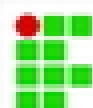


ANiMUS

Revista Interdisciplinar do IFMT -
Campus Pontes e Lacerda Fronteira Oeste



INSTITUTO FEDERAL
Mato Grosso
Campus Pontes e Lacerda
Fronteira Oeste

Revista Interdisciplinar

ISSN - 2448-0665

10° edição (2020)
v. 1 n° 10
ISSN – 2448-0665

Fluxo Contínuo

EXPEDIENTE

v. 1 n. 10 (2020): Revista Interdisciplinar Animus

Editor Chefe: Dr. Epaminondas de Matos Magalhães
Editor Adjunto: Me. Hamilton Matos Cardoso Júnior
Editoração Gráfica: Me. Joana Ancila Forte Avelino
Erisvaldo Marques Parangaba

CONSELHO CONSULTIVO	CONSELHO EDITORIAL
Dra. Alice Aurea Penteadó Martha (UEM)	Dr. Epaminondas de Matos Magalhães (IFMT-PL)
Dra. Alline Braga Silva (IFSP)	Dra. Vanderluce Moreira Machado (IFMT-PL)
Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel (UNIC)	Dr. Adriel Matins (IFMT/PL)
Dra. Danielle Miranda de Arruda Gomes (UECE)	Dra. Kaline Arruda de Oliveira Santos (IFMT-PL)
Dr. Degmar dos Anjos (UFPB)	Dr. Stefano Teixeira (IFMT-PL)
Dra. Maria das Graças Campos (UNIC)	Dr. Fábio Mariani (IFMT-VG)
Dra. Maria Tereza Amodeo (PUCRS)	Dr. Maurício Arantes Vargas (IFMT/PL)
Dra. Marinei Almeida (UNEMAT)	Me. Hamilton Matos Cardoso Júnior (IFMT/PL)
Dra. Olga Castrillon (UNEMAT)	Me. Thiago Wesley de Almeida Sousa (UFMS)
Dra. Ronilda Lana Aguiar (IFES)	Me. Adnaldo Júnior Brilhante Lacerda (IFMT/PL)
Dra. Vera Teixeira Aguiar (PUCRS)	Me. Anne de Matos Souza Ferreira (IFMT/PL)
	Me. Aparecido Aires (IFMT/PL)
	Me. Leonan Lauro Nunes (IFMT – PL)
	Me. Ben-Hur Cardoso (IFMT-PL)
	Me. Sérgio Gomes da Silva (IFMT-PL)
	Me. Thiago Rafael da Costa (IFMT – PL)
	Me. Leomir Batista Neres (IFMT – PL)
	Me. Miguel Eugênio Minuzzi Vale Nova (IFMT/PL)
	Me. Romerson Deiny (Unimontes)
	Ma. Denise Peralta Lemes (IFSC)
	Ma. Francineli Cezarina Lara (IFMT/PL)
	Me. Geycy Dyany Oliveira Lima (IFMT-PL)
	Ma. Joana Ancila Forte Avelino (CEFET-MG)
	Ma. Joicymara Xavier (UFVJM)
	Ma. Juliete Ap. Ramos Costa (IF-Sul de Minas)
	Ma. Manuela Arruda dos S. N. da Silva (IFMT- PL)
	Ma. Nilmara Meireles Fonseca (IFMT-PL)
	Ma. Regiane Picão Moura (IFMT – PL)
	Ma. Hébia Tiago de Paula Monteiro (IFMT – PL)
	Ma. Rita de Cássia dos Santos Penedo (IFMT/PL)
	Esp. Cristina Massae Nakamura (IFMT/PL)
	Esp. Ronilson Farias Majjione Balbueda (IFMT/PL)
	Esp. Evandro Santos Duarte (IFMT/PL)
	Esp. Gean Balduino Júnior (Unemat)
	Esp. Aline Espíndola Vieira (IFMT/PL)
	Erisvaldo Parangaba (IFMT-PL)

Rodovia MT - 473, s/n – CEP: 78250-000
Telefone: (65) 3266-8200/3266-8241
revista.animus@plc.ifmt.edu.br
Pontes e Lacerda / MT

SUMÁRIO

A TEORIA CONSENSUAL DE GRÓCIO E PUFENDORF.....	5
PROFICIÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS INGRESSANTES DO IFMT: PELA MELHORIA DO IDEB.....	15
A TEORIA DO TRABALHO DE JOHN LOCKE.....	28
O SOM DE PROTESTO NA POESIA DE JOSÉ CRAVEIRINHA.....	36
CONTROLE SOCIAL POR MEIO DA LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GLÓRIA D'OESTE – MT.....	48
O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO ALUNO.....	57
AS REVOLUÇÕES DA LEITURA E NOVAS MODALIDADES METODOLÓGICAS DE ENSINO ATRAVÉS DA TECNOLOGIA.....	76



A TEORIA CONSENSUAL DE GRÓCIO E PUFENDORF

Luciano Vorpapel da Silva

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Mato
Grosso do Sul – Campo Coxim – MS
E-mail: luciano.silva@ifms.edu.br

Lucas de Brito Vieira

Estudante do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Mato
Grosso do Sul, *campus* Coxim. Bolsista CNPq de Iniciação Científica (PIBIC-EM).
E-mail: lucasbritto0211@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender a teoria consensual de Grócio e Pufendorf sobre a *propriedade privada*, mostrando em que, fundamentalmente, se distingue da teoria do trabalho de Locke. Em primeiro lugar, a proposta é evidenciar como Grócio e Pufendorf compreendem a natureza humana e a formação do direito natural. A partir disso, em segundo lugar, pretende-se compreender como ambos os filósofos interpretam a formação da propriedade privada, rivalizando com a teoria de Locke.

Palavras-chave: Consenso; Propriedade privada; Direito natural; Grócio; Pufendorf.

THE CONSENSUAL THEORY OF GROTIUS AND PUFENDORF

ABSTRACT

The aim of this paper is to understand Grotius and Pufendorf's consensual theory about *private property*, showing how it fundamentally differs from Locke's theory of work. Firstly, the purpose is to highlight how Grotius and Pufendorf understand human nature and the formation of natural law. From this, secondly, it is intended to understand how both philosophers interpret the formation of private property, rivaling Locke's theory.

Keywords: Consensus; Private property; Natural law; Grotius; Pufendorf.

INTRODUÇÃO

O problema da propriedade é um tema muito discutido pelos pensadores da Filosofia Política moderna, desde Grócio até Kant. A teoria consensual de Grócio, que em seguida será também aceita por Pufendorf, é considerada a primeira tentativa moderna de fundamentação



da propriedade privada, a qual, mais tarde, John Locke tentará refutar com sua perspectiva liberal, propondo nova visão, a saber, a teoria do trabalho.

Essas duas perspectivas permitem polarizar entre *social* e *individual*. De um lado, Grócio e Pufendorf valorizam o coletivo e, portanto, a necessidade do *consenso* para validar direitos que geram obrigações sobre os demais. Já Locke prefere valorizar o indivíduo, sustentando que a propriedade é inata ao indivíduo, pelo simples fato de ser livre (dono de si) por natureza.

Este artigo propõe um estudo de compreensão sobre a perspectiva consensual da propriedade privada, conforme defendida por Grócio e Pufendorf, rivalizando, em certa medida, com a teoria do trabalho de Locke, mas sem ater-se a um detalhamento maior sobre a última e nem mesmo se comprometendo com um posicionamento entre ambas.

O HOMEM E A FORMAÇÃO DO DIREITO NATURAL EM GRÓCIO E PUFENDORF

Hugo Grócio é considerado o pai do *jusnaturalismo* moderno e do direito internacional (direito de gentes). A crise do Direito Natural Teológico no século XVI dá espaço ao Direito Natural Racional de Grócio, como única alternativa para fundamentar um direito de gentes, capaz de regular as relações entre os Estados. Até então, a noção de justiça e direito se restringia à esfera dos Estados particulares, que Grócio chama de *Direito civil*.

Assim, a distinção entre o justo e o injusto é tão variável quanto o número de Estados existentes sobre a face da terra. E considerando que cada povo tem sua própria concepção de justiça, não é possível pensar numa justiça para além dos Estados e, portanto, as divergências entre os povos só podem ser resolvidas com o uso da violência (guerra) e jamais por vias de justiça (direito). Mas, se é possível um *Direito natural*, acima do direito particular de cada Estado, então é possível, defende Grócio, sobrepor o direito às relações entre os povos e resolver os conflitos de forma pacífica, substituindo a foça bélica pela ordem das leis. Grócio julga necessário realizar este empreendimento, coisa que até então só dispunha de poucas considerações, mas nenhuma sistematização detalhada. Sua obra, *Do direito da guerra e da paz* pretende justamente ser a primeira sistematização minuciosa de dita temática¹.

¹ GRÓCIO, 1925, p. 7-10.



O empreendimento de Grócio parte da ideia de que os homens, por natureza, são racionais e desejam a sociabilidade. Assim, o fundamento de todo o pensamento jurídico e político de Grócio radica na natureza racional e social do homem².

Y entre las cosas que son propias del hombre está el deseo de sociedad, esto es, de comunidad; no de cualquiera, sino tranquila y ordenada, según la condición de su entendimiento, con los que pertenecen a su especie³.

Nessa passagem, Grócio deixa clara sua posição antropológica. Sustenta que o homem é um ser social e racional por natureza, sendo que a sociabilidade é determinada pela sua condição racional. O modo como a razão natural determina a sociabilidade entre os homens se exprime nos seguintes princípios: a) abster-se do alheio; b) restituir os bens e as vantagens obtidas indevidamente; c) cumprir com as promessas; d) reparar os danos causados por culpa; e e) sofrer as penas merecidas⁴. Destes princípios, o principal é a obrigação de cumprir com as promessas, isto é, os *pactos*, dado que esta é a fonte precípua de todas as demais obrigações jurídicas entre os homens e sem as quais sociedade alguma pode subsistir, seja esta formada por direito civil ou por direito internacional (direito de gentes)⁵.

Desse modo, Grócio deriva da concepção de que o homem é social e racional por natureza, sua defesa do *Direito Natural Racional*, que é a fonte primordial de todos os direitos e da justiça em geral. Nele o *Direito civil* e o *Direito de gentes* encontram legitimidade. Todo tipo de unidade entre os homens depende do direito⁶. Esse Direito natural é uma ordem da razão natural humana, que permite distinguir entre o justo e o injusto, lícito e ilícito⁷. Trata-se de um direito imutável, produto da própria natureza racional e social do homem. Tão imutável que nem mesmo Deus pode alterá-lo, menos ainda a vontade dos homens⁸.

Em Pufendorf, a concepção de *homem* também é determinante para compreender as relações sociais entre os homens e, ao mesmo tempo, o modo como é possível orientar ditas relações pela lei. Conforme salienta Oliviero Mancini, as ações humanas, em Pufendorf, não são determinadas fisicamente, pois se assim fossem não seria possível caracterizá-las moralmente, isto é, não haveria como imputar qualquer responsabilidade à conduta humana.

² BARNABÉ, 2009, p. 28.

³ GRÓCIO, 1925, p. 10.

⁴ GRÓCIO, 1925, p. 11.

⁵ GRÓCIO, 1925, p. 14-15; BARNABÉ, 2009, p. 29.

⁶ GRÓCIO, 1925, p. 19.

⁷ GRÓCIO, 1925, p. 52.

⁸ GRÓCIO, 1925, p. 54-55.



Nas palavras de Mancini, “[...] deve-se supor que a ação requer capacidade de entendimento e liberdade da vontade”⁹. Essas duas qualidades das ações humanas remontam à filosofia escolástica, em que o *entendimento* não apenas dispõe à vontade um objeto de conhecimento, mas também delibera e avalia as ações e seus meios mais adequados, enquanto que a *vontade* não se reduz a um simples ato determinado por um objeto de conhecimento, mas consiste na liberdade de escolha propriamente¹⁰.

Essa concepção antropológica, segundo a qual os homens são vistos como livres em suas ações, será determinante para que Pufendorf possa pensar o conceito de *dever* (*officio*), porque se as ações não fossem livres, não poderiam ser tomadas como obrigações. Nesse sentido, há que distinguir os eventos naturais e aqueles gerados pelos animais (brutos) das ações produzidas pelos humanos, que são dotados de inteligência capaz de guiar a vontade nas suas decisões¹¹.

Em primeiro lugar, pelo intelecto o homem pode examinar, deliberar, refletir, ponderar, isto é, dar razões para suas escolhas. Quando um indivíduo é capaz de dar razões corretas para suas ações, significa que possui “consciência reta”, mas também é possível que o indivíduo guie suas escolhas por razões que ele mesmo não sabe dar, mas que tomou da vivência social, dos costumes e conselhos de pessoas sábias e bem instruídas. Diz-se, nesse caso, que esse indivíduo possui “consciência provável”¹². Em segundo lugar, pela vontade, o homem é capaz de escolher (fazer ou deixar de fazer) com total espontaneidade, isto é, com plena voluntariedade, de modo que suas ações são efetivamente *suas*. Em outras palavras, dizer que o homem, em distinção dos animais (brutos), cuja escolha sempre é condicionada, é um ser dotado de vontade livre, significa dizer que é autor de suas ações¹³.

Partindo dessa ideia, de que o homem é um ser inteligente, dotado de vontade livre, Pufendorf elabora sua doutrina do *Direito natural*. Seguindo Grócio, sustenta que a distinção entre o que é justo e injusto pode ser conhecida pelos homens de três formas: pela razão natural, pelas leis civis e pela revelação divina. Há estas correspondem, respectivamente, as disciplinas: Direito natural, Direito civil e Teologia moral. A primeira é comum a todos os homens enquanto seres racionais e determina, fundamentalmente, os

⁹ MANCINI, 1998, p. 115. Tradução dos autores.

¹⁰ MANCINI, 1998, P. 115.

¹¹ PUFENDORF, 2002, p. 17.

¹² PUFENDORF, 2002, p. 18.

¹³ PUFENDORF, 2002, p. 19-20.



deveres de sociabilidade. Nesse ponto, é possível encontrar mais uma vez semelhança com Grócio, no que diz respeito à questão antropológica: o homem é um ser racional e social por natureza. A segunda se restringe aos deveres que regulam a vida dos homens num determinado Estado, constituído pelo consenso expresso. A terceira corresponde aos deveres do cristão, obrigações que transcendem a compreensão e os limites da razão natural, fundando-se na fé¹⁴. Nas palavras de Pufendorf,

No Direito natural se afirma que algo deve ser feito porque assim se deduz como necessário pela reta razão de acordo com a sociabilidade entre os homens. O motivo maior dos preceitos do Direito civil é porque o legislador assim o estabeleceu. O teólogo moral aceita algo em último termo porque Deus o ordenou nas Sagradas Escrituras¹⁵.

Diante disso, Pufendorf quer evitar confundir o Direito natural com os preceitos da moral religiosa, mostrando que razão e fé não podem ser confundidas, semelhante, mais uma vez, com o pensamento jusnaturalista de Grócio. Para Pufendorf, a teologia moral contém verdades que não podem ser compreendidas pela razão humana, mas devem simplesmente ser aceitas pela fé. Estas verdades estão acima da razão humana, dado que exprimem questões da vida eterna, da qual os homens só conhecem mediante revelação divina e são inalcançáveis pela simples razão. Assim, o Direito natural se limita aos preceitos da sociabilidade entre os homens nessa vida¹⁶.

Portanto, para Pufendorf, como também foi em Grócio, a vida social dos homens é possibilitada mediante preceitos da razão, da qual emana o Direito natural, cujo dever fundamental é o de cumprir com as promessas e os pactos, uma vez que “se não houvesse obrigação de cumprir as promessas, tampouco seria lícito que um fundasse firmemente suas aspirações sobre as esperanças de outros homens”¹⁷. Fundado nos preceitos gerais da razão natural (do Direito natural) está o *pacto geral*, constituidor da sociedade civil, onde os homens se unem debaixo do conjunto de leis que formam o Direito civil. Assim, este último (Direito civil) tem seu fundamento no primeiro (Direito natural), do qual retira toda sua legitimidade.

¹⁴ PUFENDORF, 2002, p. 5-6.

¹⁵ PUFENDORF, 2002, p. 6. Tradução dos autores.

¹⁶ PUFENDORF, 2002, p. 7.

¹⁷ PUFENDORF, 2002, p. 65.



A FORMAÇÃO DA PROPRIEDADE PRIVADA EM HUGO GRÓCIO

A primeira tentativa de fundamentação moderna da propriedade privada foi realizada por Hugo Grócio, ao sustentar que o homem é um ser racional e social por natureza, de modo que todas as relações sociais devem ser fundamentadas no *consenso racional* dos homens, isto é, no *direito natural racional*¹⁸. Assim, a propriedade privada é um direito que o indivíduo possui em decorrência da ordenação racional das relações sociais, que permite o consenso mútuo quanto à distribuição dos bens, que originalmente é de posse comum de todos. Portanto, o fundamento da propriedade privada, para Grócio, é o *consenso racional* e não a atividade (trabalho) do indivíduo de modificar os bens naturais, como ocorre em Locke¹⁹. A primeira concepção moderna da propriedade se fundamenta no consenso, considerando a relação dos homens entre si, isto é, entre os proprietários, e não dos homens com as coisas, isto é, entre proprietário e coisa possuída.

Segundo Barnabé, “o direito natural é imanente à própria natureza social e racional do homem e por isso vincula toda a humanidade”²⁰. Significa que todos os homens têm conhecimento *a priori* do direito natural mediante sua própria razão natural e isso está plenamente de acordo com a vontade divina. Todo o direito positivo, aquele estabelecido pelos homens mediante seus legisladores, seja internamente em cada Estado ou entre os estados, no direito de gentes (direito internacional), está fundado no *direito natural*, cuja expressão maior é a necessidade de consenso entre os homens. Ou seja, a razão humana determina justamente a vida em sociedade e, nesse sentido, todas as relações, inclusive no que respeita às posses (uso dos bens da natureza)²¹.

Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahad explica que a fundamentação que Grócio realiza da propriedade privada é de caráter social, diferentemente do que é proposto por John Locke, mais tarde, que considera insuficiente a tese de Grócio e necessária uma fundamentação de caráter individual. Para Grócio, todas as coisas do mundo haviam sido entregues a todos os homens em um regime de “comunhão indivisível de bens”. Dessa forma, tudo pertencia a toda a humanidade em comum e ninguém tinha qualquer direito privada

¹⁸ CÓRDOVA, 1968, p. 960.

¹⁹ LOCKE, 1998, p. 407-409.

²⁰ BARNABÉ, 2009, p. 30.

²¹ BARNABÉ, 2009, p. 30-32.



sobre coisa alguma. Essa posse comum dava o direito de cada indivíduo ocupar as coisas para garantir sua própria sobrevivência, mas não um direito de propriedade sobre os demais, que só poderá surgir após um *pacto* entre os homens²². Nas palavras de Silva Sahad,

Graças a esse pacto, Grotius acreditou encontrar a fórmula mais idônea e correta para justificar a propriedade, a saber: a propriedade como um direito inatacável ao ser fundada numa lógica contratual que os homens deviam respeitar porque haviam consentido livre e racionalmente à sua introdução²³.

Para Grócio, portanto, a fonte suprema de todos os direitos dos homens é o *consenso racional*, ou seja, o *direito natural racional*, no qual todos os demais direitos positivados encontram inteira legitimidade, tanto o *direito civil* (direito estrito, específico de cada Estado), como o *direito de gentes* (direito internacional, que regula a sociabilidade entre os Estados).

A FORMAÇÃO DA PROPRIEDADE PRIVADA EM SAMUEL PUFENDORF

Seguindo a mesma linha de Grócio, embora com algumas peculiaridades, Samuel Pufendorf também defende que o fundamento da propriedade privada deve ser o *consenso* entre os homens. Também sustenta que o homem é um ser racional e social por natureza e que todos os direitos positivados (que são particulares) encontram legitimidade no direito natural, que é comum a todos os homens, independentemente de Estado. Visto que todo o direito tem sua fonte no *consenso*, a propriedade privada, sendo um direito, tem sua origem nas relações sociais racionalmente harmonizadas. Portanto, Grócio e Pufendorf são defensores de uma teoria consensual da propriedade, diferentemente de John Locke que propõe a teoria do trabalho, com caráter individual e não coletivo.

Para Pufendorf, ter *propriedade privada* sobre alguma coisa significa o mesmo que ter *domínio* de algo, uma vez que a propriedade tem que ser definida como um direito que o indivíduo tem sobre a substância, para que a coisa possuída seja de fato *privada* e não possa pertencer a mais nenhuma outra pessoa. Ou seja, a posse privada é um ato de exclusão. Esse exclusivismo só existe a partir do *consenso*. Antes os homens possuem as coisas sem, no entanto, ter domínio sobre as mesmas, isto é, sem ter o direito de excluir os demais do uso

²² SAHD, 2007, p. 223-225.

²³ SAHD, 2007, p. 225.



dessas mesmas coisas, que, inclusive, continuam na posse comum de todos. Em outras palavras, o direito natural permite que cada indivíduo possua qualquer coisa que esteja disponível na natureza, isto é, que ainda não se tornou direito exclusivo de alguém. Mas, o direito natural também permite que os homens criem pactos para estabelecer obrigações às posses indeterminadas, transformando-as em verdadeiros *domínios*, isto é, *propriedades privadas* (exclusivas)²⁴.

Segundo Oliviero Mancini, o homem é um ser racional e social por natureza. A lei da natureza é um mandamento da razão que determina o bem mais sublime da humanidade, a saber, a sociabilidade²⁵. Este bem, no entanto, se manifesta mediante os *pactos* realizados entre os homens, isto é, os consensos racionalmente estabelecidos para regular a vida em sociedade, garantindo a cooperação mútua para a autossuficiência e, ao mesmo tempo, evitando os prejuízos que a falta de harmonia entre os interesses individuais podem provocar, dado que a falta de regras pode fazer com que os distintos interesses entre os homens produzam todo tipo de discórdia e mal²⁶. Ora, esta é justamente a necessidade dos *pactos*. Eles racionalizam e estabelecem obrigações recíprocas entre os homens, evitando os conflitos e promovendo objetivos em comum. Permitem conciliar os interesses individuais mediante a formação de um interesse comum. Conforme Mancini, “os pactos definem para cada um deveres que se convertem para o outro em um direito, e permitem a cada um perseguir seus objetivos particulares”²⁷.

Os pactos garantem aos homens o *domínio* (propriedade privada) sobre as coisas e, portanto, um direito exclusivo sobre as mesmas. Antes disso, só é possível um direito indeterminado, em que todos podem se apropriar de qualquer coisa pelo simples fato de que nada é verdadeiramente *próprio* (exclusivo) de alguém. Assim, o que permite destacar algo do estado natural comum para um estado individual e próprio é o consenso, o que permite compreender que a fundamentação da propriedade privada empreendida por Pufendorf é de caráter social, seguindo a perspectiva da teoria consensual de Grócio, e não individual, conforme o liberalismo de Locke.

²⁴ SAHD, 2009, p. 229-230.

²⁵ MANCINI, 1998, p. 119.

²⁶ MANCINI, 1998, p. 120-121.

