera Freire (2002, p. 59) ao afirmar que “[...] as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser”, e quando conhecem pessoas que se expressam pela via da palavra escrita, tendem, tantas vezes, a extremos como idolatrar ou desprezar. Nas redes sociais, é comum o compartilhamento de ideias, mas assumir uma ideia e publicá-la é exceção; trata-se de ação tantas vezes entendida, ainda que o texto veicule um posicionamento político, como mero exibicionismo. Defender uma ideia nas redes sociais pode ser mais



ultrajante do que fotos de nudez, por exemplo. A expressão por via da escrita não é uma ação comum, nem mesmo em redes sociais, que poderiam representar um espaço democrático.

Poder atuar sobre um objeto cultural como autora, mediadora e pesquisadora foi uma experiência à parte que me fez questionar, inicialmente, se eu não estaria sendo oportunista ao assistir de perto a reação do leitor à minha criação e depois registrá-la enquanto mediadora e mentora de um projeto que não previu algo desta ordem. Concluí, pois, que a ação era plenamente válida pela intenção de instigar o ato criativo entre os meus estudantes, além de poder demonstrar através de um texto que diz respeito também a emoções, algo funcional ao sujeito concreto a ser constituído, que deve ser estimulado a compreender também, pela via do projeto, que “no encontro das palavras de um com as palavras de outro constrói-se uma compreensão” (GERALDI, 2010, p. 78) e que a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2002, p. 59), imposta por classes dominantes, compromete registros importantes. Como considero um ponto alto da aplicação do projeto, seguem três breves trechos comentados do perfil biográfico que se chamou *Fragmento da história de um operário joinvilense* (Anexo XVII):

*Meu pai, alcoólatra, tinha como rotina trabalhar das 5 da manhã às 13h30, descansar à tarde e frequentar o boteco à noite, finais de semana e feriados. Meu pai, sempre estressado e agressivo quando sóbrio, tornava-se um tanto menos sociável quando bêbado, a ponto de frequentes excessos verbais e até físicos contra minha mãe - com quem se casou aos 22, ela tinha 17.*

Com relação ao excerto destacado, a mediação teve como aspectos centrais a percepção de que o operário descrito dedicava todo ou a maior parte do seu tempo livre ao uso de bebidas alcoólicas, no bar e, em seu lar, apresentava comportamento violento, com agravante ao efeito do álcool. O casamento precoce também foi aspecto ressaltado como corriqueiro tanto na comunidade onde viveu o eu lírico quanto de toda a cidade. A leitura do texto motivou comentários como “*Parece que é a história da minha família*” ou “*Acho que esse texto é sobre o meu pai*”, mas precisamente o espanto, depois que percebi a comoção entre os estudantes a ponto de quererem trocar histórias sobre alcoolismo, fez com que eu pedisse que levantasse a mão aquele que conhece uma família que enfrente transtornos por conta de alcoolismo e, para minha surpresa e de todos, absolutamente toda a classe levantou a mão para apontar a resposta. Houve o reconhecimento da classe, portanto, de que o uso de drogas, neste caso de álcool, é um problema pontual da comunidade, talvez da cidade.

O segundo trecho destacado representa a questão nevrálgica que se pretendia demonstrar por via do texto. A história de um operário que iniciou um curso técnico voltado à indústria, aos 12 anos, e não conseguiu, como tantas personagens da vida real joinvilense, manter-se na escola, desde que deu início à vida profissional. Nunca mais voltou à escola e

deixou de sonhar “sonhos coloridos”, o que deve representar viagens, passeios, alegrias. Seu maior sonho passou a ser a conquista de um carro, o que também representa o sonho dos jovens joinvilenses que, assim que alcançam algum capital financeiro, adquirem um meio de locomoção motorizado:

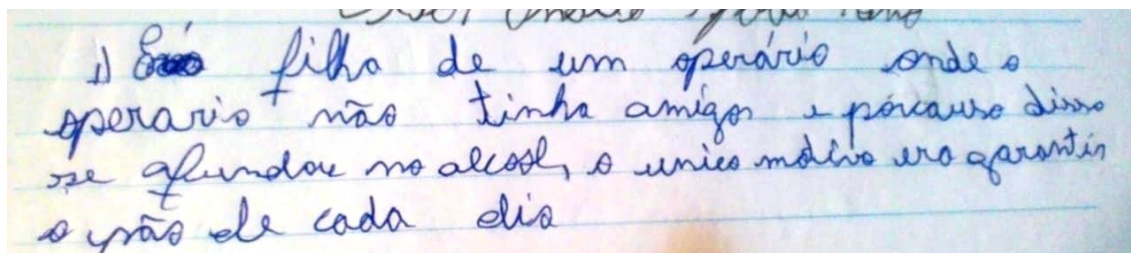
*É fato notável que meu pai iniciou um curso técnico para operação de máquinas aos 12 anos e começou sua saga em chão de fábrica aos 14, quando desistiu da escola, na 7ª série. Então, nunca mais parou de trabalhar, nunca mais pensou em estudar e nunca mais voltou a sonhar sonhos coloridos; ele passou a sonhar, desde cedo, com um carro zero quilômetro.*

Por fim, o operário consegue conquistar uma vida equilibrada, depois que se aposenta. Larga os vícios e desenvolve uma rotina semanal de lazer. O eu lírico, baseando-se no exemplo do pai, decide se tornar professora:

*Meu pai não foi um operário realizado. Quanto a mim, que herdei a paixão pela língua portuguesa, pude me tornar professora e posso dizer que faço o que gosto. Não tenho muito dinheiro, mas carrego a tranquilidade de trabalhar com algo que me acolhe a alma e funde o alargamento do meu ser ao cumprimento do meu dever. Quanto ao meu pai, ele frequenta todos os finais de semana um bar, com sua esposa, mas toma Coca-Cola enquanto aguarda a sua hora de cantar Raul Seixas e Zé Ramalho, seus poetas preferidos, no Karaokê.*

A atividade para interpretação do texto demonstrou o alcance do que se pretendia fazer refletir. A resposta que segue abaixo se refere ao questionamento “Quem é o eu lírico do texto e o que este eu lírico pretende mostrar sobre o seu pai?”. Embora o texto “Fragmento da história de um operário joinvilense” não traga a informação de que a ausência de amigos tenha levado o operário ao alcoolismo, é uma interpretação válida para a reflexão que toca o desequilíbrio entre horas de trabalho e vida pessoal. V. I. (14 anos) parece afirmar que o trabalho existia na vida daquele operário pelo objetivo único do “pão de cada dia”:

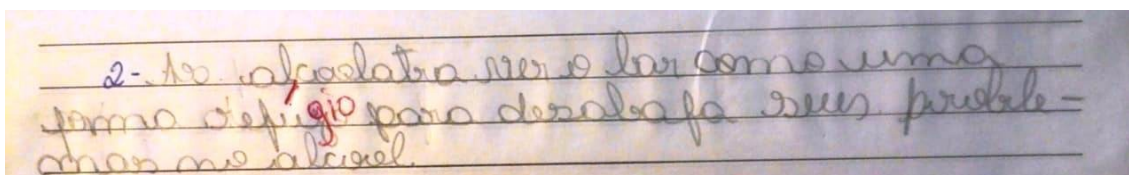
Fragmento de produção textual



“É filha de um operário onde o operário não tinha amigos e por causa disso se afundou no álcool, o único motivo era garantir o pão de cada dia.” (V. I., 14 anos).

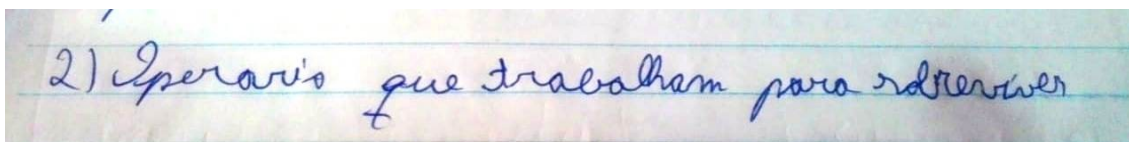
Os dois próximos excertos dizem respeito ao questionamento objetivo “Quais aspectos da biografia apresentada são comuns a muitas pessoas aqui da comunidade?”. As respostas apontam para o reconhecimento das características centrais da comunidade no que toca o eixo trabalho: álcool como ponto de fuga dos trabalhadores, abandono dos estudos ao iniciar a vida profissional, trabalho apenas para suprir necessidades materiais, sem relacionar aptidões e gostos ao ofício, em particular:

Fragmento de produção textual



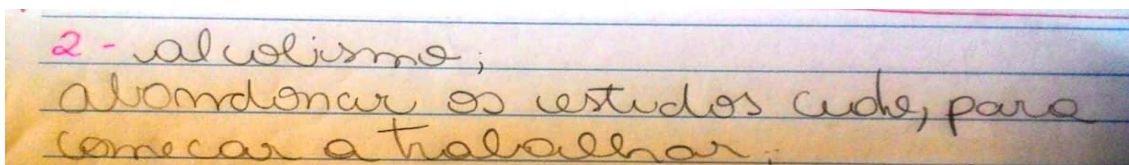
*“As alcoolatra ver o bar como uma forma refúgio para desaba fa seus problemas no álcool”*

Fragmento de produção textual



*“Operario que trabalham para sobreviver”.*

Fragmento de produção textual

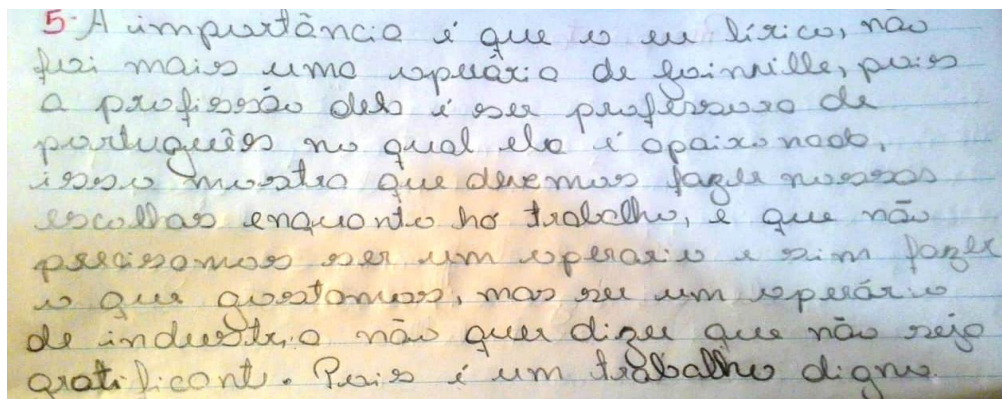


*“alcoolismo/ abandonar os estudos cedo para começar a trabalhar.”*

O último excerto significativo diz respeito ao questionamento “Qual a reflexão o eu lírico se preocupa em demonstrar, ao final do texto, quando fala sobre si?”. A resposta que segue, de E. C. (14 anos), sintetiza algo que diz respeito à possibilidade de planejar o futuro profissional com a autonomia do conhecer-se a si para “fazer o que gostamos” com um ofício que vá de encontro com “nossas escolhas”. Ao final, a estudante demonstra ter assimilado um aspecto bastante discutido durante as discussões sobre a vida operária quando escreve “mas ser um operário de indústria não quer dizer que não seja gratificante. Pois é um trabalho digno”. Conversamos pontualmente ao necessário respeito a todos os trabalhadores seja lá qual for a sua atribuição, pois “constitui a base material da vida em sociedade” e, portanto, assegura “as condições materiais da existência do gênero humano. Sem isso não há história”

(DUARTE, 2013, p. 23). O resultado desse diálogo também é reconhecível através dos textos, portanto. A seguir, a imagem relacionada aos trechos transcritos acima:

Fragmento de produção de texto

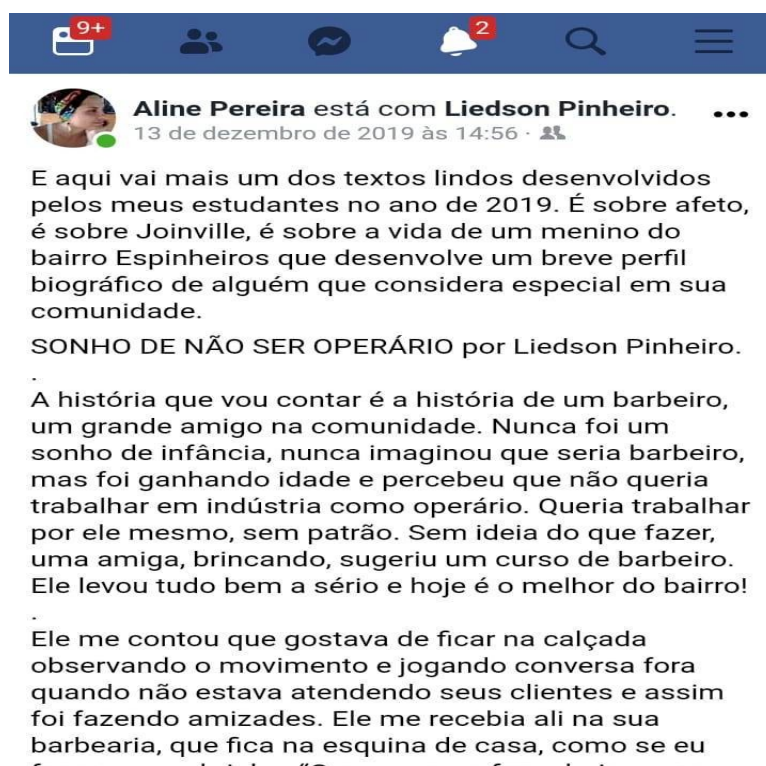


Os excertos selecionados sugerem percepções pontuais constituídas, alcançadas pelos estudantes, através dos objetos culturais e discussões a respeito da categoria “trabalho” que foram evidenciadas através das produções de texto que apontam a escrita crítico valorativa que se pretendia alcançar. São percepções que concretizam o processo de “objetivação humana” previsto por Duarte (1998, p. 106) quando os objetos de análise deixam de ser concebidos dentro de uma “lógica natural” e passam a fazer parte de uma “prática social” (Idem, p. 107). Inclusive, aparece diversas vezes a palavra naturalização e derivados, na produção de texto dos estudantes, sob a intenção de expressar o contentamento de se deparar, enfim, com questões até então ingenuamente despercebidas por eles. É possível reconhecer uma “atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais que passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou” (DUARTE, 2013, p. 27).

Uma das atividades de produção de texto, previstas pelo projeto, cujo enunciado já foi mencionado anteriormente (Anexo XV), foi capaz de oportunizar uma experiência social entre o estudante e a comunidade através da atividade que se voltou à criação de um perfil biográfico. Algo previsto como um dos objetivos específicos do projeto foi sugerir a organização de formas de socialização das objetivações dos alunos, a fim de que a comunidade se apropriasse das produções e descobertas feitas pelos estudantes. Entendi que o texto (anexo XXIX) de Liedson Pinheiro<sup>21</sup> (16 anos), poderia ainda reverberar a compreensão materializada daquilo que se pretendeu com o projeto, caso publicado em redes sociais. Era

<sup>21</sup> O estudante manifestou a vontade de ter seu texto veiculado em minha página, isso está documentado via e-mail, o mesmo texto foi compartilhado em sua página na rede social facebook, por isso não vi necessidade em omitir o nome do estudante aqui.

mais<sup>22</sup> uma chance de demonstrar à comunidade, de forma organizada e com um texto que atende, genuinamente, os quesitos de afetividade e funcionalidade, o que foi desenvolvido junto aos estudantes. Aqui segue a imagem do *print* da publicação na qual o nome do estudante é veiculado por representar um registro público, circunstância em que o próprio estudante solicitou que fosse publicado também em sua página:



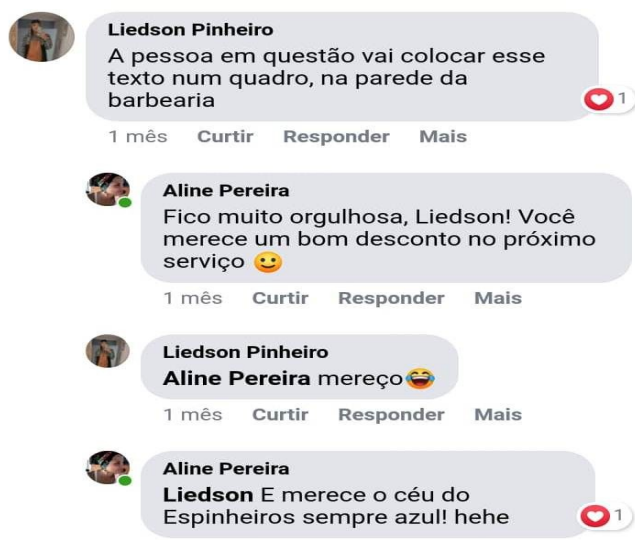
Evidencia-se um posicionamento discursivo do estudante quando decidiu registrar, por via da escrita, um perfil pertinente ao que compreendia através das aulas, concernentes aos objetivos da professora, ao exaltar a biografia de alguém da comunidade que “*não queria trabalhar em indústria como operário. Queria trabalhar por ele mesmo, sem patrão.*”. O estudante demonstra a compreensão de vários elementos humanos, inclusive a potência do que possa parecer ócio desgovernado, mas foi importante para o negócio que foi empreendido de acordo com o que a personagem lhe contou, registrado em seu texto “*gostava de ficar na calçada observando o movimento e jogando conversa fora quando não estava atendendo seus clientes e assim foi fazendo amizades*”. E de repente, o estudante surpreende com uma passagem plenamente subjetiva, em que fala de sensações e impressões particulares, ao revelar que “*O papo de tiozão ‘das antiga’ caía como uma luva para o momento e, do alto*

<sup>22</sup> Seria a segunda publicação, em redes sociais, relacionada ao projeto. A primeira publicação será abordada na próxima seção; diz respeito a uma produção coletiva que constituiu uma “carta aberta ao prefeito” cuja autoria foi (9º ano da Escola Dr. XXX).



*dos meus quinze anos, eu me sentia homem feito ao estar lá. Na barbearia, alguém desliza a navalha por sua face, bochecha e pescoço, meticulosamente traçando linhas, buscando fazer de você uma pessoa mais admirável. É carinho puro, algo bonito acontece quando um homem permite a outro homem que o trate com afeto*". Ali estava a perspectiva dos sentidos tão difundida através das atividades do ano. Ele sabia que a sua ação criativa teria um impacto diferente caso acompanhada das suas intenções conscientes junto ao leitor, que deveria ser convencido da beleza de tantos ofícios regidos pelas relações interpessoais. O estudante focou, em sua criação, o trabalho de alguém que admira; e esse ofício está para além da indústria.

A publicação teve alguma repercussão, com uma dezena de comentários elogiando *a sensibilidade do texto* ou o *carinho com as pessoas*, demonstrado pelas palavras do autor. Vale lembrar que uma parte dos colegas da classe, todos os que estão conectados pela rede social em questão, leram a publicação; assim como vale destacar o comentário do próprio autor-estudante quando acha pertinente articular publicamente que o biografado irá colocar o texto na parede da barbearia. Logo depois, a própria pessoa se manifesta dizendo "*com toda certeza do mundo irei colocar na barbearia, valeu pelo carinho irmão, sem palavras.*".





As ações nas redes sociais puderam dissociar a escrita formal e organizada do eixo escolar. Acredito que todo o movimento em sala de aula ganhou credibilidade, entre os estudantes com ações do universo virtual porque essa geração já não faz muita distinção entre a vida virtual e a vida real, essa geração concebe as duas instâncias como vida real, embora a fotografia seja a principal forma de expressão ou compartilhamentos de páginas de humor. É comum que os estudantes pensem que o ato de escrever diga respeito muito mais à escola do que ao mundo propriamente dito, quando a escola deixa de atribuir à escrita funções socialmente relevantes, então “as crianças consideram importante aprender a ler e a escrever para passar para a segunda série, para fazer as tarefas que a professora escreve no quadro” (GONTIJO; LEITE, 2002, p.164).

Publicado o texto em rede social, com repercussão positiva em que o autor recebe notoriedade pelo ato criativo, efetua-se a demonstração concreta, a ele e aos seus colegas que o acompanharam, que a escrita é um ato social, que vai além do que a escola pode exigir atrelando à geração de notas. De acordo com a interação nas redes sociais, todos souberam que o perfil biográfico desenvolvido pelo estudante será emoldurado e, de alguma forma, representará um legado à comunidade, na parede da barbearia, porque não cairá no esquecimento das redes sociais. É possível compreender, pelos signos reconhecidos no texto do estudante, uma espécie de síntese que, de acordo com Saviani (2013, p.124), revela “a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem”. E assim, com elementos que tocam o eixo “fábrica”, que possivelmente alteraram a percepção do estudante sobre aspectos do trabalho e com a possibilidade de levar seus juízos de valor à comunidade, por meio de uma inserção pela escrita, o estudante também compreende que a escrita tem

grandes propósitos sociais. A escola instrumentaliza e estimula esses propósitos e dessa forma, alcança a “educação virada para o futuro” (SUCHODOLSKI 2002, p. 103).

#### 3.4 O SER HUMANO CONCRETO QUE ORGANIZA SUA EXISTÊNCIA A PARTIR DO RECONHECIMENTO QUE VAI DO PESSOAL AO SOCIAL

Inicialmente, a presente seção situará o leitor com relação às particularidades geográficas da região. Para tal, são disponibilizadas imagens a fim de uma visão efetiva. Também existe a intenção de que a escola seja situada neste espaço físico e geográfico, quando são conjecturados possíveis motivos para uma identidade depreciativa na relação do estudante com o local em que vive. Nesta mesma seção, 3.4.1, são apresentados excertos de produções de texto que sugerem novas percepções, por parte do estudante, que demonstram certa revisão e reconstrução de pontos de vista do sujeito integral que se ansiava alcançar.

A subseção 3.4.2 apresenta uma situação pontual da nossa escola relacionada à formação de uma banda de RAP, entre estudantes de outro momento, para que entrasse em pauta a produção cultural da região, que absorve características locais quando a cotidianidade incide sobre a produção cultural de um local. O exemplo em questão caminha para a compreensão de que a ação educativa “embora determinada, em suas relações com a sociedade, reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” (SAVIANI, 2013, p. 118). São demonstradas ao leitor as ações pedagógicas desenvolvidas para que o estudante pudesse compreender a necessidade de ampliação do capital cultural, assim como a relevância de atividades culturais como política pública, inclusive. Também serão evidenciados excertos a demonstrar que o estudo e a produção no que toca a práticas de linguagem, pôde incidir diretamente sobre “o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade” (BRITTO, 2012, p. 29).

A última parte da seção, o item 3.4.3, apresenta as ações pedagógicas que resultaram em uma intervenção artística em rede social para que o estudante pudesse compreender a escrita como fundamento de atuação social. Diferentes propostas foram conduzidas até que uma carta aberta ao prefeito fosse desenvolvida de forma coletiva, entre os estudantes, e assim demonstrada a relevância de um pensamento autônomo que se organiza através da ampliação também das práticas de linguagem, associando, assim, os atos volitivos a uma liberdade consciente. Os excertos da produção textual dos estudantes demonstra a criação de inúmeras conexões desencadeadas através dos signos fábrica, barco e mangue até que fosse possível o desenvolvimento de uma carta coletiva propositiva ao prefeito que pudesse, de fato, aparelhar



percepções sensíveis da coletividade e até da individualidade no que toca à afetividade do estudante com relação ao lugar em que vive.

A seção, de forma geral, tem como intenção central demonstrar que tal fusão entre o individual e o coletivo, demonstrada através das produções de texto do estudante, parece ter ampliado seu senso de pertencimento e seu entendimento crítico-valorativo universal – compreensões indispensáveis ao despertar do ser humano concreto, que se organiza também por sua constituição empírica.

### **3.4.1 Da autodepreciação ao reconhecimento do paraíso: as mesmas imagens sob um novo olhar**

Diverso ao que pretende fazer refletir a escritora Melanie Klein com a máxima “Quem come do fruto do conhecimento é sempre expulso de algum paraíso”, tivemos como perspectiva a ser alcançada, de acordo com uma circunstância particular que não desqualifica a frase da autora, a ideia de que a partir de algum conhecimento organizado, os estudantes passariam a compreender o seu lugar como paraíso. Um paraíso no sentido de grandes belezas, não no sentido bíblico quando se isenta o local de conflitos. Afinal, o estudante foi convidado a perceber, também, as particularidades geográficas do seu lugar; entretanto, como resultado de uma atividade intelectual a constituir um sujeito reflexivo, foi preciso que passasse a problematizar aspectos sociais e políticos comumente naturalizados.

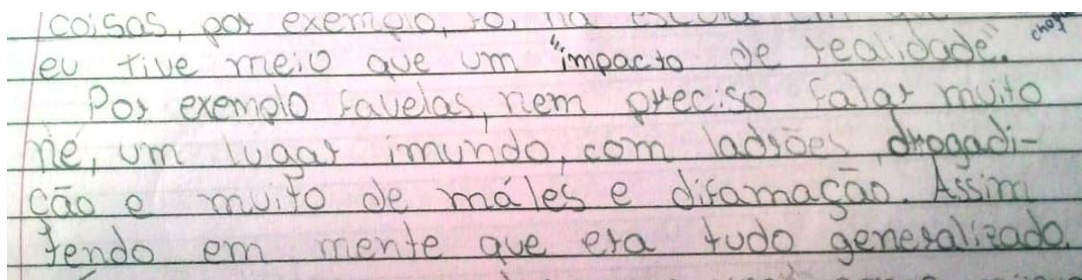
O bairro Espinheiros, uma ilha ligada ao continente por uma ponte de aproximadamente 12 metros, cercada de mangue, é o único bairro, das comunidades que frequentam nossa escola, banhado diretamente pelas águas da Baía. Com possibilidade de grandes embarcações pelo lado oposto ao acesso via continente, os barcos atracam na Lagoa Saguacu. A proximidade ao continente e a vegetação nas laterais da ponte que liga a ilha ao continente impede a visualização ampla do lugar e, por incrível que pareça, temos estudantes que não sabem que vivem numa ilha. Nossa escola fica na parte continental, assim como outros bairros que constituem o conjunto de bairros que compõe a comunidade escolar; comunidades que também convivem com a presença litorânea quando sofrem a influência das marés através de pequenos canais de água salobra e a presença imperativa dos braços de mangue. São comuns alagamentos, pois muitas áreas de mangue foram aterradas para construção civil.

A criminalidade da região citada em momentos anteriores da dissertação e as questões materiais que se relacionam à violência simbólica, uma máxima do local por receber pessoas

de alto poder econômico para desfrutar do que a maioria dos moradores não tem acesso, constituem motivos centrais para uma relação depreciativa do estudante com um lugar que, em suma, mal conhece e mal desfruta. O problema é que esse lugar é o quintal da sua casa. Ampliar o senso de pertencimento a um lugar que pode representar um lugar aprazível para se viver, já que em sua área litorânea desperta o interesse, inclusive, de proprietários de grandes iates do sul do Brasil – constituiu questão central nas propostas de produção de texto.

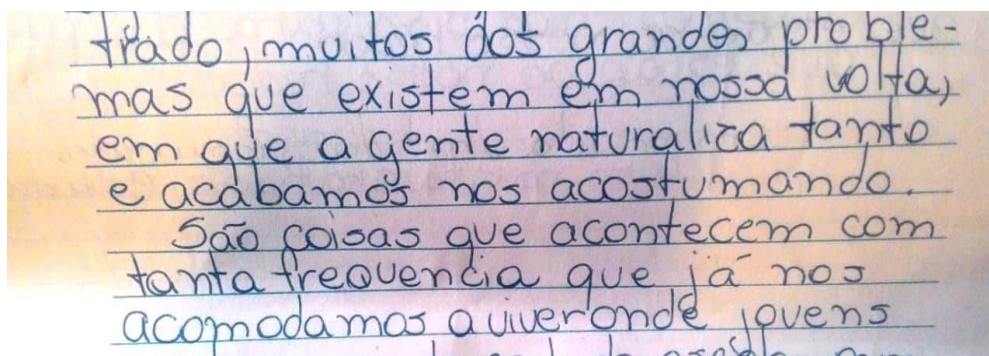
(1) O senso de valoração ao seu lugar, (2) uma leitura crítica de problemáticas sociais e políticas do seu lugar e (3) a demonstração do que possa representar uma relação equilibrada trabalho e vida pessoal são os aspectos intrínsecos à comunidade, presentes nos excertos que foram e ainda serão, em parte, demonstrados e/ou transcritos nesta seção, para confirmar a evolução do sujeito concreto que se procurou constituir. Tanto num plano local quanto no global, quando o indivíduo compreende que alguns problemas se repetem por estarem sob os incidentes do mesmo sistema econômico, esse ser humano concreto pôde compreender sua alienação, revelada em trechos como os que seguem:

#### Fragmento de produção textual



*“(...) foi na escola em que eu tive meio que um “impacto de realidade”. Por exemplo favelas, nem preciso falar muito, né, um lugar imundo, com ladrões, drogadição e muito de males e difamação. Assim tendo em mente que **era tudo generalizado**.”* (E. V., 15 anos)

#### Fragmento de produção textual



*“(...) muitos dos grandes problemas que existem em nossa volta, em que **a gente naturaliza tanto e acabamos nos acostumando** com coisas que acontecem com tanta frequência que já nos acomodamos a viver onde jovens acabam saindo cedo da escola (...).”* (E. S., 14 anos)

Esses trechos selecionados demonstram o reconhecimento de um lugar inconsistente em que esses indivíduos não querem mais ficar. Um lugar em que as “generalizações” geram preconceitos, onde as pessoas se “acostumam com problemas sérios por naturalizá-los” sob sua ingênua ignorância. Essas pistas sobre a compreensão dos problemas que figuram, demonstram a intenção de uma conquista intelectual e como sugere Gernaldi (1992, p. 122) “não para conquistar e parar, mas simplesmente para descobrir, inclusive a si mesmo, para se descobrir um ser viajante”, embora fixo em um lugar que o constitui ser empírico, então “ele liga o espaço com o tempo no acontecimento da sua viagem. Viagem que se dá também nas suas práticas de linguagem”. (Idem, 1992, p. 122).

Para que o leitor compreenda o espaço geográfico, seguem algumas imagens da região, com respectiva legenda:



Roteiro de passeio do único barco de turismo “Barco Príncipe” que sai do bairro/ilha Espinheiros (Imagem encontrada em [http://barcoprincipe.com.br/br/?page\\_id=85](http://barcoprincipe.com.br/br/?page_id=85))



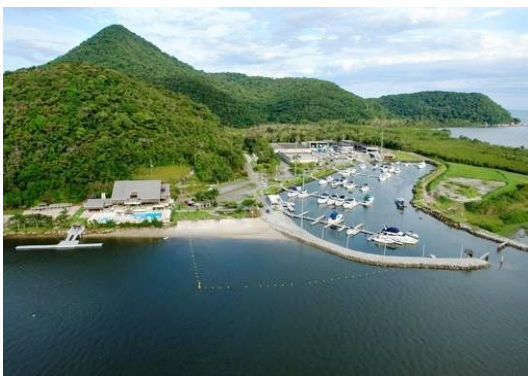
O iate de luxo “Barco Príncipe”, que representa uma miragem à maioria dos moradores da região que, em grande maioria, nunca navegaram nas águas da Baía. (imagem encontrada em <https://www.jopaviturismo.com.br/pacote/passeio/4/barco-prncipe-de-joinville>)



Área de mangue navegável, às bordas do continente (imagem encontrada em <https://www.nsctotal.com.br/noticias/mangue-da-baia-da-babitonga-apresenta-regeneracao-apos-sofrer-desequilibrio-ambiental>)



Um pequeno cais, em área de mangue, para a saída de pescadores artesanais (Acervo pessoal).



Joinville Iate Clube: 200 metros quadrados de natureza aos quais apenas os donos dos iates luxuosos têm acesso (Imagem encontrada em <http://hotelbavarium.com.br/joinville-iate-clube-um-convite-ao-turista/>)



Tupy, maior fundição do país que, não por coincidência, agrega, desde 1959, a maior escola técnica de SC, hoje é também um polo universitário. (Imagem encontrada em [http://oap.eng.br/portfolio\\_ibusiness/fundicao-tupy/](http://oap.eng.br/portfolio_ibusiness/fundicao-tupy/))

É o resultado das produções de texto, alcançando o valor de escrita crítico valorativa, que asseguram a convicção assertiva com relação às mudanças de atitude e novas percepções que sugerem certa revisão e reconstrução de pontos de vista do sujeito a quem se ansiava desenvolver. Entretanto, outras pistas são capazes de revelar tais horizontes, como a imagem apresentada a seguir, compartilhada no grupo da classe por um dos estudantes que, certa manhã, decidiu explorar, sobre sua bicicleta, o Joinville Iate Clube. Foi cedo, “com roupa de ciclista explorador”, segundo ele, para tentar convencer “o guardinha” a entrar. Conheceu um novo lugar, parte do seu universo desde que nasceu,



mas agora, diante de um despertar, ele se sente seguro para se apropriar de algo novo. Um lugar afetivo e mais seguro, no conjunto das abstrações e concretudes alcançadas por meio da ação pedagógica, que agora une toda a classe com ressalvas. Eis a imagem compartilhada no grupo (virtual) da sala:



(Fotografia de V. E. (14 anos), compartilhada no grupo virtual da classe)

### **3.4.2 O que deixa de ser naturalizado para que o estudante possa pleitear mudanças nos processos de participação democrática**

Com a ajuda de Geraldi (1992) posso compilar, em uma afirmação, o que vinha fazendo há algum tempo, de forma intuitiva, desde que compreendi as peculiaridades da comunidade em que atuo, ao constituir propostas que “coloca [m] o indivíduo em tensão com sua própria identidade social” (GERALDI, 1992, p. 122). Porém, não é suficiente impulsionar tal tensão, é preciso superar aspectos que incidem sobre profundas crises na vida dos indivíduos, crises que se estabelecem “entre uma identidade conferida e estável e as alterações que a experiência acidental e imprevisível lhe proporciona” (Idem, 1992, p. 122).

Em nossa escola, creio que como em qualquer outra, os estudantes apresentam o desenvolvimento de diferentes aptidões que independem da escola. Entre os que se voltam à atividade musical, os únicos estudantes que ganharam certa notoriedade com músicas autorais, na comunidade, ocuparam-se, ainda em idade escolar, em composições que faziam apologia às drogas. Com o passar do tempo e um contínuo relacionamento com a arte da palavra através da música, algo que pude acompanhar pelas redes sociais, esses estudantes, que hoje já são adultos, passaram por um processo de evolução em sua criação. Entretanto, depois de profundas experiências traumáticas com drogas, as letras das suas canções questionam esses elementos, mas esses signos continuam base da sua criação. Ainda que esses signos estejam sob negação e questionamento, o que demonstra certa ampliação real em seus horizontes empíricos, outros elementos da comunidade que

poderiam ser referenciados em suas canções, ainda não são indicados; embora as letras apresentem potência estética, como é possível reconhecer aqui no fragmento da música “Relatos de um breu qualquer” (Quinta dose):

*De uma forma não sadia, mas quem diria  
Agora sem família vagando sem planos  
Por mais de anos, ignoramos  
Nos debruçamos sobre caixões de manos que alertamos  
Pegos por armadilhas que não armamos  
Respiramos vícios que aceitamos  
Criticamos, influenciamos, matamos e a quem culpamos?*

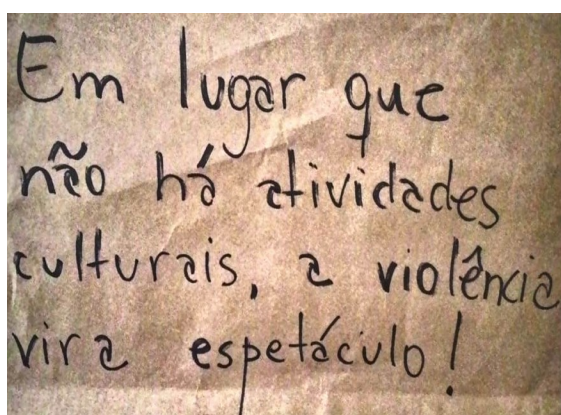
“A experiência acidental” (GERALDI, 1992, p. 122) que constitui elemento empírico na identidade coletiva desses jovens, que se inclinavam desde cedo às artes, foi o envolvimento com drogas. É preciso considerar que eles não vivem em um lugar que poderia acolhê-los em suas potencialidades artísticas: não há centros de cultura, não há centros de convivência para que pudessem/possam ampliar o que lhes é constituído como uma inclinação notável e não há produção de gerações anteriores para que pudessem se espelhar e desenvolver arte engajada ou arte para falar da sua Baía, assim como tantas canções referenciam a Bahia. Muitos estudantes desenvolvem seu gosto pela música nas igrejas da região, mas haveria espaço nessas igrejas para falar do mundo real que é experienciado para a expressão do cotidiano? Haverá espaço para expressar o que é significativo em instituições cristãs? Ou a igreja acaba por apenas “ditar as normas das diversas orientações da atividade humana”? (SUCHODOLSKI, 2002, p.17) É possível que apenas ajam em conformidade com princípios baseados em adaptação e proibição para sanar o déficit de educação que seria ofício da família e do Estado, por via da escola e outras políticas públicas.

Não utilizei canções da banda “Quinta dose” como objeto cultural, em sala de aula, para evitar conflitos com os pais, apenas lhes falei sobre a experiência de ter sido professora de meninos muito talentosos que iniciaram sua vida artística fazendo apologia às drogas. Complementei meu pensamento lembrando-lhes algo que passei a entender depois de trabalhar o tema “O lugar onde eu vivo”, quando os próprios estudantes da escola, que representam a comunidade, ao serem questionados sobre características da comunidade, prontamente se lembravam do tráfico de drogas, da criminalidade em geral e dos acidentes de trânsito, ou seja, de problemas que se relacionam à violência.

O que se constituiu discurso se encaminhou para a demonstração de que a produção cultural da região absorve tais características porque a cotidianidade incide sobre a

produção cultural de um local, como foi possível exemplificar com a criação do grupo “Quinta dose”. Entretanto, é preciso compreender que a ação educativa “embora determinada, em suas relações com a sociedade, reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” (SAVIANI, 2013, p. 118).

O fechamento da discussão sobre o grupo de RAP da comunidade foi estimular, portanto, que o estudante compreendesse que a intenção de fazê-los olhar para o seu entorno, que reina entre virtudes e problemas, amplia o seu capital cultural a ponto de modificar a relação que eles possam ter com esse lugar e, assim, ampliar, inclusive, a própria potência criadora, tanto na perspectiva de produções artísticas quanto na perspectiva de constituir soluções concretas no âmbito de políticas públicas. Afinal, é preciso refletir sobre o que deve deixar de ser naturalizado para pensar em intervenções do poder público - tal pensamento permeou boa parte das discussões em sala de aula. Assim, portanto, nasce a necessidade da intervenção educativa para que os estudantes voltem seu olhar às belezas do espaço geográfico, às características históricas que incidem sobre as biografias, enfim, sobre valores que não estão corriqueiramente em diálogos dos moradores da região, tampouco no que é produzido artisticamente; aliás “o que é produzido artisticamente, na comunidade, sobre a comunidade?”, foi um questionamento pontual, em sala de aula, quando não obtive resposta dos estudantes. Esse nicho a ser constituído na comunidade, quando entendemos um lugar com altos índices de violência, corrobora com a seguinte inscrição grafada na lousa em uma das aulas (aforismo retirado das redes sociais/autor desconhecido):



Aqui, o estudante pôde compreender “atividades culturais” não apenas com relação à criação artística, mas eventos locais, aulas de música, fomento ao esporte, valorização de manifestações artístico-culturais de modo geral. Penso ter demonstrado a necessidade de ampliação do capital cultural e da importância disso para que se perceba a relevância de atividades culturais como política pública, inclusive. Alcançar uma visão de democracia

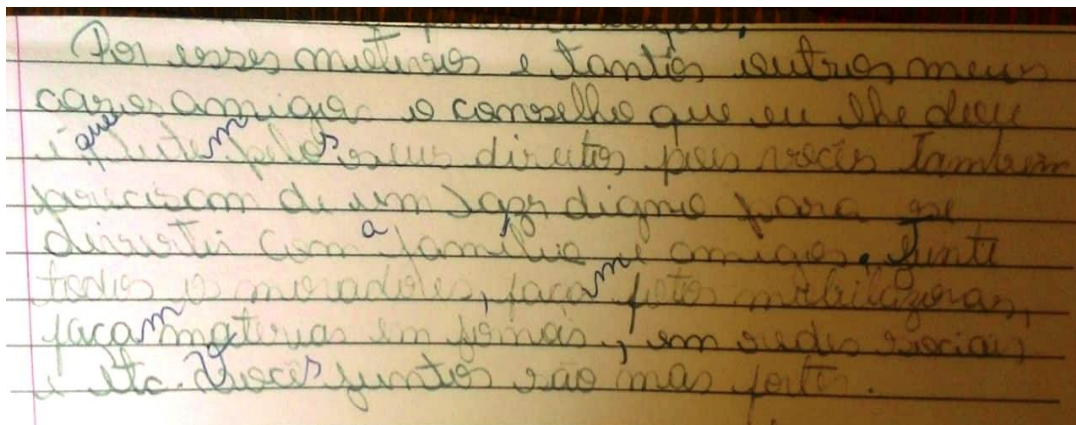
participativa era parte indissociável da consciência de um sujeito não alienado, importante, inclusive, para que as questões da comunidade fizessem sentido ao se constituírem pauta. E assim, desvelando a realidade através da linguagem, o ensino da Língua Portuguesa cumpre sua função quando “no plano do desejo de cada sujeito em processo, visa à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere” (GERALDI, 1992, p. 122), pois, de alguma forma, o estudo e a produção no que toca a práticas de linguagem incidu sobre “o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade” (BRITTO, 2012, p. 29).

Uma das atividades mais significativas para mensurar os aspectos “em que o exercício sistemático lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade” (GERALDI, 1992: 122) que agrega padrões de comportamento consciente, foi o desenvolvimento de uma carta, cujo fragmento do enunciado é (Carta-enunciado na íntegra: anexo XIII):

*“Imagine que alguém deva, em sua opinião, ser informado e aconselhado para uma mudança de atitude com relação ao que você estudou nos últimos dias. Pode ser um (a) trabalhador (a), alguém que esteja iniciando a sua carreira profissional, um (a) estudante que esteja prestes a abandonar os estudos, alguém da sua família, a diretora da escola. Lembre-se que será mais convincente caso você comente particularidades da sua comunidade, perceba-se com o poder de ao menos fazer esta pessoa refletir questões importantes para a sua vida. Entenda que nossas experiências transformadoras dependem da linguagem e que você também pode oportunizar transformações no pensamento de alguém com a sua escrita.”*

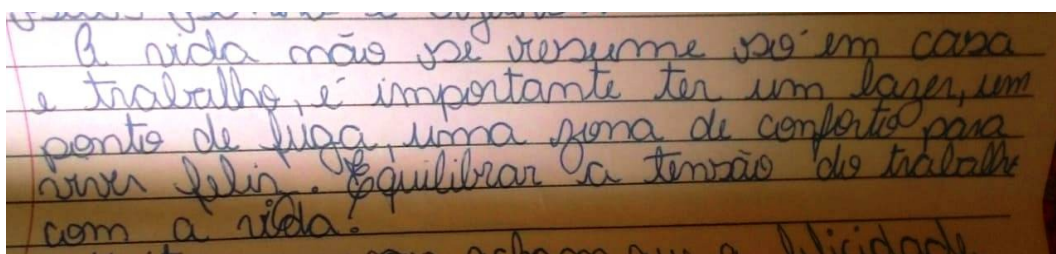
O excerto abaixo, da estudante S. F. (14 anos) diz respeito a uma carta cujo destinatário foi “moradores da comunidade”, para quem a estudante considerou que teria algo a dizer. A sugestão se encaminha a partir das ações da própria intervenção da classe que contou com uma “foto mobilizadora”, também citada no excerto abaixo e a premissa de tornar pública a intenção através das redes sociais ou “matérias em jornais”, como ela mesma sugere para que os moradores tenham “*um lazer digno para se divertir com a família e amigo*”.





(Por esses motivos e tantos outros meus caros amigos o conselho que lhes dou é que lute pelos seus direitos pois vocês também precisam de um lazer digno para se divertir com família e amigos. Junte todos os moradores, façam fotos mobilizadoras, façam matérias em jornais, em redes sociais, e etc. Vocês juntos são mais fortes.)

O próximo excerto é complementar ao anterior no sentido de que H.G. (14 anos) não encaminha suas descobertas a um destinatário geral como “moradores do bairro”, mas quer contar à avó sobre suas descobertas ocorridas na escola quanto a uma visão de futuro em que “A vida não se resume só em casa e trabalho, é importante ter um lazer, um ponto de fuga, uma zona de conforto para viver feliz. Equilibrar a tensão do trabalho com a vida”:



O recorte feito na produção de texto a seguir demonstra a percepção entre causa e consequência com relação à “violência e drogadição na comunidade por causa da falta de investimento do poder público em áreas de lazer gratuitas para o povo”. J. C. (14 anos) também afirma que “se tivéssemos mais áreas de lazer os jovens ocupariam seu tempo de outra maneira, uma maneira saudável, educativa e cultural”. E, para minha surpresa, ela retoma, como exemplo de cultura, as lendas urbanas da zona leste que havíamos trabalhado no trimestre anterior, como “o bandido da luz vermelha, boneca nas redes do pescador, o taxista ladrão de órgãos, entre outros, e se você reparar, são todas lendas daqui”. Então se faz possível afirmar que a estudante revela a compreensão da importância em se fomentar os elementos locais para constituir uma identidade cultural:

Esse ano falamos sobre vários assuntos, entre eles a violência e a drogadição na comunidade por causa da falta de investimento do poder público em áreas de lazer gratuitas para o povo, pois se tivéssemos mais áreas de lazer os jovens ocupariam seu tempo de outra maneira, uma maneira saudável, educativa e cultural.

Um exemplo de cultura, são as lendas urbanas, aprendemos vários este ano, como o bandido da luz vermelha, a boneca nas redes do pescador, o taxista ladrão de órgãos, entre outros, e se você reparar são todas lendas aqui.

(Esse ano falamos sobre vários assuntos entre eles a violência e a drogadição na comunidade por causa da falta de investimento do poder público em áreas de lazer gratuitas para o povo, pois se tivéssemos mais áreas de lazer os jovens ocupariam seu tempo de outra maneira, uma maneira saudável, educativa e cultural./ Um exemplo de cultura, são as lendas urbanas, aprendemos várias este ano como o bandido da luz vermelha, a boneca nas redes do pescador, o taxista ladrão de órgãos, entre outros, e se você reparar são todas lendas aqui.)

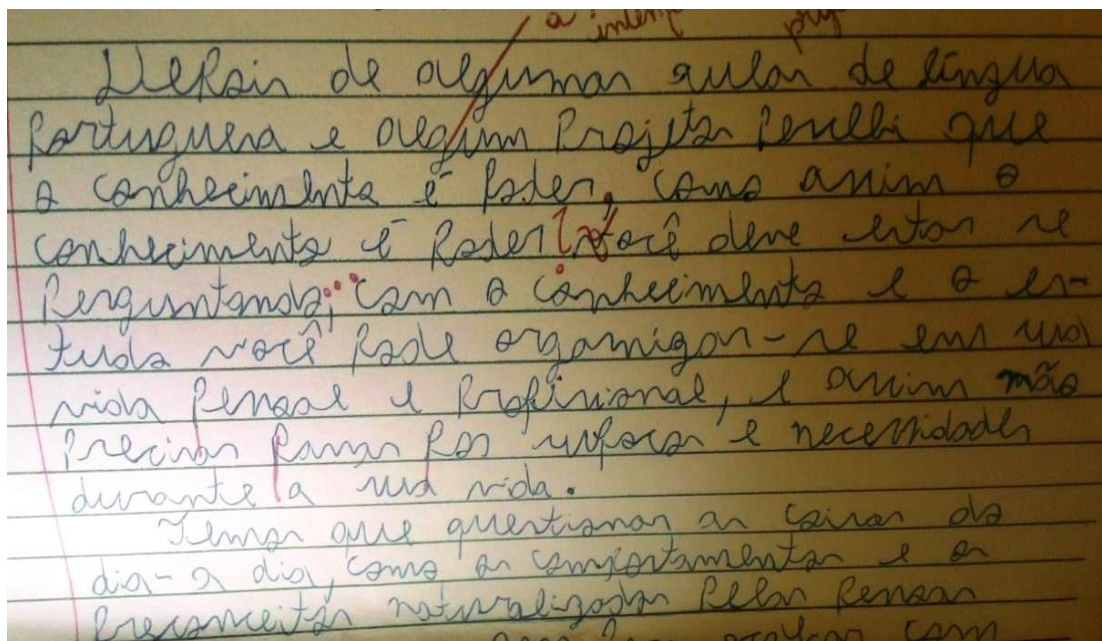
O estudante V. S (14 anos) aplica palavra “contos” em sua produção, na imagem a seguir. Se observarmos o contexto, a palavra é usada em sentido genérico, quando ele sugere ao seu destinatário, um garoto que trabalha na linha de produção de uma fábrica para ajudar a família, que faça “*uma parte da sua vida dedicada ao lazer e contos*”. Ele entende tanto o lazer quanto o ato criativo pela via dos “contos” um ponto de fuga para a rotina do colega. Entendo a escolha deste vocábulo como a sugestão para uma vida que seja dedicada à criação de forma geral, o que me leva a concluir, diante de toda a produção deste estudante, durante as atividades desenvolvidas, que ele, de fato assimilou a ação criadora como uma ação emancipadora que diz respeito, neste caso, ao equilíbrio entre trabalho e vida pessoal que, por si, pode ser associada ao trabalho criativo.

entenda com você, provavelmente não te entenda, com a sua vida dedicada ao lazer e contos, é mais importante "todo o dia pode ser melhor, na dependência de você" by Viter Ennio Prado

Há um movimento introspectivo diante da possibilidade de criar, especialmente na palavra escrita, que não deve ser entendido como mero lazer, mas uma possibilidade de preparar o indivíduo para ações concretas, no sentido de constituir segurança com as práticas de linguagem, pois “(...) a palavra escrita oferece um tempo infinito, um tempo em que o leitor pode ter pleno controle de si e sentir o silêncio exigido para considerar seu descontentamento. Isso não é evasão, é introspecção necessária e produtiva.” (BRITTO, 2012, p. 133). O vocábulo “contos”, portanto, ainda sobre o excerto acima, ao representar a produção escrita ou a ação criativa, está associada àquilo que ao estudante considera que possa deixar a vida melhor, quando “Diversamente dos experimentos de livre-escolha, todavia, na vida concreta, o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução” (TOASSA, 2004, p. 6). As atividades exercidas pelos seres humanos, seja o trabalho criativo, seja o trabalho remunerado, não podem ser entendidas como ações aleatórias na construção significativa com o mundo, pois “É na relação que o sujeito e objeto estabelecem por meio da atividade que a humanidade desenvolve sua história, e é no desenrolar desse processo que surge o psiquismo humano e as formas tipicamente humanas de se comportar” (MONTEIRO, 2015, p. 136).

A “livre-escolha” sugerida no trecho selecionado também pode ser apontada no excerto a seguir quando o estudante R. S. (14 anos) afirma ter entendido que *“conhecimento é poder” [...] com o conhecimento e o estudo você pode organizar-se em sua vida pessoal e profissional e assim não precisa passar por sufocos e necessidades durante a sua vida. Temos que questionar as coisas do dia-a-dia como os comportamentos e os preconceitos naturalizados pelas pessoas*”. O que vai ao encontro com a afirmação de Suchodolski (2002, p.14) quando encaminha os critérios de uma escola de fato virada para o futuro, quando se estimula “Recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões”





Embora os excertos acima se relacionem ao gênero *carta* em que o estudante aconselha o destinatário, é possível compreender que há pistas em que o estudante registra um novo plano para si mesmo em que demonstra um sujeito em transformação que busca, de várias formas, a “constituição de um sentido para o mundo e suas relações” (TOASSA, 2004, p. 06). O trecho em que o estudante afirma que “conhecimento é poder”, já seria “uma forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente se reflete na consciência, mas também o indivíduo que a reflete ativamente, produzindo, no conceito, uma nova versão da realidade” (Idem, 2004, p. 06) experienciada, agora, através de vários elementos que demonstram superação de uma visão alienada.

### 3.4.3 Uma intervenção artística em rede social para compreender a escrita como fundamento de atuação social

A escola deve olhar para o mundo, de verdade, não apenas fazer de conta que olha. O estudante precisa relacionar com o seu universo a realidade social e natural, os conteúdos aos quais é apresentado e as atividades às quais é submetido, na escola, para constituir discursos e soluções pertinentes à vida, ou melhor, à sua realidade plausível. Caso contrário, agirá sempre em “detrimento da iniciativa pessoal” (GERALDI, 1992, p. 117). Para constituir tal autonomia, a “iniciativa pessoal” que se espera, a mesma ação mediadora que o faz atento a questões pragmáticas do seu tempo, deve constituir, paralelamente, a compreensão de que “a criança já nasce emersa em um mundo de conhecimento e de experimentação [...] seu espírito pode se desprender das necessidades imediatas e especular sobre si e sobre os outros, imaginar outras vidas, confrontar

destinos.” (BRITTO, 2012, p. 125). E assim se constituirá, na escola, a fusão entre conhecimento e ação.

Durante todo percurso do projeto, os estudantes foram convidados a produzir textos para que se constituísse uma relação mais íntima com a ação de escrever e pudessem refletir, inclusive, sobre a ação da intervenção escolar (onde aprendeu a escrever) sobre suas ideias, num movimento que buscasse avaliar tanto o lugar que vive quanto o local para onde se dirige todos os dias, a escola, que tem a palavra escrita como forma de simbolização prioritária. Os estudantes em questão ainda terão todo o Ensino Médio pela frente e, quem sabe, essa ascensão com relação à visão do estudante sobre o alcance da escola, que agora movimentava o seu olhar para tantas particularidades e fomenta propostas de produção de texto pertinentes a essas novas percepções - incida sobre a negação do ingresso precoce no mercado de trabalho, quando, possivelmente, tenha sido alcançada a compreensão de que a escola faz parte de um projeto consciente de futuro.

Todo o trabalho promovido até aqui agiu “não como um convite a evadir-se do presente, mas como um apelo para melhorá-lo” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 102). O princípio norteador foi o despertar do estudante para o seu entorno, para relações de causa e consequência que comprometem a vida coletiva da sua comunidade que, por si, incidem sobre o ato volitivo inconsciente e, portanto, constituem “motivação para investigar, pensar e falar” (GERALDI, 1992, p. 117), ou melhor, simbolizar a realidade objetiva e subjetiva por meio da língua ou criar de diferentes formas. Para Vigotski (1987, apud TOASSA, 2004, p. 06), “a atividade criadora seria toda realização humana que cria algo: reflexos de algum objeto, uma construção do cérebro, sentimentos que vivem e se manifestam só no próprio ser humano (as fantasias)”. Pontualmente, através do segmento *fábrica*, o trabalho desmedido e alienado passou a ser problematizado e então seguimos para o eixo *barco* que representou a vida pessoal da comunidade, comumente relegada às recreativas da indústria ou ao uso de drogas lícitas e ilícitas, ação entendida como lazer, o que contribuiu para duas das maiores problemáticas da região: drogadição e criminalidade.

Paralelamente à intenção de tornar a classe atenta à necessidade de lazer, foi preciso estimulá-los ao ócio inserido num conjunto profícuo que encaminha, inclusive, a produção criativa que se volta a questões da comunidade, o que poderia constituir certa identidade cultural. Essa identidade cultural é uma das minhas aspirações, que se constitui independente ao projeto, algo que não poderia ser lançado em meio aos objetivos porque depende de tempo e ações conjuntas, junto ao poder público. Entretanto, a intervenção educativa foi encaminhada para que se promovesse o ócio de forma consciente a

compreender que “O divertimento promove a resignação do que nele se procura esquecer. A diversão, totalmente desenfreada, não seria apenas a antítese da arte, mas também o extremo que a toca” (HORKHEIMER; ADORNO, 2002 apud BRITTO, 2012, p. 134). Era um cuidado pertinente quando utilizados e discutidos, por exemplo, materiais didáticos como a matéria jornalística *Jovens de Joinville: diversão limitada na cidade*, que veicula pesquisa de campo em que 98% dos jovens entrevistados afirmam que falta lazer perto de casa.

Uma das principais questões do presente, a organizar elementos históricos sobre os quais são lançadas ações concretas, diz respeito à matéria jornalística, já citada em outra seção, que informa sobre 6,9 milhões destinados à região que, em suma, continuaria favorecendo pessoas que moram em outros bairros e outras cidades que desfrutam da região como turistas. Considerei que poderíamos reunir todas as discussões e concentrar uma ação concreta e coletiva que dissesse respeito à falta de investimento. A compreensão pontual de que cada indivíduo se constitui um ser histórico carecia de elementos do presente e uma ação coletiva, organizada sobre esses aspectos, seria conveniente. Os estudantes desenvolveram, portanto, uma *Carta Aberta à Prefeitura de Joinville*.

Um dos últimos objetos culturais que antecedeu a produção da carta coletiva, foi uma canção denominada *Antene-se* do grupo *Chico Science e Nação Zumbi* (Anexo XIX), que diz respeito à cultura do mangue, no Recife. Na canção, os artistas expressam os problemas da cidade, que sofre incidências ambientais por conta da obstrução dos manguezais pela construção civil e lixo. Todo o contexto da produção cultural da região, que diz respeito ao mangue, foi demonstrado à classe para que os estudantes compreendessem, apropriando-se de um exemplo haurido da realidade social, como se constitui uma identidade cultural local. À lousa permaneceu fixado o aforismo “Em lugar que não há atividades culturais a violência vira espetáculo” e os estudantes foram lembrados sobre alguns efeitos da violência simbólica que incidem sobre as problemáticas locais. É o que se pode entender como ponto de partida para que os estudantes compreendessem os elementos constitutivos dessa produção que seria coletiva.

Pontualmente, ainda foram lembrados das questões pertinentes aos outros eixos do projeto (fábrica e barco), além do mangue, abordado pelo viés do objeto cultural. A classe, nesse momento do trabalho educativo, foi dividida em dois grandes grupos: o primeiro, com doze pessoas (estudantes que participaram da foto no dia do passeio) as quais desenvolveriam o texto a ser publicado nas redes sociais, o segundo grupo ficou responsável por desenvolver uma carta ao poder público em nome da classe. Antes de iniciarem a produção de texto,

foram lembrados sobre o sujeito em questão que dialogaria com essas instâncias para que chegassem ao entendimento de que o remetente é coletivo, os ‘Estudantes da E.E.B XXX’ que representam a juventude da zona leste. Esses dois grupos foram subdivididos em grupos de 3 ou 4 estudantes. Foram estimulados, então, a estudar as cartas que foram produzidas individualmente para pensar em uma escrita coletiva que representasse a equipe e a classe.