²⁷ MANCINI, 1998, p. 121.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria consensual da propriedade, conforme é defendida por Grócio e Pufendorf, se distingue da teoria do trabalho, proposta por Locke em oposição àquela teoria. Esta é de caráter individual, de modo que a *posse privada* se justifica no fato de cada indivíduo ser *dono de si mesmo* e, portanto, de tudo o que produz com o seu *próprio trabalho*. Aquela é de caráter social, uma vez que requer um pacto para existir, no qual os homens estabelecem obrigações para *definir* o que é *próprio* de cada um e, desse modo, superar as possíveis discórdias originadas pelos distintos interesses individuais.

Para Grócio, a natureza racional e social dos homens dá origem ao *direito natural racional*, que é fundamento suficiente para todos os direitos dos homens, inclusive o direito de *propriedade privada*. Antes dos pactos, deve-se considerar que todas as coisas pertencem a todos os homens e não há qualquer impedimento para que qualquer um use das coisas. Contudo, não se pode confundir o uso de algo com a propriedade de algo. O uso é possível porque tudo está à disposição de todos, por doação divina, mas a propriedade requer consenso estabelecido entre os homens.

Locke considera insuficiente a teoria consensual, pois se no estado de natureza os homens apenas dispõem de uma posse comum primitiva das coisas, significa que ninguém tem direito de usar nada sem que cometa injustiças com os demais. Locke considera necessário que o uso das coisas, ainda no estado de natureza, seja legítimo, o que implica buscar outro fundamento para a propriedade privada anterior ao consenso. Esse fundamento será o *trabalho* que cada indivíduo imprime nas coisas, transformando-as em próprias, isto é, exclusivas.

Pufendorf, por sua vez, adere à teoria consensual de Grócio, considerando que a simples ocupação não gera direito de excluir todos os demais do uso da mesma coisa. Para isso é necessário, segundo Pufendorf, o expresso consenso de todos os demais, isto é, da formação de uma vontade comum, constituída mediante pacto social. Pelo consenso, os homens estabelecem obrigações entre si e, portanto, exclusividades.

Para Locke, a propriedade é um ato de exclusão gerado de forma unilateral (pelo próprio indivíduo que imprime seu trabalho e transforma o que é comum em próprio). Para Pufendorf, entretanto, esse ato de exclusão não pode ser unilateral, mas coletivo, isto é, estabelecido pelo consenso de todos. Da mesma forma, para Grócio, o poder do indivíduo de



excluir todos os demais do uso de alguma coisa, sob a justificativa de que aquilo lhe pertence como *propriedade privada*, só pode derivar do consenso, dado que originalmente nada é privado, mas comum e, portanto, só o comum poderia realizar tal conversão.

REFERÊNCIAS

BARNABÉ, Gabriel Ribeiro. Hugo Grotius e as relações internacionais: entre o direito e a guerra. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, 15, 2/2009, p. 27-47.

CÓRDOVA, Arnaldo. De Grócio a Kant: Gênese del concepto moderno de propiedad. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 4, 1968, p. 959-998.

GRÓCIO, Hugo. **Del derecho de la guerra y de la paz**. Traducción de Jaime Torrubiano Ripoll. 4 Tomos. Madrid: Editorial Reus, 1925.

MANCINI, Oliviero. Derecho natural y poder civil en Samuel Pufendorf. In.: DUSSO, Giuseppe (Ed.). **El contrato social en la filosofía política moderna**. Valencia: Res Publica, 1998, p.109-148.

PUFENDORF, Samuel. **De los deberes del hombre y del ciudadano según la ley natural, en dos libros**. Traducción al español de María Asunción Sánchez Manzano y Salvador Rus Rufino. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. Considerações sobre o fundamento moral da propriedade. **Kriterion**, n. 115, Jun/2007, p. 129-234.



PROFICIÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS INGRESSANTES DO IFMT: PELA MELHORIA DO IDEB

Epaminondas de Matos Magalhães

Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS - Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda – MT
E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

Thiago Silva Gomes

Aluno do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda – MT

RESUMO

O presente texto, resultado do projeto de pesquisa de mesmo título a esse artigo, teve por objetivo traçar/mapear o nível de leitura dos alunos ingressantes do campus de Pontes e Lacerda do IFMT, no ano de 2019, ano de aplicação da prova Brasil, para que durante o ciclo do ensino médio seja possível fazer um plano de ação com os docentes da área da linguagem, a fim de ser executado junto as turmas, para que esses alunos possam atingir o nível de proficiência, em 2021, melhorando, com isso, o IDEB do Campus, que está em 4,8. Sabe-se que o IDEB demonstra os níveis de leitura e de matemática, portanto, torna-se fulcral pesquisas que possam detectar as falhas nas proficiências nas diferentes áreas para que se possa fazer as intervenções e, conseqüentemente, ampliar os níveis, para que se atinja os níveis 7 e 8, de excelência.

Palavras-Chave: IDEB. Competência. Leitura.

IFMT STUDENT READING PROFICIENCY: FOR IMPROVING IDEB

Abstract: The present text, the result of the research project of the same title to this article, aimed to trace / map the reading level of students entering the Pontes e Lacerda campus of IFMT, in 2019, year of application of the Brazil test, so that during the high school cycle it is possible to make an action plan with teachers of the language area, in order to be carried out with the classes, so that these students can reach the level of proficiency in 2021, thereby improving , IDEB on Campus, which is at 4.8. It is known that IDEB demonstrates reading and mathematics levels, therefore, research that can detect the flaws in proficiencies in different areas becomes essential so that interventions can be made and, consequently, expand levels, so that reach levels 7 and 8 of excellence.

Keywords: IDEB. Competence. Reading.



INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT nasceu com o propósito de atender a demanda de profissionalização e também de constituir-se como núcleo de pesquisa, extensão e formação, tendo expresso em seu PDI (2019-2023) a missão de educar para o trabalho e para a vida. Atua através de sua estrutura multicampi em várias áreas do conhecimento, e mantém o seu compromisso com a descentralização do ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas na região, é nesse bojo que propomos esse projeto, que incide, diretamente na qualidade da educação ofertada pelo IFMT- Campus Pontes e Lacerda.

É preciso compreender que o professor deve buscar outros recursos, ou seja, inovar e não esperar que alguém diga o que deve ser feito em sua prática: [...] já não há espaço para o professor repetidor [...], que fica, passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como “passar” ou “ aplicar” [...] O novo perfil do professor é aquele do pesquisador[...] (ANTUNES,2007,p.36). Com isso o professor precisa ter compromisso, ou seja, fazer do seu trabalho, constantes pesquisas para ajudar no aprendizado de seus alunos. Esse texto, resultado do Projeto de Pesquisa, *Proficiência leitora nos alunos ingressantes do IFMT: pela melhoria do IDEB*, teve como proposta traçar os níveis de leitura dos alunos ingressantes, para depois se pensar as ações para melhorar esses níveis, que irão incidir diretamente no IDEB do Campus.

O referido projeto de pesquisa pretendeu fazer uma análise dos níveis de proficiência dos alunos que ingressam no IFMT – Pontes e Lacerda, pois, conforme dados divulgados pelo SAEB (2018), apenas 1,6% dos alunos do ensino médio possuem proficiência leitora, esse índice demonstra, claramente, que enfrentamos uma grande problemática.

A leitura compreende um momento ímpar na vida do sujeito, que vai muito além do ato de decodificar os símbolos gráficos. Segundo Leffa os alunos precisam passar pelas seguintes etapas para ser um leitor: “decodificar, compreender, interpretar, reter”. Assim, tínhamos como problemática: será que os alunos do IFMT – Pontes e Lacerda estão passando por algumas dessas etapas de leitura? Através de experiências vividas em sala de aula, podemos chegar a possíveis conclusões, de que essas etapas de leitura que Leffa propõe estão sendo desconhecidas pelos alunos, por não praticarem a leitura através de pequenos textos, e porque não têm materiais necessários para que seja trabalhada a leitura de livros com



conteúdo maior. É através desses dados que será discutido neste artigo sobre a formação de leitores nas escolas.

Isso nos leva diretamente aos dados do IDEB, uma vez que se o aluno não desloca das etapas de decodificação, conseqüentemente, não terá resultados positivos em provas como SAEB/Brasil, é preciso compreender como os alunos estão processando a leitura, para que de fato entendamos o papel da mesma e como auxiliar os alunos.

DESENVOLVIMENTO

Diante dos resultados recentes do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o que afere notas para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que essa escola afere, no caso da primeira, os níveis de proficiência em leitura, necessários para a compreensão de mundo, como nos alerta Paulo Freire. Como apontado pela matriz de referência, o objetivo da prova é:

A PROVA BRASIL/SAEB tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados. (BRASIL, 2017)

Esse índice, no caso do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT – Campus de Pontes e Lacerda, demonstrou que temos uma média de 4,8 (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>) o que indica que temos um problema em mãos que exige por parte de gestores e professores, a necessidade de um trabalho com pesquisa-ação, uma vez que para solucionar tal problemática, far-se-á necessário uma pesquisa sobre os níveis de leitura que os alunos adentram o IFMT – Pontes e Lacerda e, posteriormente, um trabalho pontual para que seja possível um plano de atuação direta.

A prova Brasil tem uma escola de 08 níveis, em se tratando do IFMT – Pontes e Lacerda, a partir dos resultados aferidos, conforme o número de participantes, 90 (noventa) alunos, nossas escalas ficaram assim distribuídas:



Figura 1 – Níveis de Leitura a partir de dados do IDEB

Nível 0	9,59
Nível 1	11,88
Nível 2	17,94
Nível 3	20,63
Nível 4	20,55
Nível 5	15,24
Nível 6	2,75
Nível 7	1,42
Nível 8	0,0

Fonte: autores.

Destaca-se para o fato de que os níveis apresentados referem-se a alunos do terceiro ano do ensino médio, o que demonstra que os alunos concluintes do IFMT – PLC estão oscilando em sua maioria nos níveis 3 e 4, conforme a matriz de referência:

Nível 3 - Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em artigos de opinião; identificar a finalidade de relatórios científicos; reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances; reconhecer o tema de uma crônica; reconhecer variantes linguísticas em artigos; reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas; reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos; inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas.

Nível 4- Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos; identificar o argumento em contos; identificar a finalidade e a informação principal em notícias; reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos; reconhecer elementos da narrativa em contos; reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens; reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas; reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos; reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas; reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romance; comparar poemas que abordem o mesmo tema; diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens; diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas; inferir informação, sentido de expressão e o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em crônicas; inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas. (BRASIL, 2017)



Nos perguntamos diante dos resultados apresentados: quais os níveis de proficiência em leitura dos alunos que ingressam o ensino médio no IFMT – Pontes e Lacerda? Quais mecanismos os docentes da área de linguagem podem lançar mão para desenvolver esses níveis? Responder essas questões por meio da pesquisa em questão foi essencial para apontar a possibilidade de melhorarmos o IDEB em 2019, já que o esperado para o referido ano é nota 5,0. Assim, é preciso, primeiro traçar os níveis, apontar as perspectivas e as deficiências dos alunos, para posteriormente, traçar plano de atuação.

Ressaltar-se que os resultados apresentados pelo IDEB e Prova Saeb/Brasil são para os alunos dos terceiros anos, ou seja, estamos com um nível que demonstra que estamos caminhando dentro da perspectiva de que os alunos estão atingindo entre 40 a 50% dos níveis de leitura. Isso exige que se pense e trabalhe com os dados e os dados a partir da presente pesquisa, para que possamos atingir níveis 7 e 8 na escala de proficiência.

Assim, a escolha dos alunos ingressantes, dos primeiros anos, deveu-se ao fato de que se detectado os níveis, os mesmos, hipoteticamente sendo baixos, se considerarmos os índices finais, dos alunos que estão no terceiro ano do ensino médio, são possíveis medidas para auxiliar esse aluno a desenvolver os referidos índices/níveis

Várias campanhas governamentais surgem a cada semana, dentre elas uma se destacou devida a sua relevância para o ensino: “Vamos fazer do Brasil um país de leitores”. Esse lema foi um componente muito importante, visto que o tema fez uma difusão significativa nas escolas brasileiras, a fim de compreender a necessidade de formamos leitores. Isso exige que os mesmos compreendam os elementos mínimos do texto.

Não se pode deixar de ressaltar, que diante desse slogan convidativo, em que a escola pode formar leitores, como ela pode atender aos níveis de proficiência, sendo que o país tem em sua sociedade uma característica marcante, ausência cultural e pelos problemas econômicos em adquirir livros para constituir novos leitores. De acordo com o PCNs (1998):

[...] para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural (BRASIL, 1998, p.71).

Devemos dar atenção aos acontecimentos que circulam nas escolas, pois o Brasil mostra atualmente uma grande deficiência na formação de leitores, no país apesar dos



avanços na educação e na literatura. Há ainda um grande número significativo de analfabetos funcionais, ou seja, “pessoas que lêem, mas não sabem explicar e ou interpretar o que acabaram de ler”. De acordo com o PCNs (1998): “a leitura não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.” (BRASIL, 1998, p.69).

O resultado desse letramento malfeito segundo Zilberman (1996, p. 39) “podem ir se avolumando ao longo da vida até o limite de se atingir a idade adulta sem capacidade de exercer a cidadania”. Assim sendo, o aluno passa muitos anos na escola e, ao sair desta instituição, não tem o hábito de leitura bem consolidado e não consegue realizar a leitura de modo crítico-reflexivo.

Para esclarecer melhor podemos observar, os programas governamentais educacionais como: Prova Brasil e Enem entre outros que apresentam todo o ano a realidade e o nível que se encontra o ensino e a leitura das escolas nas mais diferentes regiões, que na maioria das vezes mostra o baixo nível dos alunos e o despreparo em que se encontra o quadro de professores das escolas do Brasil com relação ao ensino-aprendizagem de leitura e a interpretação diante de textos literários.

Conforme os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, PCNs (1998) “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles na práticas de leituras.” (BRASIL, 1998, p.71).

Devemos ter ciência de que o conhecimento é obtido na interlocução, o qual evolui através do confronto de ideias, de questionamentos em relação aos textos lidos. Logo assim, a linguagem segundo Bakhtin (1992) é constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, deste modo, uma linguagem dialógica.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p. 112).

A leitura pode ser vista como a condição fundamental de cada ser humano, visto que, este é um procedimento no qual o leitor desempenha um trabalho ativo na construção de sentidos do texto. Esta representa um conjunto. Logo, ler é partilhar



sentimentos, angústias é dividir informações, é somar-se a cada encontro com o texto-leitor e autor.

Os alunos e professores precisam saber que ler é uma atividade que implica não apenas a decodificação, porém como um processo dialógico caracterizado pela polissemia apresentada pelo texto com símbolos significativos, ela abrange uma série de estratégias que permite o indivíduo compreenda o que se lê. Neste sentido, relata os PCN's (1998, p. 54.):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Sendo assim, o ato de ler então, não representa apenas a decodificação, já que está não está prontamente vinculada a uma experiência, sonho ou necessidade de cada indivíduo. De acordo com os PCN's (1998) a decodificação é apenas uma, das várias fases de desenvolvimento da leitura. A interpretação, apreensão dos conceitos percebidos e a avaliação são as outras etapas que “se estabelece no ato da leitura”. Desse modo, trabalhar com a diversidade textual, segundo os PCN's (1998), fazendo com que o indivíduo aumente significativamente as etapas de leitura é contribuir para a formação de leitores competentes e conscientes.

RESULTADOS

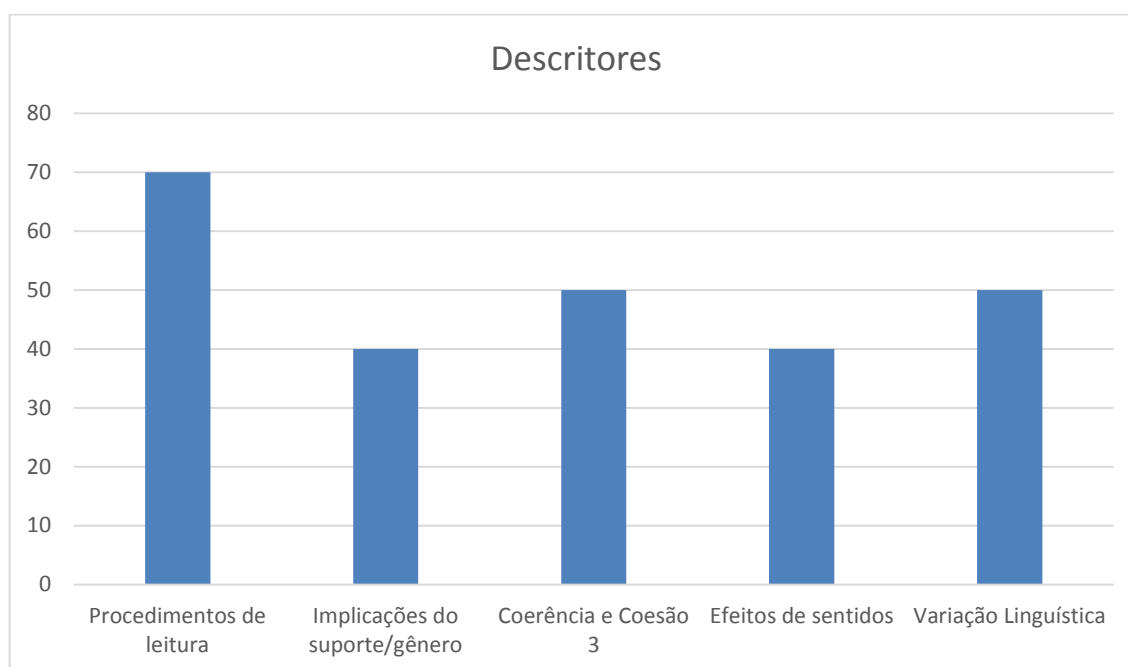
As avaliações aplicadas em 2019 tiveram como base as portarias orientativas do Ministério da Educação e INEP: Portaria 271 e 366/2019, que tratavam das diretrizes para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conhecida como Prova Brasil. A prova é dividida em descritores, conforme estabelece o site do INEP (inep.gov.br):

Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas.(BRASIL, 2020)



Para que obtivéssemos os resultados da referida pesquisa, foram aplicadas provas – no modelo da Prova Brasil – em uma turma do primeiro ano do ensino médio, composta de 34 alunos, a fim de observarmos o nível de leitura, dificuldades encontradas pelos alunos e recorrência de erros. Para tanto, adotamos como modelo de análise, a análise de conteúdo. Para entendermos as dificuldades encontradas pelos alunos, foi preciso verificar quais descritores foram os mais problemáticos dentro da análise das respostas dos alunos. Mas, antes de avaliarmos passamos a descrever acerca dos descritores da prova.

Figura 2 - Gráfico níveis de leitura dos alunos pesquisados



Fonte: Autores.

Abaixo apresentamos os descritores da Prova Brasil, conforme matriz de referência para o ensino médio.

Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.



D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 –Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 –Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 –Identificar a tese de um texto.

D8 –Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 –Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 –Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 –Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 –Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 –Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 –Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 –Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 –Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (BRASIL, 2020)

No que tange o gráfico acima e a matriz de referência, percebemos que os alunos tem dificuldades de inferir sentidos que vão além do explícito, bem como de relacionar diferentes gêneros textuais. Percebe-se que as maiores dificuldades encontradas está na Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto e Coesão e Coerência, conforme Prova aplicada aos alunos participantes da pesquisa.

Abaixo apresentaremos o gráfico do nível de leitura em que se encontram esses alunos, sujeitos da pesquisa, ao que se refere o nível e tecermos uma análise das dificuldades, para que possamos fazer uma reflexão crítica.

Figura 3 – Dados de níveis de leitura IFMT – 1 ano)

Nível 0	9,59
Nível 1	11,88
Nível 2	17,94



Nível 3	20,63
Nível 4	20,55
Nível 5	15,24
Nível 6	2,75
Nível 7	1,42
Nível 8	0,0

Fonte: Autores.

A partir da figura 3 é possível observar que o nível que se encontram os alunos pesquisados refere-se ao nível 2. Esse nível tem como competências:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas. • Reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas. • Reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges. (BRASIL, 2017)

O que se percebe é que o aluno ingressante apresenta muita carência de leitura, pois ainda está desenvolvendo as competências de diferenciação de gêneros, reconhecimento de características de linguagem e inferir efeitos de sentidos. De forma geral, percebemos que a leitura, nesse nível, é superficial, ou seja, o sujeito ainda infere sentidos dentro dos elementos explícitos do texto ao qual está lendo. Cabe-nos destacar que um texto só existe na presença de seu leitor. Beaugrande (apud MARCUSCHI, 2008, p. 89) afirma que "Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal".

Por sua vez, o nível 7 e 8 exigem:

Nível 7- Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar a ideia central e o argumento em apresentações de livros, reportagens, editoriais e crônicas. • Identificar elementos da narrativa em crônicas, contos e fragmentos de romances. • Identificar ironia e tema em poemas e artigos. • Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunção em artigos, reportagens e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em reportagens e fragmentos de romances. • Reconhecer o efeito de sentido de recursos gráficos em artigos. • Reconhecer variantes linguísticas em letras de música e piadas. • Reconhecer a finalidade de reportagens, resenhas e artigos. • Inferir efeito de humor e ironia em tirinhas e charges.

Nível 8- Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfossintáticos em artigos e letras de música. (BRASIL, 2017)



Tecendo um paralelo, o aluno ingressante do IFMT- Pontes e Lacerda, que se encontra no nível 2, conforme desenvolvimento da pesquisa, precisa se desenvolver para que alcancemos o nível 7 e 08, entendendo esses níveis como ideais, para o processamento da leitura, exigem que se trabalhe com: argumentação, diferentes gêneros textuais, figuras de linguagem, em especial a ironia, reconhecimento de sentidos em diferentes gêneros. O que se percebe, de forma clara, é a relação de trabalho com diferentes gêneros, em especial os gêneros que circulam na vida do aluno: músicas, poemas, charges, histórias em quadrinhos etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontavam a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23, 24)

Ainda encontramos um ensino que se prende a um ou outro gênero textual em sala de aula, que muitas vezes não correspondem ao interesse de leitura dos alunos, o que dificulta o desenvolvimento dos níveis de leitura. Portanto, torna-se interessante que se trabalhe com diferentes textos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como guisa de conclusão apontamos que os alunos ingressantes do ensino médio no IFMT – Pontes e Lacerda no ano de 2019, ano de realização da Prova Brasil, encontram-se no nível 02. Atualmente, a instituição encontra-se com a nota 4,8, ou seja, abaixo da média (6,0). Assim, para que possamos atingir os níveis 7 e 8, torna-se necessário que os docentes utilizem, em aulas atividades que envolvam diferentes gêneros textuais, em especial, os diretamente relacionados as vivências dos alunos, para que ele possa desenvolver o nível de inferência de sentidos.

Percebemos que o nível 02, para um aluno que ingressa no ensino médio demonstra as deficiências da educação básica no Brasil, em especial, do ensino fundamental,



no que tange o desenvolvimento e processamento da leitura. Não queremos, nesse texto, fazer o jogo de quem é a culpa, pois se trata de um problema macroestrutural, uma vez que a escola tem deficiência de material, o que é de responsabilidade do Estado, portanto, compreende um conjunto de fatores que estão na base dessa problemática.