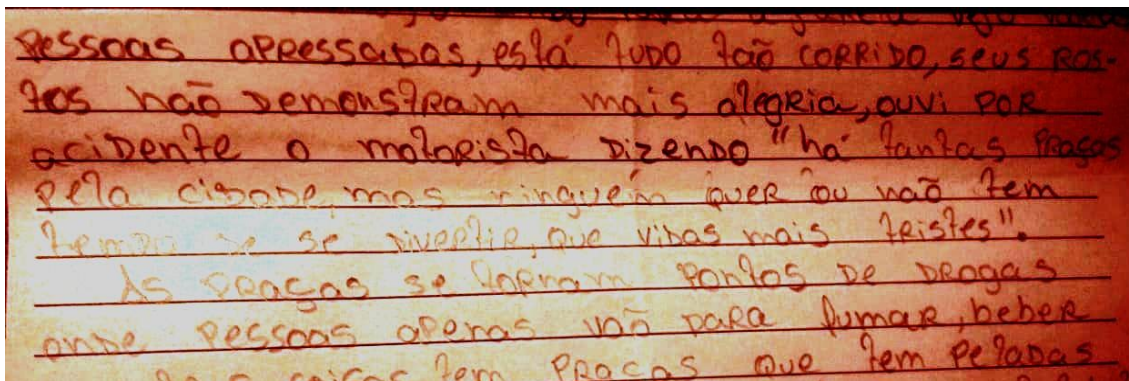
Aproximávamos dos últimos dias de aula do ano, quando li as produções coletivas e percebi que as produções que representavam a carta ao poder público e as produções que constituiria a publicação em redes sociais eram muito similares, decidi, portanto, que concentraríamos esforços na publicação das redes sociais. Quanto aos resultados das produções, houve uma complementação para além do que eu poderia esperar, entre o subjetivo afetivo e o concreto social, quando houve propriedade tanto na intenção de sensibilizar o leitor quanto ao que, materialmente, poderia ser reivindicado ao poder público. A sensibilização prévia ao projeto e durante as aulas do projeto, propriamente, no que diz respeito à relevância de elementos afetivos por meio do texto literário, deixava suas marcas na produção escrita evidenciando que a ação pedagógica caminhara ao campo concreto da atuação social em consonância notável aos elementos humanos que as práticas com linguagem podem suscitar. A esse respeito, Britto (2012: 131) afirma:

Os métodos de fazer ciência implicam o deslocamento da subjetividade, de maneira que faça com que a materialidade se ponha em evidência. Mas a subjetividade, constitutiva do humano, encontra formas de sobrevivência, de modo que o método científico mantêm-se em contínua tensão [...].

Seguem alguns excertos que dizem respeito a elementos sensíveis para um gênero que, comumente, lida diretamente com o concreto, tomado como totalidade pensada: uma carta aberta. São passagens que consolidam aspectos imprevisíveis no que toca à “subjetividade inerente a cada um e a afirmação consequente da individualidade [...]” (BRITTO, 2012, p. 121) que as prospecções do ser humano concreto são capazes de alcançar em seus processos mentais:

Fragmento de produção de texto:

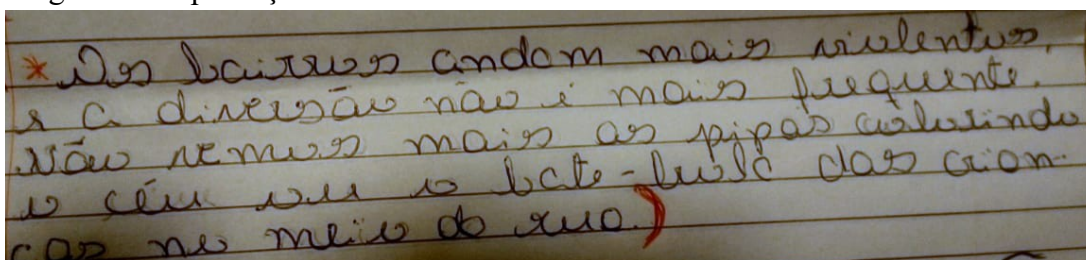
*“Pessoas apressadas, está tudo tão corrido, seus rostos não demonstram mais alegria, ouvi por acidente o motorista dizendo “há tantas praças pela cidade, mas ninguém quer ou não tem tempo de se divertir, que vidas mais tristes. As praças se tornam pontos de drogas onde pessoas apenas vão para fumar, beber e outras coisas.” (R. T, 15 anos).*



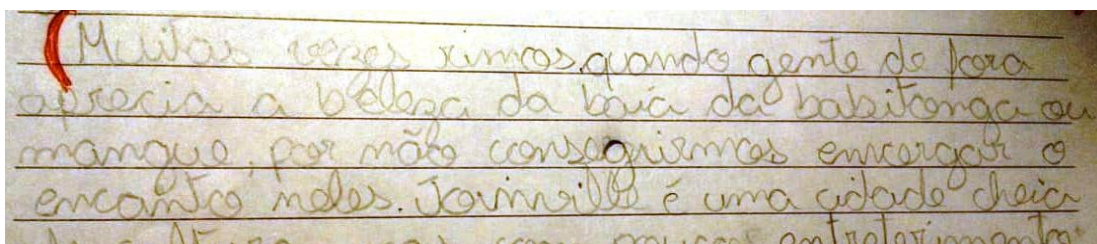
A estudante parece refletir sobre a tensão de uma rotina *apressada e corrida* que faz com que as pessoas já *não demonstrem alegria*. Subentende-se, embora ela não aplique a palavra ‘trabalho’, que ela se refira, pelo contexto, à rotina do trabalho que faz com que muitos *não tenham mais tempo de se divertir*. Aponta um problema da região na qual os poucos espaços públicos, em suma praças, deixam de ser frequentados por famílias ou para atividades diversas entre amigos e passam a ser frequentados para uso de drogas lícitas e ilícitas.

A questão da diversão é abordada de outra forma, no excerto a seguir, quando se expressa pesar pela ausência de *pipas colorindo o céu ou o bate-bola das crianças no meio da rua*. Projetam-se essas imagens no leitor como recurso estilístico que contrasta com a palavra *violência* no princípio do período.

Fragmento de produção de texto:



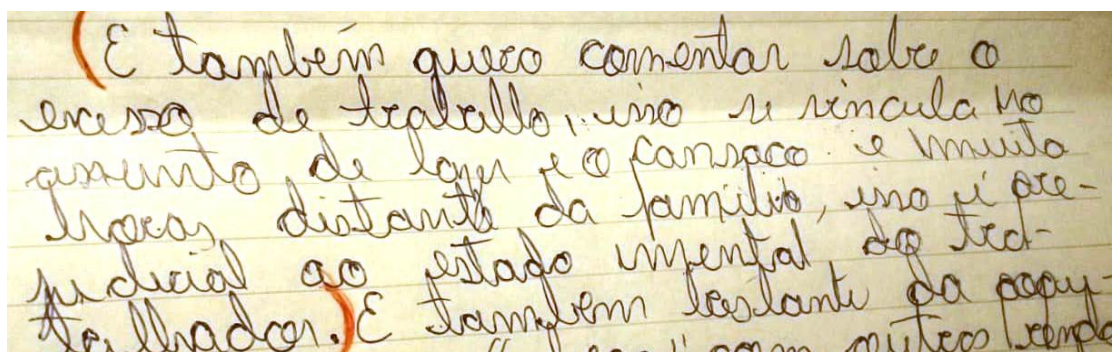
“Os bairros andam mais violentos e a diversão não é mais frequente. Não vemos mais as pipas colorindo o céu ou o bate-bola das crianças no meio da rua”. Produção em trio: E.C/ R.S/ E.V. (15 anos).





“Muitas vezes rimos quando gente de fora aprecia a beleza da baía da babitonga ou mangue, por não conseguirmos enxergar o encanto neles.” Produção em trios - I. F./ R. S./ M. L (14/15 anos).

Aqui, embora não tenha sido usada uma expressão adversativa para confrontar a ideia de que *rimos quando gente de fora aprecia a beleza da baía da babitonga ou mangue*, a ação de fazer esse recorte e apresentar tal informação ao prefeito demonstra criticidade ao fato de que moradores da região “*não enxergam o encanto*”.



“E também quero comentar sobre excesso de trabalho, isso se vincula no assunto de lazer e o cansaço e muitas horas distante da família, isso é prejudicial ao estado mental do trabalhador.” R.S e R. S. (14/16 anos).

Embora eu não tenha citado Karl Marx em momento algum para lhes falar sobre a exploração da força de trabalho do proletário, que representa a principal força do capitalismo, o excerto acima selecionado traz a percepção de que as discussões tenham conduzido os estudantes ao entendimento das perdas no âmbito interpessoal das relações humanas. Demonstra-se uma crítica à atividade remunerada desequilibrada que, para os estudantes-autores, tem relação com *o lazer e o cansaço e muitas horas distante da família*. Certamente, com relação a lazer, os estudantes se referiam à ausência dessa forma de atividade humana.

Os excertos a seguir representam reivindicações mais concretas, objetivas quanto ao distanciamento da alienação humana que se revela quando os estudantes expressam aspectos, por via da palavra, da sociedade de classe à qual se inserem. Também demonstram a compreensão de que o executivo, na cidade, representa, na maior parte das suas realizações, uma classe que não dialoga com outras classes sociais e, uma das principais reivindicações da carta é que o poder público se volte à população local com relação aos investimentos já previstos:

\* Pessoas vivem ao lado de um enorme mangue abandonado pelo governo, e ninguém se importa com essas pessoas, pois para o governo é mais significativo investir em lazer e turismo náutico, para pessoas ricas como o Barco Príncipe e o Iate Clube.

“Pessoas vivem ao lado de um enorme mangue abandonado pelo governo e ninguém se importa com essas pessoas, pois **para o governo é mais significativo investir em lazer e turismo náutico para pessoas ricas como o Barco Príncipe e o Iate Clube.**” (Produção em trio: E.C/ R.S/ E.V (15 anos).

Disserido Profeta...

Moro em um lugar que é cercado por mangue, onde se localiza a Baía da Babitonga e os bairros Espinheiros no qual vai ser investido quase 7 milhões em áreas gastronômicas e nada em lazer público para os jovens e a comunidade se ocupar. Pois a vida não é só resumida em casa e trabalho.

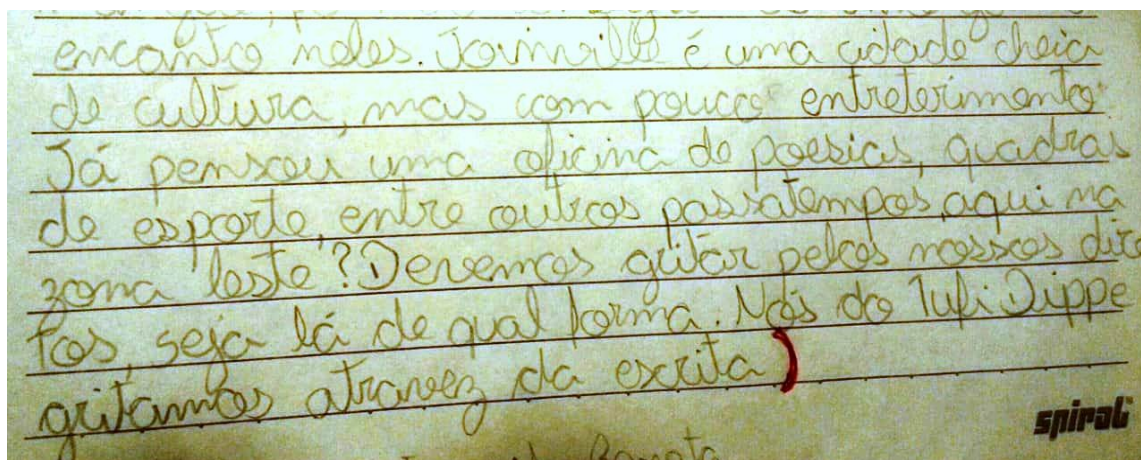
“Moro em um lugar que é cercado por mangue, onde se localiza a Baía da Babitonga e o bairro Espinheiros no qual **vai ser investido quase 7 milhões em áreas gastronômicas e nada em lazer público para os jovens e a comunidade se ocupar.** Pois a vida não é só resumida em casa e trabalho.” Produção em trio: J.C/N.S./ H.G. (14-15 anos)

O governo vai investir em uma verba que será destinada apenas aos que já têm facilidades econômicas, deixando de lado a comunidade que também precisa de áreas de lazer. As pessoas necessitam de esportes e atividades culturais para manter a auto-realização, lazer e da vida e da drogadição assim diminuindo o índice de criminalidade.

“O governo vai investir em uma verba que será destinada apenas aos que já têm facilidades econômicas, deixando de lado a comunidade que também precisa de áreas de lazer. As pessoas



*necessitam de esportes e atividades culturais para manter a adolescência livre da violência e da drogadição, assim diminuindo o índice de criminalidade*". Produção em trios: I. F./ R. S./ M. L (14/15 anos).



*“Joinville é uma cidade cheia de cultura, mas com pouco entretenimento. Já pensou uma oficina de poesias, quadras de esporte, entre outros passatempos aqui na zona leste? **Devemos gritar pelos nossos direitos, seja lá de qual forma.** Nós do XXX gritamos através da escrita*”. Produção em trios: I. F./ R. S./ M. L (14/15 anos).

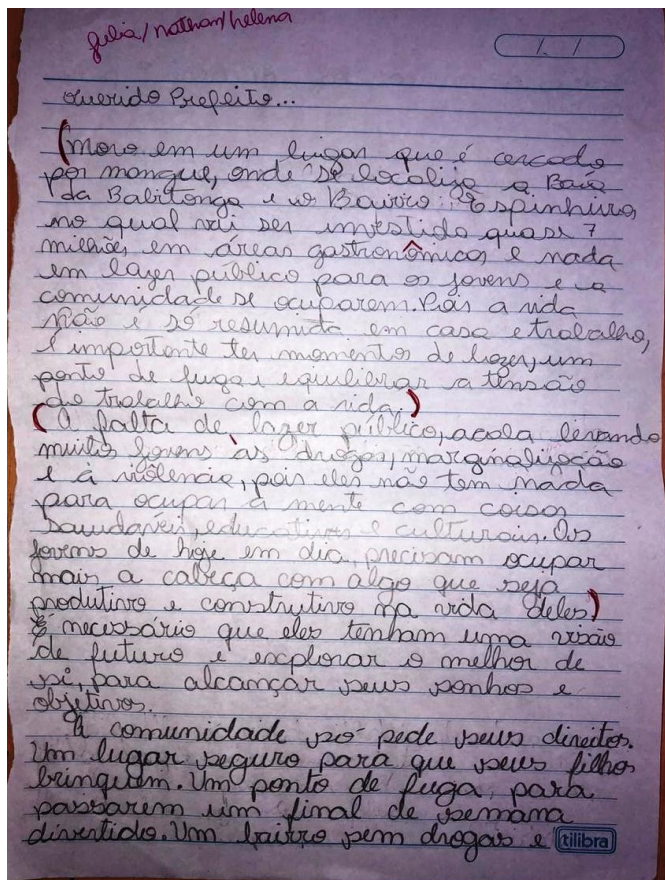
Com relação ao último excerto, registram-se sugestões pontuais sobre atividades que deveriam ser fomentadas pelo poder público para que se concretizem ações vistas como alternativa para o problema da violência e drogadição, palavras que aparecem no parágrafo anterior. Há uma construção conotativa que se constitui recurso linguístico bastante expressivo quando as estudantes relacionam “grito” com “escrita”: demonstra-se claro entendimento através da expressão “*gritamos através da escrita*” sobre as possibilidades que a criação daquela carta, ao representar uma relação concreta entre a realidade definida que está sendo apresentada pela palavra-significante, teria sob o entendimento do poder público. Sobre o desejo de mudança que se constitui, aqui, com sugestões pontuais, é possível recorrer a Vigotski (2000 apud TOASSA, 2004, p. 05) ao afirmar que “A vontade não é uma função psíquica, mas o próprio comando das diferentes funções e do estabelecimento de intenções concretas pelas quais a pessoa converte a ação condicionada em ação livre”. Condicionar a vontade através de conexões conscientes se constitui função psíquica a ser desenvolvida a cada novo ser da espécie humana, para o que a escola desempenharia papel fundamental.

Discutir, aprofundar e estabelecer critérios ao ato volitivo do estudante, que se organiza também através da ampliação das práticas de linguagem, já se constitui uma discussão necessária para a educação: o que se discute ainda, o que varia, são os critérios e os métodos para ampliar as percepções necessárias. É também novidade conceitual, que se estabeleceu através dos resultados do projeto, a compreensão de que é possível associar os

atos volitivos a uma liberdade consciente para que o indivíduo esteja cada vez menos submetido aos resultados da alienação social. Nesse sentido, Toassa (2004, p. 08) nos lembra que “[...] na esteira de Vigotski, podemos dizer que a liberdade não é uma capacidade magicamente presenteada ao homem, mas, sim, um fenômeno ontogenético indissociável das relações já existentes” que exigem “[...] criação ativa de novas conexões pelo indivíduo”.

Certamente, a produção textual dos estudantes demonstra a criação de inúmeras conexões desencadeadas através dos signos *fábrica, barco e mangue*. Faz-se relevante registrar aqui, na íntegra, duas das cartas que foram desenvolvidas ao poder público para que ao menos parte dessas conexões seja registrada e apreciada pelo leitor. Evidencia-se a potência criadora canalizada, por parte do estudante, para o texto, a forma de expressão que é capaz de constituir uma síntese de uma “atividade prática em toda a sua complexidade” (LEONTIEV, 1989, p. 09) que caminha entre o pensamento abstrato e o concreto, que permeia a coletividade e a individualidade, que constitui o ser humano concreto, que por si, é também empírico e alcança a “educação virada para o futuro” (SUCHODOLSKI 2002, p. 103), quando se propõe uma atividade mais lógica do indivíduo que se reconhece como ser histórico.

(CARTA I) - Produção em trios: J.C./ N.S e H.G (14-15 anos)



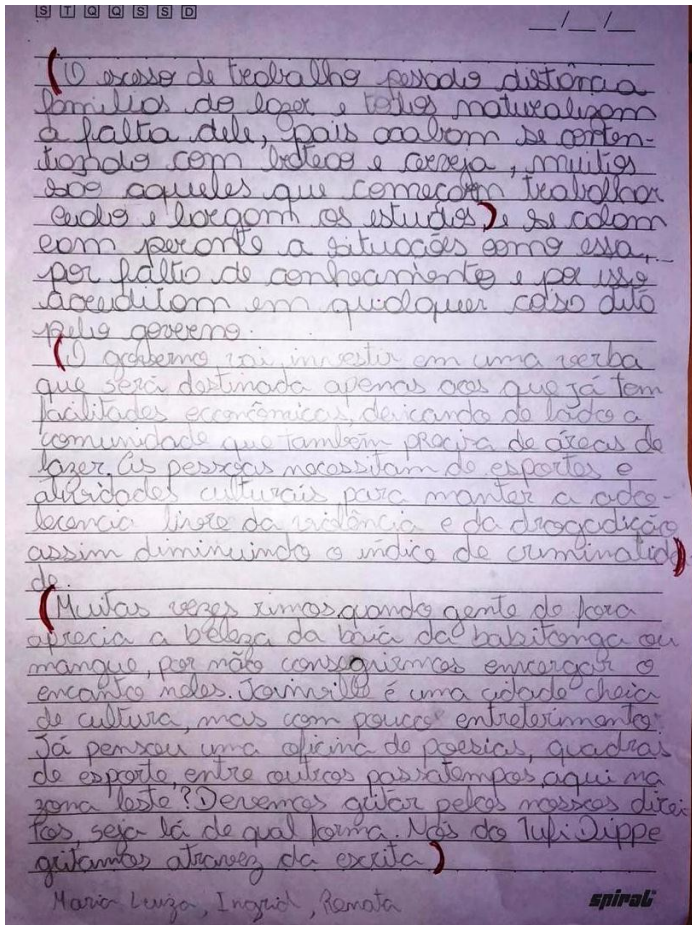
Querido prefeito,

Moro em lugar que é cercado por mangue onde se localiza a Baía da Babitonga e o bairro Espinheiros no qual vai ser investido quase 7 milhões em áreas gastronômicas e nada em lazer público para os jovens e a comunidade se ocuparem. Pois a vida não é só resumida em casa e trabalho, é importante ter momentos de lazer, um ponto de fuga e equilibrar a tensão do trabalho com a vida.

A falta de lazer público acaba levando muitos jovens às drogas, marginalização e à violência, pois eles não tem nada para ocupar a mente com coisas saudáveis, educativas e culturais. Os jovens de hoje em dia precisam ocupar mais a cabeça com algo que seja produtivo e construtivo na vida deles. É necessário que eles tenham uma visão de futuro e explorar o melhor de si para alcançar seus sonhos e objetivos.

A comunidade só pede seus direitos. Um lugar seguro para que seus filhos brinquem. Um ponto de fuga para passarem um final de semana divertido. Um bairro sem drogas e violência e uma boa educação. É pedir muito?

(CARTA II) Produção em trios: I. F./ R. S./ M. L (14/15 anos).



(Sem vocativo)

*O excesso de trabalho pesado distancia famílias do lazer e todos naturalizam a falta dele, pois acabam se contentando com boteco e cerveja, muitos são aqueles que começam trabalhar cedo e largam os estudos e se colam perante situações como essa por falta de conhecimento e por isso acreditam em qualquer coisa dita pelo governo.*

*O governo vai investir em uma verba que seria destinada apenas aos que já tem facilidades econômicas, deixando de lado a comunidade que também precisa de áreas de lazer. As pessoas necessitam de esportes e atividades culturais para manter a adolescência livre da violência e da drogadição assim diminuindo o índice de criminalidade.*

*Muitas vezes rimos quando gente de fora aprecia a beleza da baía da babitonga ou mangue, por não conseguirmos enxergar o encanto neles. Joinville é uma cidade cheia de cultura, mas com pouco entretenimento. Já pensou uma oficina de poesias, quadras de esporte, entre outros passatempos aqui na zona leste? Devemos gritar pelos nossos direitos, seja lá de qual forma. Nós do XXX, gritamos através da escrita.*

Depois que as cartas foram desenvolvidas em trios ou quartetos e analisadas sob o critério de funcionalidade social (local), chegava a hora da segunda parte da nossa intervenção artística: o texto que iria compor a foto produzida no dia do passeio. Selecionei



trechos significativos e desenvolvi, portanto, o texto final da intervenção procurando ser o mais fiel possível ao texto dos estudantes. Havia a intenção consciente de criar uma situação interativa absolutamente inédita junto aos estudantes, para que fosse possível organizar uma experiência final de “reconhecimento e compreensão” que se constitui “quando um recurso expressivo mobilizado é desconhecido ou deslocado dos seus usos mais frequentes”. (GERALDI, 2009, p. 71). Segue imagem da intervenção que foi publicada, inicialmente, na rede social Facebook:



### Texto-legenda para a foto:

#### CARTA ABERTA À PREFEITURA DE JOINVILLE

– Lazer, cultura local e acesso à Baía –  
É pedir muito?

*Aqui na zona leste já não vemos pipas colorindo o céu, nem o bate-bola das crianças no meio da rua. Uma cidade industrial como Joinville terá reflexos no trabalho infantil, na evasão escolar e até na falta de lazer das famílias. Excesso de trabalho distancia as famílias do lazer e é algo naturalizado como se todos se contentassem com boteco e cerveja. Aliás, o uso de drogas só cresce na cidade, será que não seria bom manter a cabeça dos jovens ocupada?*

*Muitas vezes rimos quando gente de fora elogia a Baía da Babitonga ou o mangue por não conseguirmos enxergar o encanto do nosso próprio quintal. Esquecemos que a Baía é logo ali e que poderíamos desfrutar de tudo, então lembramos que pessoas de baixa renda não são bem vindas*

*ao Iate Clube e não podem desfrutar do Barco Príncipe, por exemplo. O governo vai investir sete milhões na região, vimos no jornal, algo destinado apenas a quem já tem facilidades econômicas. Continuaremos sem acesso aos restaurantes caros da região e sem acesso à navegação. Não consideramos certo que o governo invista apenas aos ricos, é preciso investir em lazer aos pobres porque viver sem lazer é prejudicial ao estado mental do trabalhador que também precisa se sentir realizado e satisfeito na vida pessoal. Depois fazem campanhas contra a depressão e suicídio!*

*A cultura do trabalho não basta, é preciso entretenimento e alegria. E se tivéssemos oficinas de poesia, festivais de música, festas locais para ajudar os pescadores, quadras de esporte e navegação acessível? Devemos gritar pelos nossos direitos e nós do 9º ano da escola XXX gritamos através da escrita.*

Pedi que alguém da classe fizesse o primeiro compartilhamento e assim foi feito. A essa altura, eu e boa parte dos estudantes já estávamos conectados através da rede social em questão. Nem todos os estudantes compartilharam a carta, mas todos acompanharam a movimentação e repercussão. Os elementos inesperados, porém que contribuíram para o alcance social e funcional da proposta foram: o número de compartilhamentos que, ao que tudo indica, chegaram a 100; e os comentários pertinentes, da comunidade, como os que seguem nessa imagem, com destaque ao que diz “*Foi o texto mais verdadeiro que li nesses últimos tempos, e aí, políticos será que precisa dizer mais alguma coisa ora vocês acordarem e enxergarem o pobre como verdadeiros cidadãos merecedores também de lazer alegria e cultura? Pensem nisso.*”:

☆ m.facebook.com

**Mariana Miyamoto Johns**  
Pessoal vamos upar meu comentário nesta publicação na página da prefeitura. Achei esta postagem ÓTIMA e com toda razão. Precisamos dar atenção em crianças e jovens também!

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2486716011427446&id=144244992341238](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2486716011427446&id=144244992341238)

na sex Curtir Responder Mais

**Mariana Miyamo...** respondeu · 1 resposta

**Maria G. Machado**  
Parabéns à todos esses jovens . no futuro ....sejam melhores e lutem pelos direitos à vida, a liberdade e as diferenças...TODOS são iguais.

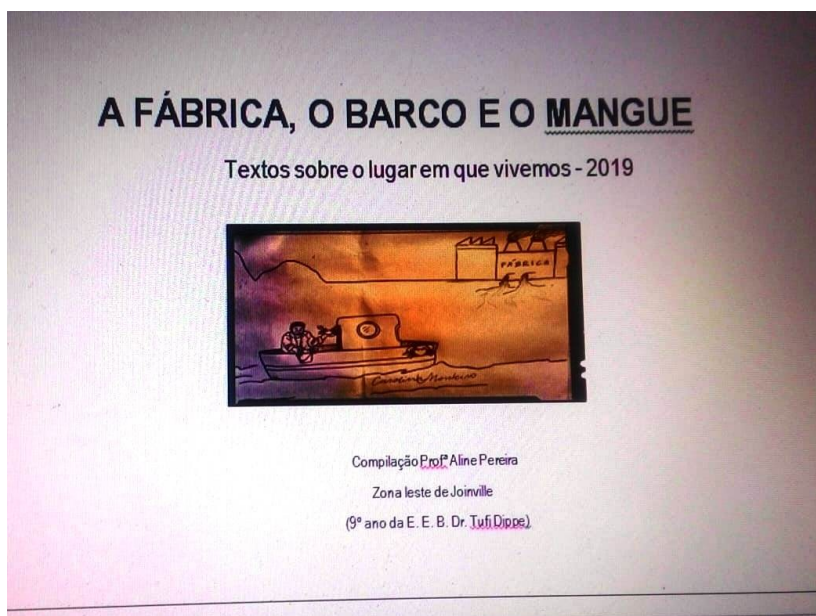
na sex Curtir Responder Mais

**Eneida Bastos**  
Foi o texto mais verdadeiro que li nesses últimos tempos , e ai políticos sera que precisa dizer mais alguma coisa ora voces acordarem e encherarem o pobre como verdadeiros cidadaos merecedores tambem de lazer alegria e cultura? Pensem nisso .

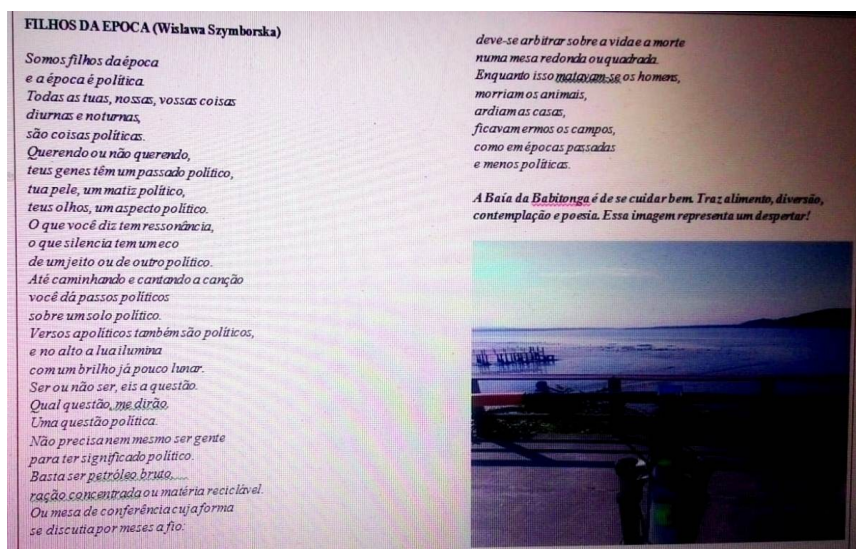


A publicação em redes sociais aconteceu no último dia letivo do ano. Nosso último encontro havia sido na tarde do dia anterior quando a Carta Aberta à Prefeitura de Joinville, que representava as reflexões e a ação criativa de todos os estudantes da classe, foi-lhes apresentada junto a uma compilação de algumas produções de texto do ano, imagens do passeio de barco e algumas fotografias que diziam respeito à intervenção. Seguem aqui as imagens da capa e contracapa do “livro” que os estudantes receberam:

Material desenvolvido e impresso pela professora, entregue aos estudantes no último dia letivo:



## CONTRACAPA



À contracapa, um poema da Wislawa Szymborska, chamado *Filhos da época* (Anexo XVI) que, acima de tudo, chama atenção do leitor para que compreenda toda e qualquer época assim como toda e qualquer ação como política, e aqui, mais uma vez o sentido de política não partidária foi pauta. Então finalizamos o projeto com a leitura deste poema e a leitura da produção coletiva denominada *Carta Aberta à Prefeitura de Joinville*. A produção dos colegas, compartilhada em sala de aula, deve ser entendida como resultado da objetivação humana a que se pretendia chegar, de grande relevância à construção de significados quando há compartilhamento das ideias do grupo. Durante a leitura da Carta Aberta, organizada por mim a partir de trechos das produções, fiz questão de destacar a autoria de cada trecho para que eles compreendessem que de fato se constituiu uma produção coletiva.

A composição de uma produção coletiva em que se imprimem características que geram temas comuns a todos estimula o entendimento do que representa uma identidade coletiva porque “O mundo se apresenta da maneira como os indivíduos o veem em grande parte porque a linguagem molda a realidade” (MEURER, 2000, p. 160), são percepções ampliadas que se constituem, portanto. As identidades coletivas concebem, numa tentativa de superação, uma categoria de *trabalho* não associada à mercadoria, à força de trabalho que se torna produto, mas tem, como princípio, a forma de objetivação denominada por Marx (apud DUARTE, 2013, p. 23) como “atividade vital humana” que se caracteriza “por ser uma atividade que reproduz o ser humano como ser genérico, o qual se distingue dos animais por possuir uma atividade vital livre e consciente”. É, portanto, em aproximação a essa forma de atividade humana que o trabalho foi desenvolvido no âmbito da pesquisa-ação em causa.

A intenção de que fossem compreendidas as diferenças entre o trabalho para o capital e o trabalho para o social esteve presente, todo o tempo, no bojo das discussões do eixo *fábrica* e, paralelamente, ao serem estimulados à criação por via da palavra ou por outras formas de expressão. E sobre o estímulo à criação, é possível afirmar que foi alcançado, diversas vezes, algum espanto estético (BRITTO, 2012, p. 132), perceptível, especialmente, quando os estudantes estavam diante das produções dos próprios colegas porque “A arte, por fim, se faz no pleno espanto do viver” (Idem, 2012, p. 13); e era o que acontecia: eles se espantavam através de uma notável catarse quando espaços e objetos que conheciam sofriam a intervenção das subjetividades alcançadas pelos colegas.

Entende-se que a experiência da escrita e da arte afasta-se da “superficialidade da vida cotidiana alienada” (DUARTE, 2009, p. 468), superficialidade que, comumente,

apresenta como ponto de fuga o uso de entorpecentes, problema grave da região - certa exacerbação de questões de natureza socioeconômica. Aqui, portanto, temos a escola pública convergindo, ainda que indiretamente, sobre a consciência do bom uso do tempo livre, ou seja, plenamente conectada a um aspecto social que implica na história contemporânea das comunidades que compõem nossa escola. Na relação com a escrita “de voltar para dentro de nós, proporcionada por uma ideia de literatura, podemos vivenciar uma dimensão de fantasia que não se confunde com aquela que oferece o entretenimento, porque, neste caso, não se trata de esquecer, mas de conhecer e lembrar” (BRITTO, 2012, p. 133-134), algo que pode ser associado ao ócio criativo.

A arte, que se realiza e se projeta através de subjetividades, terá plenos poderes sobre a percepção do real, pois, “Se a Filosofia indaga o sentido da existência, a Arte experimenta-o. Se a Política trata de administrar o possível, a Arte desenha o impossível” (BRITTO, 2012: 132). O ser humano concreto que se pretendeu contribuir para o desenvolvimento foi nutrido, fundamentalmente, através dos objetos culturais, o que lhe proporcionou um despertar que funde arte e política quando, na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento da mente, arte – criação – sociedade são questões indissociáveis.

Acredita-se que o estudante tenha alcançado novas perspectivas através das propostas de produção de texto, quando tanto as produções individuais quanto as produções coletivas tiveram um saldo à parte ao fomentar percepções distintas na construção do conhecimento organizado. Afinal, toda a reflexão por via da ampliação das práticas de linguagem representou, à classe, a compreensão do que concebe um ser humano concreto e histórico, que se desenvolve ao atuar, conscientemente, numa dimensão social que diz respeito tanto a sua individualidade quanto sua atuação coletiva. As transformações que se constituíram, cujo principal resultado foi avaliado através das produções de texto, revelaram-se quando os atos conscientes que geram *objetivações* puderam ser destacados; quando os objetos deixam de ser concebidos apenas dentro de uma “lógica natural” e passam a fazer parte de uma “prática social” em que “as forças essenciais humanas são concebidas enquanto cultura objetiva e socialmente existente.” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 106-107).

### 3.4.4 Digressão para a narrativa de um caso de inclusão movimentado pela pesquisa-ação em foco

Para se expressar com maior precisão e participar ativamente de tudo que estava acontecendo por meio do projeto, um menino, alfabetizado aos 13 anos, desenvolveu uma técnica em particular que lhe possibilitou a expressão do ordenamento lógico das suas ideias. Em 2017, trabalhei apenas com classes de Ensino Médio. Ouvia, na sala dos professores, o corpo docente do 7º ano lamentar o desenvolvimento cognitivo impressionante de uma criança que não era alfabetizada. As avaliações eram feitas no domínio da oralidade e o estudante tirava notas muito acima do esperado. Ao final daquele ano, os mesmos professores afirmaram que João (**nome fictício**), enfim, estava alfabetizado, ou seja, ele concluiu o processo de alfabetização do meio ao final de 2017. Professores que não compreendem o que cada atividade, paulatinamente, envolvendo prática de linguagem representa no processo de alfabetização, no decorrer dos anos posteriores ao momento em que o estudante se torna indivíduo alfabetizado, não apresentam compreensão diante das atividades que não são realizadas de acordo com o resultado das atividades dos demais estudantes que foram alfabetizados em tempo certo. Como não há compreensão, a explicação para que a atividade tenha sido apresentada de forma parcial é sempre a mesma: preguiça.

No início de 2018 passei a fazer parte do corpo docente da mesma classe, logo conheci João que, de fato, me pareceu muito bem articulado com oralidade para uma criança que recém havia sido alfabetizada, consciente de que essa afirmação constitui um dilema teórico. Perguntei ao estudante qual era a sua atividade preferida nas horas vagas, ele me disse, de forma imperativa, que assistia a muitos filmes; “*Principalmente filmes sobre História e guerras*”, complementou. Percebi também que João tinha um colega que estava sempre disposto a lhe ajudar para que os colegas da classe não soubessem da sua condição de estudante não alfabetizado, embora todos soubessem. O colega não tinha muita noção de que João poderia, agora, preencher as atividades, por si, afinal João ainda apresentava muitas dificuldades. João não quis me contar sobre sua recém-alfabetização, eu precisei chamar para conversarmos sobre isso, mas ele apresentou extrema resistência para me dar pistas de como foi o processo, eu procurava algum momento traumático nesse processo porque a percepção lógica de João ao raciocínio dedutivo me impressionava a ponto de eu não poder assimilar o diagnóstico como um caso típico de dislexia.

João estava sempre à frente, na hora da interpretação dos textos lidos em classe, porém ele não acompanhava as leituras com os olhos; na maioria das vezes ele apenas

decodificava por via da audição. Em algum momento de 2018, chamei o estudante para conversar e salientei os silogismos que ele apresentava diante das discussões para que ele compreendesse sua potência cognitiva. Considerei importante pontuar isso, pois ele demonstrava sua insegurança ao caçoar dos colegas, frequentemente, num nível não aceitável; e concluí a conversa lhe dizendo “a inteligência existe para procurarmos explicações aos fatos, não para caçoarmos das pessoas em suas fraquezas e diferenças”. Ele entendeu perfeitamente o que eu queria dizer: que a sua condição de aluno recém-alfabetizado não poderia ser motivo de chacota para os colegas, nem de tristeza, por parte dele. Continuei nossa conversa afirmando “Agora você é menino totalmente alfabetizado e precisa ler muito, mais que todo mundo da sala para poder se desenvolver sem dificuldades no Ensino Médio”. João entendeu a relevância da leitura para complementar o seu processo de alfabetização, passou a pedir livros, à família, como presente em datas comemorativas. Porém havia outro problema a ser superado: um profundo bloqueio para a escrita.

O estudante que ainda apresentava o hábito de chacotar opiniões dos colegas, não queria que os mesmos colegas soubessem da sua escrita cheia de problemas gráficos, ele tinha consciência da fluência e sofisticação da escrita que, para ser aprimorada, precisa de sucessivos anos que oportunizem crescimento gradativo, pois “do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora que finalmente domina essa habilidade, há um longo período”. (LURIA, 1998, p. 180 apud GONTIJO; LEITE, 2002, p. 147). As respostas de João, diante de qualquer atividade em qualquer disciplina, não passavam de duas linhas. O teor objetivo não traduzia o pensamento que se encadeava quando João se reunia com colegas em trabalhos em equipe e sempre se mostrava cheio de ideias e conexões quanto a qualquer tema que se apresentasse. Havia sido constituído um bloqueio que os professores continuavam explicando como mera preguiça. Esse bloqueio impedia João de objetivar-se também pela via de textos escritos. Ele decidia escrever apenas quando poderia expressar em poucas palavras o que pretendia.

João tem uma memória auditiva que se mostra mais competente que a média, talvez tenha sido desenvolvida para suprir o déficit com a palavra escrita, porém, o efeito pode ter sido contrário. Essa potência da memória auditiva pode ter contribuído para que João desenvolvesse uma sensível habilidade para comunicação oral e as duas habilidades reunidas: memória auditiva + facilidade na comunicação oral, talvez tenham contribuído para retardar o seu interesse pela escrita. Com o tempo, entendi que João apresenta um repertório extraordinário baseado em filmes e documentários e aqui vale lembrar que ele

nasceu sob a influência dos produtos culturais disponibilizados na internet, diferente de um tempo que precisávamos ir à locadora de vídeos para ter acesso a esses objetos.

O processo de aprendizagem deste estudante, que demonstra sensíveis habilidades comunicativas, é possível correlacionar com o que afirma Geraldi (2009) ao sugerir que o falante conhece muito de linguagem porque transita entre muitos fatores “avança e recua, pratica e antecipa-se; conecta o impensável com o conhecido e mistura o que a ciência separa e recorta”, pois ao falarmos sobre linguagem “estamos falando em relação com a alteridade. A palavra que reconheço é própria porque é do outro; a palavra se reveste do tema na relação com a alteridade” (GERALDI, 2009: 75).

As ideias, os significados expressos pelo conjunto de ideias dos diálogos reais e a estética dos diálogos apresentados pelos filmes talvez lhe parecessem mais admiráveis e relevantes do que desenvolver “um conjunto de habilidades metalinguísticas, em particular a denominada consciência fonológica” (GONTIJO E LEITE, 2002: 157). Afinal, o menino apresentava mais repertório cultural do que toda a classe e, embora não tenha querido verbalizar a sua alfabetização tardia, nunca deixou de participar ativamente das rodas de conversa entre colegas, das discussões em classe; o que me faz supor que não tenha se consolidado um fato traumático determinado em seu período inicial de alfabetização. Houve amadurecimento tardio de algum aspecto que o distanciou das palavras “enquanto objeto da sua consciência e sem suspeitar que tenham sua própria existência ou sua própria estrutura” (LURIA, 1998: 180 apud GONTIJO E LEITE, 2002: 156); o que talvez representasse, à época, o abandono de uma zona de conforto que se apresentava fecunda. Ele sairia “do seu uso comunicativo para prestar atenção nas formas da linguagem em si mesmas”. (DELFIOR, 1998: 06 apud GONTIJO; LEITE, 2002: 156).

Para (VIGOTSKI, 1993: 57 apud GONTIJO; LEITE, 2002: 158) existe a “linguagem egocêntrica que surge no curso de um processo social, quando as formas sociais de comportamento, as formas de cooperação coletiva, se deslocam para a esfera das funções individuais da criança”. É possível que a linguagem “egocêntrica”, voltada para a escrita, tenha se desenvolvido muito mais tarde na trajetória escolar de João, cujas habilidades diferenciadas podem ter propiciado “a dissolução da atividade gráfica baseada na reprodução das características externas da escrita” (GONTIJO; LEITE, 2002: 156) em idade escolar apropriada. E, com o tempo, talvez tenha lhe faltado uma oportunidade pontual para a decodificação que representa a alfabetização propriamente, algo que foi ofertado novamente apenas no 7º ano pela orientadora educacional da escola.

O extraordinário, que me motiva a escrever a presente seção é que as funções intelectuais do estudante nunca deixaram de ser desenvolvidas. A produção escrita é, comumente, nosso termômetro enquanto professores, mas no caso deste estudante, há uma particularidade em sua trajetória: ele era considerado incrível em suas competências da oralidade quando ainda não era alfabetizado, mas passou a ser considerado preguiçoso, quando o seu lugar de expressão deixou de ser a oralidade e passou a ser o papel (a escrita). É por isso que se faz imprescindível registrar aqui, que a criança observadora quando foi convidada a observar o seu bairro e teve verdadeiro ímpeto de registrar essa realidade, sentiu-se fortemente estimulada a ponto de desenvolver uma técnica em particular.

Ele não quis desenvolver um texto de uma linha e meia como era habitual porque sabia que tinha o que dizer, foi tocado pela vontade do ato criativo e não recuou diante da dificuldade de se expressar pela palavra escrita: usou o tradutor do google para gravar tudo que queria registrar, toda a sua fluência verbal exibida por via da oralidade foi captada por um recurso tecnológico, portanto. O seu pensamento estava ali traduzido em suas formas mais complexas porque seu amadurecimento cognitivo aconteceu, de alguma forma, através dos objetos culturais que ele acessou no decorrer da vida. Então, João nos presenteou com a seguinte crônica, cujos desvios gráficos em relação à norma padrão pouco aparecem diante da correção do próprio aparato tecnológico, embora eles existam na escrita real:

*Dia a dia no...*

*Olá, leitor, esta crônica retrata a vivência do dia a dia no meu bairro Comasa que logo pela parte da manhã explode, cheio de vida. São pessoas levantando para ir ao serviços, donos de lojas abrindo seus comércios, passarinhos cantando que logo se confundem ao som de carros passando rápido pela rua. É um bairro em constante crescimento que cada vez cresce mais e mais: prédios e lojas sendo construídos a todo nonento. O único monumento da natureza que resiste ainda é o Casqueiro, um sambaqui histórico muito grande onde as pessoas se reúnem para brincar e ir com a família. Nos últimos tempos tem sido taxado como um porto de drogados, coisa que vem mudando de pouco em pouco com instalações, de luzes vigilância e reparos na estrutura física dos parquinhos campos de futebol e realizações de vários eventos como dia das crianças, páscoa, aniversários inclusive quando isso acontece costuma-se aglomerar um grande número de pessoas vindo de todo bairro e o que era para ser um pequeno aniversário um pequeno evento se torna um grande evento uma alegria para todas as crianças e adultos. Para as crianças brincadeiras, comida, para os pais bate-papo cerveja carros de vez em quando e até show de bandas.*



Ola leitor, esta crônica retrata a vivência do dia a dia no meu bairro Comasa que logo pela parte da manhã explode, cheio de vida. São pessoas levantando para ir ao trabalho, donos de lojas abrindo seus comércios, passarinhos cantando que logo se confundem ao som de carros passando rápido pela rua. É um bairro em constante crescimento que cada vez cresce mais e mais: prédios e lojas sendo construídos a todo momento. O único monumento da natureza que resiste ainda é o casqueiro um sambaqui Histórico muito grande onde as pessoas se reúnem para brincar e ir com a família. Nos últimos tempos tem sido tocado como um ponto de drogas, coisa que vem mudando de pouco em pouco com instalações de luzes vigilância e reparos na estrutura física dos pequenos campos de futebol e realizações de vários eventos como dia das crianças, festas, aniversários inclusive quando isso acontece costuma-se aglomerar um grande número de pessoas vindo de todo bairro e o que era para ser um pequeno aniversário um pequeno evento se tornou um grande evento uma alegria para todos as crianças e adultos. Para as crianças brincadeiras, comidas, para os pais bate-papo servijo carnes de vez em quando e até show de bandon.

O texto apresenta falhas com relação à coesão, mas os aspectos a serem salientados dizem respeito à intenção do registro. Embora a atividade de descrição não tenha sido pontualmente sugerida, ele propõe uma descrição do bairro para chamar atenção do seu universo afetivo “bairro Comasa, que logo pela manhã explode cheio de vida”. Houve a real intenção de um retrato do bairro, parece ter sido esse o objeto da descrição que lida com “acontecimentos conhecidos ou supostamente conhecidos por seus interlocutores que lhe permitem incluir o objeto de descrição num domínio referencial específico”. (GERALDI, 1992, p. 149).

Existe a clara intenção de que sejam descritas características para mostrar que ele vive numa zona urbana, e que o “monumento da natureza que resiste” é um sambaqui histórico chamado Casqueiro, além de apresentar uma dicotomia, com relação ao lugar, entre pessoas que se reúnem para brincar e a fama de local para drogados. Há a referência ao poder público que vem melhorando o local e a descrição dessas melhoras. Ao que tudo indica, portanto, há um movimento descritivo para que o local se mantenha preservado para “alegria de todas as crianças e adultos”. Há, inclusive, uma ficção criada pelo estudante, pois o evento descrito faz com que o leitor acredite que se trata de um evento



recorrente na região, quando se trata de um evento isolado que aconteceu há vários anos. Creio que o texto deste menino, embora alfabetizado tardiamente, mostra-se rico em elementos que demonstram um movimento catártico em que se “opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana” (DUARTE, 2009, p. 472). O que parece ter contribuído para que ele também desenvolvesse um texto bastante crítico, dentro do gênero carta, que se destaca a seguir:

*Jair,*

*Quero te dizer que é importante conhecer a sua comunidade sair de casa, andar na rua, expandir os horizontes, conhecer novas pessoas, se engajar nas causas da sociedade e acima de tudo buscar se aprofundar nos direitos que cada um dos membros da sua comunidade possuem. A maioria das comunidades de Joinville costuma ser bem violenta por um descaso dos governantes e por a população ter se acomodado com os problemas de drogadição, violência e monotonia algo que precisa ser quebrado pois se reivindicar mus novos meios de lazer e divertimento públicos isso servirá para o cupar o tempo que as pessoas passam em casa bebendo ou até meno sem fazer nada e por todas essas questões é inprtante se informar sobre as novas obras e melhoras que são feitas no seu bairro e reivindicar por novas.*

Joinville 21 de novembro de 2019

Jair

Quero te dizer que é <sup>im</sup>importante conhecer a sua comunidade sair de casa, andar na rua, expandir os horizontes, conhecer novas pessoas, se engajar nas causas da sociedade e, acima de tudo, buscar se aprofundar nos direitos que cada um dos membros da sua comunidade possuem. A maioria das comunidades de Joinville costumam ser bem violentas por um descaso dos governantes e por a população ter se acomodado com os problemas de drogadição, violência e monotonia algo que precisa ser quebrado pois se reivindicar mus novos meios de lazer e divertimento (públicos) isso servirá para ocupar o tempo que as pessoas passam em casa bebendo ou até mesmo sem fazer nada e por todas essas questões é importante se informar sobre as novas obras e melhoras que são feitas no seu bairro e reivindicar por novas.

A transcrição acima diz respeito à última produção de texto individual do ano, João teve o ímpeto de iniciar em sala de aula, sem a ajuda do “google tradutor”. É possível identificar outros desvios gráficos, o que nos faz pensar que talvez o estudante não tenha usado a mesma técnica aplicada na crônica, nem mesmo ao chegar em casa; o que caracteriza uma evolução em seu processo com a escrita. Trata-se, neste último exemplo, de um texto profundamente discursivo, mais do que o anterior, em que o estudante aconselha seu amigo a

conhecer sua comunidade, conhecer seus direitos, além de fazer uma clara relação de causa e consequência entre a necessidade de “novos meios de lazer e divertimento” e “problemas de drogadição, violência e monotonia, algo que precisa ser quebrado”. A produção deste estudante foi determinante para que eu pudesse compreender o estímulo que as discussões locais representaram sobre o ato criativo: encantar os que apresentam maiores dificuldades se constitui uma das tarefas mais difíceis da escola, e esse chamado para a ação criativa e discursiva se constituiu, inclusive, com um estudante que poderia ser considerado um caso de inclusão, mas parece ter, no decorrer deste ano, alcançado ou superado os requisitos com linguagem que dizem respeito ao último ano do Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*A professora mudou nossas vidas*”, escreveu o estudante à diretora em uma das propostas de produção textual cujo gênero era carta. Minhas maiores aspirações de criança não poderiam supor que, pelo viés da profissão que escolheria, eu poderia ler algo tão fortemente sensível e, ao mesmo tempo, concreto. O estudante que escreveu essa afirmação foi o mesmo que escreveu sobre o barbeiro da comunidade que não queria ser operário da indústria “*É carinho puro, algo bonito acontece quando um homem permite a outro homem que o trate com afeto*”. Com relação a este estudante, tudo se tornava ainda mais legítimo porque eu sabia que ele estava repetindo o ano e apresentou, durante dois anos, reações que revelavam baixa autoestima em relação às suas possibilidades de apropriação do conhecimento escolar, o epistemológico, sobremaneira. Decidi chamá-lo em particular para perguntar o que ficaria para sua vida a partir de todas as nossas discussões do ano, quando ouvi a seguinte resposta “*acho que a professora me mostrou durante essas aulas que podemos ser livres para sermos nós mesmos*”.

O texto, até aqui, talvez pareça ao leitor apenas um relato afetivo. Todavia, o mesmo estudante, em diferentes gêneros e diferentes constatações, revela uma profunda transformação passível de ser compreendida como o resultado maior ambicionado através da proposta de intervenção pedagógica em questão: a compreensão do estudante quanto sua constituição empírica para que se perceba indivíduo histórico, portanto concreto. Essa identificação como sujeito empírico-concreto, estimulada por diferentes objetos culturais, é o elemento inicial para que se organize certa emancipação reflexiva que designa em novas ações – fenômenos psíquicos que se traduzem em noções do ser humano concreto que se pretendeu constituir. Ele falou de liberdade, falou de autonomia, ele caminhou entre o abstrato e o concreto em suas produções e, assim, paralelamente, parece ter desenvolvido “funções mentais superiores” compatíveis com as almejadas para o Ensino Fundamental, quando diz respeito ao desenvolvimento do pensamento teórico (VIGOTSKI, 1995 apud TOASSA, 2004, p. 05).

São fragmentos como esses que me mostram que é possível atingir um grau de envolvimento fecundo com a palavra escrita, quando o universo do estudante é, verdadeiramente, colocado em pauta. Eu tive tempo e oportunidade para organizar um trabalho que tatuou na mente de uma classe: uma fábrica, um barco e um manguezal que traduzem um sem número de palavras e novas ideias capazes de lhes oportunizar uma vida mais consciente. Pude, portanto, reconhecer, através das atividades que chegaram ao meu

entendimento, que “[...] a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico” (VIGOTSKI, 2001, p. 64), algo que vai ao encontro com a proposta da “educação virada para o futuro” (SUCHODOLSKI 2002, p. 103) quando sugere uma atividade lógica e consciente, concernente ao momento histórico do estudante.

A palavra *tempo* merece destaque aqui; faz-se imperativa! Necessito de 40 horas/aula semanais para vencer as contas de uma existência regrada e não teria conseguido chegar ao fim desta dissertação caso não houvesse pleiteado uma licença remunerada de 30 horas/aula, mediante projeto encaminhado ao Estado de Santa Catarina. Há uma impossibilidade real e imperativa que impede que um professor com 12 turmas, e todo o trabalho burocrático para além da sala de aula, possa idealizar um projeto que venha gerar uma dissertação como a que aqui se materializa.

Os programas profissionais de pós-graduação, como o Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras), não podem estar relegados a uma época ou ao governo X ou Y, seus resultados devem estar atrelados aos currículos das licenciaturas, as dissertações devem ser compreendidas como profundos objetos de análise, quando professores criam seus projetos com base em reais percepções sociais, quando fixados em uma comunidade específica há algum tempo. Qual a eficácia de uma ciência que se volta aos resultados da escola sem que a experiência dos professores num plano cientificamente organizado seja objeto de investigação daqueles que formam professores ou daqueles que devem pensar em políticas públicas que se voltam à educação? Para tal, objetivamente, é preciso que os professores da escola pública tenham oportunidades em universidades públicas, é preciso que os professores universitários não apresentem resistência quanto aos programas profissionais e é preciso que os governos, municipal e estadual, proporcionem licença remunerada aos profissionais de educação.

O Profletras tem como critério, para o processo seletivo de ingresso ao programa, a obrigatoriedade de que o professor seja efetivo na unidade escolar em que aplicará o seu projeto de ensino. Penso que o motivo seja a compreensão de que a escola deva ser considerada, ao pesquisador, como um laboratório inserido num lugar e tempo determinados, portanto as características sociais e culturais da região se desvelam pouco a pouco ao professor. Ao entender que os resultados da pesquisa-ação, concebidos e tomados pela presente dissertação não teriam sido possíveis sem que eu assimilasse, paulatinamente, os aspectos empíricos do entorno do meu estudante, faz-se importante salientar de que se trata de um critério justo. Aproveito, portanto, esse espaço para, também com base em minha experiência escolar, afirmar que tal critério de observação, que se constitui num lugar e

espaço determinados constituídos por particularidades sociais e culturais deva ser incluído tanto pelos currículos de licenciatura, quando estagiários ainda aplicam projetos que pouco dialogam com a realidade social local, quanto pelo poder público que, cada vez menos, efetiva professores nas unidades escolares; que, ao menos, seja possível organizar contratações que se estendam para além de um ano.

A metodologia da pesquisa que definiu as bases da presente dissertação, denominada pesquisa-ação, tem como critério “fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e obstáculos” (THIOLLENT, 1985 [1947], p. 21). A particularidade desta metodologia, que oportuniza ao professor que aja e pesquise ao mesmo tempo, a fim de obter seus resultados com base nos alcances dessa ação, ganha uma dimensão plenamente social quando os estudantes também se tornam indivíduos atuantes e desenvolvem sua própria pesquisa a partir dos encaminhamentos de trabalho da professora pesquisadora. Entende-se que para que se suceda um “saber sistematizado, com a cultura letrada, com o saber científico” (SAVIANI, 2010, p. 167), o jovem precisa de oportunidades para ampliar suas práticas com linguagem e essas oportunidades residem, para a maioria das pessoas, apenas na escola. É possível afirmar, através dos resultados, que os estudantes tenham sido convidados a uma observação que os estimulou à observação sistêmica como ponto de partida à superação por incorporação da dimensão fenomênica e ao saber científico.

Os estudantes consolidaram, em forma de textos organizados em diferentes gêneros, o resultado dessa pesquisa que aconteceu por via da própria observação sobre seu espaço físico, geográfico e, sobretudo, cultural. Foram convidados a olhar para problemas e particularidades do seu entorno, motivados por objetos culturais, a fim de organizar suas percepções através da criação textual e, assim, ao menos iniciar um processo que o torna um ser humano crítico, pois se constitui concreto. Trata-se de entender a intervenção educativa associada à transformação humana com vistas à “transformação estrutural da sociedade” quando a prática do professor se torna uma “prática social global” (SAVIANI, 1983, p. 89). Sim, o grupo com o qual trabalhei ao longo da pesquisa-ação em foco passou a valorizar a escola como uma agência cultural que se volta para o mundo; a escola deixou de ser ilha que se isola da realidade quando o fez enxergar a sua ilha, banhada pelas águas da Baía.

As ações que convergem para essa “prática social global” estiveram presentes nas discussões e posteriormente se mostraram presentes nas produções de texto sob dois critérios: o pensamento se faz determinado “pela base material” (AMARAL, 2016, p. 18-19) e que se faz possível “transformar as reações condicionadas inferiores em formas superiores, culturais de reação” (VIGOTSKI, 2000 apud TOASSA, 2004). São critérios afins quando entendo que não seja possível aos educadores, afinal, deixar em segundo plano “a importância material da relação entre sujeito e objeto, dando ênfase ao estudo da psique sem considerar a atividade humana no mundo” (MONTEIRO, 2015, p. 135). Assim como foi possível passar a considerar a premissa de Vigotski (2001, p. 65) de que “A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir”, quando os textos revelam apontamentos que ratificam reação ou mudança.

E para que essas percepções e/ou reações pudessem se efetivar, os estudantes estiveram diante de um projeto de longa duração, com ações diluídas durante quase um ano letivo. Certamente, os resultados obtidos não se concretizariam em pouco tempo, com poucas propostas, porque foi preciso constituir tanto uma percepção afetiva quanto uma compreensão crítica do seu lugar por meio de vários objetos culturais, entre eles a própria produção dos colegas, entendendo que “Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 143). Só então os objetos culturais que mediaram problemáticas locais foram-lhes apresentados, num movimento para que o estudante atingisse a identificação, inclusive, de que todos são expostos ao “processo pelo qual essa cultura é apropriada pelos indivíduos” (DUARTE, 1998, p. 106).

O traço cultural mais relevante da comunidade, amplamente discutido, foi a cultura para o trabalho: os hábitos naturalizados que constituem o ser humano empírico da região, quando não há uma relação com o trabalho que possa ser entendida como ideal. A extrema alienação do trabalho, que “transforma essa atividade em simples meio de sobrevivência do indivíduo” a impedir que o indivíduo possa reproduzir a si “como ser singular” (DUARTE, 2013, p. 23). Supunha, inicialmente, que seria difícil discutir *trabalho* numa cidade industrial, onde se trabalha muito, as pessoas se divertem pouco e onde o trabalho para o capital é entendido como valor máximo da existência, mas não houve resistência por parte dos estudantes. Pelo contrário, os estudantes foram mapeando, aos

poucos, aspecto por aspecto, o que motivou que as produções de texto contemplassem o reconhecimento, não do conceito marxiano, propriamente dito, mas da problemática dos “fetichismos” que incidem sobre a decisão do ingresso precoce ao mercado de trabalho que, por si, incide sobre índices de evasão escolar.