A leitura é o grande movimento dentro da escola, dessa forma, é preciso incentivar os alunos a lerem, para isso, antes de mais nada o professor deve ser leitor. Nesse sentido, o professor deve ser o motivado de leitura e introduzir dentro da sala de aula diferentes gêneros – que circundem o universo social do aluno – uma vez que os gêneros textuais são objetos vivos, para que ele possa compreender e inferir sentidos ao que está lendo e dar vida ao texto, uma vez que esse só existe na presença do leitor.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC:FNDE, 1997/1998 BRASIL. INEP. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf. Acessado em 20 de março de 2020.
- BATISTA, Antonio Augusto G. **Sobre a leitura**: notas para uma concepção de leitura de interesse pedagógico. In: Em aberto, Brasília, ano 10, n. 52, out./ dez. 1991.
- BOGDAN, Robert e BILKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler e três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- IRANDE, Antunes. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: **Aula de Português**. São Paulo: Parábola, 2007.
- KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo, Martins Fontes. 1985.
- KLEIMAN, Ângela B. Ação e Mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação 1998 in: ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento (org.)**, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008



PÉREZ, F. C. & GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998



A TEORIA DO TRABALHO DE JOHN LOCKE

Luciano Vorpapel da Silva

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de
Mato Grosso do Sul – Campo Coxim – MS
E-mail: luciano.silva@ifms.edu.br

Hortência Bianca Dias

Estudante do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de
Mato Grosso do Sul, *campus* Coxim. Bolsista CNPq de Iniciação Científica
(PIBIC-EM).
E-mail: diashortenciabianca@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a questão da propriedade privada no pensamento liberal de John Locke. Busca compreender os argumentos de Locke para justificar que os homens são livres e iguais por natureza, de que a propriedade privada tem sua origem no *trabalho* e de que o papel do Estado é garantir e proteger os direitos naturais.

PALAVRAS-CHAVE: Propriedade privada; Comunismo primitivo; Trabalho; Liberalismo; John Locke.

JOHN LOCKE'S THEORY OF WORK

ABSTRACT

This article discusses the private property issue in John Locke's liberal thinking. It seeks to understand Locke's arguments to justify that men are free and equal in nature, that private property has its origin in *work*, and that the role the State is to secure and protect natural rights.

KEYWORDS: Private property; Primitive communism; Work; Liberalism; John Locke.

INTRODUÇÃO

John Locke é considerado o pai do liberalismo, concebendo o *pacto social* como mecanismo de constituição da sociedade civil, formando um Estado liberal voltado a garantir e proteger os direitos naturais, como a vida e a propriedade privada.

Nesse artigo, o foco é a fundamentação da propriedade privada, diante do pressuposto aceito por Locke de que Deus concedeu a todos os homens, no estado de natureza, a posse comum a todas as coisas, isto é, o *comunismo primitivo*, e se o Estado tem algum papel diante dessa fundamentação. Para discutir esta problemática, serão desenvolvidos três pontos: a) uma



discussão em torno da condição humana, como livre e igual por natureza; b) sobre a tese de Locke em torno da natureza da propriedade privada; e c) o papel do Estado liberal frente aos direitos naturais dos homens.

TODOS OS HOMENS SÃO LIVRES E IGUAIS POR NATUREZA

Em *Dois tratados sobre o governo*, Locke coloca em evidência seu pensamento jurídico e político. No primeiro tratado desenvolve argumentos que escancaram as contradições do pensamento do Sr. Robert Filmer¹, abrindo caminho para a fundamentação do Estado liberal, no segundo tratado, pautando-se no jusnaturalismo, doutrina segundo a qual os homens já possuem direitos no estado de natureza, embora que tais direitos não possuem um poder supremo para garanti-los e protegê-los, tendo cada homem que proteger e garantir seus direitos naturais com as próprias mãos².

Contra Filmer, Locke utiliza-se das Sagradas Escrituras (interpretando-as à luz da razão e da observação), para mostrar que não é possível encontrar prova alguma para a tese de que Deus criou os homens cativos, uns superiores a outros. Pelo contrário, a razão e a observação mostram que esta é uma tese contraditória e que o próprio senso comum, ao admitir a ideia de que Deus é o criador de todas as coisas, inclusive os homens, evidencia que os homens são criaturas livres e iguais entre si. O argumento de Locke contra Filmer é implacável. Ou existe superioridade inata de uns sobre outros, conforme defende Filmer em seu livro *Patriarca*, e, portanto, há escravidão natural; ou os homens são livres e iguais entre si, de modo que a escravidão tem que ser absolutamente abolida. No *Primeiro Tratado sobre o Governo* Locke deixa muito clara essa sua crítica aos defensores da escravidão, promovendo uma defesa em prol da igualdade e liberdade humanas³. Na verdade, liberdade e igualdade são os primeiros fundamentos do pensamento jurídico e político do pensador liberal inglês.

Portanto, segundo Locke, os homens são livres e iguais por natureza. Significa que Deus criou todos os homens *donos de si mesmos*. Ora, ser livre implica justamente ser *dono de si*, ou seja, não pertencer a mais ninguém a não ser a si mesmo. A igualdade, por sua vez, decorre do fato de todos os homens estarem na mesma condição, isto é, todos serem donos de si e, portanto, *igualmente* livres. Contudo, deve-se compreender bem em que sentido os homens são livres e

¹ FISCHER, 1998, p. 136.

² BOBBIO, 2000, p. 59.

³ LOCKE, 1998, p. 203.



iguais. Porque ao mesmo tempo em que Locke defende que os homens são donos de si mesmos, também dirá (como se entrasse em contradição) que os homens não são donos de si mesmos, mas são artefatos de Deus, isto é, pertencem à Deus, como propriedades Sua.

Essa aparente contradição será resolvida com o seguinte argumento: os homens, enquanto criaturas de Deus, pertencem ao seu Criador e, nesse sentido, não são nem livres e nem iguais, mas propriedades (artefatos) de Deus. Contudo, Deus criou os homens livres e iguais *entre si*, de modo que nenhum homem tem poder natural sobre os demais. Portanto, em relação a Deus, os homens são propriedade e não são livres e nem iguais, porém em relação mútua (entre si) são livres e iguais. Trata-se, então, de uma liberdade e igualdade relativas às relações dos homens entre si, porque na relação com Deus, os homens são absolutamente dependentes e necessitados⁴.

A PROPRIEDADE PRIVADA COMO UM DIREITO NATURAL

Partindo da ideia de que Deus criou todos os homens livres e iguais entre si e que a terra e tudo o que há sobre ela, exceto os próprios humanos, foi concedido por Deus para uso comum de todos (comunismo primitivo), Locke enfrentará o problema da fundamentação da *propriedade privada*.

Em primeiro lugar, se Deus criou todos os homens livres e iguais entre si, isso significa que cada um é dono de si e, portanto, não pode ser apropriado por ninguém, o que permite distinguir entre pessoas (ou humanos) e coisas. Mas, se Deus concedeu a terra e tudo que há sobre ela para o uso dos homens, significa que Deus criou, originalmente, uma relação entre proprietários e coisas que podem ser apropriadas. Assim, os homens são pessoas, dotados de liberdade e, nessa condição, podem ser denominados de proprietários. Já as coisas são simples objetos, que podem ser usadas pelos homens.

Porém, ao conceder a terra e tudo que nela há para *todos os homens*, Deus estabelece a *posse comum originária* dos homens sobre as coisas, mas não a posse privada, de modo que nasce, nesse contexto, o problema da legitimidade do uso privado da terra e das coisas sobre ela por parte de um homem frente ao direito comum de todos de usar igualmente a terra e tudo que nela há. Nasce aí o problema da possibilidade da posse privada.

Segundo Robert Filmer, Adão teria sido o primeiro *monarca* do mundo e *proprietário*

⁴ FISCHER, 1998, p. 135.



privado de todo o mundo, inclusive de seus filhos. Todo esse poder, Adão adquire por doação divina (conforme Gn 1, 28, do livro Sagrado). Deus concedeu a Adão a posse privada de todo o mundo, incluindo não apenas os seres inferiores, mas também seus filhos, isto é, sua descendência (a própria espécie humana). Além disso, Filmer sustenta que a propriedade privada concedida por Deus é um direito que decorre da paternidade. Ou seja, Adão tem posse privada sobre todo o mundo porque Deus o outorgou monarca do mundo todo, isto é, o senhor de todas as coisas⁵.

Ao contrário de Filmer, Locke defende que Deus não outorgou a Adão o direito de ser monarca do mundo todo e nem de ser proprietário privado de todas as coisas⁶. Também amparado nas Sagradas Escrituras, o pensador inglês sustenta que Deus concedeu o domínio sobre todas as coisas da terra, mas não sobre os de sua própria espécie. Além disso, Deus não concedeu todas as coisas como posse privada à Adão, mas como posse comum a toda a espécie humana⁷. Deus não privilegiou uns em detrimento de outros, mas concedeu tudo a todos, dado que aos olhos de Deus, todos os homens são livres e iguais por natureza. Nas palavras de Locke,

[...] Deus não deixou um único homem à mercê de outrem de modo que este pudesse fazê-lo morrer de fome se assim o desejasse. Deus, o Senhor e Pai de todos, a nenhum de seus filhos concedeu semelhante propriedade em sua peculiar repartição das coisas desse mundo [...]⁸.

Desse modo, as críticas de Locke contra Filmer possibilitam estabelecer duas teses fundamentais. A primeira é a de que *todos os homens são livres e iguais por natureza*, contra a concepção defendida pelo patriarca de que Deus havia tornado Adão monarca de todo o mundo. A segunda é de que *a terra e tudo o que há sobre ela foram concedidos por Deus para todos os homens*, transformando-os proprietários da criação divina, excetuando apenas eles próprios, pelo simples fato de que são seres livres (donos de si) e, portanto, não podem ser confundidos às coisas como objetos de apropriação.

Mas, se Deus não fez distinção entre os homens e concedeu a todos a posse comum primitiva de todas as coisas, como é possível a *posse privada*? Se cada coisa no mundo foi concedida por Deus para todos os homens, como seria possível que um só homem pudesse se apropriar e usar de algo, privando todos os demais de também usar da mesma coisa?

Antes de Locke, Grócio e Pufendorf, já enfrentavam esse problema, ao qual deram a

⁵ LOCKE, 1998, p. 224-225.

⁶ LOCKE, 1998, p. 226.

⁷ LOCKE, 1998, p. 231.

⁸ LOCKE, 1998, p. 244.



seguinte solução: por natureza, Deus concedeu a todos os homens a *posse comum* de todas as coisas, de modo que a *posse privada* dependerá do consenso entre os homens⁹. Contudo, Locke questiona essa solução, pois se a posse privada dependesse de consenso, o que implicaria a criação da sociedade civil, os homens morreriam de fome no estado de natureza se não desejassem violar os direitos humanos concedidos por Deus de forma igualitária a todos. Em outras palavras, todos teriam direito a todas as coisas no estado de natureza, mas ninguém poderia fazer qualquer uso legítimo das mesmas, sem ferir os direitos dos demais. Ou ainda, as coisas seriam, no estado de natureza, completamente inúteis. Por conta disso, Locke propõe que os homens possam usar das coisas no estado de natureza, mesmo antes de um pacto social, sem ferir o direito dos demais. Mas, isso implica justificar a possibilidade da posse privada no estado de natureza¹⁰.

Tendo concluída, no *Primeiro Tratado*, sua crítica ao pensamento de Filmer, mostrando que os homens são livres e iguais por natureza e de que todas as coisas foram concedidas por Deus a toda a espécie humana, de modo que por concessão divina homem algum possui domínio privado de nada, Locke defenderá, no *Segundo Tratado*, que a posse privada é possível no estado de natureza, sendo, portanto, um direito natural dos homens. Além disso, defenderá que dito direito é plenamente compatível com o direito, igualmente natural, da posse comum primitiva concedida por Deus.

No capítulo quinto do *Segundo Tratado*, Locke argumenta que Deus concedeu a todos os homens a *posse comum primitiva* da terra e tudo que nela há, exceto dos seres livres, que são os próprios humanos. Contudo, ao criar os homens livres por natureza, isto é, donos de si mesmos, Deus cuidou para que cada ser humano fosse, por natureza, *proprietário do seu corpo e de sua própria vontade*, a que ninguém mais tem domínio, a não ser o próprio indivíduo. A partir disso, Locke sustenta que todas as coisas dispostas por Deus na natureza pertencem a todos os homens em comum, porém, o corpo e tudo o que um homem realiza por meio de suas próprias mãos não pertencem a mais ninguém senão a ele próprio. Desse modo, defende Locke, o trabalho é a fonte do direito natural de propriedade privada, pois é o meio pelo qual um indivíduo imprime algo que lhe é próprio ao que é comum, transformando o comum em particular. Nas palavras do pensador liberal,

⁹ Ver *Do direito da Guerra e da Paz* (de Hugo Grócio) e *Dos deveres do homem e do cidadão segundo a lei natural* (de Samuel Pufendorf). Ver também o artigo *De Grócio a Kant: Génesis del concepto moderno de propiedad* (de Arnaldo Córdoba), no qual o autor busca mostrar todo o percurso que o conceito de *propriedade* percorre na modernidade, com todos os seus desdobramentos refletidos à luz da filosofia, começando por Grócio e se estendendo até Kant.

¹⁰ LOCKE, 1998, p. 406-407.



Embora a Terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma *propriedade* em sua própria *pessoa*. A esta ninguém tem direito algum além dele mesmo. O *trabalho* de seu corpo e a *obra* de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua *propriedade*. Sendo por ele retirada do estado comum em que a natureza a deixou, a ela agregou, com esse trabalho, algo que a exclui do direito comum dos demais homens. Por ser esse *trabalho* propriedade inquestionável do trabalhador, homem nenhum além dele pode ter direito àquilo que a esse *trabalho* foi agregado, pelo menos enquanto houver bastante e igual quantidade deixada em comum para os demais¹¹.

Portanto, Locke se distancia da teoria consensual, segundo a qual o título de posse privada das coisas depende sempre de um consenso entre os homens, para defender a teoria do trabalho, pela qual a condição de livres e iguais por natureza faz dos homens proprietários naturais, capacitados a apropriar-se naturalmente daquilo que Deus concede a todos em comum.

ESTADO LIBERAL COMO PROTETOR E GARANTIDOR DOS DIREITOS NATURAIS

A partir das teses acima apresentadas, a saber, de que os homens são livres e iguais por natureza e de que a propriedade privada é um direito natural, fundada no *trabalho*, John Locke desenvolve no seu *Segundo Tratado sobre o Governo* a fundamentação do Estado, cujo papel é proteger e garantir os direitos naturais. Nesse sentido, a obra de Locke pode ser considerada, segundo a interpretação de Norberto Bobbio, “como a primeira e mais completa formulação do Estado liberal”¹².

Locke é um pensador jusnaturalista, contratualista e liberal. Defende que os homens possuem, já no estado de natureza, direitos inalienáveis, como a vida e a propriedade privada. Esses direitos são inatos e inalienáveis, cabendo ao Estado apenas reconhecê-los para garanti-los e protegê-los. O *pacto social* é o instrumento pelo qual os homens saem do estado de natureza e formam o estado civil, constituindo um poder soberano capaz de julgar os conflitos com equidade e imparcialidade, dado que no estado de natureza cada homem tende a ser injusto tão logo julga em causa própria. Contudo, o poder do Estado não é absoluto, conforme defendia Hobbes, mas mínimo, isto é, restrito à simples proteção e garantia dos direitos naturais, adquirindo, desse modo, caráter liberal.

Conforme Bobbio, Locke é jusnaturalista porque toma como ponto de partida para

¹¹ LOCKE, 1998, p. 405-407.

¹² BOBBIO, 2000, p. 59.



pensar a constituição do Estado a afirmação do *estado de natureza* como um estado jurídico, isto é, uma condição na qual os homens dispõem de todos os direitos, embora que nenhuma garantia de conservá-los em meio a possíveis conflitos. Diferentemente de Hobbes, para quem o estado de natureza é um estado de guerra de todos contra todos, Locke defende que os homens, no estado de natureza, vivem em relativa harmonia, sendo o estado de guerra uma situação apenas excepcional, mas suficiente para despertar nos homens o interesse de sair de dito estado e formar uma sociedade civilizada, com um poder soberano para resolver as lides e garantir os direitos¹³.

O *pacto social*, em Locke, produz uma sociedade civilizada, na qual os homens superam o perigo do estado de guerra possível no estado de natureza e têm a garantia dos direitos naturais, inclusive contra o próprio Estado, mediante o direito de resistência. Considerando que o único motivo pelo qual os homens aceitam submeter-se às leis do Estado é para que este garanta e proteja os direitos naturais, o direito de resistência é o melhor remédio contra os abusos de poder do Estado, dado que a legitimidade do pacto se restringe àquela função primordial do Estado e a quebra do mesmo implica regressar à condição original de estado de natureza¹⁴. Inclusive, explica Adriana Cavarero, em caso de conflito entre povo e governo, sucede da mesma forma que no estado de natureza, isto é, não há um juiz comum a que se deve apelar¹⁵.

A fundamentação do Estado empreendido por Locke resulta no liberalismo, pois o motivo pelo qual os homens se reúnem em sociedade é para que o Estado proteja e garanta os direitos naturais. Considerando que a *propriedade privada* é um direito natural, fundada no trabalho, e que o conflito pode se instaurar no estado de natureza, levando os homens a julgar em causa própria e, assim, cometer injustiças uns com os outros, a razão natural orienta que os homens se reúnam em sociedade civil, constituindo o Estado liberal, protetor e garantidor da propriedade frente aos conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os *Dois tratados sobre o governo de Locke* propõem a superação do velho paradigma de propriedade para uma concepção nova, em que o Estado encontra sua finalidade

¹³ BOBBIO, 2000, p. 60-61.

¹⁴ BOBBIO, 2000, p. 64.

¹⁵ CAVARERO, 1998, p. 189.



fora de si, deixando de ser um fim em si mesmo, conforme ocorre nos sistemas absolutistas, para se transformar num simples meio, isto é, num instrumento de garantia de direitos que os homens já possuem por natureza.

Locke considera que os homens nascem livres e iguais por natureza e que Deus concede todas as coisas para uso comum dos homens. Mas, justamente porque Deus criou os homens livres uns em relação aos outros, cada indivíduo é *proprietário de si mesmo*, de modo que tudo o que produz com o próprio *trabalho* pertence apenas a si e a mais ninguém. Desse modo, a propriedade privada é um direito inato, fundada no trabalho, cabendo ao Estado liberal apenas garantir e proteger dito direito, juntamente com todos os demais direitos individuais que os homens possuem por natureza.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no Pensamento de Emanuel Kant**. Tradução de Alfredo Fait. São Paulo: Editora Mandarim, 2000.

CAVARERO, Adriana. La teoría contractual en los *Tratados sobre el Gobierno* de Locke. In.: DUSO, Giuseppe (Ed.). **El contrato social en la filosofía política moderna**. Valencia: Res Publica, 1998, p. 149-192.

CÓRDOVA, Arnaldo. De Grócio a Kant: Génesis del concepto moderno de propiedad. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 4, 1968, p. 959-998.

FISCHER, Julio. Introdução. In.: LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução de Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes: 1998, p. 1-193.

GRÓCIO, Hugo. **Del derecho de la guerra y de la paz**. Traducción de Jaime Torrubiano Ripoll. 4 Tomos. Madrid: Editorial Reus, 1925.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução de Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PUFENDORF, Samuel. **De los deberes del hombre y del ciudadano según la ley natural, en dos libros**. Traducción de María Asunción Sánchez Manzano y Salvador Rus Rufino. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.



O SOM DE PROTESTO NA POESIA DE JOSÉ CRAVEIRINHA

Tiago Rodrigo Tafarel

Graduado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT

E-mail: ttafarel.oliveira@gmail.com

RESUMO

O presente artigo abarca uma discussão acerca da produção literária do poeta moçambicano José Craveirinha, que em sua obra delinea através de suas poesias o sujeito de África em face ao colonialismo no continente africano. A poesia de Craveirinha reclama o seu lugar de pertencimento, ao mesmo tempo que se impõe ao colonialsimo revela-nos valores culturais de África/Moçambique. Para a construção deste artigo fomentamos nossa discussão nas perspectivas de autores como Rita Chaves, Ana Mafalda Leite, Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, Fátima Mendonça e Vanessa Pincerato Fernandes.

PALAVRAS-CHAVE: José Craveirinha; literatura moçambicana; poesia; colonialismo.

THE PROTEST SOUND IN THE POETRY OF JOSÉ CRAVEIRINHA

ABSTRACT

This article includes a discussion about the literary production of the Mozambican poet José Craveirinha, who in his work outlines through his poetry the individual from Africa in the face of colonialism on the African continent. Craveirinha's poetry claims its place of belonging, at the same time that it imposes itself on colonialsimo reveals to us cultural values of Africa and Mozambique. For the construction of this article, we encouraged our discussion in the perspectives of authors such as Rita Chaves, Ana Mafalda Leite, Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, Fátima Mendonça and Vanessa Pincerato Fernandes.

KEYWORDS: José Craveirinha; African literature moçambicana; poetry; colonialism.

JOSÉ CRAVEIRINHA O POETA MILITANTE

Não tem como abordarmos acerca da literatura de Moçambique sem citar o militante poeta José Craveirinha, é impossível dissociarmos um ou outro. Craveirinha é nada mais que o grito literário que ecoa (em protesto) com grande brado sob o terreno ainda em formação da literatura moçambicana.

Craveirinha-poeta irá funcionar na maioria dos poemas que compõem Xigubo e em



muitos de Karingana ua Karingana – num período que, grosso modo, podemos delimitar entre 1945 e 1965 – como porta-voz dessa camada nacionalista, fazendo-se eco de uma realidade que se afirma. (MENDONÇA, 2002. p. 5).

Portanto, interessa a este trabalho a análise dos poemas “Grito negro” publicado na obra *Xigubo* (1964); e “Quero ser tambor” em *Karingana Ua Karingana* (1974), ambas de José Craveirinha. As análises consistem na discussão acerca da colonização de África, da resistência ante essa colonização, a literatura enquanto arma (grito) de protesto e resgate à identidade, ao direito de ser livre, isto é, a luta do povo africano, negro, colonizado e sujeitado ao colonizador. Em conformidade com a autora Fátima Mendonça, podemos observar:

É do lugar do sujeito africano colonizado que a obra do poeta Moçambicano, José Craveirinha, reclama seus direitos, sua pátria mãe (África) e sua liberdade, pois “neste sentido, não podemos deixar de esclarecer que Craveirinha escreve durante a colonização de seu país, mas a situação castradora imposta pelo colonialismo não o impede de desejar o que estaria por vir, o pós-colonial.” (FERNANDES, 2019. p. 10).

José Craveirinha grande defensor da produção literária de Moçambique, da cultura moçambicana e das identidades de seu povo. Craveirinha é um marco para a disseminação da literatura de Moçambique. Conforme destaca a autora Rita Chaves na obra *José Craveirinha, da Mafalala, de Moçambique, do mundo*:

Militante, o poeta soube desde a primeira hora que a inserção na conjura custaria o alto preço que afinal pagou.: os anos de cadeia para desanimá-lo da luta. A resistência, todavia, manteve-se, inclusive no terreno da poesia.” (CHAVES, 1999. p. 8).