Foram geradas produções de texto sensíveis o suficiente para que possam ser chamadas de produções literárias, como é o caso do *perfil biográfico* de um barbeiro da comunidade que alcançou repercussão nas redes sociais. Com relação ao gênero *perfil biográfico* também foi possível que os estudantes registrassem: a excessiva carga de trabalho dos pais, as histórias, tanto de pessoas que abandonaram a escola para trabalhar na indústria, quanto de pessoas que não quiseram se tornar operários e se decidiram por outros ofícios e até com relação à dificuldade em conciliar trabalho e estudos, dentre outros registros. Este eixo também se encaminhou ao descaso do poder público com o lazer dos moradores da região, algo que também foi veiculado nas produções de texto, cujo parecer constituído pode ser observado através do excerto “*A vida não se resume só em casa e trabalho, é importante ter um lazer, um ponto de fuga, uma zona de conforto para viver feliz. Equilibrar a tensão do trabalho com a vida*” (H.G., 14 anos).

A certo momento, os estudantes foram convidados a participar de um processo de objetivação de certa emancipação da consciência com o desenvolvimento de uma *carta coletiva*, que refletiu à compreensão, ainda que incipiente, do que significa participação democrática, ou seja, compreender a política para além da política partidária. Muitas discussões se encaminharam para a compreensão da importância de uma identidade cultural artística local como um elemento significativo na direção de que as pessoas se ocupem com atividades culturais e esportivas e se ocupem, politicamente, em melhorar o local que vivem em aspectos diversos, entre eles o acesso ao lazer, inclusive náutico. Aqui alinhavamos com o eixo *barco*, já que os estudantes passaram a ponderar o fato de que vivem às margens de uma Baía frequentada por pessoas com poder econômico, já que a cultura para o mar vem se perdendo, a ponto de interferir, inclusive, na atividade da pesca artesanal. A escola não pode estar alheia ao despertar às políticas públicas, e esse aspecto pode ser considerado como um dos critérios do ser humano concreto que se pretendeu constituir.

Ao compreender que atuo em uma comunidade que tem o trabalho como valor máximo do ser humano e as drogas, lícitas e ilícitas, como ponto de fuga e, arrisco dizer,

como principal lazer da juventude, pretendi engendrar a percepção de que, diante de uma valorização do entorno e de uma percepção apurada das características culturais que regem essa identidade coletiva, passariam a se organizar para reivindicar eventos culturais na região, a reivindicar possibilidades de lazer náutico acessível, passariam a economizar para, quem sabe, comprar o seu barquinho no lugar de veículos sobre rodas e, quem sabe, poderiam se ocupar em criar literatura, música, poesia com a potência de temáticas locais. O lazer da juventude não pode estar sempre atrelado ao capital financeiro, não pode se divertir e ter lazer apenas aquele que tem dinheiro. Chauí (2008 apud BRITTO, 2012, p. 125) percebe o entretenimento como parte de um “[...] ciclo vital de reposição de forças corporais e psíquicas” e ainda complementa que “O entretenimento<sup>23</sup> é uma dimensão da cultura tomada em seu sentido amplo e antropológico, pois, é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, diversão, lazer e repouso”.

É possível ponderar que o resultado da não política de inclusão social do poder público, numa região em que os jovens precocemente passam a viver para o trabalho operário, tenha relação com o crescimento dos índices de alcoolismo, violência contra a mulher, uso de drogas lícitas e ilícitas, criminalidade e depressão, na região. Como professora na comunidade, posso estimular, por via da educação formal oferecida na escola, o despertar para o ato criativo, não apenas da criação verbal, mas o ato criativo de forma ampla, que se estende, inclusive, ao domínio das iniciativas populares ou petições públicas, o que procurei fomentar através da intervenção artística publicada nas redes sociais que uniu uma imagem dos estudantes na Baía da Babitonga e uma “*Carta aberta à prefeitura de Joinville*” organizada com base nas produções dos estudantes.

Quando investigada a produção dos estudantes, pelo critério da superação do hábito e da ampliação da consciência, constatei textos mais lógicos, criativos e fecundos quanto a relação dialética com as questões do mundo do que os textos que são desenvolvidos pelos meus estudantes do Ensino Médio, se é que seja possível uma comparação aqui, quando se destaca um projeto de longo desenvolvimento e execução. A palavra consciente é usada em boa parte das dissertações desenvolvidas no Ensino Médio, ela enfeita o último parágrafo, geralmente, pois obedece à sugestão do (a) professor (a) para que sejam oferecidas soluções

---

<sup>23</sup> Ciente da dicotomia entre ócio e entretenimento quando, a partir de estudos marxianos, o tempo livre também diz respeito ao processo de emancipação humana; o termo “entretenimento” utilizado pela autora, não foi problematizado para que não se sucedesse certo distanciamento do objeto de discussão.



para o problema apresentado. Quando o estudante não compreende a necessidade de se lançar uma tese a ser defendida por meio da argumentação, quando ele não tem experiência argumentativa real, ele não alcança problematizações com vistas a soluções concretas; então ele diz que “é preciso consciência”, mas não sabe explicar, com propriedade, para quê, nem como. Falta-lhes oportunidade para que se constituam conexões entre fatos, para que sejam estimulados a investigar casos e situações e alcançar, assim, uma significação compartilhada e um sentido pessoal que convertem em “funções mentais superiores” (VIGOTSKI, 1995 apud TOASSA, 2004, p. 05).

A investigação de uma prática social, de um objeto que componha tal prática, para que, de fato, seja possível alcançar a ciência de um texto bem articulado quanto aos sentidos, deve acontecer através de atividades diversas articuladas no conjunto de várias aulas. Diferentes óticas, diferentes ciências e diferentes opiniões devem atuar tanto no plano sensível subjetivo quanto no plano concreto para que o estudante esteja preparado para criar diversas hipóteses, com autonomia, com relação àquele objeto de investigação. Ler e desenvolver textos com potência subjetiva contribui para o senso imaginativo do estudante, pois “As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação” (VIGOTSKI, 1999b, p. 129-130 apud TOASSA, 2004, p. 6).

Na ânsia de programar o estudante para “o que vai ser quando crescer” ou em se qualificar sempre, desde o Ensino Fundamental, para o campo do trabalho remunerado, para “ser alguém na vida”, deixam de ser estimulados, na escola, a desenvolver seu senso criativo e imaginativo também através da arte. As produções de texto trazem evidências de que foi possível estimulá-los a refletir sobre a organização do tempo ocioso, ao se tornarem profissionais. Essa questão foi amplamente discutida a partir do eixo *trabalho* quando o tempo livre para uma vida pessoal passou a ser visto como algo tão importante quanto se pensar no plano profissional; para que estejam atentos aos seus gostos e suas habilidades que merecem destaque no plano para além da escola e merecerão destaque, mais tarde, para além do ofício profissional. Qualidade de vida se constitui uma discussão urgente numa época em que tomamos conhecimento de tantos casos graves de depressão entre jovens da nossa escola.

Escrever um texto que alcança essa discussão (vida profissional X vida pessoal) para aplicar como material didático, de acordo com objetivos definidos no planejamento do trabalho educativo, representou uma experiência que combinou vida pessoal, enquanto nativa da cidade em que residem os estudantes, e profissional, quando meu ofício se apropria de

objetos culturais para a mediação do que se pretende alcançar. É importante registrar o envolvimento dos estudantes diante de um momento em que se emocionaram ao conhecer as emoções da professora como alguém que se organiza através da escrita. Creio que motivamos pelo exemplo e o exemplo há de ter contribuído para que eles mesmos desenvolvessem, depois, com afinco, perfis biográficos significantes. Evidentemente, não é ofício do professor ter que criar objetos culturais, mas se faz conveniente destacar a atenção dos estudantes diante de textos desenvolvidos por pessoas da sua convivência, sobre aspectos da sua experiência local, seja através do texto desenvolvido pela professora, seja pelos textos desenvolvidos pelos colegas. O texto literário canônico com sua força subjetiva é imperativo na mediação pedagógica, mas quando se faz possível levar um texto, com características literárias, desenvolvido por pessoas do convívio do estudante, essa força é potencializada.

Quando entendo que a ação de escrever não representa ‘dom’ ou habilidade intrínseca, é algo constituído ao longo de anos e passível de se projetar para o genérico humano quando há compreensão do alargamento de consciência que a escrita crítico valorativa é capaz de oportunizar, passo a abranger como função central do meu ofício, minha atividade principal, ser professora de Língua Portuguesa, o despertar para a escrita. Entendo esse momento como oportunidade de encontro do estudante consigo mesmo, de desenvolvimento no processo de conscientização como sujeito histórico, em que ele pode concluir acerca das ideias ampliadas, que passam a se organizar por meio de um objeto final. Além disso, os momentos de objetivação por meio da escrita crítico valorativa possibilitam a promoção de uma evidente democratização ao saber quando entendo e estímulo à compreensão de que todos possam desenvolver um bom texto, porque é resultado de trabalho, compreendido como ato criador e não como processo mecânico, com emprego estrito de procedimentos técnicos.

Nesse movimento de estímulos, é possível afirmar que a leitura e a análise dos textos desenvolvidos pelos próprios colegas da classe são os objetos culturais mais potentes à decisão de se produzir um texto sensível e bem articulado daqueles que se sentem pouco impelidos, aqueles que materializam textos apenas para obter nota. Oportunizar diferentes propostas de produção que perseguem o mesmo objetivo é eficaz, pois se constitui, aos poucos, um acervo de todos, uma memória coletiva que é registrada através de textos que constituem experiências individuais que se tornam coletivas e que, portanto, incidem sobre uma identidade coletiva. A liberdade tanto de pensamento quanto de ação ganha potência quando compartilhada.

Faz-se notável, o desenvolvimento da lógica argumentativa, estimulado através da escrita. A lógica argumentativa depende de certa liberdade reflexiva que atua, inclusive, na

superação das opiniões do senso comum que, normalmente, seguem a lógica do elitismo, algo que não consagra o estudante de escola pública. Os jovens precisam de propriedade para seus discursos políticos e esses discursos carecem ao mesmo tempo em que resultam de uma ampliação profunda em suas práticas de linguagem para que se constitua resistência a pensamentos massificados, critérios coerentes para que suas opiniões não caiam facilmente em contrariedades ou preconceitos infundados contra este ou aquele grupo, para que não se tornem reacionários em nome de tradições X ou Y. A escrita estimula essa capacidade reflexiva.

São muitos trechos da produção textual que apontam um despertar consciente sobre a relação dialética entre causa e consequência do que está à volta dos estudantes. Por conseguinte, um despertar ao conhecimento organizado e/ou científico, imprescindível ao legado eterno da compreensão de que todo ser humano é histórico. Compreender a vida para além do trabalho é estimular a novas percepções culturais ou, quem sabe, fazer perceber potencialidades que cercam estes estudantes para que estejam conscientes das virtudes ou simplesmente características do seu lugar, o que imprime uma identidade coletiva. Alguém que esteja todo o tempo focado em atribuições para o capital, não terá condições sensíveis para despertar, verdadeiramente, ao seu lugar.

O estudante que esteve comigo ao longo da pesquisa-ação desenvolvida entendeu o convite que eu lhe fiz, o de ser grande, não o de ser rico, mas à grandeza do ser consciente que faz parte de um estado de poesia como capacidade humana que há intrínseco à mente de cada um e a grandeza do se sentir parte da coletividade que se expressa em nome de muitos. Afinal, quando se estimula, por via da ampliação da linguagem, que sejam indagadas, inclusive, as formas de atuação do poder público e como a sociedade se organiza, o professor aprimora a conexão entre escola e sociedade, enche de significados a prática educativa e assim se constituem “as relações que professor e alunos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade” (DUARTE, 2009, p. 468).

A possibilidade de se colocar uma lupa diante daquilo que o estudante vive e assiste de forma trivial, naturalizada, retira o aspecto de banalidade da existência, no qual o estudante tantas vezes julga viver ou, em modo espontâneo, nunca parou para observar e estimar, para colocar suas experiências no patamar de construção histórica. É um despertar para a vida além do cumprimento de obrigações, dos protocolos da rotina, é um encontro com a poética da vida, um convite para perceber a existência de forma conscienciosa em que são deslocados o que sempre lhes pareceu natural e, por fim, um convite ao ato criativo, especialmente a

exercer o direito à palavra - inclusive por uma via que pode parecer vulgar, mas ela existe: as redes sociais.

Todo despertar representa um passo evolutivo na instância do concreto, mas não podemos recorrer a determinismos a ponto de afirmar que o indivíduo não seja capaz de transgredir, à sua maneira, a realidade à qual está empiricamente inserido. Suas experiências subjetivas não podem ser mensuradas para que possamos afirmar que apenas a intervenção educativa será capaz de fazê-lo compreender aspectos importantes para o seu crescimento, entretanto as produções dos estudantes demonstram que percepções podem ser antecipadas. Os estudantes expressaram novos horizontes quando tantas vezes usaram o verbo “naturalizar”, no sentido de que jamais haviam se dado conta deste ou daquele “hábito” ou quando, objetivamente, expressaram que “conhecimento é poder”. Em sala de aula, diante das atividades de produção de texto, os estudantes nunca se sentiram tão livres para perguntar a grafia correta das palavras porque eles nunca estiveram tão seguros de que a professora daria atenção às ideias concebidas, quando gramática verdadeiramente passa a atuar num plano secundário, como instrumentalizadora, e não como fim em si mesmo.

Há um conjunto de indagações que acometem o professor quanto aos critérios centrais que devem guiar sua prática. Embora decisivos os efeitos do capitalismo sobre a formação de hábitos que devem ser superados através da educação, não posso assimilar, como uma de minhas funções, engendrar uma revolução comunista, até porque, como define Saviani (1983), a escola não transforma em si a sociedade, mas há nela o potencial de transformação humana, essa sim motor da transformação social. O filtro de Vigotski que assimila “um aporte de tendências marxistas” (TOASSA, 2004, p. 7) sobre a Psicologia Social, diz respeito à intenção emancipação da consciência humana.

Essa liberdade prevista, ao andar de mãos dadas com o senso crítico, necessariamente desvela a sociedade de classes, mas aqui, compactuo com a ideia de Saviani (2010, p. 169) ao afirmar que a escola não pode ser transformada em “palanque político”. Incitar os estudantes a uma revolução de grandes proporções baseada nas convicções do seu professor, sem que ao estudante sejam conferidas as devidas capacidades de liberdade diante de toda e qualquer ideia é incitar as massas à, cega e apaixonadamente, obedecer aos mais influentes, uma contradição originária, portanto, tomando-se uma premissa fundamental da pedagogia revolucionária que materializa-se na categoria *liberdade*. Não é assim, portanto, que são edificados paradigmas filosóficos que dizem respeito à emancipação humana.

A potência do professor de Língua Portuguesa é refletir sobre métodos que possam oportunizar ao estudante relação autônoma com a palavra. Há uma necessidade latente de arte

para o autodomínio, certa imersão que se constitui através das abstrações que organizam encontros profundos com o texto em suas atribuições estéticas e catárticas e assim podem atuar sobre sua individualidade criativa, para além do senso comum. Aos poucos, o gosto e o envolvimento com a palavra alcançam o entrelaçamento com a filosofia, que, por si, também alcança a lógica textual em suas mais variadas conexões com o mundo, quando o ser humano concreto e emancipado passa a ser verdadeiramente estimulado a superar “valores que surgem nas contradições da realidade social”. (DUARTE, 2009, p. 470).

Não é possível esperar que o ser humano diverso, complexo e profundo em todo o seu potencial de abstração se torne plenamente consciente dos seus atos, seja por sua experiência ou inteligência, seja pela ação educativa. Há um campo intocado pela Educação, interface com a Psicologia, que impede o domínio absoluto sobre os atos volitivos: as constrictões históricas sobre o sujeito concreto. Isso deve ser ressaltado, caso contrário nós nos tornaríamos rigorosamente fundamentalistas e disseminadores da ideia de meritocracia, que despreza, inclusive, aquilo que pretendemos demonstrar por via da ação educativa: os reflexos da sociedade de classes. O que conseguimos fazer sempre é estimular que os indivíduos se reconheçam enquanto seres históricos em variadas perspectivas, valorizando sua existência, e assim lhes despertar para questões do seu tempo de forma mais consciente, em alguma medida. O despertar ao conhecimento é criar um “impulso do coração” que seja capaz de edificar “a dignidade humana” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 104) para que o estudante compreenda que quanto mais consciente de tudo ao seu redor, e aqui acessamos a noção de Psicologia Social, mais “Ele é capaz de transcender a situação” (SAVIANI, 2010, p. 422 - 423) que lhe impede de se tornar um ser humano concreto.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. 1ª edição. Campinas: Autores Associados Ltda, 2016.
- AMARAL, Manoel Francisco do. **Ensino de filosofia e pedagogia das competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Mestrado em Filosofia). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Repositório Unicamp, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. A redação, essa cadela. In: \_\_\_\_\_. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação Linguística, formação e emancipação**. In: *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- CANDIDO, Antônio e outros. **A personagem de ficção**. 9ªed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1985.
- DELLAGNELLO, Adriana Kuerten; PEDRALLI, Rosângela. A relevância da perspectiva histórico cultural vigotskiana para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem. In: *Forum Linguístico*, V. 13, Edição número 4, 2016 – p. 1533 – 1539.
- DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*, Florinaópolis, 1998.
- [Etnografia]. In: MICHAELIS. **Dicionário Online de Português**. Melhoramentos, 2019. Disponível em: [<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=VNXZ>]. Acesso em: 30/03/2019.
- FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: *CAD. CEDES*, Nº 62. Vol. 24, abril, 2004. Campinas - SP, p. 64-81.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: São Paulo, SP: Anglo, 2012.
- \_\_\_\_\_. João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1991].
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LUKACS, Georg. **Introdução à estética marxista**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43 – 61.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 6ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani et al. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E.; KASPARI T. Leitura literária na escola: possibilidades na formação do leitor. In: *Interletras*, V. 5, Edição número 23, Março/Setembro 2016 – p. 01-18.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32º ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre o papel da escola. In: \_\_\_\_\_. **Interloquções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. In: *Perspectiva*, Nº 02. V. 23, jul/dez. Florianópolis- SC, 2005, p. 469-484.

\_\_\_\_\_. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, L.S.: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## ANEXOS

**ANEXO I – Lendas Urbanas da comunidade da Zona Leste** (descobertas pelos estudantes do 9º ano por meio de entrevista concedida por moradores dos bairros que compõem a comunidade escolar)

### **A boneca desfigurada**

No meu tempo de escola, as meninas da minha sala costumavam brincar de boneca. Eu era sempre excluída porque minha boneca já estava feia e acabada. Certo dia, ganhei uma boneca nova, então deixei a velha de lado, dentro do meu baú. Achei que meus problemas tivessem acabado... Quando fui dormir, a boneca estava em cima da minha cama, eu estranhei e guardei de novo. Quando acordei, a boneca estava ao meu lado, fiquei muito assustada. Todas as vezes que eu a guardava, ela, misteriosamente, aparecia na minha cama, então resolvi queimá-la. Ela, acredite se puder, apareceu novamente na minha cama, porém queimada e desfigurada. Não consigo me desfazer dela, ela sempre volta pra mim.

### **O presidiário**

Há quase dois anos atrás, um ex-presidiário, incriminado injustamente pelo assassinado da sua ex esposa foi solto, porém alguns dizem que ele foi morto e que anda pelas ruas do bairro ajudando moradores de rua e animais abandonados. Ele nunca foi fotografado, mas pessoas que foram ajudadas por ele dizem que ele é o próprio Deus encarnado ou Papai Noel. As pessoas o descrevem com os cabelos castanhos até o ombro e barba grande e branca, com vestes simples, sujas e velhas.

### **O bandido da luz vermelha**

De madrugada, quando eu chegava do trabalho, costumava ouvir gritos. Eu ficava olhando para o cemitério tentando entender e ver de onde eram os gritos e sempre via uma luz vermelha. Quando eu gritava, com medo, as luzes apagavam e sumiam. Todos os dias era a mesma coisa. Até que um dia cheguei do trabalho e não escutei mais nada. Conte para algumas pessoas e alguém me disse que o bandido da luz vermelha foi enterrado ali, de onde vinha a luz vermelha.

- O bandido da luz vermelha, João Acácio, foi condenado por quatro assassinatos, sete tentativas de homicídio e 77 assaltos, com uma pena de 351 anos. Depois de cumprir 30 anos de prisão, foi solto, mas logo foi morto, em Joinville. Foi enterrado no cemitério São Sebastião, no Iririu, pois sua família era joinvilense).

### **A boneca das redes do pescador**

Uns caras foram pescar à noite entre amigos. Quando chegaram no mangue, estenderam uma tarrafa grande e foram pescar com vara. Até que, do nada, escutam alguém gritando. Olharam para todos os lados e foram procurar para saber o que era, até que desistiram. Até que chegou a hora de pegar a tarrafa para ir embora, mas a rede tinha sumido. Procuraram por várias horas durante a madrugada, até que desistiram quando já estava amanhecendo. Bravos e estressados por terem perdido a rede, foram se aproximando da saída e viram à beira mangue a rede que havia sumido. Foram chegando perto e a rede estava toda rasgada. Presa à rede havia uma boneca toda desfigurada.



### **Tráfico de órgãos**

Havia ou ainda existem taxistas ladrões de órgãos aqui no bairro Comasa. Costumavam sedar seus clientes para roubar rins e outros órgãos de fácil remoção. Apenas usavam bisturis, sem nenhuma anestesia. Depois de todo o processo do roubo, os corpos eram jogados em qualquer lugar, inclusive no mangue.

## **ANEXO II – Lendas desenvolvidas pelos estudantes, depois que receberam tratamento literário**

### **ESPÍRITO SEDENTO POR VERDADE** (R. T., 9º ano)

O homem tinha um olhar frio. Sua postura era formidável, um jeito de falar muito formal. Por alguns momentos, seu semblante congelava os que lhe entrevistavam, na delegacia e no tribunal. Talvez por essa postura, esse olhar distante, foi incriminado pelo assassinato da esposa, encontrada esquartejada, em casa, pelo próprio marido ou marido-assassino. Fui um dos policiais que avistou a cena do crime, minha viatura passava por perto quando o próprio marido acionou a polícia. Não havia provas concretas. Dois anos de prisão e ele foi solto.

Vivo na comunidade em que o caso aconteceu. Era uma noite chuvosa quando ele apareceu pra mim. Os cabelos castanhos caídos sobre o ombro, sua barba era grande e boa parte já era branca; suas roupas eram simples. Algo havia mudado, seu semblante emanava felicidade. Eu fazia a minha caminhada diária quando apareceu ao meu lado, sorrindo. Não fez barulho, como se tivesse chegado flutuando. Repentinamente a atmosfera ficou gelada e pesada, ele chegou muito perto de mim e seus olhos ficaram escuros como a noite. Ele tocou o meu rosto com as duas mãos como se quisesse atenção. E tudo se apagou.

Ao raiar do dia, dores ao lado esquerdo do meu rosto e um hematoma que lembrava uma rosa roxa e preta. Procurei conhecer a história daquele homem, perguntando aos moradores da região leste. Foi então que eu soube que há boatos de que ele morreu, logo após a saída da prisão, torturado até a morte, em outro bairro. Muitos afirmam que o seu espírito aparece para pessoas em situações de risco; ou seja, ele ajuda as pessoas para que todos acreditem que ele foi acusado, injustamente, por matar a sua esposa.

### **O BANDIDO DA LUZ VERMELHA AO LADO DA MINHA JANELA** (Victória de Oliveira, 9º ano)

Era madrugada, eu estava escutando música no meu quarto. Estava cansada e logo depois que adormeci, acordei com um grito muito alto. Olhei para o relógio, eram três horas da manhã, hora em que os espíritos se inquietam... Olhei para a janela e fui procurar o barulho que eu tinha ouvido, mas já tinha parado. De repente, ouvia mais uma vez o barulho que eu já havia ouvido. Saí muito depressa da cama e olhei para a janela novamente quando, me deparei, ali bem perto de mim, com um cara de roupa preta e ensanguentada. Ele continuava gritando, feito um lobo, e segurava uma lanterna com uma luz vermelha de cegar os olhos.

Saí da janela, sentei na cama e comecei a chorar muito porque eu estava sozinha em casa. Sempre morei ao lado do cemitério e nunca havia acontecido algo parecido. Eu estava em choque, mesmo assim, a curiosidade não saía de mim, o que fez com que eu voltasse à janela. Acho que ele se assustou com o meu grito porque já não estava mais lá quando voltei para espiar.

Contei para minha mãe o que acontecera apenas no outro dia porque ela não iria acreditar na versão de uma adolescente criativa, dizendo que havia um homem sangrando no cemitério. Foi então que ela me disse que ali foi enterrado o bandido da luz vermelha e que o bandido da luz vermelha era meu pai.

### **O TAXISTA TRAFICANTE DE ÓRGÃOS** (Vitor Eduardo, 9º ano)

Há algum tempo, fala-se de um taxista que fazia tráfico de órgãos na região. Toda a vizinhança comentava sobre isso. Ninguém sabia onde ele morava, muito menos eu. Todos os dias o taxista acabava com a vida de mais uma vítima, as pessoas estavam com medo de sair de suas casas, à noite.

Numa noite cinzenta de neblina, avistei o taxista num terreno baldio agarrando mais uma vítima e a colocando dentro do carro. Tomei coragem e o segui até outro terreno muito escuro, à beira mangue. Fiquei escondido, esperando o que poderia acontecer. Eu estava apavorado, por todas as histórias que estavam contando e porque eu estava de bicicleta, não teria como fugir. O taxista tirou a pessoa de dentro do carro e bateu com uma marreta na cabeça da vítima. Não consegui reconhecer quem era, mas continuei observando todos os detalhes.

O taxista colocou a vítima desacordada em cima de uma pedra lisa e arrancou os seus olhos, abriu sua barriga e foi tirando, aos poucos, os órgãos... Mas não era para vender a pessoas doentes como todos podem supor. Era por prazer porque com os olhos jogou golfe, com outra parte fez chute a gola e com uma terceira parte fez uma espécie de bate bag. Fiquei observando aquela cena sem acreditar!

Antes que o assassino saísse de lá e pudesse me enxergar à espreita, saí pedalando pra casa. Quando entrei em casa, minha mãe veio correndo perguntar se eu sabia onde estava o meu irmão, não contei nada a ela pra que não ficasse preocupada à toa. No dia seguinte, chegou uma viatura da polícia; falaram que meu irmão havia sido mais uma vítima do traficante de órgãos, na noite anterior.

### **ANEXO III – Texto que representou a escola, nas Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2016, utilizado como material didático:**

Somos todos meninos-caranguejos/Matheus Boffe, 15 anos.

O mangue sempre representou a luz no fim do túnel para certos moradores aqui do meu bairro. O bairro Espinheiros fica localizado em Joinville, numa ilha que pode ser considerada atípica, pois, quem a observa de fora, não se dá conta de que o bairro Espinheiros é uma ilha rodeada por mangue, com águas escuras e não límpidas como muitas pessoas imaginam que seja ao ouvir a definição geográfica. Uma ilha de muitos espinhos, como sugere o nome ‘Espinheiros’, inclusive pela indelicadeza de muitos que saem aterrando os nobres manguezais .

Pisar na lama preta do mangue, senti-la entrando entre os dedos e sentir seu cheiro pode ser uma satisfação. Para muitos, é cheiro melhor do que perfume porque representa mesa farta. Toda a vizinhança do bairro compartilha histórias sobre caça de caranguejos. Seu Aparício sempre compartilhou histórias divertidas de se ouvir e embora compartilhasse o seu encantamento, também compartilhava certos desgostos como o descarte de lixo na região.

Ansioso estava eu em tocar os caranguejos com os meus dedos. Os caranguejos aqui da região apresentam uma carapaça cinza avermelhada, as laterais apresentam um nítido tom alaranjado, com garras também de tonalidade viva. Os pescadores dizem que há formas estratégicas para segurá-los: pelas garras traseiras é uma delas. Com o tempo eu me aproximei de Seu Aparício e iniciei uma amizade privada com o mangue, decidindo embarcar em uma tarde de caça em busca do ouro cascudo, na companhia do senhor Aparício.

Logo nos primeiros momentos, acabei indo com muita fome ao bicho, senti uma segurada forte no dedo! No exato momento da físgada, lembrei-me dos meus pais, que não sabiam da minha fuga ao mangue. Bem, esse momento inédito não poderia me trazer aborrecimento. Imaginei que, mais tarde, poderia comer um delicioso caranguejo, apreciar suas encantadoras cores e, por algum momento, chupar suas pernas peludas. Pensei até em adotar um caranguejo de estimação, mas estaria indo longe demais, afinal, não poderia tirá-lo de seu habitat. Percebi que é possível ir longe inventando casos quando se está caçando caranguejo sob um maravilhoso.

Aqui no Espinheiros é assim, é possível caçar caranguejos enquanto se observa um céu de pipas. Vivemos na porta do mar, aqui há sempre brisa e onde tem brisa tem pipa. Imaginei tantas coisas que até esqueci do horário de voltar para casa... As pipas já estavam aterrissando nas mãos de seus donos, já estava anoitecendo e eu precisei voltar antes do seu Aparício.

Chegando perto de casa, avistei um homem em frente ao portão: era meu pai, ele estava com uma mangueira na mão, objeto usado na região para castigar meninos peraltas. Fiquei apavorado! Senti cheiro de lama e olhei para minhas pernas, havia esquecido de lavá-las, ainda estavam enlameadas. Então, entrei para casa muito quieto. Sim, eu tomei uma bronca enorme, mas valeu a pena ter vivido aquela aventura: foi um momento histórico em meu coração.

Os guarás, esplêndidas aves vermelhas, também me inspiraram a escrever um pouco sobre o lugar onde vivo, pois elas haviam desaparecido da Baía da Babitonga pela degradação do manguezal e pela caça descontrolada para a retirada das suas vivas penas. Hoje, a vegetação em torno das indústrias que se instalaram ao redor do mangue voltaram a crescer, favorecendo o retorno dos guarás e a saúde de todo o ecossistema.

Final de tarde, final de sol... Vejo o Barco Príncipe partir rumo à ilha de São Francisco do Sul com seus últimos passageiros e outros barquinhos menores colorindo a paisagem. As pipas ainda sobrevoam o meu céu, enquanto eu imagino o vento levando meus pensamentos para as montanhas e sonho com a preservação eterna da paisagem do mangue.

## **ANEXO IV – Material usado para a assimilação e valorização do texto poético**

### **LER POESIA É MAIS ÚTIL PARA O CÉREBRO QUE LIVROS DE AUTOAJUDA, DIZEM CIENTISTAS (MARCELO VINÍCIUS)**

---

Os resultados da pesquisa, antecipados pelo jornal britânico "Daily Telegraph", mostram que a atividade do cérebro "dispara" quando o leitor encontra palavras incomuns ou frases com uma estrutura semântica complexa, mas não reage quando esse mesmo conteúdo se expressa com fórmulas de uso cotidiano.

Os especialistas descobriram que a poesia "é mais útil que os livros de autoajuda", já que afeta o lado direito do cérebro, onde são armazenadas as lembranças autobiográficas, e ajuda a refletir sobre eles e entendê-los desde outra perspectiva.

"A poesia não é só uma questão de estilo. A descrição profunda de experiências acrescenta elementos emocionais e biográficos ao conhecimento cognitivo que já possuímos de nossas lembranças", explica o professor David, encarregado de apresentar o estudo. Após o descobrimento, os especialistas buscam agora compreender como afetaram a atividade cerebral as contínuas revisões de alguns clássicos da literatura para adaptá-los à linguagem atual.

Por que ler poesia? (Erivelton Braz)

Primeiro, porque a poesia comunica com a alma. Depois, porque ela não precisa ser entendida. Poesia é para ser sentida, degustada como um bom vinho, como os perfumes que nos levam aos céus. Não é preciso ser químico para saber dos elementos que compõem as estruturas do aroma. Basta apreciar. Com o poema ocorre o mesmo.

O poema tem essa mesma função: elevar, transportar a outros estágios, causar bem-estar. Todo poema é uma lição de como viver bem. Eles nos alimentam a sensibilidade, aumentam a vontade de cantar, de dançar, de ser feliz como se deve ser. Quem lê poesias vive menos cansado das coisas bruscas da vida. A poesia acalma e faz bem. Ela entusiasma, colore, espanta as dores do peito.

## **ANEXO V – Texto que representou a classe e a escola nas Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2019**

### **PEDALO ENTRE HISTÓRIAS DE BANDIDO E HISTÓRIAS DO MANGUE**

Vinícius Vieira

Nós, meninos e meninas, também temos uma rotina. Na hora do banho, enquanto a água escorre pelo rosto e escutamos os pingos caindo ao chão, planejamos mais um dia. Pensamos até mesmo em futuro e destino, no exato destino de todos que, feito estrela cadente, cai em algum lugar exato. Logo pegamos nossa bicicleta e saímos com ela à beira mangue. Quase todos aqui têm uma zica, ela leva os trabalhadores para a indústria ou para os rolês de adolescente.

Enquanto pedalo, olho para aquele manguezal, vejo os verdes das folhas em diferentes tons. Sinto em meu corpo uma leveza por não pensar em nada sério. Vejo os caranguejinhos se escondendo nos buraquinhos enquanto a cidade está acordando. Será que os crustáceos sentem medo da boneca que rasgou as redes do pescador, como conta uma das lendas urbanas aqui na região?

Embora tenha muito mangue, a cidade é grande e o bairro violento, portanto não são apenas lendas que compõem as histórias da região. Entre as histórias que meu avô ainda nos conta é comum a do taxista ladrão de órgãos e a clássica história do bandido da luz vermelha. É, meu avô conheceu um dos maiores bandidos do Brasil. E não é que ele foi enterrado num cemitério próximo à minha casa! Uma história real que gera lendas urbanas aqui na região... Chega a dar calafrios!

Sempre que penso na violência do bairro, procuro fazer o que gosto de fazer. Pego minha zica e saio à beira mangue e, além de observar os esconderijos dos caranguejos, assisto ao degradê de cores da ave guará. Então, quando chego à porta do mar, já esqueci tudo que me fez ter medo e o vento logo leva a angústia, pois vos digo que é uma visão do paraíso – o meu paraíso particular.

Quanto mais perto chego do mar, mais me acalmo! Paro a bicicleta e vejo aquela movimentação de trabalhadores dos barcos e trabalhadores de indústrias que vão e voltam sem parar. Penso como seria bom ser um peixe e nadar longe o suficiente, assim como barcos que nunca me deram carona para que eu possa avistar, de longe, o desenho continental da cidade que sempre é bela, rodeada de morros. Quem dera pudesse enxergar a felicidade das crianças a brincar, seus pais a esperar e o sol, jamais encontrado, atrás do morro descansar.

## ANEXO VI – Material para desenvolvimento de ideias para projetos que se voltam à comunidade

Centro Comunitário da Paz transforma periferia do Recife  
([www.cidadessustentaveis.org.br](http://www.cidadessustentaveis.org.br))

(Alguns conceitos prévios à leitura do texto)

- **Equidade social** tem origem no latim ‘aequitas’ (igual, equitativo); antigamente era tido em sentido análogo ao de justiça. Hoje, o princípio de equidade funda-se na circunstância especial de cada caso concreto, concernente ao que for justo e razoável. E, certamente, quando a lei se mostrar injusta, o princípio de equidade virá discutir seu rigor.

- **Justiça social** é uma construção moral e política baseada na igualdade de direitos e na solidariedade coletiva. Em termos de desenvolvimento, a justiça social é vista como o cruzamento entre o pilar econômico e o pilar social. (Wikipedia)

- **Cultura de paz** é a demonstração do diálogo e da tolerância como instrumento de convivência, é a intenção de se criar alternativas para o combate à violência.

O Centro Comunitário da Paz transformou a experiência de uso da cidade para os moradores de Recife. Baseado na experiência colombiana das Bibliotecas Parques e outras fontes de espaços de cidadania, o Compaz possui duas unidades que oferecem serviços e atividades diversas para todas as idades, sob a ideia de difundir a Cultura de Paz, garantir inclusão social e o fortalecimento comunitário. Conhecidos como "Fábricas de Cidadania", os equipamentos se destacam pela estrutura que oferecem, tendo mais de 30 mil usuários cadastrados na cidade.

**Descrição:** O oposto de violência é convivência. É desta forma que Jorge Melguizo começa a contar sobre o projeto de sucesso realizado na Colômbia nas últimas décadas na área de em segurança pública. Ex-secretário de Cultura e Planejamento de Medellín, segunda maior cidade da Colômbia e uma das mais perigosas do mundo nos anos 90, participou ativamente do planejamento e investimento massivo em políticas públicas que fizeram da cidade referência mundial no enfrentamento à violência.

Ao longo de 30 anos a cidade viu esses índices caírem em 95%, especialmente a partir da experiência de bibliotecas-parque instaladas nos bairros mais vulneráveis ao narcotráfico e suas consequências. O conceito por trás é de que para se reduzir a violência não bastam armas, mas é fundamental melhorar as condições de vida nas áreas mais afetadas. Investiu-se na construção de centros de cultura, educação e lazer, que se transformaram em verdadeiros epicentros de criação e mudança dentro das comunidades.

Agora a lição colombiana de enfrentamento integral à violência chega ao Recife. Com o conceito de cultura cidadã, o Centro Comunitário da Paz – Compaz foi inspirado em experiência e outros espaços de cidadania semelhantes. Conhecidos como "Fábricas de Cidadania", os equipamentos se destacam pela estrutura, serviços e atendimentos que oferecem, entre atividades esportivas, espaços de lazer e claro, as bibliotecas. Nos aparelhos a população conta ainda com serviços públicos diversos da Prefeitura, como Procon, Mediação conflito, Cras e outros.

Antes de iniciar o projeto, o Secretário de Segurança Pública de Recife visitou a experiência colombiana mais de 30 vezes. Em um dos estados com uma das piores taxas de homicídio no país, Murilo Cavalcanti percebeu que não bastariam políticas de segurança isoladas para reverter a situação. E se as taxas de urbanização não param de crescer no Brasil, podendo

chegar a mais de 90% da população até 2030, os desafios urbanos ganham centralidade para o entendimento do mundo.

O início do projeto se deu junto a população, que recebeu 1,5 mil questionários com perguntas sobre suas necessidades e vontades prioritárias para o bairro. Em seguida foram realizadas uma série de 12 reuniões com a população, que participou ativamente da escolha das aulas, cursos e serviços ofertados hoje no Compaz. Junto à estrutura de lazer foram realizadas medidas urbanas no trânsito da região e no ordenamento dos espaços de comércio, além da inauguração de uma UPA nos arredores do bairro e um calçadão para ampliar o acesso das pessoas. Ou seja, é um projeto que funciona como ponto disseminador de um urbanismo mais cidadão.

A primeira unidade foi inaugurada em março de 2016, no bairro do Alto Santa Terezinha, Zona Norte da cidade. O Compaz Governador Eduardo Campos oferece mais de 30 atendimentos e atividades esportivas, com destaque para o Dojô (espaço de artes marciais) que oferece Jiu jitsu, Judô, Taekwondo, Aikido, Luta Olímpica, Submission e Capoeira. Mais de 800 jovens praticam as modalidades nos 225 m<sup>2</sup> do Dojô, um terreno onde até 2013 funcionava um ponto de venda de drogas. Em março de 2017, a segunda unidade foi entregue à população no bairro do Cordeiro: o Compaz Escritor Ariano Suassuna. O equipamento oferece espaços para resolver pendências de documentação, tomar orientações sobre direito do consumidor, mediação de conflitos e informações sobre assistência social. Entre os destaques da unidade da zona oeste está o Ateliê Compaz, cujo foco é capacitar os participantes para geração de renda. As duas quadras de tênis e a rampa de skate também estão disponíveis no espaço.

Em ambas as unidades, as bibliotecas são o carro-chefe. A Biblioteca Afrânio Godoy (850m<sup>2</sup>) e a Jornalista Carlos Percol (500m<sup>2</sup>) trabalham uma nova dinâmica de conhecimento e cidadania para a cidade. A ideia é aproximar os jovens que perderam interesse por esses espaços com atividades lúdicas nas comunidades nas quais pertencem. As duas bibliotecas possuem computadores com acesso à internet, wifi, salas de estudo e espaço infantil, com dois artes educadores em cada.

Entre as atividades, contação de histórias, apresentações teatrais, musicais (com duas orquestras), circenses e literárias; rodas de diálogos com temáticas de combate às drogas, racismo, homofobia, violência contra mulheres. Confecção e lançamento de livros, cine debates, atividades manuais, com música e brincadeiras populares, além de colônia de férias nos meses de recesso escolar. A ideia é integrar todas as faixas etárias, fazendo do atendimento à primeira infância um objetivo central para construir um círculo virtuoso na comunidade.

Os dois Centros Comunitários pela Paz também têm em comum o sucesso da piscina. Crianças, jovens e idosos aproveitam as aulas de natação ou hidroginástica para aprenderem a nadar ou se exercitar. Para participar das atividades e cursos dos Compaz é preciso realizar cadastro gratuito, bastando levar RG ou certidão de nascimento e comprovante de residência até uma das unidades. As duas unidades possuem hoje 30 mil usuários cadastrados, além de permitir o acesso livre à população.

Estabelecida em uma comunidade da periferia, o Compaz se coloca como um novo elemento de presença do poder público onde havia apenas a escola e a presença policial, hoje parceiras do projeto. A estratégia de levar a presença da Prefeitura aos bairros da periferia já trouxe os primeiros resultados. Enquanto a cidade do Recife viu sua taxa de homicídios crescer 20% ao longo de 2018, nos cinco bairros do entorno do Compaz Ariano Suassuna (Cordeiro, Torrões, Bongi, San Martin e Prado), a violência caiu em uma taxa de 21%.

Em 2018 o Governo Federal entra na parceria pela primeira vez e com um aporte de R\$20 milhões garante a construção de mais 3 aparelhos Compaz pela cidade, que serão nos



bairros Pina, Várzea e Ibura. Em 2019 será retomada a obra de outro aparelho em construção e a previsão é de que, até 2020, Recife tenha sete unidades Compaz.

**Objetivo:**

Combater a violência na cidade do Recife com ações de inclusão social e o fortalecimento comunitário, valorizando a ideia de Cultura de Paz. Trazer a presença do Estado para quem mais precisa, desenvolvendo uma identidade cidadã.

**Cronograma e Metodologia:**

2013: início do projeto, com consulta à comunidade e reuniões locais. A coordenação da Secretaria de Segurança Pública se colocou como responsável pela articulação de 10 secretarias municipais

2016: em março é inaugurada a primeira unidade do projeto, no bairro Alto Santa Terezinha

2017: em março é inaugurada a segunda unidade do projeto, no bairro Cordeiro. Frente à explosão de homicídio no Brasil, a cidade do Recife teve aumento de 20% no número de homicídios, enquanto o entorno do Compaz Eduardo teve redução de 21% na mesma taxa.

2018: Prefeitura recebe R\$20 milhões do Governo Federal para a construção de mais 3 novos aparelhos do COMPAZ.

2019: está prevista para o mês de março a inauguração do terceiro COMPAZ, no bairro da Madalena. Até 2020 Recife deverá ter 7 espaços em funcionamento.

**Resultados:**

Em um período de explosão nas taxas de homicídio no Brasil, a cidade do Recife aumentou de 20% no número de homicídios, mas no entorno do Compaz Eduardo Campos houve redução de 21%. Além disso, a escola do bairro atingiu a maior nota IDEB em sua história, destacando o papel do Compaz como incremento na educação. Os dois aparelhos do Compaz possuem mais 30 mil usuários cadastrados na cidade.

**Instituições envolvidas:**

Prefeitura do Recife; Secretaria de Governo, Secretaria Municipal de Segurança Pública; Secretaria de Assistência Social, Polícia Militar, Grupo Fiat, Grupo Parvi, Fundação Bernard van Lee.

“ aproximação das pessoas enquanto grupo ou enquanto comunidade, a compreensão de aspectos de similaridade entre suas histórias, a prática de esportes, diálogos e projetos em comum – são algumas formas de conviver.”

## **ANEXO VII – Matéria jornalística para discutir gostos e aptidões, dos estudantes, nem sempre valorizados na escola e/ou na família:**

### **Temos que ensinar os nossos filhos a serem felizes e não a serem perfeitos**

Os primeiros anos de vida são fundamentais para todos os seres humanos; a necessidade de proteção, dependência dos pais, sede de amor e satisfação, e é isso que determinará em grande parte como serão essas crianças quando adultas. No entanto, a maioria das culturas ignora as principais necessidades das crianças e o propósito da vida como tal, para fazê-las seguir uma carreira para a qual nem estão preparadas, discutindo competitividade, independência, promovendo atitudes que ajudam a se diferenciar das outras.

**As crianças são como esponjas, absorvem tudo o que suas principais fontes de influência lhes oferecem** e assim elas viverão as ideias e crenças básicas que as acompanharão durante a maior parte de suas vidas. Somente quando o adulto duvida dessas crenças ele pode transformá-las a seu próprio favor. **As crianças não precisam aprender a ir ao banheiro aos dois anos de idade, nem a ler aos quatro anos, nem ter uma parede com medalhas.** Isso não significa que esteja errado, mas uma criança não deve ser forçada a fazer outra coisa senão o que a faz feliz, não deve ser comparada com outras, muito menos fazer um "prognóstico" de sua vida para provar que tem ao menos um talento que as faça se destacar de seus semelhantes.

**Somos todos especiais de alguma coisa, e essa "especialidade" não necessariamente vem à tona fazendo uma criança treinar por horas em algum esporte,** por exemplo, sacrificando suas horas de brincadeira, muito menos quando isso é resultado da vontade dos pais ou de seus sonhos frustrados refletidos sobre os pequenos. Se ensinarmos as crianças a ouvirem, a fazerem o que elas querem, a pensarem, a gerenciarem suas emoções, certamente daremos a elas ferramentas para que, por si mesmas, mesmo em tenra idade, elas possam escolher suas próprias opções de vida.

**Uma orientação por parte dos pais é sempre útil,** até algumas sugestões, mas a imposição não deve ser um recurso, pois muitas vezes os talentos da criança não se desenvolvem exatamente por causa do incentivo à realização de qualquer outra atividade que acreditamos ser a melhor para eles.

**A contribuição mais preciosa que podemos oferecer a nossos filhos é o amor,** o respeito por seus tempos, por seus gostos, preferências, o tempo livre que dedicamos a eles e o interesse que demonstramos por suas coisas. É isso que definirá sua segurança, sua autoestima, seu sentimento de pertencimento. **O que deve ser encorajado é o desejo de ser melhor que si mesmo, de tornar concreta sua melhor versão de si, dia após dia,** independentemente do que o irmão, colega de classe ou filho de seu vizinho faça.

**Todo ser é único e tem todo o direito de ser feliz,** cercado por pessoas que o apreciam pelo que é, guiadas sem serem forçadas; quando essas bases são bem fundamentadas, há poucas chances de a criança não estar alinhada com seu conceito de felicidade e certamente irá se destacar na vida futura, mas não porque ela tentará competir, mas porque saberá o que quer, o que a faz feliz. Não será perfeito, mas certamente o propósito da vida será mais claro para ela do que para muitas outras, o que nada mais é que... ser feliz!

**ANEXO VIII– Poema para contraponto ao vídeo relacionado à fábula “A cigarra e a formiga”**

*Sem barra – (versão poética de José Paulo Paes)*

Enquanto a formiga  
Carrega a comida  
Para o formigueiro,  
A cigarra canta,  
Canta o dia inteiro.  
A formiga é só trabalho.  
A cigarra é só cantiga.  
Mas sem a cantiga  
da cigarra  
que distrai da fadiga,  
seria uma barra  
o trabalho da formiga.

– José Paulo Paes, em “Poemas para brincar”.

**ANEXO IX– Trecho transcrito do filme “Vida de Maria”**

"— Maria José. Oh, Maria José, tu não tá me ouvindo chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá pra fora arranjar o que fazer. Vá. Tem o pátio pra varrer, tem que levar água pro bicho. Vai menina, vê se tu me ajuda, Maria José."

**ANEXO X – Questões para reflexão relacionadas ao trabalho e à vida pessoal:**

- 1) O que traz significado ao trabalho é o mesmo que traz significado à vida?
- 2) O que dá sentido à escola é o mesmo que dá sentido à vida?
- 3) O que os adultos procuram no trabalho além de capital financeiro?
- 4) O que procuramos para dar sentido à vida?
- 5) Todo trabalho é social?
- 6) Todo trabalho é digno?
- 7) Seus maiores sonhos têm relação com o capital financeiro que podem adquirir materialmente ou independem de dinheiro? Quais são os seus maiores sonhos?
- 8) Quais os seus maiores sonhos quando você pensa em sua comunidade?
- 9) Quais os seus maiores sonhos quando você pensa num mundo melhor?

**ANEXO XI – Questões para discussão acerca dos problemas do bairro para se pensar em um projeto de intervenção:**

- 1) Qual o problema a ser enfrentado pelo projeto em questão? Descrever a situação das comunidades, o que é enfrentado pela comunidade?
- 2) Quais as causas que acarretam o problema? Falta investimento público?
- 3) O que se pretende fazer para que o problema seja resolvido ou amenizado? (passo a passo, inclusive o que discutimos em sala de aula como, por exemplo, matéria jornalística sobre o investimento no bairro Espinheiros).
- 4) Quais serão os recursos (materiais, conhecimento, pessoas, parcerias, etc) para que o projeto tenha qualidade?
- 5) O que torna o projeto interessante à comunidade? Por que deve acontecer?

Obs. para desenvolvimento da atividade: Conceitos e palavras-chave que devem constar nas respostas: equidade social, justiça social, cultura de paz, inclusão social, fortalecimento comunitário, acolhimento, áreas de lazer, redução da violência, mudança através de projetos, educação e convivência, atenção do poder público, acesso a (...), urbanismo cidadão, ordenamento dos espaços, intervenção artística, realidade local.

**ANEXO XII – Questões interpretativas relacionadas ao “perfil biográfico de um operário joinvilense”**

- 1) Quem é o eu lírico do texto e o que este eu lírico pretende demonstrar sobre o seu pai?
- 2) Quais aspectos da biografia apresentada que podem ser comuns a muitas pessoas aqui da comunidade?
- 3) Sugere-se que as pessoas não se tornem trabalhadores da indústria?
- 4) Há uma transformação no decorrer do texto?
- 5) Qual a reflexão que o eu lírico se preocupa em demonstrar, ao final do texto, quando fala sobre si?
- 6) Qual trecho do texto você destacaria como mais significativo? Faz com que você reflita sobre o quê?

### **ANEXO XIII – Carta-enunciado para o desenvolvimento de uma carta como atividade central**

Joinville, 20 de novembro de 2019.

Estudantes do 9º ano,

Chegou o momento de organizar ideias. Estamos conversando há algumas aulas sobre conteúdos que se aproximam de outras disciplinas como Sociologia (ciência que estuda a organização e o funcionamento das sociedades humanas) ou até Antropologia (ciência que estuda a evolução humana com relação ao desenvolvimento material e cultural no que toca a costumes e formas de vida). Muitas pessoas pensam que a função primordial dos estudos da disciplina de Língua Portuguesa é aprender questões gramaticais, mas enganam-se esses. A função primordial da disciplina é ampliar a própria prática de linguagem, ou seja, ampliar o modo com que você se relaciona ativamente enquanto usuário, na forma oral e escrita, da Língua Portuguesa. E, para isso, entendemos que é preciso ampliar repertórios de palavras e ideias, melhorando o que é dito.

Estamos conversando há algumas aulas sobre questões que dizem respeito à comunidade. Com relação ao tema trabalho foi possível discutirmos a importância de um planejamento profissional e pessoal para uma vida adulta harmoniosa, também pudemos conversar sobre excessos do trabalho pesado e até sobre trabalho infantil que leva à evasão escolar. Com relação à violência e drogadição, problemas sérios do bairro, pudemos fazer uma relação com a ausência de ocupações ao jovem para preencher seu tempo livre de forma educativa e saudável. E, por fim, pudemos fazer uma relação entre a história da região, que iniciou de forma desordenada impulsionada pelo êxodo rural e o processo de industrialização das cidades, assim como grandes favelas.

Agora, chegou a hora de você desenvolver uma produção textual, uma carta. O destinatário desta carta, você poderá escolher. Imagine que alguém deva, em sua opinião, ser informado e aconselhado para uma mudança de atitude com relação ao que você estudou nos últimos dias. Pode ser um (a) trabalhador (a), alguém que esteja iniciando a sua carreira profissional, um (a) estudante que esteja prestes a abandonar os estudos, alguém da sua família, a diretora da escola. Lembre-se que será mais convincente caso você comente particularidades da sua comunidade, perceba-se com o poder de ao menos fazer esta pessoa refletir questões importantes para a sua vida. Entenda que nossas experiências transformadoras dependem da linguagem e que você também pode oportunizar transformações no pensamento de alguém com a sua escrita.

Com votos de que façam um bom trabalho, prof<sup>a</sup> Aline.



## **ANEXO XIV– Breve resenha relacionada ao conto “A pequena vendedora de fósforos”. (crítica ao trabalho infantil)**

### **Por que é possível perceber uma crítica social no conto?**

Vamos lá, caros amigos: Uma pobre moça, que, em poucas linhas do texto, pudemos notar que tem uma família disfuncional e que tenta a todo custo ganhar míseras moedas para sobreviver vendendo um item extremamente banal e acaba por ser vítima de sua situação... É tão raro assim encontrarmos alguém nessa situação, mesmo em nosso país?

Ao ler esse conto, após a dor emocional gigante que ele me traz, a primeira coisa a me atingir é uma sensação de vergonha. Quantas “Pequenas Vendedoras de Fósforos” já não encontrei em minha vida e acabei por ignorar, considerando-as como parte da paisagem? Imagino esse ter sido o objetivo do autor com o texto. A crítica se encontra em nós, que nos tornamos tão “virtuosos” durante a eufórica onda natalina, tão bem disseminada por Charles Dickens, mas que na verdade tanta generosidade encontra-se muito mais vinculada a sentimentos egoístas que a uma genuína bondade.

Fora essa crítica, Andersen nos mostra que ainda podemos considerar a história um conto de fadas quando vemos o fantástico acontecer. A ideia da transformação das pequenas chamas, que meche com os diversos sentidos da menina, gera uma dúvida em nossas mentes se aquilo de fato está acontecendo ou se não passa de um devaneio de alguém que teve tão poucas alegrias na vida. Ele nos mostra que a imaginação pode sim ser uma poderosa arma contra as mazelas da vida, por mais duras e irreversíveis que possam ser.

Com um final de partir o coração, ao mesmo tempo em que a menina finalmente encontra seu alívio, esse conto mexe com nossos sentidos. Com sua escrita incrível é possível sentirmos frio com a garota, ou mesmo ter as mesmas sensações que ela, ao riscar aqueles fósforos.

### **ANEXO XV– Atividade - enunciado para desenvolvimento do perfil biográfico**

**Biografia** (do grego antigo: bio (vida) e grafia (escrever) é um gênero literário em que o autor narra a história da vida de uma pessoa ou de várias pessoas. De um modo geral as biografias contam a vida de alguém. Porém nossa proposta é focar em alguns aspectos que o entrevistado venha a falar sobre a comunidade (quando chegou, quais as impressões iniciais, como se sente hoje, como vê o bairro, quais as mudanças que acompanhou) e sobre o trabalho X escola (se é realizado em sua profissão, se cultivava uma vida pessoal que complementa a vida profissional, se terminou a escola básica, quais sonhos ficaram para trás). Importante que seja desenvolvido pelo autor do perfil biográfico uma marca da sua autoria, portanto, suas impressões sobre o entrevistado, ao momento da entrevista, também podem ser destacadas. Alguma história curiosa narrada pela pessoa entrevistada também se faz interessante. Também há espaço para alguma frase importante, que tenha chamado sua atenção, dita pelo entrevistado. Aspectos físicos da entrevista, como o uniforme de alguma empresa ou a maquiagem da entrevistada que contrasta com sua história de trabalhadora de serviços pesados (apenas um exemplo).

**ANEXO XVI – Poema “Filhos da época”**

Filhos da época (Wisława Szymborska)

*Somos filhos da época  
e a época é política.  
Todas as tuas, nossas, vossas coisas  
diurnas e noturnas,  
são coisas políticas.  
Querendo ou não querendo,  
teus genes têm um passado político,  
tua pele, um matiz político,  
teus olhos, um aspecto político.  
O que você diz tem ressonância,  
o que silencia tem um eco  
de um jeito ou de outro político.  
Até caminhando e cantando a canção  
você dá passos políticos  
sobre um solo político.  
Versos apolíticos também são políticos,  
e no alto a lua ilumina  
com um brilho já pouco lunar.  
Ser ou não ser, eis a questão.  
Qual questão, me dirão.  
Uma questão política.  
Não precisa nem mesmo ser gente  
para ter significado político.  
Basta ser petróleo bruto,  
ração concentrada ou matéria reciclável.  
Ou mesa de conferência cuja forma  
se discutia por meses a fio:  
deve-se arbitrar sobre a vida e a morte  
numa mesa redonda ou quadrada.  
Enquanto isso matavam-se os homens,  
morriam os animais,  
ardiam as casas,  
ficavam ermos os campos,  
como em épocas passadas  
e menos políticas.*

## ANEXO XVII – Perfil biográfico de um trabalhador joinvilense

### Fragmento da história de um operário joinvilense Por Caroline Manguê Read

Entre o ser e o dever, fico com o ser e o dever. Não posso escolher. A rima foi apenas uma coincidência, este texto não será poético em essência. Embora, ao falar sobre trabalho, que corresponde à parte do dever, também se pretende tocar a poesia, porque a parte do dever também precisa de algum prazer, ou ao menos tranquilidade. Ficou confuso? Eu me refiro à poesia de uma vida pacífica, à poesia do pertencer a algum lugar. Eu me refiro à poesia do conhecer-se a si mesmo e planejar uma existência com significados. Parece estranho, eu sei. Vou narrar, em linhas bem gerais, parte de uma história que conheço para tentar mostrar o que pretendo. É uma parte da história da minha família - que sempre viveu em uma das zonas industriais desta cidade grande.

Sou filha de operários de Joinville, meu pai era mecânico e minha mãe trabalhava na linha de produção de uma multinacional da cidade. Meu pai, alcoólatra, tinha como rotina trabalhar das 5 da manhã às 13h30, descansar à tarde e frequentar o boteco à noite, finais de semana e feriados. Meu pai, sempre estressado e agressivo quando sóbrio, tornava-se um tanto menos sociável quando bêbado, a ponto de frequentes excessos verbais e até físicos contra minha mãe - com quem se casou aos 22, ela tinha 17. Certa vez procurou sua caneta para preencher o bilhete da loteria e não achou, decidiu me culpar pela perda da caneta e disse à criança de nove anos que eu era, que estava indo para o bar porque eu havia perdido sua esferográfica barata pela qual pagara centavos.

É fato notável que meu pai iniciou um curso técnico para operação de máquinas aos 12 anos e começou sua saga em chão de fábrica aos 14, quando desistiu da escola, na 7ª série. Então, nunca mais parou de trabalhar, nunca mais pensou em estudar e nunca mais voltou a sonhar sonhos coloridos; ele passou a sonhar, desde cedo, com um carro zero quilômetro. Meu pai sempre me pareceu muito inquieto, carregava desassossegos, certa angústia que lhe consumia a ponto de procurar no álcool e no tabaco a sua cura alucinada: fumava cerca de 30 cigarros por dia.

Chegou um tempo em que ele estava mais agressivo do que nunca. Meus pais, à beira da separação, foram convidados a fazer parte de um grupo de casais cristãos, promovido pela igreja católica. Viajaram e passaram um final de semana ouvindo depoimentos e histórias e, pelo que sei, também falaram sobre seus nós. Voltaram mais leves, mais carinhosos um com o outro. Depois disso, passaram a se encontrar quinzenalmente com esses casais que, em algum momento da vida, também se afastaram da mínima serenidade familiar que se espera. O grupo se encontrava quinzenalmente para discutir questões diversas, mas também se reuniam para o ócio e celebrações de aniversário. Acho que meu pai se sentiu importante ao projetar sua imagem social de forma remota às obrigações junto às máquinas e do boteco, onde é possível que as relações sejam superficiais, já que bêbados parecem estar sempre pulsantes demais para serem bons ouvintes.