De resistência é forjada a poesia de Craveirinha, marcada pelo resgate da identidade de Moçambique, do negro, da cultura, da história e dos valores de África. De acordo Chaves:

[...] tornando a origem, onde o sangue europeu mescla-se ao africano, não uma fonte de conflito, hesitação ou culpa, mas o porto de partida de uma viagem realizada para a afirmação de um universo cultural de que a sua obra é tradução e energia Mais do que defender o povo e as terras de África em suas obras, o poeta utiliza-se da poesia para denunciar os efeitos da colonização. (CHAVES, 1999, p. 5-6).

Chaves menciona acerca do sangue europeu e o sangue africano para destacar o “conflito” familiar do poeta. José Craveirinha era filho de uma moçambicana e um português, o poeta soube lidar muito bem com tal ambiguidade: sua mãe representa a figura e o mundo do sujeito colonizado, e seu pai caracteriza a figura do colonizador. No entanto, tal situação proporcionou a Craveirinha experiências, vivências que o enriqueceram; os contrastes existentes entre essas realidades forneceram-lhe material para a construção de suas obras. Vejamos o que Chaves destaca:



Vivenciada desde tão cedo, a divisão entre esses dois mundos poderia, é certo, ter gerado a incompreensão e o ressentimento. Os deslocamentos, possibilitando a pluralidade, provocaram, todavia, outra reação. Deslocar-se de um polo a outro num cenário onde a segregação era a norma teve fortes consequências. O poeta recusou se a recusar o que de positivo pudesse vir de um dos lados; e, mais que isso, ao acolher o excluído, rejeitou a exclusão – como princípio. Sua obra atesta em muitos momentos a capacidade de articular contrários, sem esvaziar a riqueza da contradição. Com isso, fez da sua uma poesia de coexistência entre elementos que podem coexistir. (CHAVES, 1999, p. 6).

A possibilidade de viver em duas realidades tão distintas permitiu à Craveirinha nutrir-se culturalmente falando de ambas. O poeta não recusou as origens maternas que estavam intrinsecamente ligadas à identidade moçambicana; tampouco Craveirinha negou-se as primícias das raízes portuguesas de seu pai. A obra do poeta transita entre os dois mundos assim como ele, mas o brado de protesto que emana dela (da obra) é em defesa de sua pátria mãe/Moçambique.

Em se tratando de conceitos culturais e concomitantemente à ideia de Chaves podemos dizer que a poesia de Craveirinha reuni vários elementos oriundos de culturas diferentes (moçambicana e portuguesa), o mais interessante é observarmos como o poeta lida com essa questão: minuciosamente Craveirinha tece elemento por elemento, entrelaçando-os um a um, fazendo assim de sua obra um grande tecido identitário e cultural. Em conformidade ao que estamos discutindo a autora Ana Mafalda Leite destaca que a poesia de José Craveirinha:

[...] enquadra-se entre duas culturas diversas, a moçambicana e a portuguesa, fazendo integrar nesta última elementos que vêm da primeira. (...) seus poemas se tecem fundamentalmente entre duas línguas, o português e o ronga, língua materna do poeta, que é intencionalmente usada para pôr em evidência a historicidade e a carga cultural da origem africana. (LEITE, 2000, p. IV e V).

O NEGRO, A COLONIZAÇÃO E A ÁFRICA

Discorrer a produção literária de África/Moçambique é discutir também a respeito de sua colonização, até mesmo por que o colonialismo por meio de sua repressão violenta comungou na geração de atividade literária junto à organização política: literatura de combate e resistência. Portanto é de imprescindível importância que ressaltemos a participação de Craveirinha na construção dessa literatura de enfrentamento ante a colonização. Conforme Fernandes

O poeta faz de suas poesias uma arma de intervenção, de denúncia e protesto, mostrando a condição humana, pois, ao enunciar essas ânsias em sua escrita, ultrapassa as “barreiras” impostas pelo colonizador.” (FERNANDES, 2019, p.10).



O que podemos observar é que Craveirinha em sua escrita/poesia reclama um lugar, na verdade, cabe ao eu lírico de sua poesia reclamar o *seu* lugar de pertencimento, o poeta usa do artifício da literatura fazendo de sua poesia arma para defender uma causa. Um grito subversivo.

Grito negro

Eu sou carvão!

E tu arrancas-me brutalmente do chão

e fazes-me tua mina

Patrão!

Eu sou carvão!

E tu acendes-me, patrão,

para te servir eternamente como força motriz

mas eternamente não

Patrão!

Eu sou carvão

e tenho que arder sim;

queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão;

tenho que arder na exploração

arder até às cinzas da maldição

arder vivo como alcatrão, meu irmão,

até não ser mais a tua mina

Patrão!

Eu sou carvão.

Tenho que arder

Queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!

Eu sou o teu carvão



Patrão!

O próprio título do poema reverbera explicitamente o sentido de protesto, “Grito negro”, o termo *grito* traz a noção de uma determinada ação, quem grita, grita por algo ou para alguém. Geralmente gritamos para chamar atenção de alguém, quando nos encontramos numa determinada situação de eminente perigo grita-se por socorro, uma torcida de futebol grita em comoção diante o gol. Enfim, o ato de gritar está sempre relacionado com a emoção humana, ninguém grita à toa. E neste prisma, não se trata de um grito qualquer, note-se que o poeta adjetiva o grito de “negro”; mas tem como um grito ter cor?

Bem, é impossível dizermos qual a cor de um grito, pois trata-se de ondas sonoras emitidas por um determinado indivíduo que dotado dos aparelhos fônicos emite um som característico a que nós chamamos de “grito. O grito propriamente dito não tem cor, mas o sujeito que o emitiu têm. E é a este sujeito que o poeta está se referindo; o “grito negro” intitulado no poema faz menção aos povos de África que gritam contra a tirania castradora da colonização que tanto os querem calar. O grito negro aqui é um brado de protesto.

Em quase todos os versos têm a seguinte afirmativa “Eu sou carvão”, com isso o eu lírico expressa duas questões. Primeiro, ele está fazendo uma analogia entre o carvão e sua cor de pele. Segundo, está também se comparando ao carvão não somente na sua cor, mas, sim, em sua funcionabilidade, pois a principal função do carvão é queimar, o eu lírico encontra-se na condição de servidão, ou seja, de queimar sua vida, gastar suas forças em servir seu senhor/colonizador.

Percebemos isso nos seguintes versos, “e fazes-me tua mina, patrão.” (verso 3); aqui encontramos a questão do pertencimento a um senhoril, conforme já dissemos acima. O termo “mina” suscita a ideia de extração. Nota-se que o eu poético se considera a “mina” pertencente ao “patrão”. “E tu acendes-me, patrão,” (verso 5), neste verso o termo “acendes-mes” assemelha-se ao conceito de escravisa-me/força-me, e esse verso semanticamente liga-se ao próximo, “para te servir eternamente como força motriz” (verso 6), reverbera aqui o conceito de servidão, e observando com um pouco mais de atenção notamos que o eu lírico se compara a uma força sobre-humana, se comparando a força de um motor/motriz. Os versos 9 e 10 enfatizam essa noção de servidão tão presente no poema, “e tenho que arder sim;” (verso 9), “queimar tudo com a força da minha combustão.” (10).

Há no poema em vários versos a repetição de algumas palavras terminadas em “ão”, ao observarmos o som emitido pela junção dessas letras veremos que se assemelha-se com o som



de um motor ligado, ou seja, o poeta teve o cuidado nas escolhas das palavras certas colocando-as sempre no final dos versos, produzindo assim rimas intercaladas para que ao lermos o poema, repetindo o mesmo som várias vezes produziríamos um som semelhante a um objeto motorizado em funcionamento. O poeta faz uma analogia do eu lírico na condição de um motor que funciona incansavelmente, conforme já discutimos acima.

É interessante observarmos essa analogia entre as cores do carvão (preto) e o grito negro, a cor de pele do negro em relação a cor do carvão, estamos diante de mais um mais elemento que associa-se a questão de ser negro. Pois o eu lírico afirma repetidas vezes no poema “Eu sou carvão”, entendemos tal afirmação como quem está dizendo “eu sou negro”, “eu sou moçambicano” ou “eu sou África”. O eu poético tem consciência de quem ele é, isto é, de sua identidade.

O eu poético cita também em vários momentos a palavra “patrão” referindo-se ao sujeito colonizador, que chegou em África para dominá-los e colocá-los na condição de serviçais; os versos seguintes apontam: e fazes-me tua mina (verso 3) e “Patrão!” (verso 4), isto é, pertença a ti. Veja que em ambos os versos o eu lírico é obrigado a pertencer ao patrão/senhor, o “fazes-me” traz consigo o sentido de alguém de que foi forçado a algo. E tu acendes-me, patrão, (verso 5); mas eternamente não (verso 8), Patrão! (verso 9); até não ser mais tua mina (verso 17) e “Patrão!” (verso 18); Eu serei o teu carvão (verso 23) e o “Patrão!” (verso 24).

Ainda analisando a questão do colonizador dentro do poema, vejamos no verso 2 a maneira como o eu lírico descreve a forma de tratamento do colonizador para com o colonizado: E tu arrancas-me brutalmente do chão (verso 2); a metáfora descreve mais do que uma ação violenta no sentido físico, o colonizador não só arrancou os povos africanos de sua terra, de África, mas, também, tentou arrancar a África de seu povo, não geograficamente, mas no que se diz respeito a cultura, as origens, ou seja, aquilo que lhes identificam. A tudo isso o colonizador quis arrancar dos povos africanos, quiseram arrancar-lhes o direito de serem quem são. Não bastava tomar as terras, força-los a servir, queriam mais, buscavam apagar a identidade dos povos de África.

Ao citar a palavra “chão” o eu lírico faz menção a África, e a forma brutal como os colonizadores tentaram dissociá-los de suas origens.

O BATUQUE DO TAMBOR: ECOA O SOM DE RESISTÊNCIA



Se no poema anterior destaca-se o ecoar do “grito negro” de protesto do sujeito colonizado contra o assujeitamento ao sujeito colonizador, no próximo poema “Quero ser tambor” é o batucar dos tambores que reverberam. É em conformidade a autora Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, que podemos vislumbrar a importância dos elementos culturais moçambicanos e da sonoridade na poesia de José Craveirinha, pois

Incorporando os ritmos moçambicanos, “os gritos de azagaias no cio das raças”, o “tantã dos tambores” ressoando na pele dos versos, Craveirinha conclama miticamente a ancestralidade africana e impõe sua poesia como um canto apoteótico de rebeldia. (SECCO, 2002. p. 7).

No poema abaixo o eu lírico evoca os ritmos de sua terra aludindo-os aos batuques de um “velho tambor”, elucida a noção de ancestralidade e da força dos povos de África, mais especificamente os moçambicanos. Vejamos:

Quero ser tambor

Tambor está velho de gritar
Oh velho Deus dos homens
deixa-me ser tambor
corpo e alma só tambor
só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

Nem flor nascida no mato do desespero
Nem rio correndo para o mar do desespero
Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero
Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

Nem nada!

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra
Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra
Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra.

Eu

Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala
Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra



Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.

Oh velho Deus dos homens

eu quero ser tambor

e nem rio

e nem flor

e nem zagaia por enquanto

e nem mesmo poesia.

Só tambor ecoando como a canção da força e da vida

Só tambor noite e dia

dia e noite só tambor

até à consumação da grande festa do batuque!

Oh velho Deus dos homens

deixa-me ser tambor

só tambor!

O poema “Quero ser tambor” é um contraponto em relação a “Grito negro”, pois nesse poema o eu lírico nega-se a ser outra coisa senão “tambor”. Sabemos que o tambor é um elemento bastante presente na cultura africana. O tambor trata-se de algo material, concreto, empírico. Enquanto o som que o tambor emite é algo abstrato, ou seja, impalpável, não podemos tocar o som, portanto, trata-se de algo que se fixa no campo da subjetividade. Pois bem, analisemos estas questões, o tambor um objeto concreto representa o povo africano, e o som emitido pelo tambor podemos associá-lo com a essência desse povo. Sendo assim o som (essência) do tambor (povo) africano brada por sua identidade. De acordo com Fernandes (2019) “corpo e alma só tambor”. Destacamos que em ambos os poemas a noção de sonoridade é enfatizada, o som da resistência que se revela através do “grito” e do batuque do “tambor”.

O eu lírico ao dizer “quero ser tambor” afirma que seu único desejo é ser africano. Vejamos nos seguinte versos:

Tambor está velho de gritar

Oh velho Deus dos homens

deixa-me ser tambor

corpo e alma só tambor



só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

No primeiro verso salientamos que na metáfora “tambor está velho de gritar”, o termo “velho” faz menção ao cansaço, desgastado; e a figura do tambor como já fora dito alude ao humano. “Oh velho Deus dos homens” (verso 2) ecoa como uma súplica do próprio “tambor”; observa-se que o “tambor” pede a figura divina que o deixe ser “tambor”, isto é, algo o impede de ser quem ele é, esse “algo” podemos associar com a imposição do colonialismo que “castra” do indivíduo sua própria identidade de ser.

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra (verso 11); Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra (verso 12); Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra. (verso 13). Aqui observamos que o desejo do eu lírico é ser tambor, mas não um tambor de um lugar qualquer, mas, sim, de sua terra, ou seja, de África.

Nos versos seguintes o eu poético continua a expressar seu desejo, observamos: Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala (verso 15); Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra (verso 16); Só tambor perdido na escuridão da noite perdida. (verso 17). É necessário dizermos que o poeta Craveirinha menciona no verso 15 o bairro em que nascera e vivera parte de sua infância, em Mafalala. Um bairro bastante pobre na cidade de Maputo, hoje Moçambique.

Ao mencionar o bairro o poeta traz sob o poema a noção de identidade moçambicana. Chaves esclarece “a viagem abre duas possibilidades de roteiro: pode-se chegar à Mafalala partindo-se da poesia de José Craveirinha, pode-se chegar à poesia de José Craveirinha partindo-se da Mafalala (CHAVES, 1999. p. 3)., o poeta é sempre coerente ao retratar suas origens, sua terra e seu povo em sua obra, bem como aponta Chaves.

Em alguns versos o eu lírico nega-se a ser qualquer outra coisa senão o que nascera para ser, vejamos: Nem flor nascida no mato do desespero (verso 6); Nem rio correndo para o mar do desespero (verso 7); Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero (verso 8); Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero. (verso 9); Nem nada! (verso 10). Para ele (eu lírico) importa ser tambor/africano e não aquilo que o colonizador lhe impôs para que sejas.

Nota-se que nos dois poemas encontramos a terminologia ao ato de “gritar” conforme já vimos no primeiro poema, agora observemos nestes versos de “Quero ser tambor”: Tambor está velho de gritar (verso 1); só tambor gritando na noite quente dos trópicos. (verso 5), de acordo como já analisamos em “Grito negro”, aqui também percebemos que o gritar está relacionado



com o ato de protestar, seria um brado de protesto contra a colonização. Fernandes destaca que a poesia de Craveirinha tem em si o papel de protesto contra o colonialismo.

Ao fazermos a escansão do poema, observamos uma regularidade nas sílabas poéticas, podemos associar essa regularidade com o ritmo presente nas batidas de um tambor. Pois o batuque precisa seguir um ritmo, exige de quem está a batucar uma regularidade nas batidas. Vejamos:

Quero ser tambor

- 1- Tam/bor/ es/tá/ ve/lho/ de/ gri/tar – (8)
- 2- Oh/ ve/lho/ Deus/ dos/ ho/mens – (6)
- 3- dei/xa-me/ ser/ tam/bor – (4)
- 4- cor/po e al/ma/ só/ tam/bor – (5)
- 5- só/ tam/bor/ gri/tan/do/ na/ noi/te/ quen/te/ dos/ tró/pi/cos. – (14)

- 6- Nem/ flor/ nas/ci/da/ no/ ma/to/ do/ de/ses/pe/ro – (12)
- 7- Nem/ rio/ co/rren/do/ pa/ra o/ mar/ do/ de/ses/pe/ro – (12)
- 8- Nem/ za/gaia/ tem/pe/ra/da/ no/ lu/me/ vi/vo/ do/ de/ses/pe/ro – (16)
- 9- Nem/ mes/mo/ poe/sia/ for/já/da/ na/ dor/ ru/bra/ do/ de/ses/pe/ro. – (16)

- 10- Nem/ na/da! – (2)

- 11- Só/ tam/bor/ ve/lho/ de/ gri/tar/ na/ lua/ cheia/ da/ min/ha/ te/rra – (15)
- 12- Só/ tam/bor/ de/ pe/le/ cur/ti/da ao/ sol/ da/ min/ha/ te/rra – (14)
- 13- Só/ tam/bor/ ca/va/do/ nos/ tron/cos/ du/ros/ da/ min/há/ te/rra. – (15)

- 14- Eu – (1)
- 15- Só/ tam/bor/ re/ben/tan/do o/ si/lên/cio a/mar/go/ da/ Ma/fa/la/la – (16)
- 16- Só/ tam/bor/ ve/lho/ de/ sen/tar/ no/ ba/tu/que/ da/ min/há/ te/rra – (16)
- 17- Só/ tam/bor/ per/di/do/ na es/cu/ri/dão/ da/ noi/te/ per/di/da. – (15)

- 18- Oh/ ve/lho/ Deus/ dos/ ho/mens – (6)
- 19- eu/ que/ro/ ser/ tam/bor – (5)
- 20- e/ nem/ rio – (2)



- 21- e/ nem/ flor – (2)
22- e/ nem/ za/gaia/ por/ en/quan/to – (7)
23- e/ nem/ mês/mo/ poe/sia. – (5)
24- Só/ tam/bor/ e/coan/do/ co/mo a/ can/ção/ da/ for/ça e/ da/ vi/da – (15)
25- Só/ tam/bor/ noi/te e/ dia – (5)
26- dia e/ noi/te/ só/ tam/bor – (5)
27- a/té à/ con/su/ma/ção/ da/ gran/de/ fes/ta/ do/ ba/tu/que! – (14)
28- Oh/ ve/lho/ Deus/ dos/ ho/mens – (6)
29- Dei/xa-me/ ser/ tam/bor – (4)
30- Só/ tam/bor! – (2)

Assim entendemos que essa regularidade que se apresenta na cadência do poema dentro das sílabas poéticas é o ritmo, o poeta cuidou de imprimir em sua obra esse ritmo para assemelhá-lo a um tambor que ao ser batucado ecoa um som, e nesse som dá-se um ritmo. Podemos associar as sílabas poéticas às notas musicais, pois ambas tratam de musicalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos nos dois poemas analisados traços de negatividade, podemos dizer que essa é a condição do sujeito colonizado, que está sempre em negação, seja negando ser o que lhe é imposto pelo colonizador ou negando suas origens ao ceder ao colonizador. No entanto, o que notamos nas obras acima é a expressão da força de um povo que se nega para não ser tornarem o que seus opressores desejam.

Craveirinha sabendo desta condição dos povos de África, tratou de atrelar seu talento poético na luta contra a colonização. O poeta defende em sua obra o negro que luta pela liberdade. Que não se curva ao colonizador. Que não se cala, mas grita em protesto “Só tambor ecoando como a canção da força e da vida” (verso 24). Do negro que deseja ser de “corpo e alma só tambor” (verso 4).

A poesia de Craveirinha torna-se o grito que segue ecoando a voz de um povo massacrado que muitos tentaram silenciar, que ecoa como um grito ou batuques de um tambor, ecos estes que são capazes de ultrapassar os limites geográficos, do tempo e das opressões sofridas, e assim mantém viva a cultura, a história e a identidade de todo um povo que segue lutando.



REFERÊNCIAS

CHAVES, Rita. **José Craveirinha, da Mafalala, de Moçambique, do mundo**. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2002.

CRAVEIRINHA, José. **Antologia poética/José Craveirinha**; Ana Mafalda Leite, organizadora. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CRAVEIRINHA, José. **Karingana ua Karingana**. Moçambique: Associação dos escritores moçambicanos/Instituto nacional do livro e do disco. 1974.

FERNANDES, P. Vanessa. **Entre a cidade de caniço e a cidade de cimento: a representação do espaço na poesia de José Craveirinha**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

LEITE, M. Ana. Canto, recitação... In *Jornal de Angola*, Luanda: 26 (8368): IV e V, out.2000. Suplemento Vida Cultural.

_____. **A fraternidade das palavras**. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2002.

MENDONÇA, Fátima. **O Conceito de Nação em José Craveirinha, Rui Knopfli e Sérgio Vieira**. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2002.

SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. **A Apoteose da Palavra e do canto: a dimensão “neobarroca” da poética de José Craveirinha**. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2002.



CONTROLE SOCIAL POR MEIO DA LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GLÓRIA D'OESTE – MT

Bruno Cristino Loureço

Graduado em Ciências Contábeis, Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP.
Especialista em Gestão Pública, Faculdade Afirmativo – FAFI.
E-mail: brunolourenco05@hotmail.com

Riziéle Lorryne Costa Lourenço

Acadêmica do 1º Semestre do Curso de Direito, Faculdade do Pantanal –
FAPAN. E-mail: rizi.hordonho@gmail.com

RESUMO

Nunca na história se ouviu falar tanto na palavra corrupção, nos canais de TV e nos rádios essas manchetes já viraram rotina. Muitas pessoas criticam a política no Brasil, porém os mesmos não acompanham as informações públicas que estão disponíveis, muitos nunca se quer foram em uma audiência pública em seu município para ver como estão sendo investidos os seus impostos, entretanto essa é uma realidade que está começando a mudar. Devido à grande corrente de corrupção que a esfera pública vive atualmente, se fez necessário a criação de alguns mecanismos para que a população ajude a fiscalizar o poder público. Sendo assim fez-se necessário um estudo sobre a Lei de Acesso à Informação, tendo em vista que por meio dela foi criado um importante canal de comunicação entre a população e o ente público, o Serviço de Atendimento ao Cidadão - SIC. Diante disso a pesquisa foi realizada no município de Glória D'Oeste - MT, tendo como referência os dados publicados no site da prefeitura, de março de 2017 à março de 2020, ao qual pretende-se verificar o número de visitas que o site teve e se as pessoas estão buscando mais informações utilizando-se do SIC.

PALAVRA-CHAVE: Lei de Acesso à Informação. Serviço de Informação ao Cidadão. Administração Pública.

SOCIAL CONTROL THROUGH THE LAW OF ACCESS TO INFORMATION IN THE MUNICIPALITY OF GLÓRIA D'OESTE – MT

ABSTRACT

Never in history have you heard so much about the word corruption, on TV channels and radio these headlines have become routine. Many people criticize politics in Brazil, but they do not follow the public information that is available, many never wanted to go to a public hearing in their municipality to see how their taxes are being invested, however this is a reality that is beginning to change. Due to the great current of corruption in the public sphere today, it was necessary to create some mechanisms for the population to help inspect public power. Therefore, a study on the Law on access to information was necessary, considering that through it an important communication channel was created between the population and the public



entity, the Citizen Service - SIC. Therefore, the research was carried out in the municipality of Glória D'Oeste - MT, having as reference the data published on the city hall website, from march 2017 to march 2020, which intends to verify the number of visits that the website had and whether people are looking for more information using the SIC.

KEYWORD: Access to Information Law. Citizen Information Service. Public Administration.

INTRODUÇÃO

Criada recentemente a Lei de Acesso à Informação - LAI, Lei nº 12.527/2011, se tornou um importante canal de comunicação entre a população e a administração pública, haja vista que o cidadão pode acompanhar a aplicação dos recursos públicos, exigindo do ente federado maior transparência em suas ações.

Através da LAI, a população tem como acompanhar as publicações do município e verificar se a administração pública está agindo em conformidade com a lei, além de estar por dentro do que acontece no município. Por meio desta lei, é possível solicitar documentos e assim estar auxiliando os órgãos de controle, de modo com que localizada uma irregularidade, o cidadão pode denunciar as autoridades competentes.

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho teve como objetivo analisar a quantidade de visitas que o site teve, no decorrer do período de março de 2017 a março de 2020, da Prefeitura Municipal de Glória D'Oeste - MT. Desse modo, a pesquisa buscou verificar os pedidos de informações neste período por meio do Serviço de Acesso à Informação como ferramenta de Controle Social.

LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, trouxe muitos direitos fundamentais tanto de interesse individual quanto coletivo, no que se refere direito de receber informações dos órgãos públicos o art. 5º da Constituição nos incisos X e XXXIII, explica que:

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à



segurança da sociedade e do Estado.

Para assegurar o cumprimento deste direito constitucional, se fez necessário a criação da Lei de Acesso à Informação, para que o direito de acesso a informação descrito no inciso XXXIII pudesse ser assegurado. Apesar de ser uma Lei recente é de fundamental importância na administração pública, ao qual os Estados, Distrito Federal, União e os Municípios são obrigados a cumpri-la. Vejamos o que descreve o art. 3º da Lei 12.527/2011:

Art. 3º Os procedimentos previstos nesta Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e com as seguintes diretrizes:
I - observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção;
II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações;
III - utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação;
IV - fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública;
V - desenvolvimento do controle social da administração pública.

Conforme foi descrito no artigo 3º, o cidadão tem seu direito garantido por lei, sabendo que é dever do poder público divulgar as informações de interesse público, sem a necessidade de haver solicitação, lembrando que a publicidade é preceito geral e sigilo é a exceção. Descreve ainda a importância do controle social na administração pública, ao qual é possível cobrar mais transparência.

Sobre os pedidos, conforme fora falado anteriormente, qualquer cidadão pode solicitar informação de seu interesse, desde que ela seja uma informação pública e não esteja sob sigilo. E quanto ao prazo de entrega das informações o art. 11 da LAI nos diz que:

Art. 11. O órgão ou entidade pública deverá autorizar ou conceder o acesso imediato à informação disponível.
§ 1º Não sendo possível conceder o acesso imediato, na forma disposta no caput, o órgão ou entidade que receber o pedido deverá, em prazo não superior a 20 (vinte) dias:
I - comunicar a data, local e modo para se realizar a consulta, efetuar a reprodução ou obter a certidão;
II - indicar as razões de fato ou de direito da recusa, total ou parcial, do acesso pretendido; ou
III - comunicar que não possui a informação, indicar, se for do seu conhecimento, o órgão ou a entidade que a detém, ou, ainda, remeter o requerimento a esse órgão ou entidade, cientificando o interessado da remessa de seu pedido de informação.
§ 2º O prazo referido no § 1º poderá ser prorrogado por mais 10 (dez) dias, mediante justificativa expressa, da qual será cientificado o requerente.

Sendo assim a informação deve ser concedida de maneira imediata, caso não seja possível conceder imediatamente, o gestor do SIC tem o prazo de até vinte dias para encaminhar a resposta ao solicitante, caso o pedido demande mais tempo o prazo pode ser prorrogado por



mais dez dias, desde que o gestor apresente justificada expressa ao solicitante. Vale destacar o que diz o art. 15 da LAI, que explica:

Art. 15. No caso de indeferimento de acesso a informações ou às razões da negativa do acesso, poderá o interessado interpor recurso contra a decisão no prazo de 10 (dez) dias a contar da sua ciência.

Parágrafo único. O recurso será dirigido à autoridade hierarquicamente superior à que exarou a decisão impugnada, que deverá se manifestar no prazo de 5 (cinco) dias.

Desta forma caso não receba as informações ou seja indeferido o pedido, o solicitante pode recorrer da decisão, interpondo recurso no prazo de dez dias para a autoridade hierarquicamente superior ao que exarou a decisão. Essa fase de recursos chega até a Controladoria-Geral da União que define se o pedido deve ser concedido ou negado, ainda negado o pedido vai na sua última instância, a Comissão Mista de Reavaliação de Informações, ao qual dará a decisão final. Conforme o artigo 32 da LAI, ao agente público é considerado conduta ilícita:

Art. 32. Constituem condutas ilícitas que ensejam responsabilidade do agente público ou militar:

I - recusar-se a fornecer informação requerida nos termos desta Lei, retardar deliberadamente o seu fornecimento ou fornecê-la intencionalmente de forma incorreta, incompleta ou imprecisa;

II - utilizar indevidamente, bem como subtrair, destruir, inutilizar, desfigurar, alterar ou ocultar, total ou parcialmente, informação que se encontre sob sua guarda ou a que tenha acesso ou conhecimento em razão do exercício das atribuições de cargo, emprego ou função pública;

III - agir com dolo ou má-fé na análise das solicitações de acesso à informação;

IV - divulgar ou permitir a divulgação ou acessar ou permitir acesso indevido à informação sigilosa ou informação pessoal;

V - impor sigilo à informação para obter proveito pessoal ou de terceiro, ou para fins de ocultação de ato ilegal cometido por si ou por outrem;

VI - ocultar da revisão de autoridade superior competente informação sigilosa para beneficiar a si ou a outrem, ou em prejuízo de terceiros; e

VII - destruir ou subtrair, por qualquer meio, documentos concernentes a possíveis violações de direitos humanos por parte de agentes do Estado.

§ 1º Atendido o princípio do contraditório, da ampla defesa e do devido processo legal, as condutas descritas no caput serão consideradas:

I - para fins dos regulamentos disciplinares das Forças Armadas, transgressões militares médias ou graves, segundo os critérios neles estabelecidos, desde que não tipificadas em lei como crime ou contravenção penal; ou

II - para fins do disposto na [Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#), e suas alterações, infrações administrativas, que deverão ser apenadas, no mínimo, com suspensão, segundo os critérios nela estabelecidos.

§ 2º Pelas condutas descritas no caput, poderá o militar ou agente público responder, também, por improbidade administrativa, conforme o disposto nas [Leis nos 1.079, de 10 de abril de 1950](#), e [8.429, de 2 de junho de 1992](#).

Como pode-se verificar em seu art. 32, está Lei se consolida na garantia dos direitos dos cidadãos, de modo a ampará-lo diante da obstrução das informações ou quaisquer meios ilícitos praticados pelos agentes públicos ou militares. Vale ressaltar que o mesmo artigo deixa claro



que o agente público ou militar que cometer tais infrações poderão responder penalmente, administrativamente e disciplinarmente, podendo levar desde uma suspensão até responder processo por improbidade administrativa.

SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO – SIC

Em atendimento à Lei de Acesso à Informação, a Prefeitura Municipal de Glória D'Oeste - MT disponibiliza o Serviço de Informação ao Cidadão – SIC para aqueles que desejarem apresentar seu pedido de informação pública.

O atendimento poderá ser prestado de forma presencial, em sua sede, ou via internet pelos canais de Ouvidoria Online e E-mail. Informações e orientações também poderão ser prestadas via telefone. O cidadão pode consultar informações de interesse público como salários, cargos, licitações, repasses e outras informações.

No município de Glória D'Oeste - MT, o SIC foi criado no dia 13 de março de 2017, de acordo com as informações oferecidas pelo próprio site. Este importante canal possibilitou maior comunicação entre a população e o governo que pode requerer do órgão maiores esclarecimentos acerca de políticas públicas, contratos, processos seletivos, legislação municipal, contas públicas, frota, concursos e demais informações.

METODOLOGIA

A metodologia é a etapa da pesquisa que visa mostrar os procedimentos utilizados afim de alcançar os resultados esperados. Diante disso Gil (2010), define a metodologia como sendo um procedimento:

[...] considerado racional e que é feito de forma sistemática, que objetiva encontrar respostas em atendimento a problemas encontrados na formulação da pesquisa, sendo que a criação desta ocorre desde o momento da escolha da pergunta a ser respondida até a exposição e discussão dos resultados encontrados (GIL, 2010, p.17).

Sendo assim, metodologia é o conjunto de métodos de pesquisas praticadas pelo pesquisador, para fundamentar seu trabalho. Neste artigo foi utilizada a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, no que se refere aos procedimentos técnicos. Sendo bibliográfica pois foram levantadas bibliografias decorrentes de diversas pesquisas feitas anteriormente e disponíveis através de registros online e impressos. E estudo de caso tendo em vista que o objeto pesquisado é uma entidade pública, a saber a Prefeitura Municipal de Glória D'Oeste – MT.



APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Aqui serão apresentadas informações que se refere à instituição pesquisada. Se trata de uma empresa pública, sendo ela a Prefeitura Municipal de Glória D'Oeste - MT, ao qual teve sua abertura no dia 13 de novembro de 1992. A pesquisa foi elaborada tendo como sustentação os dados obtidos através do site da prefeitura na página de Serviço de Informação ao Cidadão - SIC, vale destacar que estas informações estão disponíveis a todos, sem necessidade de autorização ou justificativa para obtê-las por se tratar de informações públicas.

As informações apresentadas abaixo, são extraídas do relatório de atendimento do Serviço de Informação ao Cidadão, no período de março de 2017 a março de 2020. Vejamos:

Tabela 1 – Média de Entrada dos Pedidos de Informação

Canal de Registro	Quantidade	%
Telefônico	03	8,5%
E-mail	04	11%
Presencial	03	8,5%
Serviço de Informação ao Cidadão Online	26	72%
Correspondência	----	----
Total Geral	36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos

No período foram registrados trinta e seis pedidos de informação. Ao qual o Serviço de Informação ao Cidadão Online foi o canal mais utilizado pela população, representando 72% dos pedidos recebidos, em seguida o canal mais utilizado foi o E-mail representado por 11%, por fim atendimento Presencial e Telefônico ambos com 8,5% das demandas recebidas, no serviço Correspondência não houve pedido de informação.



Tabela 2 – Origem: Anônimo X Identificada

Tipo	Quantidade	% do Total
Anônima	21	58%
Identificada	15	42%
Total	36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos

Conforme descrito na tabela 2. A população tem preferência em fazer os pedidos de forma anônima, uma vez que fica resguardadas as suas informações pessoais. Sendo assim os pedidos de informação anônimos correspondem à 58%, sendo que as identificadas correspondem a quantia de 42% dos pedidos recebidos.

Tabela 3 – Pedidos de Informação por Setor

Saúde								
Social								
Educação								
Obras								
Gabinete				36				36
Agricultura								
Esporte								
Procuradori a								
Total Geral				36				36

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos

De acordo com a tabela 3, todos os pedidos de informação foram encaminhados para o Gabinete do Prefeito, haja vista que a administração é onde se concentra grande parte da informação municipal.



Tabela 4 – Pedidos Respondidos X Não Respondidos

Órgão	Obteve resposta	Não houve resposta	Total Geral	%
Saúde				
Social				
Educação				
Obras				
Gabinete	36		36	100%
Agricultura				
Esporte				
Procuradoria				
Total Geral	36		36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos

Analisando a tabela 4, verifica-se que todos os pedidos de informação que foram enviados ao Serviço de Informação ao Cidadão obtiveram as respostas, ao qual todos eles foram respondidos pelo Gabinete do Prefeito, tendo em vista que foi o único setor acionado.

Agora sobre o número de visitas que a página do SIC teve, segue abaixo algumas informações coletadas do próprio site.

O site foi criado no dia 13 de março de 2017, tendo em vista que o mesmo foi hackeado no ano de 2016, sendo assim houve um esforço tremendo por parte da administração para colocar novamente todas as publicações necessárias. Por conta disto a pesquisa foi feita de março de 2017 a março de 2020.

De acordo com o site, neste período houveram 15.948 (quinze mil, novecentos e quarenta e oito) visitas na página do SIC, dando média de 443 (quatrocentos e quarenta e três) visitas por mês. O que é um número bem relevante se for levado em consideração que o município de Glória D'Oeste - MT tem 3.026 (três mil e vinte seis) habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho viu-se a importância da Lei de Acesso à Informação, ao qual todas as esferas do poder público são obrigadas a implantar um Serviço de Atendimento, para



receber os pedidos de Informação e cumprir o que descreve a Lei.

Viu se também que o cidadão de Glória D'Oeste - MT, aos poucos vem fazendo seus pedidos e utilizando-se deste canal de comunicação com a prefeitura, dando mais interatividade na gestão pública.

Os dados de visitas no site mostram que há um número bem grande de pessoas visitando o portal do SIC diariamente, demonstrando que a população realmente está buscando se informar cada dia mais, se inteirando do que acontece no seu município. Tendo em vista que, com o acompanhamento das ações governamentais o cidadão exerce o controle social, fazendo com que cada vez mais haja maior transparência nas contas públicas.

O objetivo deste presente trabalho foi atingido com êxito, haja vista que conseguiu de forma bem prática, tendo como base os dados retirados do site da prefeitura Municipal de Glória D'Oeste - MT, de março de 2017 a março do ano de 2020, analisar a quantidade de visitas que o site teve e verificar se as pessoas estão buscando mais informações utilizando-se do SIC. É de suma importância que assim como este trabalho, novas pesquisas venham a comentar e estudar sobre este assunto. Pois a realidade de acompanhar os atos da administração pública veio para ficar, haja vista que é uma ferramenta muito importante no combate a corrupção nesse país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de Novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000. Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2000. www.ibge.gov.br/cidade@.

SITE, Glória D'oeste – MT. **Serviço de Informação ao Cidadão**. Disponível em: <<http://www.gloriadoeste.mt.gov.br/sic-servico-de-informacao-ao-cidadao/24>>. Acesso em: 30 mar. 2020.



O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO ALUNO

Vanderlei Gularte Farias

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação URI –
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico
Westphalen. Professor na Rede pública de Ensino do Rio Grande do Sul.
E-mail: vanderlei-gfarias@educar.rs.gov.br

RESUMO

O presente texto, que é uma síntese resultante de pesquisa em nível de mestrado, objetiva a discussão acerca das dimensões emancipatórias da concepção politécnica como contribuição para a emancipação dos sujeitos, os alunos, em que se propõe um ensino com maior significação social, interdisciplinar e contextualizado com a vida dos estudantes. Através da mesma, buscou-se refletir a contribuição da politécnica para a construção do processo emancipatório na relação com o Ensino Médio Politécnico, identificando elementos essenciais na perspectiva de uma concepção de educação integral. Destaque para a discussão sobre os conceitos: trabalho, trabalho como princípio educativo e a educação unitária; abordou-se aspectos da reestruturação curricular como a interdisciplinaridade, o seminário integrado, a pesquisa como princípio pedagógico e a avaliação emancipatória; Estudaram-se elementos conceituais na perspectiva da emancipação humana. Sobre a investigação empírica, em que se revela na voz dos sujeitos pesquisados a percepção dos mesmos pela valorização de saberes socialmente produzido pelos estudantes, assim como a conscientização de que a proposta busca a inovação pela reestruturação curricular e forma de abordar os conhecimentos. Os dados acenam para o Ensino Médio Politécnico como responsável pela concretização de uma concepção de educação emancipadora, em que sua práxis é carregada de reflexão e de um profundo sentido existencial. Aponta para a ressignificação dos saberes escolares por uma educação mais interessante e mais atraente, tornando-se, assim, numa espécie de convite à permanência dos jovens na escola por meio de um ensino emancipador.

PALAVRAS-CHAVES: Emancipação; Ensino Médio; Ensino Médio Politécnico; Ensino Integral; Politécnica;

POLYTECHNICAL HIGH SCHOOL AS POSSIBILITY OF EMANCIPATION OF THE SUBJECT STUDENT

ABSTRACT

This text, which is a synthesis resulting from research at master's level, aims at discussing the emancipatory dimensions of the polytechnic conception as a contribution to the emancipation of subjects, the students, in which teaching with greater social significance is proposed, interdisciplinary and contextualized with the students' lives. Through the same, sought to reflect the contribution of polytechnic to the construction of the emancipatory process in relation to the Polytechnic High School, identifying essential elements in the perspective of a concept of integral education. Highlight for the discussion on the concepts: work, work as an educational principle and unitary education; aspects of curricular restructuring were approached, such as



interdisciplinarity, the integrated seminar, research as a pedagogical principle and emancipatory evaluation; conceptual elements were studied from the perspective of human emancipation. On empirical research, in which the voice of the researched subjects is revealed, their perception through the valorization of knowledge socially produced by students, as well as the awareness that the proposal seeks innovation through curricular restructuring and the way to approach knowledge. The data point to the Polytechnic High School as responsible for the realization of a concept of emancipatory education, in which his praxis is charged with reflection and a deep existential sense. Points to the reframing of school knowledge by a more interesting and more attractive education, becoming, thus, in a kind of invitation for young people to remain in school through emancipatory teaching.

KEYWORDS: Emancipation; High school; Polytechnic High School; Integral Education; Polytechnic;

INTRODUÇÃO

É imperativo pensar educação tendo em vista a possibilidade da concretização de concepções que possam contemplar o sujeito de forma integral, especialmente num período em que sólidas verdades constituídas historicamente se obsoletizam pelo advento de novas formas de se compreender o ensino.

No atual contexto da Educação Básica¹, percebe-se que o Ensino Médio como nível de ensino se verifica distante de se convergir numa etapa cujo fim seria a plenificação da referida, pois a composição da dimensão cognitiva organizada de forma a privilegiar os conteúdos e o tempo curricular objetivo poderiam ser substituídos pelo tempo contextualizado e subjetivo do aluno, em que os conhecimentos se processam numa estrutura não linear e assistemática, propiciando o mesmo apropriar-se socialmente dos ensinamentos. Dessa forma é imprescindível que se conjecture a viabilidade de um Ensino Médio que possa contribuir para a construção de uma escola com qualidade social e que seja capaz, conforme Azevedo (2014) de despertar o educando para um encantamento pelo saber.

A pesquisa a que este texto refere deu-se em função das mudanças pelas quais se adotou na educação do Rio Grande do Sul na implantação do Ensino Médio Politécnico como concepção de ensino. Foi uma política educacional construída no período 2011-2014, orientada pelos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 – em que a mesma coloca aspectos da concepção de politecnia no que diz respeito às finalidades do Ensino Médio como a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos

¹ A Educação Básica passou a ser uma categoria abrangente e que envolve Educação Infantil, o Ensino Fundamental, ex 1º grau, o Ensino Médio, ex 2º grau, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).



produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art. 35).

Com o estudo visou-se refletir o Ensino Médio Politécnico como alternativa de busca pela emancipação dos sujeitos num contexto de ausência de protagonismo. Buscou-se aproximar a politecnia na relação com o Ensino Médio Politécnico, em que o principal elemento conceitual beneficiário seja a construção do processo emancipatório dos sujeitos estudantes na perspectiva da referida concepção enquanto promotora de educação integral do ser. E, ainda, a importância de se pensar numa etapa de ensino que possibilite a congênita articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, visando à conjugação de um ser humano com uma formação mais integral, pela superação da dualidade entre cultura geral e cultura tecnicista, por meio de um Ensino Médio capaz de articular a juventude na relação com a complexidade no mundo do trabalho e o modo como se apresentam na era das tecnologias digitais, tendo em vista a emancipação dos sujeitos.

Procurou-se apontar aspectos relevantes pretendentes da necessidade de qualificar o ensino para a possibilidade de pensar práticas com o fim de contribuir na diminuição do fosso entre o que se ensina ou trabalha e o que deveria ser ensinado ou trabalhado na escola, por um novo e diferenciado Ensino Médio, estimulando o diálogo, a crítica, a reflexão e a humanização nas relações, das abordagens entre a escola, educadores e educandos. E, ainda, da emergência em se pensar um ensino que priorize a interação, por meio dos conhecimentos socialmente produzidos, entre a vida e o mundo do trabalho, de um ensino somatório na construção de uma identidade nesta etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio.

DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

O painel sociopolítico subentendido no contexto do Ensino Médio clama pela discussão de questões que tratam de situações problemáticas, muitas vezes, não discutidas nas políticas educacionais públicas, mas que tratam de demandas fundamentais para o processo de ensino, em que discuti-las é imprescindível, desde que se queira buscar equacioná-las, dado o fato que a escola, com seu currículo fechado, tende uma abordagem reducionista da vida no momento em que prioriza a dimensão cognitiva da inteligência pela intelectualidade teórica, parecendo reduzir a abrangência dos conhecimentos numa aprendizagem restrita à linearidade e à reprodução científica.

Como parte integrante da Educação Básica o Ensino Médio tem sido negligenciado,



dada interpretação de índices referentes, segundo estudiosos como Azevedo (2014), gerando a necessidade por mudanças na relação entre a escola, os educandos e os objetivos da referida etapa de ensino:

Os alunos ingressam no Ensino Médio carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Eles são portadores de histórias de relação com a educação, com o conhecimento. Possuem visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais e educacionais. Esses alunos, na grande maioria oriundos das classes populares, com as limitações materiais inerentes, têm dificuldades de encontrar na escola um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades mais imediatos. Isso porque há ausência de diálogo entre os objetivos da escola, do professor, do aluno e da família. A falta de consonância entre as metas desses quatro personagens acaba acarretando altos índices de rejeição discente à escola, responsabilização do professor, taxado como malformado, atribuição do fracasso discente ao educando, aos contextos familiares e n situações socioeconômicas. (AZEVEDO, 2014, p.14).

Assim se justifica a necessidade de se repensar a concepção de ensino predominante no sistema vigente para que se busque melhor sintonia entre os atores do espaço escolar, professores, alunos, família e escola com propósitos mais claros para o Ensino Médio, especificamente com relação à sua função sociopedagógica.

A politecnia traz, na sua essência, a proposta de formação integral do homem, por meio de uma formação omnilateral, em que se conjectura o equilíbrio entre trabalho físico, manual e o trabalho intelectual estimulado pela ideia de educação enquanto promotora da vida, transcendendo ao ensino meramente conteudista, para contribuir com o processo de inserção social com o fornecimento de bases para uma formação cidadã, com integração social visando à emancipação dos sujeitos.

Muitos desafios do Ensino Médio como a evasão escolar e os altos índices de reprovação preocupam, até porque estes somam enquanto elemento desmotivador ao educando, uma vez que não conseguindo contextualizar os conteúdos ensinados com aspectos mais práticos do cotidiano o aluno tende a se desinteressar pela escola. Nesse sentido, segundo Carneiro (2012), não adianta querer culpar o professor pela face empobrecida do Ensino Médio, pois o mesmo acumula equívocos pela indefinição de suas funções socioeducacionais: “Funciona sem as funções que legalmente lhe são inerentes. Ele não é tratado como constituinte e, sim, como parte isolada ou segmento blindado da blocagem da Educação Básica”. (CARNEIRO, 2012, p.09). Isto, em função do processo de segmentação pedagógica pela separação em nível de ensino.