Hoje, adulta, depois de refletir sobre o quanto somos influenciados, automaticamente, feito programação, pelo meio em que nascemos e vivemos, penso que meu pai deixou de ser, com seu novo grupo de amigos, apenas um trabalhador que bate ponto rotineiramente. Os trabalhadores voltam para casa satisfeitos por garantirem o pão da família, porém, embora nem sempre se questionem e se percebam, podem retornar sem perspectivas para ampliar seu lado humano e com isso, a ciência que existe em cada ser - livre dos bancos escolares que são

abandonados. Meu pai sempre gostou de conversar sobre tudo quando não estava estressado, não apenas sobre engenharia, mas sobre notícias, sobre comportamento humano. Então, de repente, passou a ter um grupo de amigos com quem conversava coisas pequenas e grandes da vida, com quem se encontrava para dividir refeições e inquietações. Meu pai era o único do grupo com problemas de alcoolismo, mas para ajudá-lo nem mesmo o vinho de Jesus aparecia nos encontros. Aliás, meu pai passou sete anos sem ingerir álcool depois que conheceu esse grupo.

Entretanto, o mundo gira. Minha mãe morreu quando eu e meu irmão ainda éramos novinhos, ele tinha oito, eu 14. Meu pai se aposentou cedo. Com 25 anos de contribuição e mais o critério de insalubridade, ele se aposentou aos 39. Quando se viu distante da indústria, minha mãe já havia morrido há uns dois anos, foi então que ele se afundou no álcool naquela proporção em que os doentes firmam o pulso logo pela manhã antes do café com pão, afinal ele pôde abandonar o despertador. Depois de ter sido hospitalizado com terríveis dores de estômago, meu pai passou a apresentar crise de abstinência do álcool. Sofrendo vertigens, queria se jogar janela abaixo, tiveram que amarrá-lo à cama. Foram dias sombrios em que ele pôde perceber que seu corpo estava debilitado pelo álcool.

Uma namorada foi buscá-lo no hospital e completam 20 anos que vivem juntos e que ele ingeriu álcool pela última vez. Ontem foi o seu aniversário, meu pai disse que se reconhece doente, percebe-se alcoólatra, mas já não é uma luta diária contra o vício porque se sente tranquilo sem a obrigação de ter que cumprir um trabalho pelo qual não havia o menor apreço. “Eu odiava trabalhar dentro de uma fábrica”, ele me disse. Difícil compreender essa relação direta que ele afirma, mas eu me lembro dele, em casa, sempre angustiado, incomodado, entre gritos ditatoriais diante de situações conflituosas. Difícil não entender o álcool como a fuga para os seus dias cinzas.

Eu me lembro da letra bonita do meu pai e me lembro o quanto gostava de ler jornal, procurar sinônimos e significados de palavras no dicionário e de conhecer o plural de algumas palavras que soam curiosas como lápis ou o singular de varizes. Meu pai tinha uma paixão pela língua portuguesa bem notável, mas talvez nunca tenha se permitido pensar em ser professor, escritor ou jornalista porque suas notas não eram nada boas, então decidi ser o que a maioria dos meninos que não vão bem na escola se tornam na cidade de Joinville: operários. Pode não haver problema algum em ser operário, desde que outras vivências sociais aconteçam para além da vida na indústria: amigos, lazer, alegrias. Não há problema algum desde que as pessoas não se angustiem demasiadamente com o seu trabalho, é preciso que a vida faça sentido. Tantas pessoas alcançam sossego com o seu trabalho na indústria e o papel que desempenha em sua vida familiar, por exemplo. Os significados das experiências, a superação de frustrações e o reconhecimento dos sonhos não podem ficar de lado para que nossa existência seja estimada por nós mesmos.

Meu pai não foi um operário realizado. Quanto a mim, que herdei a paixão pela língua portuguesa, pude me tornar professora e posso dizer que faço o que gosto. Não tenho muito dinheiro, mas carrego a tranquilidade de trabalhar com algo que me acolhe a alma e funde o alargamento do meu ser ao cumprimento do meu dever. Quanto ao meu pai, ele frequenta todos os finais de semana um bar, com sua esposa, mas toma Coca-Cola enquanto aguarda a sua hora de cantar Raul Seixas e Zé Ramalho, seus poetas preferidos, no Karaokê. Já faz dez anos que meu pai parou de fumar seus 30 cigarros diários.

---

## ANEXO XVIII - Resenha sobre o livro “Quarto de despejo”

### Direto de um quarto de despejo do planeta – a favela

**Aline Pereira**

*“Eu sou da favela do Canindé. Sei cortar de gilete e navalha e estou aprendendo a manejar a peixeira. (...) Se vai me bater pode vir.”* – é a fala da protagonista favelada a um desconhecido que não lhe consentia catar lenha da rua. Uma protagonista favelada e violenta?

Nos últimos tempos, entre a classe média, quem tem dinheiro para uma segunda residência no sítio faz questão de construir um fogão à lenha ao lado de um modelo moderno. Pois, na favela, sem a lenha que lhe negaram, Carolina não alimentaria seus três filhos. Nem sempre havia dinheiro para o gás; nem sempre havia alimento para preparar à lenha ou gás. O fragmento está presente na obra “Quarto de despejo – Diário de uma favelada”.

Trata-se de uma compilação dos diários de Carolina Maria de Jesus onde são reveladas minúcias da busca incessante pela empreitada que é vencer a miséria de cada refeição preenchida, tantas vezes, com linguiça enlatada vencida e podre, carnes resgatadas do lixo ou pães roídos por ratos.

O instinto de alimentar os filhos sob o ímpeto de resolver o impasse com navalha ou peixeira pode ser uma das densas perturbações às quais nos conduzem a obra, afinal “A fome é professora” – asseguram as palavras da protagonista. Era um blefe. Carolina seguiu a lógica da favela, no episódio inicialmente narrado, às lentes da sobrevivência, porque “existe pouca solidariedade na favela” - mas não lhe apeteceu a lógica da violência. Preferia “chingar interiormente” (tanto faz se com ch ou x) ou ponderar comportamentos ao notar que, para tanta gente “A briga é tão importante como as touradas de Madri para os espanhóis”. Carolina não abandonava seus raros momentos de inércia à brutalidade; catar lixo já lhe trazia cansaço o bastante. O tempo que lhe restava era preenchido com leitura e escrita a ponto de temer se casar: ajuizava que um marido não lhe aceitaria escritora; ela preferia manter-se livre.

A poética, as conjecturas filosóficas e até sociológicas presentes na obra contaram com apenas dois anos de alfabetização formal e logo um adeus eterno à escola. É o sítio da fome e da miséria a universidade frequentada pela autora. A mulher que apanha do marido, o político demagogo, a criança que vomita verme pela boca distante de amparo médico, a ausência de sonhos de toda manhã – são os objetos da sua observação.

Os holofotes sobre a favela são os olhos de uma favelada sem instrução formal, mal trapilha e suja, como ela mesma fazia questão de registrar em seus diários, que nos reservam uma escrita sensível. Através destes faróis são transformados ou, no mínimo, perturbados os juízos de valor de qualquer leitor que jamais consideraria haver no mundo, sem os registros de Carolina, formas de vida tão miseráveis a ponto de que se conjecture, assim como a autora, que “não há espetáculo mais lindo que o de comer”. É o lirismo particular dos que passam fome.

As lentes de poetisa tudo analisa e tanto sente através da aventura angustiante que é viver à margem da dignidade e presenciar casos que parecem críveis apenas no domínio da ficção: “Quando morre alguém aqui na favela os malandros saem pelas ruas pedindo esmolas para sepultar os que falece. Embolsam o dinheiro e gastam na bebida” – “Quando os casais que se embriagam brigam, a mulher, para não apanhar sai nua na rua”.

A leitura desta obra, pois, coloca-nos para dentro da favela. Caminha-se pelos barracões de meio telhado enquanto são ouvidos os lamentos e brigas que se agigantam em domínio público e asseguram ao leitor uma experiência à parte do que são capazes de representar obras ficcionais. Só quem mora lá seria capaz, só quem vive pormenores da miséria poderia registrar com exatidão as particularidades de causos que se organizam, inclusive, sobre o limbo ético em que figuram os comportamentos de quem vive abaixo da linha da pobreza.

A experiência alternativa, oportunizada ao leitor, concretiza-se pelo conjunto de uma escrita despreziosa do ponto de vista metalinguístico, quando são percebidos períodos curtos, sem unidades coesivas, porém com intervenções genuinamente literárias através das diferentes conotações da angústia. Metáforas e aforismos constituem os fragmentos do diário que acomoda uma visão ideológica sem cartilha, mas com propriedades de causa para falar sobre a vida do negro favelado, do machismo extremo, do descaso do poder público e especialmente da fome.

Um eu lírico que se posiciona, pois foi ensinado a “gostar dos humildes e dos fracos”, que tem “dó dos favelados” e que, muito antes de vermos o movimento negro brasileiro ganhar força posicionava-se sobre sua negritude: “eu adoro a minha pele negra e o meu cabelo rústico. Se é que existe reencarnação eu quero voltar sempre preta” – “O mundo é como o branco quer. Eu não sou branca, não tenho nada com estas desorganizações” – “se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.”

Seu diálogo com o espaço inquieta e questiona, inclusive, os ismos dos invisíveis como no trecho em que abona a decisão em permanecer sozinha “E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. (...) Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados”.

Escrevia, em especial, contos e poemas para alimentar o sonho de se tornar escritora e parecia intuir que, para além da fruição artística que constituía sua escrita, sua percepção poderia ser tratada sob aspectos diversos que se colocam como fonte investigativa de identidades e modos de vida inacessíveis ao homem externo à favela. Publicar sua obra, ainda que favelada e semianalfabeta, parecia-lhe um destino certo. Ousava confidenciar aos seus diários que tinha alma de poetisa, o que lhe impunha uma alma triste, e que suas palavras tinham muito poder.

Não tivesse força literária, a obra não teria sido traduzida entre 16 idiomas e lida em 40 países. Não se trata de entender como exótico um modo de vida miserável, mas reconhecer que a obra é genuína de nascimento ao engendrar ao leitor a história e a memória de uma mulher que cumpre como poucos a dupla função de escritora e eu lírico marginal que vivia num quarto de despejo do planeta – a favela.

## ANEXO XIX– Música para ilustrar o Movimento Mangue Beat (Recife) para compreensão do que é identidade cultural

ANTENE-SE - Chico Science e Nação Zumbi

É só uma cabeça equilibrada em cima do corpo  
 Escutando o som das vitrolas, que vem dos mocambos  
 Entulhados à beira do Capibaribe, na quarta pior cidade do mundo  
 Recife, cidade do mangue, incrustada na lama dos manguezais  
 Onde estão os homens-caranguejos  
 Minha corda costuma sair de andada, no meio da rua, em cima das pontes

<p><i>Estou enfiado na lama</i>  <i>É um bairro sujo</i>  <i>Onde os urubus têm casas</i>  <i>E eu não tenho asas</i>  <i>Mas estou aqui em minha casa</i>  <i>Onde os urubus têm asas</i>  <i>Vou pintando segurando as paredes do mangue</i>  <i>do meu quintal</i>  <i>Manguetown</i>  <i>Andando por entre os becos</i>  <i>Andando em coletivos</i>  <i>Ninguém foge ao cheiro sujo</i>  <i>Da lama da Manguetown</i></p>
--

É só uma cabeça equilibrada em cima do corpo  
 Procurando antenar boas vibrações  
 Preocupando antenar boa diversão  
 Sou, sou, sou  
 Sou, sou Mangueboy  
 Sou, sou, sou  
 Sou, sou Mangueboy  
 Sou, sou, sou  
 Sou, sou Mangueboy  
 Recife, cidade do mangue, onde a lama é a insurreição  
 Onde estão os homens-caranguejos  
 Minha corda costuma sair de andada, no meio da rua, em cima das pontes. É só...



ANEXO XX – Tirinhas “Menino Caranguejo”, autor Chico Lam



WWW.MENINOCARANGUEJO.COM



#LURMADOMANGUE

**ANEXO XXI– Poema que reflete anseios de um pescador (cultura local)****O Pescador Artesanal (Miguel Celso de Mello)**

Para quem não me conhece  
Deixa eu me apresentar,  
Sou um pescador artesanal  
E trabalho cá no mar.  
O mar é imprevisível  
A verdade digo aqui,  
Posso perder em um dia  
O que em anos consegui.  
Entre muitos problemas  
Existe o intermediário,  
Que paga uma mixaria,  
Pelo fruto do trabalho  
Prá mudar a nossa vida  
Algo terá que ser feito,  
Vou tentar em poucas palavras  
Explicar o melhor jeito.  
Primeiramente, um posto  
De recepção de pescado,  
Em cada uma das Colônias  
Deste imenso estado  
A criação de Cooperativas  
Seria de grande valia  
Dando maior estabilidade  
Ao pescador e sua família.  
Agora vocês me conhecem  
E sabem das necessidades,  
Do pescador artesanal  
E das comunidades  
Ao encerrar estes versos  
Mais um alô eu quero dar,  
Se o que pedi não for possível  
Vamos ao menos tentar

## ANEXO XXII– Material sobre tipos de narrador

**Tipos de Narrador:** Importante lembrar que o foco narrativo é determinado conforme a perspectiva empregada pelo autor para contar determinada história:

**Narrador Personagem** - Esse tipo de narrador é um dos personagens da história (protagonista ou coadjuvante). Nesse caso, a história é narrada em **1ª pessoa** do singular ou do plural (eu, nós).

### **Exemplo de narrador personagem**

*“Uma noite destas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei num trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu. Cumprimentou-me, sentou-se ao pé de mim, falou da lua e dos ministros, e acabou recitando-me versos. A viagem era curta, e os versos pode ser que não fossem inteiramente maus. Sucedeu, porém, que, como eu estava cansado, fechei os olhos três ou quatro vezes; tanto bastou para que ele interrompesse a leitura e metesse os versos no bolso.”* (Dom Casmurro, Machado de Assis)

**Narrador Observador** - Esse tipo de foco narrativo apresenta um texto narrado em **3ª pessoa** (ele, eles). É determinado por um narrador que conhece a história e por isso, recebe o nome de “observador”.

Nesse caso, o narrador não participe da história e está fora dos fatos, ou seja, ele não é um personagem.

### **Exemplo de narrador observador**

*“Que abismo que há entre o espírito e o coração! O espírito do ex-professor, vexado daquele pensamento, arrempiou caminho, buscou outro assunto, uma canoa que ia passando; o coração, porém, deixou-se estar a bater de alegria. Que lhe importa a canoa nem o canoeiro, que os olhos de Rubião acompanhavam, arregalados? Ele, coração, vai dizendo que, uma vez que mana Piedade tinha de morrer, foi bom que não casasse; podia vir um filho ou uma filha... - bonita canoa! - Antes assim! - Como obedece bem aos remos do homem! - O certo é que estão no céu!”* (Quincas Borba, Machado de Assis)

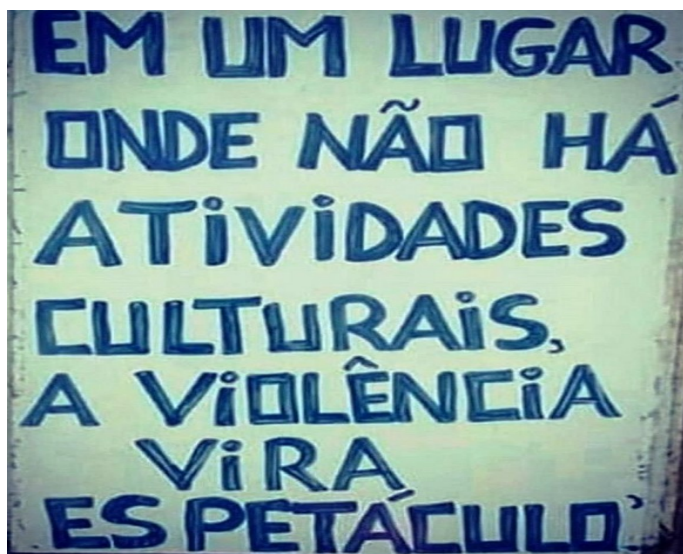
**Narrador Onisciente** - Aqui, devemos atentar ao conceito da palavra onisciente, a qual significa “aquele que sabe de tudo”. Dito isso, como foco narrativo, o narrador onisciente é aquele que conhece toda a história.

Também possui conhecimentos sobre todos os personagens e seus pensamentos, sentimentos, passado, presente e futuro. Pode ser narrada tanto em **1ª pessoa** (quando apresenta pensamentos dos personagens) como em **3ª pessoa**.

### **Exemplo de narrador onisciente**

*“Um segundo depois, muito suave ainda, o pensamento ficou levemente mais intenso, quase tentador: não dê, elas são suas. Laura espantou-se um pouco: porque as coisas nunca eram dela. Mas estas rosas eram. Rosadas, pequenas, perfeitas: eram. Olhou-as com incredulidade: eram lindas e eram suas. Se conseguisse pensar mais adiante, pensaria: suas como nada até agora tinha sido.”* (A Imitação da Rosa, Clarice Lispector)

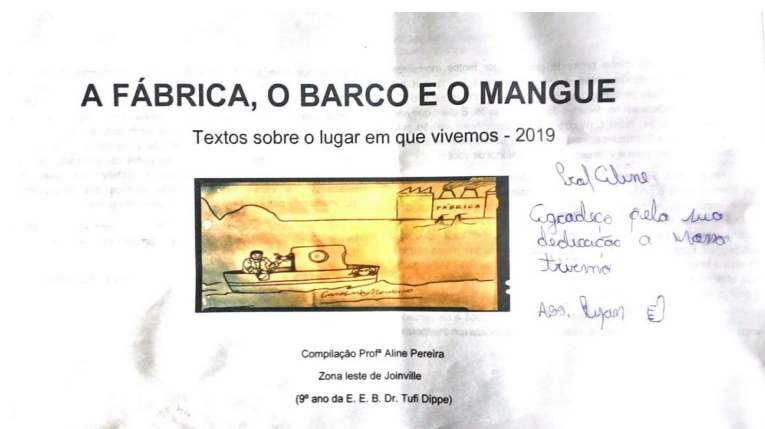
## ANEXO XXIII – Aforismo para reflexão (cultura x violência)



EM UM LUGAR  
ONDE NÃO HÁ  
ATIVIDADES  
CULTURAIS,  
A VIOLÊNCIA  
VIRA  
ESPECTÁCULO

**ANEXO XXIV – Imagem publicada em redes sociais (registro no dia**



**ANEXO XXV – Capa do material final entregue aos estudantes com algumas produções do ano**

**ANEXO XXVI– Carta aos estudantes que sintetiza o trabalho desenvolvido no decorrer do projeto**

Joinville, dezembro de 2019.

**Querido 9º ano!**

Quero expressar minha profunda gratidão por tantos momentos incríveis em que estivemos juntos e por tantos textos lindos que me oportunizaram ler. Pude perceber o envolvimento da turma, o respeito e a empatia que me dedicaram no decorrer das nossas aulas. É claro que não posso, milagrosamente, fazer com que todos desenvolvam afeição pela disciplina de Língua Portuguesa, mas espero ter contribuído para várias reflexões importantes para a vida pessoal e profissional de vocês.

No paralelo às aulas, fiz questão de demonstrar, especialmente, que conhecimento é poder, que uma escrita organizada é um superpoder, que é importante organizarmos nossa vida profissional e pessoal com cuidado para que possamos construir um futuro nem sempre materialmente rico, mas ao menos tranquilo no que toca a outras realizações. Espero, de alguma forma, ter demonstrado que nossa história de vida é importante, seja qual for e onde for, e que não deve ser negada, mas observada para que, conscientemente, possamos compreendê-la com o desejo de, um dia, fazer melhor.

As notas geradas na escola não definem quem você é de verdade, você é muito mais do que números, mas a escola simboliza um trampolim para os teus sonhos materiais e, para muitos, momentos únicos para que se desenvolva certa compreensão ou questionamentos sobre muitos aspectos da vida. Um processo de humanização deve ser a tônica da escola quando, por exemplo, conversamos sobre depressão, suicídio, racismo, favela, êxodo rural, violência simbólica, temas locais e tais discussões ampliam seus horizontes de expectativas com o mundo. **Nossos sonhos, sejam de ordem material ou pessoal, devem ser sempre renovados. Nossos gostos e habilidades que não se relacionam à vida profissional não podem ser esquecidos. A autonomia do pensamento livre deve ser perseguida.**

Quero materializar uma lembrança destes dois anos em que estivemos juntos. Aqui está, portanto, uma compilação de alguns textos desenvolvidos no decorrer de 2019.

Com carinho e os votos de que vocês sejam profundamente felizes, Professora Aline Pereira.

**ANEXO XXVII– Carta coletiva ao prefeito****CARTA ABERTA À PREFEITURA DE JOINVILLE** (Texto Coletivo do 9º ano)

– Lazer, cultura local e acesso à Baía –  
É pedir muito?

Aqui na zona leste já quase não vemos pipas colorindo o céu e o bate-bola das crianças no meio da rua. É claro que uma cidade industrial como Joinville terá reflexos no trabalho infantil, na evasão escolar e até na falta de lazer das famílias. O excesso de trabalho distancia as famílias do lazer e todos naturalizam a falta dele, é como se todos se contentassem com boteco e cerveja. Falando nisso, o uso de drogas só cresce na cidade, será que não seria bom manter a cabeça dos jovens ocupada?

Muitas vezes rimos quando gente de fora aprecia a beleza da Baía da Babitonga ou o mangue por não conseguirmos enxergar o encanto do nosso próprio quintal. Até esquecemos que a Baía é logo ali e que poderíamos desfrutar de tudo, então lembramos que pessoas de baixa renda não são bem vindas ao Iate Clube e não podem desfrutar do Barco Príncipe, por exemplo.

O governo vai investir quase sete milhões na região, vimos no jornal, mas será algo destinado apenas a quem já tem facilidades econômicas. Continuaremos sem acesso aos restaurantes caros da região e sem acesso à Lagoa do Saguçu. Não consideramos certo que o governo invista apenas para os ricos, é preciso investir em lazer para os pobres porque viver sem lazer é prejudicial ao estado mental do trabalhador que também precisa se sentir realizado e satisfeito com sua vida pessoal. Depois fazem campanhas contra a depressão e suicídio!

A cultura do trabalho não basta, é preciso entretenimento e alegria. Já pensou se tivéssemos oficinas de poesia, festivais de música, festas locais para ajudar os pescadores, quadras de esporte e navegação a um valor acessível? Devemos gritar pelos nossos direitos e nós do 9º ano da escola XXX gritamos através da escrita.



**ANEXO XXVIII – Perfil biográfico desenvolvido por estudante da classe, compartilhado na rede social facebook**

Sonho de não ser operário, Liedson Pinheiro

A história que vou contar é a história de um barbeiro, um grande amigo na comunidade. Nunca foi um sonho de infância, nunca imaginou que seria barbeiro, mas foi ganhando idade e percebeu que não queria trabalhar em indústria como operário. Queria trabalhar por ele mesmo, sem patrão. Sem ideia do que fazer, uma amiga, brincando, sugeriu um curso de barbeiro. Ele levou tudo bem a sério e hoje é o melhor do bairro!

Ele me contou que gostava de ficar na calçada observando o movimento e jogando conversa fora quando não estava atendendo seus clientes e assim foi fazendo amizades. Ele me recebia ali na sua barbearia, que fica na esquina de casa, como se eu fosse seu sobrinho: “O que vamos fazer hoje nessa juba” – perguntava. O papo de tiozão das antiga caía como uma luva para o momento e, do alto dos meus quinze anos, eu me sentia homem feito ao estar lá.

Na barbearia, alguém desliza a navalha por sua face, bochecha e pescoço, meticulosamente traçando linhas, buscando fazer de você uma pessoa mais admirável. É carinho puro, algo bonito acontece quando um homem permite a outro homem que o trate com afeto. Tudo começou com um espelho e uma máquina de cortar cabelo, hoje é o melhor do bairro em equipamento, mas, acima de tudo, pela maneira como cada pessoa é atendida.

## APÊNDICE ÚNICO

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Os estudantes serão lembrados sobre a intervenção artística realizada no dia do passeio e de que a disciplina de Língua Portuguesa precisa desenvolver a habilidade de produzir textos. Para alcançarmos os textos, que serão as legendas da imagem/intervenção o precisaremos desenvolver boas ideias através de produtos culturais e discussões.	Aula 01  30/10	<b>Participantes</b>	Refletir sobre uma vida profissional sem planejamento e quão importante é a escola para que você alcance a profissão desejada.	Assistir e comparar oralmente o filme 'Vida Maria' e trecho do filme 'Tempos Modernos'.	Análise interpretativa  (questões cíclicas que se perpetuam de geração em geração)	Os estudantes assistirão, inicialmente, ao filme "Vida Maria", depois receberão fotocópia xerografada do trecho do filme em que a mãe pede à filha, ainda criança, que largue os cadernos para voltar ao trabalho, destacando-se o fato de que trágicos destinos se repetem e como as gerações reproduzem aquilo que aprenderam sem qualquer mudança ou crítica.  Então assistirão ao fragmento de 'Tempos Modernos' e serão questionados sobre as dificuldades de um trabalho braçal. Serão conduzidos a refletir sobre abusos de poder, tanto do grande poderoso da fábrica, provável proprietário e dos funcionários que, sem muita visão, também cobram absurdos dos que estão na linha de produção é algo a ser ressaltado.	Espera-se que os estudantes, ao final desta aula, reflitam sobre seus projetos de vida e com relação à importância da escola para alcançar seus objetivos profissionais; além da percepção de que os que não organizam seu futuro profissional acabam trabalhando em funções distantes daquilo que cada um poderia oferecer à sociedade como resultado de habilidades mapeadas e/ou desenvolvidas.  Reflexão sobre relações de trabalho, tanto com relação aos abusos das famílias que menosprezam o papel da escola quanto com relação aos padrões que se distanciam de relações humanas em nome do capital.
		<b>Ambiente</b>	Comparar a vida profissional e particularidades entre o campo/sertão e a cidade grande				
		<b>Artefatos</b>	Refletir sobre a dificuldade de algumas famílias compreenderem a importância da escola e como a cultura do trabalho atropela a cultura dos estudos.				
<b>Referências:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4">https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ">https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ</a>							
Aquecimento	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
(Continuação da aula anterior)	02  30/10	<b>Participantes</b>	Refletir sobre a importância do planejamento material, porém sobre a importância das artes e artistas na vida de todos: a arte como profissão, a arte como representação e a arte como ponto de fuga da realidade, inclusive dos trabalhadores braçais.	Assistir, discutir e interpretar o filme de animação "A cigarra e a formiga" e o poema de José Paulo Paes "Sem barra".	Fábula e análise interpretativa  A importância da arte e da cultura  Produção de texto.	Antes de apresentar o produto cultural, os estudantes serão lembrados das características do gênero fábula. Os estudantes assistirão ao filme de animação "A cigarra e a formiga", então serão convidados a refletir sobre aspectos tanto do comportamento da cigarra, que não planejou sua vida material, mas com relação ao comportamento da formiga, que acaba por se interessar pelo ofício da cigarra, que se volta ao universo musical e artístico. Depois lerão ao poema "Sem barra" de José	Espera-se que os estudantes possam questionar o trabalho braçal como único caminho da vida e que reconheçam os ofícios artísticos como caminhos importantes à qualidade de vida, tanto de quem se realiza seguindo esse ofício quanto às pessoas que consomem arte como ponto de fuga. . . é possível conduzir à discussão de que artistas, ainda que contribuam para a qualidade de vida dos trabalhadores braçais, são,
<b>Ambiente</b>	Sala de aula e sala de vídeo						

		Artefatos  Fotocopia de roteiro para reflexão de questões relacionadas ao trabalho	Observar a cigarra como uma personagem que se aproxima do estereótipo do artista, na sociedade, que por não representarem a força bruta, tampouco a força intelectual que se volta à ciência, são relegados pela sociedade.			Paulo Paes, que traz uma visão alternativa ao senso comum abordando a arte da cigarra como algo importante socialmente. Como tarefa para casa, os estudantes levarão um roteiro de perguntas cujos temas são projeto de vida para o trabalho, projeto de vida independente do trabalho.	constantemente, relegados pela sociedade.
--	--	--	---	--	--	---	---

**Referências:** <https://www.youtube.com/watch?v=ochOzZvdSIY>

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Os estudantes serão questionados sobre as consequências do trabalho infantil e se conhecem crianças que, de alguma forma, assim como no curta-metragem “Vida Maria” se voltam ao trabalho de forma a comprometer a relação com a escola. Também haverá uma breve conversa sobre evasão escolar associando o problema com a impossibilidade de conciliar trabalho e estudo precocemente.	03  31/10	Participantes  Estudantes da turma e professora	Refletir acerca dos problemas sociais e pessoais que se relacionam com o trabalho infantil.	Assistir ao filme “A pequena vendedora de fósforos”.	Leitura e análise interpretativa.  Evasão escolar	A aula iniciará com uma conversa sobre as possíveis dificuldades de conciliar trabalho e estudos na infância, situação que pode acarretar em evasão escolar. Depois os estudantes assistirão ao curta de animação “A pequena vendedora de fósforos” e responderão, oralmente, aos questionamentos que se relacionam à interpretação dos fatos da vida da personagem protagonista: origem social, excessos familiares, a fuga da realidade buscando um ambiente mais aprazível do que o frio e a rua. A discussão	Ao final desta aula espera-se que o estudante seja capaz de tecer considerações críticas sobre trabalho infantil percebendo uma situação-problema a ponto de conduzir à evasão escolar ou impedir o desenvolvimento sadio da criatividade e de representações de humor a ponto de comprometer as relações interpessoais no futuro.  Espera-se que ao final desta aula o estudante faça comparações entre a história da pequena vendedora de fósforos com tantas outras crianças e adolescentes de semáforos e outros locais públicos (e não públicos) que enfrentam uma realidade tão comum que passa a ser naturalizada.
		Ambiente  Sala de aula e sala de vídeo	Refletir sobre a relação do trabalho precoce, infância ou adolescência, nos números de evasão escolar.	Ler e comentar a resenha “Por que é possível perceber uma crítica social no conto?”.	Trabalho infantil  Crítica social		
		Artefatos  Vídeo/ Fotocopia de resenha cujo título é “Por que é possível perceber uma crítica social no conto?”.	Assistir ao vídeo em que um ex presidente do tribunal do trabalho narra parte da sua história de vida para combater o trabalho infantil que vem sendo naturalizado.				