A disposição curricular por disciplinas fragmentadas, conforme o autor contribui para dificultar o diálogo entre os campos de conhecimento. É um modelo de currículo e de escola



que se distanciam das expectativas juvenis contempladas nessa etapa de ensino, inviabilizando a possibilidade da emancipação² do aluno frente à compreensão do mundo pela natureza física, social e formas de se relacionar com o mundo do trabalho. O Ensino Médio, hoje, é um modelo que prima pela padronização das aprendizagens, ajustado a um conformismo sistêmico em função da reprodução social.

Com a massificação do Ensino Médio houve foi uma espécie de concessão às camadas mais desfavoráveis, principalmente às camadas mais periféricas sem, contudo, que se acrescentasse qualidade como obrigação, veiculando a ideia de que basta existir, mesmo sem a necessária eficiência. Com isso, a mensagem é de omissão ao negligenciar a oferta de um Ensino Médio capaz de atender o estabelecido na legislação³. A estrutura escolar gerida pelo sistema de ensino brasileiro não foi preparada para receber o alunado no Ensino Médio com sua universalização, pois se mostra frágil para atender a todas as demandas, seja no sentido material, com estrutura física inadequada, quanto humana, com professores despreparados. O Estado transparece não ter se preparado para receber estudantes das classes populares, permitindo um quadro preocupante, com vistas a se agravar em função das novas exigências impostas pela globalização da economia e das transformações produtivas que exigem avanços nos níveis de escolaridade aos novos trabalhadores.

Portanto, um contexto repleto de preocupações pela ausência de um rumo sociopedagógico na descontinuidade das políticas desenvolvidas para este nível de ensino. Recursos aplicados no Ensino Médio até produzem certa satisfação política, no entanto não muda a realidade, pois mesmo com a instituição de um modelo de Educação Básica flexível e emancipador, com perspectivas na cidadania e no Mundo do trabalho, como é a legislação vigente, persiste a dualidade no Ensino Médio.

Neste sentido, coloca-se o desafio de um ensino que possa fazer uma interlocução entre a escola e a vida com um ensino repleto de contribuições sociais, tendo em vista que no Ensino Médio há um aluno trabalhador⁴, portanto, faz sentido pensar novas diretrizes curriculares nacionais a fim de atender a um panorama que aproxima trabalho e educação.

² Conceito estruturante da modelo de avaliação, sugerido na a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, a LDB Nº 9.394/96 para o Ensino Médio e na Proposta Pedagógica de Reestruturação Curricular para o Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul (SEDUC, 2011).

³ Conferir a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I e II assim como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 no artigo 3º, inciso IX. Na universalização da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, se busca alta qualidade para que a escola pública possa funcionar com todas as condições que lhe possibilitem preparar o aluno para o exercício da cidadania, para o trabalho e também para o prosseguimento de estudos posteriores.

⁴ Conforme apresenta Carneiro (2012).



Presume-se uma formação que contemple todas as dimensões que integram o ser humano, desenvolvendo suas potencialidades por meio de um processo de ensino que considere a formação humanística, social, científica e tecnológica, a formação política e a estética, visando à emancipação dos sujeitos com uma atuação pautada por transformações sociais, culturais e políticas baseadas na competência técnica e no compromisso ético para a construção de uma sociedade igualitária.

Para Frigotto (2012) no radar de educação básica de qualidade é necessário a desconstrução do imaginário imposto pelas classes dominantes de um ensino para a empregabilidade com cursos curtos, assim como a reorganização no interior da escola pela formação dos professores para a mudança curricular e nova prática pedagógica. Defende, ainda, o engajamento da sociedade civil num projeto societário pautado na mudança das estruturas, desde que pela base popular, articulando à educação básica o mundo do trabalho, da cultura e da ciência como direito social e subjetivo.

Neste sentido coloca-se a pertinência de uma política para o Ensino Médio com solidez e que aponte para a superação do dualismo formativo formalizado pela Lei nº 5692/71 ainda não superado pela Lei nº 9394/96. Houve mudança no texto, no entanto, a prática continua a mesma. O Ensino Médio precisa de condições estruturais adequadas, com clara definição curricular e pedagógica, o que oportuniza a politecnicidade como concepção em acordo com a proposta, através do Ensino Médio Politécnico.

A politecnicidade⁵ é o estudo ou aplicação de muitas técnicas. Conforme Machado (1992) não é a técnica no sentido reverenciado a partir do processo de industrialização reduzido ao simples executar, mas refere-se aos conhecimentos necessários para se fazer determinada atividade. Portanto, entendida para além do ato de execução.

Para Saviani (2007), o termo politecnicidade substituiu o termo tecnologia, pelo fato deste ter sido apropriado pela concepção burguesa e dominante⁶. O autor alerta para que o conceito não seja compreendido a partir do seu significado pelo rigor da palavra, já que a mesma não é a

⁵ Etimologicamente provem do prefixo grego *poli* que significa grande número, muitas, várias, e do vocábulo *téchne* que significa arte, destreza, técnica. Traduzindo ao português coloquial seria o estudo ou aplicação de muitas técnicas. Mas não qualquer técnica. O uso da terminologia *politecnicidade* foi implantada, inicialmente, para orientar a concepção sócio-marxista quando na experiência russa de Vladimir Lênin onde ele usa na estrutura do sistema de escolar, no início do século XX.

Mário Manacorda (1991), ao discorrer sobre Karl Marx (1818-1883) e suas concepções sobre educação usa, ao longo de sua obra, o termo tecnologia para se referir à “aplicação das ciências à produção.” (MANACORDA, 1991, p.31) Para definir a tecnologia como a ciência das técnicas. O sentido é o mesmo.

⁶Naquele momento histórico a politecnicidade, que na concepção marxista tinha o mesmo sentido que tecnologia, se sobrepôs fazendo frente ao fordismo e taylorismo em ascensão pela hegemônica lógica capitalista.



multiplicidade de técnicas, conforme preconiza a leitura literal do conceito. Ao contrário, a mesma:

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p.140).

Por esta compreensão é que se entende que com ela não se vá pretender multiplicar as habilidades ao infinito e, sim, a assimilação teórica e prática dos princípios científicos contidos na base da produção moderna.

Enquanto proposta única do trabalho a politecnicidade busca tornar os conhecimentos vivos, concretos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. A mesma procura redefinir a relação entre estrutura, conteúdo e métodos de forma orgânica e, ainda, acrescenta questões relativas ao cotidiano social das vivências dos estudantes. Já, para a operacionalização deste princípio se propõe, conforme Machado (1989), a definição do ensino politécnico como meio oportuno na busca de *unificação escolar*⁷, assim, contribuindo para o fim das condições geradoras de diferenciação e da desigualdade social.

O trabalho enquanto forma de ação que o ser humano desenvolve para construir as condições de sua existência implica reconhecê-lo responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. Para Frigotto (2005) é pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, produzem saber, formulam e consolidam a concepção de mundo. É pelo trabalho que transformam a natureza, construindo a sociedade e, conseqüentemente, tecendo a história. O trabalho se coloca:

[...] como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. (FRIGOTTO, 2005, p.02).

Aqui o trabalho é o elemento fundamental na construção de toda existência, transcendendo a perspectiva da sua relação enquanto mão de obra. O trabalho não se reduz à atividade laboral, nem se restringe à empregabilidade, muito menos na perspectiva da construção material, ele é parte integrante da manutenção da vida em todas as suas dimensões.

Na relação entre educação e o mundo do trabalho é imperativo o entendimento de que o trabalho representa a produção de valores de uso ao ser humano sem vínculos com o

⁷ Com grifos na expressão para destacar a mesma tem sentido de Escola Unitária.



imediatismo do mercado de trabalho, nem do trabalho produtivo, do ponto de vista da lógica capitalista. Para Marx (1983) trabalho é toda a atividade produtiva que prescinde da capacidade de manejar os instrumentos para as atividades relacionadas aos fundamentos científicos. Para ele o trabalho serve para socializar os conhecimentos, a cultura e a história, além de se constituir instrumento pelo qual se entende, entre outros aspectos, o modo de ser do homem no mundo, sua produção social, pela qual produz sua subjetividade.

No entendimento do trabalho como produção da existência humana a educação funciona “[...] como o processo permanente de capacitação do ser humano para esse existir, para esse descobrir, para esse produzir e produzir-se”. (ARRUDA, 2012, p.97). Por isso a defesa de uma educação geral, abrangente, capaz de fomentar no homem a capacidade de compreender todas as dimensões humanas pela abrangência da reflexão sobre a vida como um todo. Uma educação para a formação integral do homem, ajudando a desenvolver, entre as demais, a dimensão social dos sujeitos, na perspectiva do esclarecimento sobre o funcionamento da sociedade a partir da emancipação dos sujeitos.

O conceito politecnicidade conjuga a fusão entre concepção e execução das atividades que dizem respeito ao trabalho e, desta, gerar o elemento emancipador do sujeito. É o trabalho no sentido de entender, de compreender o processo produtivo, defendido por Ciavatta (1990) como elemento essencial na constituição do ser social. Como o trabalho parte integrante da vida do homem, o mesmo ajuda, inclusive, na sua realização, integrando a formação do homem desde o início do processo escolar em que habilidades para o exercício no trabalho já são desenvolvidas muito antes de se pensar numa profissão, pela não desvinculação do ensino entre teoria e prática. Logo, o trabalho como princípio educativo deve se constituir em movimento de busca da unidade entre a teoria e a prática com o objetivo de superar a divisão entre capital e trabalho.

Em Gramsci (1968) a escola única⁸ de cultura geral, humanista e formativa capaz de equilibrar o trabalho manual e o trabalho intelectual é uma possibilidade. Sua proposta implica num humanismo⁹ em que o trabalho¹⁰ se coloca como princípio educativo. Escola única, para

⁸ Para Gramsci é a Escola Politécnica, chamada por ele de Escola Única, a qual propicia o desenvolvimento humano com a disciplina, a intervenção do educador e o esforço do aluno na aprendizagem, cujos objetivos são autonomia e a liberdade dos sujeitos.

⁹ Um novo humanismo que implica no desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos e da cultura do seu tempo, superando a estreita divisão entre as ciências do homem e as ciências da natureza.

¹⁰ Trabalho no sentido de compreender todas as capacidades do indivíduo.



o filósofo, implica um conjunto de relações sociais¹¹ na perspectiva de se construir uma nova sociedade, supondo uma sociedade densamente democrática em que cada cidadão possa se tornar um governante, dada a possibilidade de acesso de todos na forma gratuita às aprendizagens e capacidades necessárias para governar.

Para Marx e Engels (1983) é a educação politécnica que articula teoria e prática. Entendiam que, além da transmissão de princípios gerais e do caráter científico do processo de produção haveria a intensificação da produção social com homens plenamente desenvolvidos, condição para a transformação da sociedade. Compreendiam a politecnicidade como a soma do trabalho produtivo mais a instrução, defendendo o entrosamento de estudos teóricos e de atividades práticas.

No reconhecimento de que a escola politécnica é um meio de se obter a unificação escolar Pistrak (2009) afirma que tal escola não se restringe a um lugar em que se estudam diversos ofícios, mas onde se ensina a compreensão da essência dos processos de trabalho para a posterior adoção de qualquer um dos mais variados ofícios.

PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

O processo de implantação do Ensino Médio Politécnico como proposta de reestruturação na etapa do Ensino Médio da Educação Básica no Rio Grande do Sul aponta para novos significados, a partir do histórico acúmulo de índices negativos ao longo de um período em que se manteve uma educação dual, assentada, ainda, na legislação da década de 1970, a lei nº 5.692/71. A nova estruturação curricular do Ensino Médio se baseia num modelo de educação para a emancipação humana, através de uma escola cidadã, que se volta para a construção de sujeitos históricos, conscientes socialmente, mesmo numa escola pública sobrevivente aos desafios postos por uma crise estrutural vivida pela fase do capitalismo em nível mundial. (AZEVEDO, 2014).

Pela Proposta, implantada a partir do ano de 2012, o Ensino Médio Politécnico se posta como alternativa de mudança da referida etapa. Dos inúmeros aspectos, destaque para alguns conceitos que estruturaram a mesma como o Seminário Integrado, a Interdisciplinaridade, a Pesquisa como princípio pedagógico e a Avaliação Emancipatória na relação com os eixos da cultura, da ciência, do trabalho e da tecnologia.

¹¹Gramsci entende como novas relações todas aquelas advindas das relações entre trabalho intelectual e trabalho manual que transcendem a escola e vai para toda a vida social.



EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Pensando numa concepção de ensino construtora de um processo para a emancipação dos sujeitos como pessoas esclarecidas e com conhecimento para a compreensão dos processos porque passa a sociedade, hoje, globalizada, que se requer um ensino para combater os processos de alienação proporcionando que todos se tornem, de fato, sujeitos emancipados.

Por emancipação entenda-se a clareza, através dos conhecimentos científicos e socialmente produzidos, das formas de ser e estar no mundo de maneira e não depender de condicionamentos para esclarecer sobre a dinâmica da vida, do mundo do trabalho e do convívio social. O processo emancipatório se dá pelo acesso às condições para se conhecer os meios necessários à cidadania, igualmente para todos, o que confirma a importância de uma educação omnilateral, unitária e efetiva a todos.

A educação emancipadora é aquela que propicia para o esclarecimento dos fins a que se propõe, assim como a consciência e o pleno conhecimento do processo histórico, contribuindo para que todos possam construir sua própria identidade, por meio de um processo pelo qual se possa ajudar a se libertar da escravidão que são as formas de alienação dos indivíduos por mecanismos como, por exemplo, a indústria cultural (ADORNO, 2002).

Espera-se do homem emancipado ter sua própria cultura sem precisar repetir a cultura dominante, pois uma de suas características, por essência, é a capacidade que tem de elaborar sua compreensão sobre o mundo, adaptando a realidade conforme seu entendimento, assim tornando-se sujeito da sua história na identificação com sua ação.

Segundo Zitkoski (2006) é imperativo que se amplie o conceito¹² de emancipação na relação com a educação, ultrapassando o âmbito das políticas educacionais como garantia ao funcionamento do sistema para uma concepção de educação com base na “existência humana em sociedade e do potencial de vivermos cotidianamente processos educativos nos diferentes espaços de convivência social”. (ZITKOSKI, 2006, p.11). O mesmo aponta, ainda, outras instâncias¹³ sociais fundamentais no convívio social, como elementos importantes nos processos educacionais que funcionam articulando as políticas públicas responsáveis pela

¹²Segundo Zitkoski (2006) o conceito é tradicionalmente conhecido numa relação entendida a partir das políticas públicas educacionais. Isto é, sem a compreensão das raízes epistemológicas do conceito de emancipação social. Normalmente se coloca o conceito sem fazer uma abordagem profunda do sentido social do mesmo.

¹³ Inclui-se instituições como a família, a igreja, os organismos associativos, a televisão, a internet, o rádio, o cinema, entre outros.



organização da sociedade com a vida concreta das pessoas.

A POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO ALUNO¹⁴

Os sujeitos da pesquisa ao serem ouvidos permitem que suas vozes sejam interpretadas e, com elas, analisadas categorias na perspectiva de se responder ao problema de pesquisa, entre elas a *conscientização*¹⁵ e *reflexão*, a *intersubjetividade* e *colaboração*, a *dialogicidade* e a *democratização*, entre outros conceitos que surgiram como integrantes dos elementos nela discutidos.

Sobre *conscientização* e *reflexão* Freire (2008) destaca sua importância, apontando para a necessidade de ansiar pela análise profunda dos problemas, abstendo-se com o apresentado aparentemente e reconhecendo que o real pode ser mudado, por disposição em rever concepções, com responsabilidade sobre as ações, sendo investigativo, usando do diálogo como ferramenta cotidiana e aceitando tanto o novo quanto o velho para sua validade e autenticidade. Confirmada na resposta de G ao ser questionado sobre a *contribuição do Ensino Médio Politécnico para a emancipação de sujeitos*, em que diz:

O Ensino Médio Politécnico ainda está em processo de construção. Mas acredito que essa visão dialética e emancipadora já rendeu alguns frutos, pois os alunos se posicionam, defendem seus projetos e percebem que a avaliação é contínua e que depende deles alcançar o conceito de satisfatório, para que continuem buscando sempre melhorar e crescer cada vez mais. (G).

O sujeito, que é gestor, reconhece o processo de construção pela consciência da temporalização do mesmo. Ainda sobre a mesma questão, os sujeitos professores destacam a importância da *reflexão* como elemento fundamental na formação de cidadãos críticos, assim, contribuindo para a emancipação dos sujeitos, enfatizado pelo sujeito P4 afirmando que:

A aquisição de conhecimentos de forma mais reflexiva, estimulada pelas atividades de pesquisa podem formar cidadãos mais críticos, o que permitirá tomada de decisões mais conscientes e autônomas, inclusive no que diz respeito ao mundo do trabalho. (P4).

¹⁴ Dados da pesquisa, a qual teve como espaço uma das Escolas de Ensino Médio Politécnico do estado do Rio Grande do Sul no município de Frederico Westphalen. A modalidade escolhida para a coleta de dados foi Questionário. Com os dados em mãos, as respostas foram agrupadas em três grupos de sujeitos e, assim, depuradas: o grupo do *gestor*, o dos *professores* e, no terceiro, os *alunos*. Para a manutenção do sigilo, conforme as orientações e resoluções éticas inerentes às pesquisas com pessoas, os sujeitos são assim denominados: Gestor: G, por ser o único gestor como sujeito nesta pesquisa; Professores: P1, P2, P3, P4 e P5, perfazendo os cinco professores pesquisados; Alunos: A1, A2,...A15, contemplando os quinze alunos pesquisados; totalizando os 21 questionários.

¹⁵ Grifos em itálico, que persistem até o final do texto, para destacar o conteúdo das questões elaboradas, bem como das categorias conceituais depuradas.



O sujeito A14 mostra-se consciente ao apontar a contribuição de que o Ensino Médio Politécnico serve também aos professores:

Com certeza, pois nós, alunos temos a oportunidade de não somente estudar, dialogar e trocar conhecimentos, como aguçar o senso crítico para que as atividades sejam discutidas e aprendidas, do ponto de vista de ambos: professor e aluno. (A14).

Aqui se percebe o reconhecimento de um ensino que se propõe emancipador, na perspectiva de superar a concepção bancária¹⁶ no processo de aprendizagem para uma concepção capaz de produzir estímulos para a criação, para contemplar a vocação humana de transformar o mundo pela condição de sujeito de sua práxis.

Sobre as categorias do *diálogo*, da *colaboração* e da *intersubjetividade* junto ao conceito da *interdisciplinaridade*, destaque para o que Fiori (1991) entende como colaboração a participação no saber, vinculando o que se aprende como parte da construção cultural. O mesmo defende, inclusive, a importância de se conhecer a cultura dominante para melhor compreensão do processo de opressão. Uma lógica compreendida no processo de intersubjetivação das subjetividades, percebidas na fala dos sujeitos P1 e P4, respectivamente, quando questionados sobre o *diálogo nas áreas do conhecimento*:

Toda semana temos reunião de área e é válida, pois temos tempo para dialogar, trocar ideias e em relação às outras áreas há momentos também de conversa nos quais discutimos e achamos maneiras de como aproximar mais o concreto, o dia a dia do aluno com o conteúdo a ser estudado, através de projetos. (P1).

O sujeito P1 reconhece acontecer a intersubjetividade ao mencionar a troca de ideias e revela o diálogo existente ao mencionar “discutimos”¹⁷. Da mesma forma P4 reforça a prática do diálogo na entre as áreas, ou seja, para a condição da interdisciplinaridade quando afirma na questão acima mencionada:

A forma como o Ensino Médio está organizado prioriza a comunicação entre os professores da mesma área, em detrimento do diálogo entre as áreas. Esta falta de comunicação que existia foi amenizada pelos encontros do Pacto pelo Ensino Médio, que possibilitou discussões entre os professores das diferentes áreas. (P4).

As afirmações dos sujeitos P1 e P4 convergem para a contribuição de Ferreira (2014) sobre a interdisciplinaridade ao afirmar compreendê-la como a relação dialógica entre os conhecimentos formais e o contexto social do educando, que se concretiza na comunicação,

¹⁶ Conceito usado por Paulo Freire (1921-1997) para designar o processo de ensino em que o professor deposita os conhecimentos no educando, que os recebe passivamente. Aqui o professor é o que sabe e ensina aos ignorantes (alunos) numa relação vertical.

¹⁷ Entre aspas (“”) para reproduzir fala do sujeito da pesquisa.



condição para a possibilidade de se elaborar o novo conhecimento.

Nos quesitos aqui elencados o grupo dos alunos aponta benefícios por ocasião da politecnia e dos projetos de pesquisa. O sujeito A3 destaca, ao responder a pergunta sobre as *contribuições do Ensino Médio Politécnico para que os alunos se tornem sujeitos colaborativos e participativos no trabalho coletivo*, que:

Sim, pois no Ensino Médio Politécnico há a necessidade de se fazer projetos. Ninguém faz um projeto só com opinião dos outros, sem a própria opinião. Com isso o aluno vai perdendo a timidez e vai formulando sua opinião. Também na hora da apresentação dos projetos o aluno precisa mostrar que sabe. Muitas vezes os projetos são em grupo, assim todos contribuem tendo que pesquisar. Com isso, nem todos vão pesquisar as mesmas coisas, e assim vão somando o que cada um pesquisou e aumentando o conteúdo do trabalho. Assim todos aprendem a trabalhar coletivamente. (A3).

As principais contribuições abordadas pelos alunos dizem respeito à colaboração que acontece nos trabalhos coletivos e em função das aprendizagens pelas pesquisas, demonstrando não apenas a importância dos elementos enunciados, como também a consciente concretização destes para o bom andamento desta etapa de ensino, conforme a concepção adotada. A seguir os sujeitos A4 e A9 afirmam, respectivamente, sobre a questão antes mencionada o seguinte:

O Ensino Médio Politécnico colabora com a maior aprendizagem e também, quando o projeto é feito em grupos, ele ajuda o aluno a ter uma ideia de argumentos e conclusão coletiva. (A4).

No politécnico há a necessidade de participação e colaboração na construção dos projetos propostos. (A9).

Nestas falas é possível a percepção da importância da politecnia enquanto concepção na abordagem dos projetos de pesquisa e da forma de compreender os conhecimentos, para a construção coletiva dos saberes no encontro dos sujeitos, com destaque para a intersubjetividade e interdisciplinaridade.

Conceitos como o de *liberdade, saberes do aluno e o mundo do trabalho* também aparecem com destaque nas afirmações dos sujeitos. Ao responder sobre a *relação entre os projetos de pesquisa e o mundo do trabalho*, se percebe muita positividade na percepção dos professores ao responder a questão acima relacionada, em que P2 enumera o aproveitamento que os alunos fazem das suas experiências próprias no trabalho formal, destacando sua prática cotidiana no mundo do trabalho, e P4 destaca a abordagem da temática trabalhada nos trabalhos de pesquisa, afirmando respectivamente:

Percebe-se que os alunos construíram uma ponte com seu próprio emprego ou com que se sonhavam ser o ideal. Levantar questões encontradas no seu cotidiano foi uma



abordagem essencial para uma construção progressiva em relação aos três anos do Ensino Médio Politécnico. (P2).

Os temas escolhidos para as pesquisas, geralmente, estão relacionados ao cotidiano dos alunos e podem levar a questionamentos de ordem social, econômica e ambiental capazes de desenvolver uma visão mais consciente e crítica em relação ao mundo do trabalho. (P4).

São percepções que fazem menção à afirmação de Marx (1983) sobre a importância de o trabalhador¹⁸ dotar-se de uma ampla visão de conjunto capaz de fazer com que o mesmo possa transcender o comum e conjugar operações mais complexas.

No grupo dos alunos destaque para a contribuição do Ensino Médio Politécnico como preparação para a continuidade dos estudos enquanto formação geral e para o mundo do trabalho, através dos trabalhos de pesquisa, na fala de A8, e a colaboração do politécnico na escolha de uma profissão, na resposta de A9, ao afirmarem:

Um aspecto que gosto muito no politécnico é o jeito dele nos preparar para a faculdade, e em seguida para o mundo do trabalho, pois os projetos são semelhantes aos da faculdade, assim nos preparamos para quando chegarmos lá, e para o trabalho, pois aumenta a responsabilidade e o intelecto. (A8).

Além de a pesquisa ser direcionada do campo de interesse de cada um, podendo assim contribuir para a escolha profissional, desenvolve o intuito da descoberta e atividades profissionalizantes. (A9).

Uma das constatações consideradas como fator de desmotivação de parte do alunado do Ensino Médio, conforme (CARNEIRO, 2012), deve-se muito aos apontamentos sobre o excesso de conteúdo teórico distante da vida dos estudantes, o que contribui para que na proposta do Ensino Médio Politécnico se supere tal constatação com um ensino menos acadêmico e mais próximo ao mundo do trabalho. Neste sentido, verifica-se que os sujeitos apontam, por conta da politecnia no Ensino Médio, um ensino com mais significado, em que os alunos destacam, na pessoa do sujeito A9, o Seminário Integrado e as pesquisas para caracterizar a politecnia como um ensino menos teórico, ao responder sobre as *mudanças ocorridas com o Ensino Médio Politécnico*, exprimindo que:

Com o Ensino Médio Politécnico o número de período das matérias teóricas diminui, pois há aulas de Seminário Integrado. Porém são nessas aulas que são desenvolvidos os projetos de pesquisa, com orientação do professor orientador da área correspondente. Além de haver horários e aulas extras durante a semana, a fim de orientar e planejar os projetos propostos. (A9).

Para os sujeitos alunos destaque para o reconhecimento de que o Ensino Médio

¹⁸ Aqui se entenda por trabalhador o aluno, já que Karl Marx não aborda diretamente o conceito sobre educação. O conceito de trabalho é no sentido produção da existência, conforme abordado ao longo da referida dissertação.



Politécnico propicia um conhecimento que transcende dos conteúdos teóricos, em oposição à percepção de que no Ensino Médio se trabalha com um ensino sem conexão com a vida do aluno, sob a hegemonia da teoria sobre a prática, conforme as posições de Azevedo (2014), Carneiro (2012), Kuenzer (2009) e Frigotto (2012). Dessa maneira, a pesquisa é apontada como um dos principais avanços na trilha pelo conhecimento como aprendizagem além dos conteúdos básicos do currículo Ensino Médio. Questionado sobre a *contribuição dos projetos na vida cotidiana fora da escola*, a sujeito A3 destaca a importância das pesquisas na aquisição de conhecimentos referentes aos seus anseios, ao dizer:

Como ensina o aluno a pesquisar, também, isso mexe com a responsabilidade do aluno, o querer, ir atrás, fazer, construir. E, claro, o aluno pesquisa o que quer, faz o projeto sobre o assunto que gosta, então isso vai chamar a atenção do mesmo, e esse com certeza demonstrará um grande interesse na pesquisa. Também os projetos ajudam o Ensino Médio Politécnico a parecer com o Ensino Superior, no qual a grande maioria deseja ingressar. (A3).

Sobre a *possibilidade da contribuição do Ensino Médio Politécnico para a emancipação de sujeitos emancipados que possam dialogar com criticidade, reflexão, colaboração e participação no trabalho coletivo* os professores destacam que o mesmo proporcionou abertura para a busca através da investigação sobre temas inerentes às suas demandas, juntamente com o incentivo para o trabalho em equipe, destacado pelo sujeito P1, o desenvolvimento da criticidade e da dialogicidade na percepção do sujeito P3. O sujeito P4 reforça o avanço na implantação da proposta como inovação na concepção de ensino. Os mesmos afirmam, respectivamente:

O Ensino Médio Politécnico tem pontos positivos, deu abertura para os alunos pesquisarem o que lhes interessa e ao fazer isso estes estão tornando-se pessoas que investigam, que estão indo atrás do conhecimento que é significativo para o ensino, ou melhor, para sua aprendizagem, aprendem a trabalhar em equipe e a respeitar a opinião dos outros. (P1).

Percebo que a contribuição na formação de sujeitos é grande. A criticidade dos estudantes e a capacidade de diálogo. Também na busca de objetivos. Percebe-se um diferencial do estudante com relação ao anterior do Ensino Médio Politécnico. Há mais participação. (P3).

Não tenho condições de avaliar de forma precisa a contribuição do Ensino Médio Politécnico na emancipação dos alunos, no entanto, acredito que sua implantação tenha representado um avanço importante. (P4).

Sobre a questão acima relacionada surge nas falas dos sujeitos alunos uma infinidade de aspectos elencados como benefício para a aprendizagem dos mesmos, reafirmando a concretização da opção por práticas democráticas, defendidas pela Seduc (2011), em que se



coloca a escola como o espaço privilegiado para a operacionalização destas, como destaca A7 ao se referir às atividades adicionais como o turno inverso:

É um ensino que prepara o estudante. Tendo o turno inverso, nós, alunos, acabamos nos dedicando mais. Aprendemos muito, o que talvez dentro da sala de aula não aprenderíamos. Dependendo do objetivo do projeto colocamos em prática e isso só ajuda a nos faz perder a vergonha e criar coragem de expor nossas opiniões. (A7).

Fiori (1991) defende uma educação para a emancipação quando afirma a importância do resgate da consciência histórica, pressupondo que o homem busque ser protagonista da construção de sua história, possibilitando sua libertação através da independência em relação às estruturas socioculturais e, assim, possa compreender sua condição de sujeito no mundo. Entende a necessidade de uma conscientização genuinamente humana, em que se coloque o homem na centralidade da história, defendendo a educação como condição inalienável para a transformação.

E na perspectiva de que toda a ação educativa prescinde do elemento humanizante e sua inferência sobre as condições culturais, neste sentido, não há educação exterior às sociedades humanas e nem homens isolados. O homem, conforme Freire (2008) é um ser de raízes espaço-temporais, fato que justifica que a sua luta pela emancipação dos homens passa pela reflexão das condições nas quais este sujeito homem se encontra e, principalmente, como ele conserva sua cultura no encontro com os demais sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações acima elencadas há de se considerar que a politecnia tem apontado para o surgimento de elementos emancipatórios. São contribuições imprescindíveis para a compreensão de uma concepção de ensino diferenciada das demais, no sentido de transcender a mera reprodução das pedagogias que servem ao sistema¹⁹ vigente. Destacam-se os elementos que denotam um ensino preocupado com a busca dos conhecimentos para a formação de pesquisadores e voltado para o fortalecimento da cidadania através do mundo do trabalho.

Entre as constatações positivas da pesquisa, ênfase para a percepção dos sujeitos sobre a mudança na maneira de se ensinar pela valorização dos saberes relacionado à vida dos

¹⁹ Um sistema mantenedor da ordem social estabelecida pela revolução burguesa com a modernidade e forte controlador das consciências.



estudantes, com prioridade aos aspectos que caracterizam uma educação com um olhar na cidadania por um sujeito emancipado. Constatção que concorre à pedagogia inclusiva, de Saviani (2007), propositiva ao estímulo para a colaboração de todos os envolvidos no processo através da participação, do diálogo e da valorização, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um, conforme suas habilidades e no seu tempo.

Ressalta-se a conscientização da participação em uma proposta inovadora, a qual se determina a conceber as aprendizagens mais contextualizadas, através da reestruturação curricular e na abordagem aos conhecimentos. Destaque para a aceitação da proposta, mesmo com certa resistência inicial, percebida pelos professores quando da sua implementação, dada a forma como o processo foi conduzido, no que diz respeito ao curto espaço de tempo.

Indica a confirmação da necessidade de um ensino repleto de significação social com mais comprometimento na transformação das estruturas sociais opressivas e alienantes de uma sociedade ainda organizada pela sedimentação de classes. Manifesta um ensino que atenta para a conscientização por meio do conhecimento, possibilitando uma educação para a possibilidade da emancipação, através de uma ação pedagógica além dos muros da escola, aberta à rua, à cidade, que possa dialogar constantemente com a vida, pela transdisciplinaridade, momento em que se dá o movimento do real e permite o domínio intelectual da técnica.

A politecnicidade como concepção do Ensino Médio Politécnico demonstra, segundo dados estatísticos do INEP²⁰ (2015), progressão, materializada no aumento do Ideb²¹ referente ao Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul, em que vai indicador 3,4 em 2011²² para o indicador 3,7 em 2013. Mesmo distante da meta indicada com a nota 4,0 pelo governo federal, o estado saiu da décima posição no ranking nacional de 2011 para a segunda posição em 2013. Portanto, dados que reafirmam as percepções dos sujeitos pesquisados, que por amostra, representam os sujeitos envolvidos com a politecnicidade na rede pública de ensino do estado, no município de Frederico Westphalen.

REFERÊNCIAS

²⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

²¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Criado 2007, pelo Inep, seu índice representa, num só indicador dois conceitos para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala. O mesmo permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, pelo Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, como o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O Ideb avalia a qualidade do ensino no país, de dois em dois anos. Fonte: www.ibebr.inep.gov.br/resultado. Acesso em: 07 de setembro de 2015.

²² Referente ao período anterior à implantação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul.



ADORNO, Theodor w. **Indústria Cultural e Sociedade**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARRUDA, M. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral**. In: MINAYO, C. G. [et al]. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmem Sylvia Vidigal Moraes...et al.]**. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CIAVATTA, Maria Aparecida. **O trabalho como princípio educativo – Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

FARIAS, Vanderlei Gularte. **O Ensino Médio Politécnico como possibilidade de Emancipação do sujeito aluno**. Frederico Westphalen: URI, (Dissertação de Mestrado), 2015.

FERREIRA, Vera Maria. **A mudança possível e necessária para o Ensino Médio**. In: AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

FIORI, Ernani M. **Textos escolhidos, vol II: Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez editora, 1989.

_____. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: Trabalho e educação. Campinas: Papius, 1992.

MARX, K. **O Capital**. Volume I. São Paulo, Abril Cultural, 1983.



MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Ed. Moraes, 1983.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politécnia**. In: Educação, Trabalho e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SEDUC – RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Seduc-RS: Porto Alegre: 2011.

ZITKOSKI, Jaime. **Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora**. In: Espaço Pedagógico: Educação e emancipação. Vol 13, nº 1, Jan-Juh/2006, p.09-18, 2006.



AS REVOLUÇÕES DA LEITURA E NOVAS MODALIDADES METODOLOGICAS DE ENSINO ATRAVÉS DA TECNOLOGIA

Leandro Neves Miranda Sarmento

Graduado em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande, estudante do curso superior em Comércio Exterior no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Pontes e Lacerda.
E-mail: leandro_inms@hotmail.com

Denise Santos Soares Cândido

E-mail: denise.santoscandido@hotmail.com

RESUMO

Este estudo buscou fazer uma abordagem da revolução histórica e estrutural do processo de leitura, com o objetivo de entendermos a importância de trabalhar a literatura como objeto educativo e formador do homem. Tomaremos o material teórico de Roger Chartier, em “*As revoluções da leitura no Ocidente*” (1999), que propõe um entendimento sobre as revoluções ocorridas no processo da leitura. A tecnologia surge como novo aparato metodológico para o ensino da leitura, e é estudada a fim de esclarecer neste debate como os recursos tecnológicos podem auxiliar no aprimoramento da leitura/aprendizagem/escrita do aluno. Por fim propomos uma breve explanação do letramento e surgimento do letramento digital, buscando compreendermos sua prática como um instrumento que dá vazão ao ser humano, ou seja, o processo de absorção do letramento alfabético pelo digital.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; Tecnologia; Letramento digital.

INTRODUÇÃO

“O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.” (Tzvetan, Todorov 1939, p.32).

Na sociedade o ato de ler está vinculado ao modo de vida de todos os indivíduos, desde o seu nascimento a todas suas necessidades comunicativas, a partir desse momento a leitura passa a ser fonte essencial ao ser humano e fundamental para o conhecimento e intelecto social. A leitura vista de uma forma ampla caracteriza no indivíduo o questionamento e a criticidade, ou seja, elementos que trazem à tona a capacidade de compreender o que acontece em seu meio e com essa visão o torna capaz de ampliar o seu contexto cultural.

É a partir da leitura que os indivíduos se integram no meio social, na busca de autenticidade e democracia. Ezequiel T. da Silva em “*Leitura e realidade brasileira*” (1988), afirma:



Uns dos instrumentos fundamentais nesta “briga” pela democracia é exatamente a leitura, vista aqui como uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como um meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos, literários, etc., e como um dos meios mais práticos, ao lado da palavra oral, de que o povo pode lançar mão a fim de comunicar e fazer valer as suas ideias, interesses e aspirações. Reforço aqui o ponto de vista de que a ciência e a literatura, como práticas que desmascara da ideologia, ainda caminham através do modo escrito de comunicação e do livro, em que pese à presença e variedade de outras linguagens e outros veículos para a circulação da cultura nas sociedades modernas. *É exatamente aqui que o saber ler ganha a sua importância primeira.* (SILVA, 1988, p. 35, 36). (grifos do autor).

Nesta perspectiva da leitura e de suas peculiaridades faz-se necessário compreender a sua estruturação, a sua revolução e como essa prática está estabelecida atualmente no ocidente como fonte de conhecimento e compreensão de mundo.

Apesar do processo de leitura ter passado por diversas revoluções, observamos que existem até hoje lacunas a serem superadas acerca da leitura atual, o grande questionamento que surge dentro deste contexto é se os métodos pedagógicos aplicado nas escolas têm alcançado o seu principal objetivo, em tornar o livro literário instrumento de formação humana. Porém quando analisamos o ambiente escolar percebemos que esta prática não tem acontecido, o que realmente encontramos é uma literatura apresentada de formas fragmentadas e inadequadamente escolarizada.

Em suma este trabalho tem como objetivo discutir a importância de trabalhar a literatura como objeto educativo e formador do homem, no qual o livro literário tornou-se instrumento de formação humana, ética, estética, política, etc.; e a partir destes pressupostos discutir possíveis alternativas metodológicas na qual a tecnologia entra como um novo elemento para práticas pedagógicas a fim de melhorar a leitura em sala de aula.

AS REVOLUÇÕES DA LEITURA

Para entendermos o processo da leitura e suas finalidades é necessário inicialmente compreender as revoluções ocorridas nessa prática e como ela foi estabelecida e modernizada em cada período. De acordo com Roger Chartier, (1999) em seu texto: “*As revoluções da leitura no Ocidente*”, “as revoluções da leitura são múltiplas e não estão diretamente ligada a invenção ou as transformações da impressão.” (CHARTIER, 1999, p. 23). Todos os processos ocorridos na leitura foram de grande importância para sua consolidação. O primeiro destes processos será a mudança da prática de leitura oral a leitura silenciosa, a qual Chartier, (1999) argumenta:



A primeira consiste no longo processo que leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa. Embora ambos estilos de leitura tivessem coexistido na Antiguidade grega e romana, foi durante a Idade Média que a habilidade de ler em silêncio foi conquistada pelos leitores ocidentais. A primeira revolução na leitura foi, assim, de maneira geral, independente da revolução tecnológica na produção de livros. (CHARTIER, 1999, p.23).

Esta prática era realizada na Antiguidade entre os gregos e romanos, mas foi durante a Idade Média que a leitura silenciosa foi conquistada pelos ocidentais, consistiu em um longo processo, porém teve forte aceitação neste período. Se antes o ato de ler em voz alta era indispensável para compreensão dos significados, a leitura silenciosa possibilitou muito mais, permitiu uma leitura mais rápida, capaz de grande compreensão dos manuscritos e um relacionamento mais livre com a escrita.

A segunda revolução da leitura aconteceu durante a era da impressão, esta etapa deu-se grande parte na Europa, que ocasionou diversas circunstâncias, desde o crescimento na produção dos livros, a transformação e multiplicação dos jornais e bibliotecas, tornando assim o fácil acesso a um exemplar, a multiplicação dos jornais, os livros de pequeno formato e instituições como sociedade de leitura, clubes de livros e bibliotecas de empréstimos, possibilitou o acesso aos livros. Estas transformações proporcionaram o desenvolvimento de novos gêneros literários, e novas práticas de leituras; seus novos leitores liam em grandes quantidades e variedades.

Hábitos mais antigos de leitura mudaram para uma nova forma literária. O romance foi lido e relido, memorizado, citado e recitado. Os leitores eram tomados pelos textos que liam; eles viviam o texto, identificavam-se com os personagens e com o trama. Toda sua sensibilidade estava engajada nesta nova forma de leitura intensiva. (CHARTIER, 1999, p.25).

Durante o século XIX observamos outras características de leitores como mulheres, crianças, trabalhadores, a todos foram apresentados à cultura da imprensa, e com essa nova leva teve também a industrialização da produção e novos materiais e modelos de leitura. Uma norma única foi estabelecida entre as disciplinas educacionais impostas e dessa forma não era condizente com a diversidade de práticas em várias comunidades de leitores. A história da leitura passa de um primeiro momento monástico para escolástico, entrando assim, na era da sociologia das diferenças.

A respeito da terceira revolução é analisada que a transmissão eletrônica de textos nos levará a outra revolução na leitura. Chartier, (1999) comenta que essa mudança inicia pela



transformação de noção de contexto, ou seja, substitui o físico pela distribuição nas arquiteturas digitais, os bancos de dados e tudo que pode tornar possível o acesso a informação. Observa uma alteração sobre a natureza material dos trabalhos, a relação imediatista e visível que existe entre o material impresso ou manuscrito, isso significa que a nova etapa é uma reorganização da produção escrita “economia escrita”, e a eletrônica surge como um novo elemento operacional que anula as antigas práticas entre papéis intelectuais e funções sociais.

[...] a apresentação eletrônica dos textos anula as antigas distinções entre papéis intelectuais e funções sociais. Torna-se, ao mesmo tempo, imperativo redefinir todas as categorias que organizavam as expectativas e percepções dos leitores. Estas incluem os conceitos jurídicos (direitos autorais, propriedade literária), categorias estéticas (originalidade, integridade, estabilidade), noções administrativas (biblioteca nacional, depósito legal) e instrumentos bibliográficos (classificação, catalogação, descrição), os quais vinham sendo usados até agora para caracterizar o mundo escrito. (CHARTIER, 1999, p. 27).

Dessa forma o texto eletrônico e sua nova tecnologia empregada nos livros permitem romper com a rigidez imposta entre a interferência do leitor no livro. Toda essa dinâmica é reconfigurada e dá lugar a uma nova realidade, o leitor pode se tornar autor de um texto multiautoral ou criar novos textos a partir de fragmentos de outros textos.

Os leitores da era eletrônica podem construir textos originais, cuja existência, organização e aparência dependem somente deles. Além disso, tem o poder de intervir a qualquer momento para modificar o texto e reescrevê-lo. Tudo isso, assim como a possibilidade de receber textos, imagens e sons no mesmo objeto – o computador - altera profundamente todo o relacionamento com a cultura escrita. (CHARTIER, 1999, p. 28).

Da mesma maneira que tivemos grandes mudanças e dificuldades com a passagem do texto para o livro impresso e para a tela dos computadores, as dificuldades também foram de igual modo durante os primeiros séculos da Era cristã, onde ocorreu a passagem do rolo para o códex. O novo método de representação eletrônica dos textos de maneira alguma deve rebaixar os modelos anteriores, mas que a grande tarefa das bibliotecas qualquer forma que ela seja material ou imaterial, tem como objetivo “[...] é colecionar, proteger, inventariar e finalmente, tornar acessível a herança da cultura escrita. Mas essa tarefa não é exclusiva as bibliotecas. Ela tem que ser compartilhada por editores e leitores.” (CHARTIER, 1999, p. 30).

Dessa forma, fica claro que os leitores tem uma missão futura de combinar essa pluralidade de possibilidades e que todas essas mudanças foram significativas para a leitura, e essas três revoluções sempre irão coexistir para o benefício de cada indivíduo e os mesmos terão a sua preferência de acordo com seus gêneros e usos.



A TECNOLOGIA: UMA ALTERNATIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM

As revoluções da leitura proporcionaram ao mundo ocidental a abertura de horizontes a partir do acesso ao conhecimento e novas possibilidades em que essa prática pode agregar-se. A última destas revoluções já estudadas na primeira parte desse trabalho, nos mostra a sua importância para o desenvolvimento da leitura, isso implica diversos fatores, bem como sociais, econômicos, políticos, etc.

Diante de todos os avanços ocorridos foi no período da terceira revolução que ocorreu a difusão da tecnologia, tornando-se imprescindível para o processo de leitura, escrita e aprendizagem. É a partir deste processo tecnológico que buscaremos entender como o professor poderá utilizar-se da tecnologia a fim de estimular no aluno o hábito de leitura e escrita. Sabemos que o modelo atual de ensino da literatura no Brasil é inadequado e errôneo pelo seu modo metodológico, principalmente pelo uso do livro didático que revela uma sequência de repetições.

Magda Soares, (2011) em “*A escolarização da literatura infantil e juvenil*”, garante que escolarização é um processo inevitável de ordenação de tarefas, ações e procedimentos do ensino escolar, ou seja, é da essência da escola, um processo que a institui e constitui. E é neste contexto que surge a dificuldade dos métodos pedagógicos e o inadequado uso do livro didático.

Nos livros didáticos há uma grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras, os gêneros que tem presença significativa na literatura infantil estão quase ausentes, ocorre a desapropriação dos nomes dos autores, e o uso de fragmentos do texto, e entre vários outros desapegos do texto literário; são por estes fatos que ocorrem uma repetição contínua das mesmas tarefas e não se tem um resultado satisfatório, levando o aluno não constituir um hábito de leitura e de aprendizado.

Soares, afirma que “a literatura se apresenta na escola sob forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados.” (2011, p.25). Certamente é neste ponto que o livro didático tem sido trabalhado de forma errônea, distorcida e contraditória; preso as escolas literárias e exercícios gramáticas maçantes que não tem a leitura como atividade fim.

Dentre grandes diversidades de gêneros literários existentes, há no livro didático uma predominância dos textos narrativos e poemas, deixando de lado o teatro infantil e os gêneros que tem presença na literatura infantil. Porém o maior problema é a desestruturação na narrativa dos gêneros estudados, no caso da poesia, quase sempre é descaracterizada, analisada apenas



aspectos formais, rima, estrofe e verso; ou seja, o uso do poema apenas para fim gramáticas e ortográficos.