**Referências:** <https://www.youtube.com/watch?v=xXGoYwynOds>

<https://www.youtube.com/watch?v=ngnoG0EyY8k>

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
O estudante será convidado a constituir, inicialmente, a identidade do joinvilense que normalmente	Aula 04  31/10	Participantes  Estudantes da turma e professora	Interpretar o texto “Fragmento de vida de um operário joinvilense” para que seja possível alcançar a reflexão sobre as	Leitura, discussão e análise do texto  “Fragmento de vida de um operário	Leitura e análise interpretativa.  Projeto profissional X projeto de	Inicialmente os estudantes serão convidados a refletir sobre a principal atividade profissional da região de Joinville e se conseguem se imaginar, no futuro, como trabalhadores da indústria, que	Espera-se que ao final desta aula os estudantes possam ponderar sobre a necessidade de constituir sonhos e ocupações que vão além da vida profissional, constituindo

trabalha na indústria.		Ambiente Sala de aula	dificuldades do trabalho duro e quão mais difícil é a vida de um trabalhador braçal que não tem uma vida independente dos ofícios da profissão.	joinvilense”.	vida.  A importância do lazer.  Relações de causa e consequência	passam seu tempo operando máquinas, tal qual demonstrado no filme “Tempos Modernos”. Depois da discussão inicial serão convidados a ler o texto “Fragmento de vida de um operário joinvilense” e, posteriormente, identificar os aspectos da biografia apresentada comuns a boa parte dos trabalhadores joinvileenses. Por fim, serão convidados a refletir sobre as transformações que são apresentadas com relação à história de vida apresentada e sobre as relações de causa e consequência apresentadas no texto.	diferenças entre vida profissional e vida pessoal, constituindo diferenças entre a vida para o capital e uma trajetória de vida que possa valorizar e se apropriar de experiências.
		Artefatos Fotocópia de roteiro para reflexão de questões relacionadas ao trabalho	Refletir sobre a importância da realização profissional.  Refletir sobre a importância da realização pessoal.				
<b>Referências:</b>							

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Apresentar imagem que diz “Em um lugar onde não há atividades culturais a violência vira espetáculo”.	Aulas 05e 06 06/11	<b>Participantes</b> Estudantes da turma e professora  <b>Ambiente</b> Sala de aula  <b>Artefatos</b> Papel Craft para a frase de efeito “Em um lugar onde não há atividades culturais a violência vira espetáculo”.	-Retomar conceitos e aspectos que ficaram confusos nas respostas relacionadas ao possível projeto do PED  - Socializar as respostas para conhecer as respostas dos colegas  - Convencer os estudantes que copiaram respostas dos colegas à autoria  - Estimular ao desenvolvimento de questões discursivas para organização das ideias  - Estimular a uma reescrita com as	- Socializar oralmente as respostas que foram demarcadas previamente pela professora  - (Tarefa de casa) Ler o texto para alguém da família e registrar as impressões, seja quais aparecerem:  - reflexões sobre a comunidade  - reflexões sobre comportamento  - narrativas que foram lembradas (histórias)	Desenvolvimento da escrita.  A constituição do sujeito concreto	Entrega da atividade ‘Perguntas relacionadas ao possível projeto de intervenção’.  Convite para fazer anotações, no caderno, que possam ajudar na reescrita.  Comentários gerais sobre conceitos que fugiram na hora da produção de texto: urbanismo cidadão, diferenças entre intervenção artística e ações para desenvolvimento de arte; comentar a expressão “nem todos têm inclusão social” e o verbo entreter, que vem do substantivo entretenimento.  Retomar e explicar os conceitos e palavras-chave da atividade  20 minutos para reescrita, (aproveitar o calor da discussão.)	Espera-se que os estudantes se apropriem de conceitos necessários para a ampliação da sua consciência política com relação ao desenvolvimento de um possível projeto que contempla a comunidade.

			palavras e expressões-chave				
--	--	--	-----------------------------	--	--	--	--

**Referências:**

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Conversa sobre a necessidade da produção de textos escritos para que possamos organizar as ideias, estimulando, portanto, diários on line ou físicos, com o objetivo de organizar ideias e ampliar a competência com a escrita. Serão lembrados de que nem tudo que são estimulados a escrever, na escola, vale nota, mas que toda e qualquer produção escrita contribui na competência, ainda que não valha nota.	Aula 07 e 08 13/11	<b>Participantes</b> Estudantes da turma e professora	<p>- Conhecer as respostas dos colegas com relação ao tema "trabalho".</p> <p>- Evidenciar a diferença entre ações para o trabalho e ações para a vida</p> <p>- Contemplar a oralidade já que todos tiveram uma resposta assinalada, previamente pela professora, como uma resposta para socialização.</p>	- Socializar oralmente as respostas que foram demarcadas previamente pela professora.	planejamento profissional e pessoal  A constituição do sujeito concreto	<p>Entrega da atividade com as respostas mais pertinentes destacadas pela professora.</p> <p>Leitura das respostas destacadas.</p> <p>Entrega de uma folha em branco onde os estudantes devem anotar algumas percepções referentes às respostas dos colegas (a resposta fez refletir sobre/ Eu nunca havia pensado em...) para que ao final da aula entreguem à professora e possam ouvir as percepções gerais.</p> <p>Obs. Existe a necessidade de informes sobre eventos relacionados ao mês da consciência negra e formatura, então, como já se espera, serão as duas aulas-faixa para os informes e o planejamento do projeto propriamente.</p>	Espera-se que os estudantes passem a refletir sobre aspectos que incidam sobre o seu planejamento de vida, tanto o planejamento de uma vida profissional quanto ações para uma vida pessoal que devem ir além do trabalho para o capital.
		<b>Ambiente</b> Sala de aula					
		<b>Artefatos</b> Folha de rascunho					

**Referências:**

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Atividades	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Os estudantes receberão, para observação, as fotografias da intervenção artística do dia do passeio para que possam decidir se a fotografia deverá servir de base para o desenvolvimento de legendas que serão compartilhadas nas redes sociais e para carta ao poder público. Os estudantes serão lembrados de que as legendas	Aula 09 e 10 13/11	Participantes Estudantes da turma e professora	<p>Constituir percepções sobre êxodo rural brasileiro e processo de industrialização, das cidades, estabelecendo relações de causa e efeito que incidam sobre a relação entre miséria material e violência.</p> <p>Elencar fatos significativos historicamente, abordados pelos documentários assistidos, para que</p>	Assistir dois vídeos, o primeiro sobre a constituição das favelas do Rio de Janeiro, o segundo sobre áreas de invasão que têm como característica construções sobre palafita.	<p>- êxodo rural</p> <p>- favela</p> <p>- síntese de informações</p>	<p>Inicialmente os estudantes assistirão aos documentários, "O que é favela" e "Moradores sobre palafitas lutam contra a natureza para manter as casas em pé".</p> <p>Os estudantes então serão convidados a elencar os fatos narrados que devem ser considerados significativos para que se compreenda a história social destes locais hoje bastante marginalizados por conta da violência e criminalidade.</p> <p>Por fim, serão elencadas à lousa, palavras-chave citadas pelos moradores da favela que</p>	Espera-se que os estudantes possam reconhecer como relevantes informações que contribuem na percepção da relação causa-efeito. (Brasil, último país das américas a destituir o racismo, o abandono que conduziu à moradia em assentamentos informais), Guerra de Canudos (terras como pagamento a quem serviu no campo de batalha), fenômeno começou como assentamento informal e logo se espalhou ocupando vários espaços na cidade, hoje lar de 23% do rio de janeiro (1,4 milhões de pessoas vivem em favelas).
		<b>Ambiente</b> Sala de aula e sala de vídeo					
		<b>Artefatos</b> Fotografia impressa/lousa/					

relacionadas à intervenção devem ser desenvolvidas a partir de conceitos e percepções desenvolvidas com leituras e discussões.		vídeo	se compreendam questões que se relacionam com a realidade das comunidades do entorno da escola.	e elencar as palavras-chave apontadas pelos moradores entrevistados, que se relacionam às principais ideias a serem desenvolvidas.		foram entrevistados: casa/cultura/ lazer/ morro/ baile /funk/ escola/ abandono/ amor/ carisma/ educação/ barraco/ liberdade/ esquecimento/ violência/ família/ solidariedade/ arte/ jogo de poderes/ resistência. Serão feitas duas colunas à lousa: aspectos positivos/aspectos negativos.	Relacionar com a própria comunidade que já apresentou e ainda apresenta algumas habitações de palafita já que muitas famílias chegaram de outros estados no período de industrialização quando Joinville já integrava a maior fundição da América Latina. (Habitações desordenadas/violência)
--	--	-------	---	--	--	---	---

**Referências:** <https://www.youtube.com/watch?v=BoSE3trEt8>  
<https://www.youtube.com/watch?v=sxwTqGzCUyc>

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Os estudantes serão motivados a refletir sobre possíveis autores da região, pessoas que escrevem ou escreveram sobre particularidades dos modos de vida do local em que vivem. Concluirão, com a ajuda da professora, de que não há autores locais de literatura ambientam sua literatura na região. Será apresentado um autor local que criou personagem através do gênero “tirinha” em que apresenta particularidades do mangue, inclusive serão informados de que a inspiração do autor vem da Bahia da Babilonga.	Aula 11 14/11	<b>Participantes</b> Estudantes da turma e professora  <b>Ambiente</b> Sala de aula  <b>Artefatos</b> Impressão de uma tirinha local do menino caranguejo, impressão de fragmento da obra “Quarto de despejo”.	Conhecer objetos culturais relacionados à Baía da Babilonga.  Reconhecer características do gênero diário.  Conhecer características gerais do livro “Quarto de despejo” de Maria Carolina de Jesus.	Interpretar uma tirinha relacionada a questões locais.  Ler e analisar fragmento do livro “Quarto de despejo” de Maria Carolina de Jesus para que sejam reconhecidas as características do gênero diário.	Gênero diário  Gênero tirinha  Diferença entre biografia e autobiografia	Depois de apresentadas as tirinhas do “Menino Caranguejo”, os estudantes conhecerão o poema “O Pescador Artesanal” (Miguel Celso de Mello). A cada estudante será entregue uma cópia que apresentará um dia de relato do diário que constitui a obra “Quarto de despejo”. Há uma sequência cronológica por ser um diário, mas não há uma sequência narrativa, então serão motivados a socializar ao grande grupo, que estará configurado em grande círculo, o que é possível descobrir sobre o eu lírico naquele trecho, que corresponde a um dia do diário. Depois de socializadas as informações, os estudantes serão informados de que todos aqueles trechos compõem a obra “Quarto de despejo” de Maria Carolina de Jesus, livro que será estudado.	Ao final desta aula, os estudantes deverão sentir-se estimulados à leitura da obra a partir das características biográficas da autora que foram sinalizadas a partir dos trechos destacados.

**Referências:**

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Continuação da aula anterior.  Além das características apontadas a partir da leitura de	Aula 12 14/11	Participantes Estudantes da turma e professora	Compreender características básicas de uma resenha crítica.	Ler, interpretar e discutir a resenha relacionada à obra.	Biografia  A constituição do sujeito concreto	Depois de conhecer características biográficas, necessárias à compreensão da obra, os estudantes lerão a resenha para que sejam observados e separados em dois grupos (oralmente) os trechos da	Ao final desta aula, espera-se que os estudantes passem a refletir sobre a indissociável relação entre as formas de agir socialmente e os espaços sociais ocupados - que se constituem por

alguns trechos da obra (aula anterior), serão objetivamente apresentadas características biográficas da autora. Os estudantes serão lembrados da importância da obra num momento em que pouco era registrado sobre os modos de vida das classes menos favorecidas economicamente.	Ambiente	Refletir sobre a indissociável relação entre as formas de agir socialmente e os espaços sociais ocupados - que se constituem por características de uma realidade e um tempo determinado historicamente.			resenha que informam sobre as particularidades da favela e os trechos da resenha que compõem a biografia da autora. Então os estudantes serão informados de que lerão parte da obra (impressa para todos). Antes que se inicie a leitura da obra, os estudantes serão estimulados à observação do seguinte roteiro que deve ser registrado no caderno: <b>a)</b> informações que mais surpreendem no que toca à realidade das pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza; <b>b)</b> trechos que mostram os sentimentos e inquietudes da autora que é também eu lírico; <b>c)</b> trechos que demonstrem as reflexões da autora sobre o local em que ela vive; <b>d)</b> trechos que possam ser destacados como passagens expressivas em que a autora tece comparações ou usa figuras de linguagem.	características de uma realidade e um tempo determinado historicamente. A partir desta percepção, espera-se que se sintam motivados a iniciar a leitura da obra, em casa, destacando os trechos que acharam mais extraordinários.
	Artefatos					

**Referências:**

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Os estudantes serão lembrados da importância de organizar ideias a partir de produções textuais.	Aula 13 e 14 20/11	Participantes	Assimilar a aplicabilidade social dos conceitos e questões que foram discutidas nas últimas aulas.	Desenvolver uma carta ou email.	Gênero carta ou email (os estudantes serão lembrados de que atende ao mesmo objetivo.	Os estudantes receberão um rascunho onde deverão escrever, de forma livre, sem preocupações formais, questões importantes que foram discutidas nas últimas aulas para que possam se expressar sem as amarras do gênero. Então receberão um enunciado-carta desenvolvido pela professora onde são lembrados dos seguintes temas e seus desdobramentos:	Espera-se que os estudantes possam organizar suas ideias para que possam compreender o conhecimento como poder que transforma vidas.
		Ambiente					

**Referências:**

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Como não houve tempo para que a resenha fosse lida por completo na aula 12, retomaremos a leitura para iniciar a aula. E os estudantes deverão falar as principais observações ou informações apontadas pela resenha.	Aula 15 21/11	Participantes  Estudantes da turma e professora  Ambiente  Sala de aula  Artefatos	Compreender características básicas de uma resenha crítica.  Refletir sobre a indissociável relação entre as formas de agir socialmente e os espaços sociais ocupados - que se constituem por características de uma realidade e um tempo determinado historicamente.	Ler a resenha e apontar, oralmente, particularidades da favela e traços biográficos.	Resenha  Constituição do sujeito concreto	A resenha será lida para que sejam observados e separados em dois grupos (oralmente) os trechos da resenha que informam sobre as particularidades da favela e os trechos da resenha que compõem a biografia da autora.  Então será iniciada a leitura da obra, porém antes os estudantes serão estimulados à observação do seguinte roteiro que deve ser registrado no caderno: <b>a)</b> informações que mais surpreendem no que toca à realidade das pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza; <b>b)</b> trechos que mostram os sentimentos e inquietudes da autora que é também eu lírico; <b>c)</b> trechos que demonstrem as reflexões da autora sobre o local em que ela vive; <b>d)</b> trechos que possam ser destacados como passagens expressivas em que a autora tece comparações ou usa figuras de linguagem.	Ao final desta aula, espera-se que os estudantes passem a refletir sobre a indissociável relação entre as formas de agir socialmente e os espaços sociais ocupados - que se constituem por características de uma realidade e um tempo determinado historicamente. A partir desta percepção, espera-se que se sintam motivados a iniciar a leitura da obra, em casa, destacando os trechos que acharam mais extraordinários.

**Referências:**

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Continuação da leitura da obra “Quarto de despejo”.	Aula 16 21/11	Participantes  Estudantes da turma e professora  Ambiente  Sala de aula  Artefatos  Cópia de fragmentos da obra “Quarto de despejo” de Maria	Atentar-se a situações inerentes à vida desprovida de mínimos recursos econômicos que refletem na vida social.	Ler, interpretar e comentar a obra “Quarto de despejo” de Maria Carolina de Jesus.	Gênero diário, autores contemporâneos.	Será iniciada uma leitura coletiva, estudantes que se habilitarem à leitura lerão uma das páginas do diário. Depois os estudantes farão alguns minutos de leitura silenciosa até uma página definida. Depois da leitura, será desenvolvida a análise a partir do roteiro anotado previamente (aula anterior) no caderno. Tarefa para casa será responder às seguintes questões:  - um perfil biográfico da personagem protagonista; - passagens que demonstram sua sensibilidade poética - passagens em que o eu lírico se percebe enquanto escritora/poetisa - passagens em que o leitor se assusta com a condição descrita pelo eu lírico que vivencia	Espera-se que os estudantes desenvolvam alguma curiosidade para que sigam, em casa, com a leitura e possam destacar os trechos que revelam muitos dos problemas enfrentados em locais em que se vivencia extrema miséria econômica.



		Carolina de Jesus.				situações extremas - passagens que revelam situações inerentes à vida desprovida de mínimos recursos econômicos que refletem na vida social.	
<b>Referências:</b>							

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
As produções desenvolvidas no dia 20/11 serão enaltecidas quanto às conexões desenvolvidas entre os conteúdos apresentados e os conselhos e ou observações dedicadas ao interlocutor da carta. A demonstração da construção de uma identidade social e a revelação do entendimento do quão importante seria o desenvolvimento de uma cultura local serão ressaltados como aspectos reconhecidos nas cartas. Serão lidas duas cartas para ilustrar o êxito das produções.  Como ficou como tarefa a leitura do livro “Quarto de despejo”, os estudantes serão convidados a comentar trechos mais impactantes.	Aula 17  27/11	Participantes  Estudantes da turma e professora  Ambiente  Sala de aula  Artefatos  Cópia de fragmentos da obra “Quarto de despejo” de Maria Carolina de Jesus.	Registrar passagens que revelam situações inerentes à vida desprovida de mínimos recursos econômicos que refletem na vida social.  Compreender relações de causa e efeito com a socialização das respostas em que o eu lírico demonstra as dificuldades da favela e a rara possibilidade de ascensão social.	Registrar e socializar com sua equipe a tarefa da aula anterior.  Organizar uma apresentação ao grande grupo	Gênero diário, autores contemporâneos.  Linguagem literária	Os estudantes serão divididos em cinco equipes e socializarão as respostas da tarefa. Inicialmente socializarão ao pequeno grupo, depois organizarão uma das questões, determinada previamente pela professora, para que seja apresentada ao grande grupo.	Espera-se que os estudantes possam destacar os trechos assinalados e se inclinarem à discussão, com os colegas, com relação às causas e os efeitos da pobreza, seja na favela ou em qualquer outro lugar.
<b>Referências:</b>							

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Continuação da aula anterior, agora socialização das respostas organizadas.	Aula 18  27/11	Participantes  Estudantes da turma e professora	Selecionar trechos pertinentes à proposta a fim de sensibilizar o leitor ao fato de que “ninguém é	Apresentar ao grande grupo as respostas selecionadas e organizadas na aula	Gênero diário, autores contemporâneos.	Depois de desenvolver uma das questões abaixo, os estudantes deverão socializar a resposta pela qual ficaram responsáveis.	Ao final da aula, os estudantes deverão ter compreendido alguns recursos linguísticos (passagens expressivas em que a autora usa

		Ambiente Sala de aula	miserável porque quer”.	anterior.	Linguagem literária	- um perfil biográfico da personagem protagonista; - passagens que demonstram sua sensibilidade poética - passagens em que o eu lírico se percebe enquanto escritora/poetisa - passagens em que o leitor se assusta com a condição descrita pelo eu lírico que vivencia situações extremas - passagens que revelam situações inerentes à vida desprovida de mínimos recursos econômicos que refletem na vida social.	recursos como figuras de linguagem) para convencer das dificuldades matérias (que conduzem a questões sociais) das pessoas que vivem na favela.
		Artefatos  Fotocopia dos fragmentos da obra “Quarto de despejo” de Maria Carolina de Jesus e do material: tipos de narrador.	Desenvolver a oralidade apresentando ao grande grupo os principais trechos		Consequências da extrema pobreza econômica		
Referências: <a href="https://www.todamateria.com.br/foco-narrativo/">https://www.todamateria.com.br/foco-narrativo/</a>							

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
Os estudantes serão lembrados que chegou o momento da última atividade do ano (ou do projeto) que é a construção das legendas das fotos tiradas no dia do passeio de formatura.  Os estudantes conhecerão o conceito de violência simbólica.	Aula 19 e 20  28/11	Participantes  Estudantes da turma e professora  Ambiente  Sala de aula  Artefatos  Cópia de material jornalístico que aborda questões do bairro.  Fotocopia do aforismo para aquecimento e fragmento sobre violência simbólica.	Reconhecer informações organizadas, através de matéria jornalística, relacionadas aos eixos: trabalho e lazer.	Ler, investigar e socializar oralmente as impressões do material jornalístico em questão:  “Diversão limitada na cidade”  “De olho no mercado de trabalho”  Como tarefa para casa, os estudantes deverão desenvolver um perfil biográfico de um trabalhador do bairro. Devem escolher entre desenvolver um narrador-personagem, narrador observador ou narrador onisciente	Matéria jornalística  Linguagem não literária  Tipos de narrador: Diferença entre narrador personagem e narrador onisciente.	A aula terá início com dois pedaços de papel Kraft em branco afixados à lousa. Então será iniciada a leitura do texto “De olho no mercado de trabalho”. Será lido, coletivamente, pelas pessoas que se habilitarem à leitura. Então, os estudantes serão convidados a destacar, para que a professora possa escrever no kraft, trechos ou reflexões às quais conduzem o texto, que seriam pertinentes à ciência do poder público.  Posteriormente, será lido o texto “Diversão limitada na cidade” quando serão usados os mesmos procedimentos que foram usados com o texto anterior.	Ao final desta aula os estudantes deverão ter exercitado o seu poder de síntese e reconhecido informações fundamentais no que toca a importância do lazer e a importância do trabalho organizado em tempo certo, com planejamento.

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
<b>Referências:</b> <a href="https://www.criancaeadolescente.jlle.org/jornal_noticia_17_08_10_diversao_limitada_na_cidade.pdf">https://www.criancaeadolescente.jlle.org/jornal_noticia_17_08_10_diversao_limitada_na_cidade.pdf</a>							
<p>Entrega de um aforismo que circula nas redes sociais que diz “A gente precisa continuar acreditando que vale a pena ser honesto. Que vale a pena estudar. Que vale a pena trabalhar. Que vale a pena construir a vida, o futuro, o caráter, a família, as amizades e os amores.” Então os estudantes serão convidados a analisar, oralmente, quais os aspectos deste aforismo que se aplicam ao que estamos discutindo nas últimas aulas.</p> <p>Análise da música</p> <p>“Antene-se” de Chico Science e Nação Zumbi para exemplificar a questão da identidade cultural.</p>	<p>Aula 21 e 22</p> <p>04/12</p>	<p>Participantes</p> <p>Estudantes da turma e professora</p> <p>Ambiente</p> <p>Sala de aula</p> <p>Artefatos</p> <p>Fotocopia dos eixos que devem compor o texto.</p>	<p>Organizar ideias e desenvolver o texto que será enviado ao poder público como carta aberta e o material que vai ser publicado em redes sociais.</p>	<p>Reunir-se em equipes para selecionar e organizar conceitos e informações imprescindíveis para que chegue ao poder público e à comunidade a intenção de ampliar áreas de lazer, incluindo o turismo náutico acessível, desenvolver uma identidade cultural à região e ofertar atividades educativas e culturais à comunidade.</p>	<p>Gênero carta</p>	<p>A sala será dividida em dois grandes grupos: o primeiro, com dez pessoas (estudantes que participaram da foto no dia do passeio) reorganizados em trios ou duplas que desenvolverão o texto que será publicado nas redes sociais, o segundo grupo desenvolverá uma carta ao poder público em nome da classe. Antes de iniciarem a produção de texto, serão lembrados do sujeito que dialogará com essas instâncias, devem chegar ao entendimento que o remetente são os ‘Estudantes da E.E.B XXX que representam a juventude da zona leste’.</p> <p>As propostas terão três eixos como fio condutor: <b>Fábrica</b> - excessos de um trabalho pesado (cansaço, muitas horas distante de lazer e da família), poluição, necessidade de ponto de fuga pois nem sempre há possibilidade de realização pessoal. <b>Lazer</b> – Verba que será destinada apenas aos que já têm facilidades econômicas, então a necessidade de fomentar e organizar turismo náutico acessível, além da necessidade de fomentar esporte e atividades culturais para manter a juventude distante da criminalidade e das drogas. <b>Mangue e Baía da Babitonga</b> – Há uma particularidade geográfica na região, mas não há ident. cultural fomentada.</p>	<p>Ao final desta aula espere-se que os estudantes tenham feito uma síntese, através da produção textual desenvolvida em trios, sobre os três eixos que conduziram todo o projeto: trabalho (fábrica), lazer (barco) e o mangue.</p> <p>Decidiu-se, com relação a esta proposta, organizar a partir de trechos selecionados das produções dos estudantes, uma carta aberta à prefeitura de Joinville que foi veiculada nas redes sociais como texto anexo à imagem dos estudantes clicada na comunidade.</p>
<b>Referências:</b>							
Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
<p>Os estudantes serão lembrados que chegou o momento da última atividade do ano (ou do projeto) que é a construção das legendas das fotos tiradas no dia do passeio de formatura.</p>	<p>Aula 23 e 24</p> <p>05/12</p>	<p>Participantes</p> <p>Estudantes da turma e professora</p> <p>Ambiente</p> <p>Sala de aula</p>	<p>Reconhecer informações organizadas, através de matéria jornalística, relacionadas aos eixos: trabalho e lazer.</p>	<p>Ler, investigar e socializar oralmente as impressões do material jornalístico em questão:</p> <p>“Diversão limitada na cidade”</p>	<p>Matéria jornalística</p> <p>Linguagem não literária</p>	<p>A aula terá início com dois pedaços de papel Kraft em branco afixados à lousa. Então será iniciada a leitura do texto “De olho no mercado de trabalho”. Será lido, coletivamente, pelas pessoas que se habilitarem à leitura. Então, os estudantes serão convidados a destacar, para que a professora possa escrever no kraft, trechos ou reflexões às quais conduzem o texto, que seriam pertinentes à ciência do poder público.</p>	<p>Ao final desta aula os estudantes deverão ter exercitado o seu poder de síntese e reconhecido informações fundamentais no que toca a importância do lazer e a importância do trabalho organizado no tempo certo e com planejamento.</p>

		Artefatos  Cópia de material jornalístico que aborda questões do bairro.  Papel Kraft na lousa		“De olho no mercado de trabalho”			
--	--	--	--	----------------------------------	--	--	--

**Referências:** [https://www.criancaeadolescente.jlle.org/jornal\\_anoticia\\_17\\_08\\_10\\_diversao\\_limitada\\_na\\_cidade.pdf](https://www.criancaeadolescente.jlle.org/jornal_anoticia_17_08_10_diversao_limitada_na_cidade.pdf)

Ponto de partida	Aula	Elementos básicos	Objetivos	Objeto cultural/ Atividade	Conceitos	Procedimentos Metodológicos	Ponto de chegada
<p>Continuação da aula anterior</p> <p>Entrega de um aforismo que circula nas redes sociais que diz “A gente precisa continuar acreditando que vale a pena ser honesto. Que vale a pena estudar. Que vale a pena trabalhar. Que é preciso construir a vida, o futuro, o caráter, a família, as amizades e os amores.” Então os estudantes serão convidados a analisar, oralmente, quais os aspectos deste aforismo que se aplicam ao que estamos discutindo nas últimas aulas.</p> <p>Ainda como aquecimento, os estudantes conhecerão o conceito de violência simbólica.</p>	Aula 25  05/12	<p>Participantes</p> <p>Estudantes da turma e professora</p> <p>Ambiente</p> <p>Sala de aula</p> <p>Artefatos</p> <p>Fotocopia do aforismo para aquecimento e fragmento sobre violência simbólica.</p> <p>Fotocopia dos eixos que devem compor o texto.</p>	Organizar ideias e desenvolver o texto que será enviado ao poder público como carta aberta e o material que vai ser publicado em redes sociais.	Reunir-se em equipes para selecionar e organizar conceitos e informações imprescindíveis para que chegue ao poder público e à comunidade a intenção de ampliar áreas de lazer, incluindo o turismo náutico acessível, desenvolver uma identidade cultural à região e ofertar atividades educativas e culturais à comunidade.	Gênero carta	<p>A sala será dividida em dois grandes grupos: o primeiro, com dez pessoas (estudantes que participaram da foto no dia do passeio) desenvolverá o texto que será publicado nas redes sociais, o segundo grupo desenvolverá uma carta ao poder público em nome da classe. Antes de iniciarem a produção de texto, serão lembrados do sujeito que dialogará com essas instâncias, devem chegar ao entendimento que o remetente são os ‘Estudantes da E.E.B XXX que representam a juventude da zona leste’.</p> <p>Ambas as produções terão três eixos como fio condutor: <b>Fábrica</b> - excessos de um trabalho pesado (cansaço, muitas horas distante de lazer e da família), poluição, necessidade de ponto de fuga pois nem sempre há possibilidade de realização pessoal. <b>Lazer</b> – Verba que será destinada apenas aos que já têm facilidades econômicas, então a necessidade de fomentar e organizar turismo náutico acessível, além da necessidade de fomentar esporte e atividades culturais para manter a juventude distante da criminalidade e das drogas. <b>Mangue e Baía da Babitonga</b> – Há uma notável particularidade geográfica na região, mas não há uma identidade cultural fomentada.</p>	Ao final desta aula espera-se que os estudantes tenham feito uma síntese, através da sua produção textual, sobre os três eixos que conduziram todo o projeto (trabalho, lazer e o mangue).

**Referências:**