Há também uma decorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nos livros didáticos, o que gera uma escolarização inadequada, porque se produz o conceito de que literatura é apenas alguns textos e alguns autores, ocasionando um desconhecimento da criança por determinados autores e obras. Verifica-se também a ausência de critérios para a seleção de autores e textos, a falta de referência bibliográfica e informações do autor do texto; elementos que seriam essências para desenvolver no aluno o conceito de autoria e de obra. Nos livros didáticos encontramos fragmentos de textos para a leitura, o erro aqui está na seleção do fragmento de um texto, muitas vezes este se encontra desapropriado sem um todo significativo e coerente, falta-se a coesão. Outra falha que geralmente acontece é quando o próprio autor do livro didático produz o texto para utilizá-lo nas atividades de leitura, porém apenas com objetivo ortográfico e gramatical.

Consequência destes são os pseudotextos, em que um ou algum ciclo narrativo são apresentados faltando aqueles que o precedem ou seguem. Os textos apresentados são sempre exposições, que apresenta apenas os início do que precede os acontecimentos, ou até mesmo um fragmento do meio da história. Tornando o texto sem sentido e fazendo com que a criança se pergunte o que acontecerá na narrativa, e não obtendo respostas constituirá um inadequado conceito ao texto; desfigurando o sentido da obra e dos atores. Percebesse também uma forma usual nos livros didáticos, em dar títulos aos fragmentos retirados dos livros de literatura, nem sempre é um título adequado para aquele fragmento escolhido.

Em síntese, e concluindo estes item sobre a fragmentação da narrativa em “textos” propostos à leitura em livros didáticos, pode-se afirmar que a escolarização – inevitável, repita-se o adjetivo – da literatura infantil faz-se frequentemente de forma inadequada e, mas que isso, prejudicial mesmo, pois abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura narrativa, dá-lhe uma ideia errônea do que é um texto e pode induzi-la produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que são apresentados como modelo. (SOARES, 2011, p.36).

Outro aspecto inadequado nesta prática escolar é a distorção que o texto sofre ao ser transferido do livro literário para página do livro didático, mudam-se completamente as características essenciais da obra literária, “o que acontece é que o texto do autor é desnecessariamente abalado, perde algumas de suas qualidades, é mesmo, de certa forma, distorcido, – uma escolarização inadequada, fundamentada em pressupostos errôneos.” (SOARES, 2011, p.39). Outra grave falha é a distorção que o texto sofre no processo de sua transferência, são alterados os gêneros, poemas se transformam em prosa, textos literários



interpretados como informativos, textos jornalísticos como textos literários, etc.

Mas há ainda uma outra forma de distorção do literário, a maneira como os textos literários são estudados e interpretados; o objetivo da leitura dos textos literários nos livros didáticos seguem sempre exercícios de estudos do textos, não conduzem a uma análise da literariedade, nem do que é essencial neles, torna-se um texto apenas para estudo. Os exercícios propostos aos alunos são sempre de localização de informações; gramáticas, ortográficos, copiar nome do autor, copiar nome do título, copia nome do livro onde foi tirado o texto, preencher lacunas com palavras do texto, copiar a fala do personagem, copiar determinado acontecimento do texto, etc.

Decorrência destas práticas metodológicas é que a escolarização da literatura infantil na escola tem se tornado cada vez mais inadequada, “porque há uma escolha pouco criteriosa de autores e obras, e, sobretudo, porque os textos são quase sempre pseudotextos, isto é, fragmentos sem textualidade, sem coerência, e ainda porque as atividades que se desenvolvem sobre os textos não se voltam nem para textualidade nem para literariedade do texto.” (SOARES, 2011, p.47).

Diante destas dificuldades de ensino o professor se vê na missão de transformar o uso tecnológico em uma de suas ferramentas de trabalho; observando essas colocações é valido ressaltar que o leitor contemporâneo está em um meio aonde a leitura vai além dos livros, “a internet possibilita, além de novas formas de comunicação, novos meios de coordenar as interações no universo virtual de conhecimentos.” (PREVEDELLO; NOAL, 2010, p. 6). O professor passa a ter papéis distintos e para isso tem a necessidade de se preparar, portanto os mestres estão se adequando as novas tecnologias de um mundo mais globalizado, para que haja melhoria de ensino e aprendizagem.

A era tecnológica viabiliza grandes variedades de textos literários de fácil acesso, se antes a leitura era possibilitada apenas para classes privilegiadas, hoje com a modernidade o ato de ler se estende a quase todos indivíduos, porém mesmo tendo estes textos com fáceis acesso, o professor deve buscar formas dinâmicas de utilizá-los para estimular o hábito de leitura.

Sabemos que as escolas brasileiras se encontram atrasadas no que tange a tecnologia, pois os alunos do século XXI nasceram no século digital e sempre tiveram acesso ao computador, o celular, a internet, ou seja, fazem uso diário da tecnologia. E mesmo que as escolas estejam utilizando computadores e laboratórios de informática para que os alunos tenham acesso às novas maneiras de ler e escrever, isso somente não basta, é preciso que o professor consiga aliar outras maneiras didáticas em suas aulas a fim do uso dessas novas



tecnologias.

A inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) requer uma ruptura de barreiras técnicas (aprender a lidar com o sistema operacional) e culturais (a fim de entender que esta cultura virtual pode trazer novidade), tendo a percepção crítica de que ela não soluciona todas as dificuldades, nem leva ao fracasso, quando é usada. Fazer uso das TICs não garante uma boa aula, entretanto, descartá-las pode também não ser uma boa opção porque sua presença em todos ambientes é crescente. Todo recurso exige também que quem se disponha a usá-lo, tenha um mínimo de conhecimento sobre como aproveitá-lo positivamente. A reflexão sobre o uso da rede para ensinar aprender já é um grande passo. (LIMA, 2009, p.46)

A inclusão da tecnologia no cotidiano das pessoas ocasionou novas formas de pensar, agir e comunicar, conseqüentemente um desafio de compreender as diversas situações; a leitura passa então a exigir não somente compreensão dos textos, mas também do mundo exterior, desta maneira ensinar literatura através dos meios digitais possibilita melhor entendimentos aos alunos, assim eles podem relacionar o mundo externo com mundo didático e literário. Vale ressaltar que mesmo utilizando o meio digital, como a melhor internet, com um bom computador, o professor ainda continua sendo a ferramenta fundamental para esta mediação.

Com a diversificação dos meios de comunicação os alunos buscam novos meios metodológicos, onde possam ter desafios, metas e um conteúdo atrativo, e a tecnologia vem proporcionando estes desafios aos indivíduos e os tem transformado em pessoas com novos comportamento e reações.

Diante destas constantes modificações na esfera política/social/educacional, surge a metodologia ativa no intuito de se adequar ao novo contexto pedagógico, o professor se torna cada vez mais mediador do aprendizado, abandonando o antigo método tradicional de ensino em que apenas o mestre era detentor do conhecimento e o único responsável por conduzir a aula. O principal objetivo desta metodologia é incentivar os alunos a desenvolverem o hábito de leitura e capacidade de melhor aprendizado, o professor pode através dela incentivar os alunos a leitura de livros literários e explorar os temas abordados na obra, de forma eficaz e prazerosa; a tecnologia é uma aliada favorável a este método, pois facilita tanto ao aluno quando ao professor nas atividades de pesquisas sobre obras literárias, tornando a aula mais prática e dinâmica.

O papel da escola nesse contexto é de incentivar a leitura, salientando que a leitura é um processo de informação e junto deve vir o processo de liberdade do leitor, isso significa que o leitor além de compreender e interpretar um texto, ele toma para si o papel transformador da realidade em que está inserido. Em suma o ensino deve ser pautado sempre na criação e na crítica da realidade, em virtude da leitura que é um dos caminhos para se ter cidadãos autônomos



e transformadores da sua realidade. (PREVEDELLO; NOAL, 2010, p. 7).

Maria Elizabeth de Almeida em *“Informática e formação de professores”* (2000), contribui com metodologia sobre a construção de uma educação voltada a leitura e destaca que o aluno vai construir suas próprias apresentações, utilizando os recursos necessários para que obtenha sucesso na aprendizagem.

Quando o sistema de autoria é colocado à disposição dos alunos para que eles construam suas próprias apresentações, possam levantar e testar hipóteses, elaborar e relacionar conhecimentos e desenvolver projetos de seu interesse, os sistemas são considerados abertos. Nesse caso constituem ferramentas de aprendizagem, isto é, são recursos que apoiam o aluno no desenvolvimento de atividades que podem levar à aprendizagem. Os sistemas abertos pressupõem "a ação do sujeito para criar uma apresentação, isto é, construir nós e ligações, utilizando esse recurso como uma ferramenta, como um meio para aprendizagem de outros conhecimentos, e não como um fim em si mesmo." (Jacques & Fagundes, 1995:306) (ALMEIDA, 2000, p.31).

O uso de recurso como o computador levando em consideração que essa máquina não é o corpo inteligente, mas proporciona conhecimento, pois o aluno consegue construir através dele sua própria atividade que levará ao desenvolvimento e ao aprendizado.

Nessa abordagem o computador não é o detentor do conhecimento, mas uma ferramenta tutorada pelo aluno e que lhe permite buscar informações em redes de comunicação a distância, navegar entre nós e ligações, de forma não linear, segundo seu estilo cognitivo e seu interesse momentâneo. Tais informações podem ser integradas pelo aluno em programas aplicativos, e com isso ele tem a chance de elaborar o seu conhecimento para representar a solução de uma situação-problema ou a implantação de um projeto. As informações também podem ser trabalhadas no desenvolvimento de programas elaborados em linguagem de programação. Todas essas situações levam o aluno a refletir sobre o que está sendo representado. (ALMEIDA, 2000, p 32).

Entrando em contato com todas essas ferramentas, a união de elementos como a tecnologia, a internet, o computador e todos os aparatos físicos que permitem o contato do aluno com as diversas linguagens, proporcionará que o mesmo obtenha uma reflexão acerca do que está sendo apresentado, colaborando, assim para a sua formação.

O processo de aprendizagem através do computador significa que os alunos podem obter conceitos sobre o conteúdo da pesquisa através do seu uso. No entanto, o computador não é uma ferramenta de ensino, mas uma ferramenta usada pelo aluno para desenvolver algo, de modo que o aprendizado ocorre devido ao fato de ele estar realizando tarefas por meio dele; este é uma máquina que processa dados, e com o uso da tecnologia da informação, professores e alunos podem usar recursos para se comunicar e trocar experiências.

Portanto, a inclusão dos laboratórios de informáticas na salas de aulas seria algo natural nesse processo de integração do computador, a aquisição de tecnologia da informação, o uso da



tecnologia para resolver problemas, apoiar a expressão de novos conhecimentos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, propiciar o aprofundamento de conceitos específicos e levar à geração de novos conhecimentos. Deste modo teríamos a flexibilização entre espaço escolar e o tempo de aprendizagem, gerando maior aprimoramento do aluno de forma naturais e sociais, maior estimulação a curiosidade e o interesse por parte do discente, resultado disso melhor rendimento no ensino.

O conhecimento não é fornecido ao aluno para que ele dê as respostas. É o aluno que coloca o conhecimento no computador e indica as operações que devem ser executadas para produzir as respostas desejadas. O programa fornece importantes pistas sobre o pensamento do aluno, uma vez que o seu pensamento está descrito explicitamente e a resposta do computador permite comparar o previsto com o obtido. (ALMEIDA, 2000, p.33).

Através do uso tecnológico o aluno será estimulado a desenvolver seu lado crítico, receberá o material de forma atrativa e dinâmica, fará um pré-reconhecimento, e a partir da leitura desse conteúdo reproduzirá acerca de sua interpretação, elaborando seus pensamentos, ideias; o computador em si colaborará com recursos que estarão ao alcance desse estudante a fim de melhorar os resultados obtidos de sua leitura, funcionando como uma ferramenta de ensino.

O professor tem maiores chances de compreender o processo mental do aluno, de ajudá-lo a interpretar as respostas, de questioná-lo, de colocar desafios que possam ajudá-lo na compreensão do problema e de conduzi-lo a um novo patamar de desenvolvimento. A atitude do professor não apenas promove "a interação do sujeito com a máquina, mas, sobretudo, possibilita a aprendizagem ativa, ou seja, permite ao sujeito criar modelos a partir de experiências anteriores, associando o novo com o velho na construção de programas constituídos por uma sequência de comandos logicamente estruturados, desenvolvendo a ideia de organização hierárquica e revelando seu estilo de estruturação mental e representação simbólica." (Almeida, 1991: 2.29). (ALMEIDA, 2000, p.33).

Em decorrência dessas atividades o professor desempenha um papel fundamental nessa conexão de leitura dos seus alunos, pois com os aparatos tecnológicos ele poderá alcançar melhor sucesso em perceber quais pontos o aluno tem maior dificuldades e de forma ativa promover sua inserção pedagógica, iniciando um diálogo entre aluno e texto e assim promovendo a aprendizagem ativa. Sem dúvidas esta nova adequação da sociedade no universo digital é um caminho que tende a se aprofundar e possivelmente é um caminho sem volta e tem somente a agregar em sua formação, como leitor, cidadão e livre para pensar.

O uso da tecnologia no ensino tem nos permitido grandes avanços, o aluno e o professor podem tornar pesquisadores podendo não somente ler um texto, mas também estudá-los e compreendê-los; outro ponto fundamental é que este novo modelo de ensino possibilita



estudamos um texto literário e conceituá-lo ao nosso contexto social/cultural; o professor também pode trabalhar de forma que construa sentidos entre o texto e o leitor.

LETRAMENTO DIGITAL INSTRUMENTO DE ENSINO CONTEMPORÂNEO

Os acelerados avanços e crescimentos do mundo tecnológico proporcionou grande eficácia para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que cada vez mais ganham maior espaço no âmbito escolar, porém mesmo no século XXI as escolas ainda precisam se adequar para que haja total inclusão digital entre alunos e professores. Deste modo o letramento digital passar a existir como instrumento de ensino na busca de saber usar as ferramentas de tecnológicas de comunicação, na relação entre sujeito e o conhecimento produzido.

Mariana Rezende em “*O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas*” (2016), esclarece que o termo letramento surgiu da palavra inglesa (*literary*), que significa a (habilidade de ler e escrever). Contudo é notado que o letramento vem criando novas práticas de ensino, visto que o Brasil passou a ter novas demandas com relação aos estudos linguísticos.

No Brasil, as habilidades de leitura e escrita estiveram ligadas, num primeiro momento, ao conceito de alfabetização. Posteriormente, surgiram novas demandas no campo das práticas de leitura e escrita e, para designá-las, utilizou-se o termo letramento. Essas novas demandas referem-se à preocupação que os estudos linguísticos passaram a ter, no Brasil, a partir da década de 1980, com o uso social da leitura e da escrita. (REZENDE, 2016, p. 96).

Nesse caso, para que o indivíduo possa efetivamente participar da sociedade letrada, não basta apenas ter habilidades de (de)codificação, mas precisa ser capaz de utilizar estratégias de leituras para dar conta dos letramentos necessários para atingir objetivos na vida contemporânea, contudo é visto que a leitura e a escrita atual coloca em evidência novas práticas onde as competências e as capacidades de produção de textos praticadas atualmente no letramento não podem ser as mesmas.

Observa que há mudanças nos perfis e os papéis dos leitores e autores, como afirma Chartier (1998), a tela do computador permite usos, manuseios e intervenções do leitor mais numerosos e livres do que o suporte impresso. A escrita e leitura dialogam, mesclam-se e se interpenetram a partir do advento das várias tecnologias, contudo as tecnologias ainda colocam em xeque um modelo de autoria centrado em editores, uma vez que as mídias digitais



proporcionam uma diversidade de gêneros seja produzida e difundida. Tratando, então de outra forma de organizar, distribuir e de veicular conhecimento (VIEIRA, 2013).

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2003, p.2).

Levando em consideração o contexto atual em que as tecnologias permitem novas formas de produção, circulação de textos, gêneros, e coloca o conceito de letramento como a habilidade de ler e escrever, não dá conta de explicar as possibilidades de aberturas que as tecnologias proporcionam para a leitura. Essa nova realidade linguístico textual denominado letramento digital, que é a mudança nos modos de ler e escrever, os códigos e sinais verbais e não verbais disponíveis na tela do computador. E ainda desenvolve competências para usar ferramentas digitais com proficiência e ao mesmo tempo entender que as atividades da leitura e escrita podem abordar diferentes temas pedagógicos, exigindo dos engajados no processo ensino/aprendizagem diferentes formas de atuação. (VIEIRA, 2013).

Outra concepção que criticamos refere-se ao entendimento de que o letramento digital acrescenta ao conceito de letramento o uso da tecnologia. Essa percepção, apesar de simplista, não pode ser desconsiderada, ou seja, se letramentos são práticas sociais de uso da escrita e da leitura que têm sentidos específicos, finalidades específicas (dimensão social) e que demandam o domínio da escrita e da leitura (dimensão individual), os letramentos digitais podem ser conceituados da mesma forma, considerando-se a demanda das tecnologias digitais. (REZENDE, 2016, p.103).

A superficialidade em que este conceito vem sendo construído está equivocada, uma vez que esta interpretação simples de apenas a inclusão digital em um evento de letramento caracteriza o letramento digital, entretanto é sabido que o termo vai além dessa simples afirmação. Sabemos que o letramento digital afeta as culturas e todos os contextos em que ele está inserido, de modo a afetar o contexto social e cognitivos das sociedades e fins para a apropriação dessas atividades. Muitas vezes o conceito de letramento digital está ligado ao uso das tecnologias digitais, e habilidades técnicas. (REZENDE, 2016).

Neste processo, observa-se que um tipo de letramento tem o outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital. Em pleno “Século do Conhecimento”, a imensa massa de dados que surgem diariamente na Internet torna cada vez mais importante para a conquista da cidadania a aquisição do letramento alfabético, haja vista a enorme necessidade de processamento (assimilação, avaliação e controle) crítico das informações, a fim de transformá-las em conhecimento útil. (XAVIER, 2003, p.4).



De acordo com a pedagogia empregada nas teorias de letramento digital, a autora salienta que os estudos buscaram uma preocupação com os estudos da linguagem e também no que concerne nas demandas da era digital na educação. Entretanto é observado que a inclusão desses recursos nas escolas não vem tendo um bom desempenho no ensino. O problema existente é que as pessoas e também em grande parte as escolas introduz uma concepção de ciberespaço, ou seja, uma concepção de uma mentalidade da primeira geração¹.

Agir dessa forma no ciberespaço é diminuir o potencial das novas práticas letradas ali presentes, impedindo a expansão de suas possibilidades de significação. Estudos a respeito do uso de tecnologias no ambiente escolar revelam exatamente isto: professores e diretores trazendo para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0, que confirmam o entendimento de que o conceito de letramento (digital) está ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo. Seguindo essa perspectiva, entendem o letramento e as tecnologias digitais também como instrumentos meramente técnicos e desconsideram os aspectos sociais e cognitivos. Por isso, fazem uso das tecnologias digitais para substituir recursos mais antigos e trabalham a linguagem numa perspectiva individualista. Assim como o modelo autônomo de letramento, ligado ao ensino de técnicas de leitura e de escrita e que permanece inerente às práticas escolares (em oposição ao modelo ideológico), o letramento digital permanece vinculado ao entendimento de que o conhecimento técnico dos recursos digitais leva o aluno ao letramento digital. (REZENDE, 2016, p. 103,104).

Entretanto vale comentar que o letramento em uma sociedade nunca é igual e ou universal, pois este ato está relacionado as condições de desigualdade econômica, social e históricos. Sabemos que existem distanciamentos que definem as dificuldades encontradas dentro do contexto educacional do Brasil, e, portanto dentro dessa sociedade desigual, são poucos que tem acesso a uma cidadania plena.

Numa sociedade desigual, os problemas de leitura se diversificam conforme as características de classe, as soluções possíveis se orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos vários, que deem conta das diferentes representações sociais. Se as classes trabalhadoras também tiverem acesso à alfabetização, serão elas não apenas consumidoras passivas, mas produtoras de novos textos, que se acrescentarão aos que circulam na sociedade e atenderão a seus interesses. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 13). Dessa forma, todos os segmentos sociais apesar das divergências podem ser mobilizados a fim de encontrarem na leitura das obras o momento catártico, o que significa a identificação do leitor com o conteúdo expresso.

¹ Mentalidade da primeira geração: É o uso da internet comercial do “World Wide Web (www)”, que tem como objetivo central o acesso a uma grande fonte de informações, um espaço de leitura de conteúdos estáticos, pouco interativos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou um estudo sobre as revoluções ocorridas no processo de leitura, bem como entender as novas perspectivas na relação do homem com o método educacional, percebemos que a tecnologia é fundamental para esta consolidação, proporciona uma reorganização do acesso à leitura por meio do computador e outros dispositivos como celulares smartphones, tablets.

O livro literário não deixa de ser o instrumento principal para o contato com a leitura, e com a tecnologia o acesso a informação ficou mais dinâmico, instantâneo e possibilitou a criação de novos gêneros e múltiplas autorias.

Portanto foi estudada a necessidade de ir além do letramento tradicional, observamos que o letramento digital tem uma função importante na formação dos alunos, porém não basta equipar as escolas com computadores e internet, mas, sim, dar condições para que os professores em conjunto com os alunos façam reflexões e práticas do letramento digital como forma pedagógica de agregar na formação educacional dos jovens.

Por fim, entendemos que a leitura foi e continua sendo o principal elemento de captação e difusão do conhecimento, uma prática que proporciona o ser humano uma visão ampla não somente do meio que o cerca, mas também ter a consciência do seu papel em sociedade e do mundo, um cidadão atuante, crítico e lúcido perante as adversidades da vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; e outros. **Literatura em crise na escola**. 1986.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**. Secretaria de educação a distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed. 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002401.pdf>. Acesso em: 28.jun.2020.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e formação do leitor: Alternativas metodológicas**: 1988.

CHARTIER, Roger. **As revoluções da leitura no ocidente**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/revolucoesdaleituranoocidente.pdf. Acesso em: 29.jun.2020.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor. **Aspectos cognitivos da leitura**. 6 ed. São Paulo:Pontes, 1999. Disponível em:



http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/espanhol_artigos/francis_chagas_lima.pdf. Acesso em: 02.jul.2020.

LIMA, Francis Chagas. **Formando leitores na era digital: Reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual.** Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/espanhol_artigos/francis_chagas_lima.pdf. Acesso em: 01.jul.2020.

PREDEVELLO, Jocelaine Pivetta; NOAL, Eronita Ana Cantarelli. **A importância da leitura e a influência da tecnologia.** Rio Grande do Sul, Brasil, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2262/Prevedello_Jocelaine_Pivetta.pdf?sequencia=1&isAllowed=y. Acesso em: 30.jun.2020.

REZENDE, Mariana Vidotti de. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivro/article/view/10266>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura e Realidade Brasileira.** Série novas perspectivas, Porto Alegre, 1988.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária.** 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo;** tradução Caio Moreira, 96p. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.