

**DARLEI POSSAMAI**

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:  
O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NUMA PERSPECTIVA DE  
LETRAMENTO**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Reis.

**TUBARÃO, 2006.**

**DARLEI POSSAMAI**

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:  
O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NUMA PERSPECTIVA DE  
LETRAMENTO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, julho de 2006.

---

Profa. Dra. Mariléia Reis

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Luiz Alberto Marques

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Fábio Rauem

Universidade do Sul de Santa Catarina

## DEDICATÓRIA

*A minha esposa, Alice, pelo companheirismo e paciência pelas tantas horas de ausência; ao meu filho Giovanni, que sem entender o que eu tanto fazia, em frente do computador dizia: “papai, vamos brincar?” Simplesmente queria a minha presença que tantas vezes lhe foi negada, e a sempre mestra Mariléia Reis, professora Doutora da Universidade do Sul de Santa Catarina, que se dispôs em me acompanhar, dando pistas e apontando caminhos com suas sábias palavras e materiais cedidos para a realização desta dissertação e também pelo grande incentivo e apoio.*

## AGRADECIMENTOS

*Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo dom da vida, me proporcionando momentos fabulosos. Esta pesquisa, análise e escrita foram possíveis graças ao esforço, apoio e solidariedade daqueles com quem convivo por muito ou pouco tempo. Portanto, agradeço também a UNISUL e aos “mestres com carinho, que me ensinaram como descobrir o melhor caminho”.*

**EPÍGRAFE: 'AS SOMBRAS DA VIDA'**

(Maurício de Sousa)



## RESUMO

Esta dissertação trata de uma reflexão sobre a introdução de Filosofia no ensino médio, a partir da inserção do gênero História em Quadrinhos (HQ) em conteúdos e atividades pedagógicas de Filosofia, dada a natureza multimodal do respectivo gênero. A metodologia utilizada neste trabalho consiste na elaboração de uma testagem (sob forma de questionário) que investiga o modo como o jovem do ensino médio (representado nesta pesquisa por sujeitos informantes do 2º ano da Escola Cristo Rei, do município de Içara-SC) vê a natureza dos gêneros que constituem os textos escolares da respectiva disciplina. Parte-se da elaboração de um estudo comparativo de um mesmo texto, O Mito da Caverna, em três gêneros textuais distintos: (i) A República, de Platão, presente na coleção Os Pensadores (1997); (ii) o livro paradidático O Mundo de Sofia, de Jostein Gaarder (1996); e (iii) As Sombras da Vida, do cartunista Maurício de Sousa. Parte dos pressupostos teórico-metodológicos das abordagens filosóficas que permeiam os textos didáticos das Propostas Curriculares de Santa Catarina (1998 e 2005), no que diz respeito às questões de letramento. Procuramos, também, contextualizar a trajetória da filosofia no período da Ditadura Militar, com a Lei 5692/71 e posteriormente com a Lei 9394/96. Com base no instrumento de análise (questionário), foi possível evidenciar que o uso do gênero HQ se aproxima, de fato, à base norteadora da PCSC e das respectivas LDBs, além de demonstrar que a introdução ao estudo e reflexão da Filosofia sob esta modalidade no ensino médio mostra-se mais motivadora e envolvente. Daí, o aluno poder sentir-se instrumentalizado para aprofundar o estudo e reflexão dos textos clássicos da literatura filosófica.

**Palavras-Chave:** história em quadrinhos, filosofia, gênero textual, Proposta Curricular de Santa Catarina.

## ABSTRACT

This work deals with a reflection on the introduction of Philosophy in average education, from the insertion of the sort History in Cartoons (HQ) in contents and pedagogical activities of Philosophy, given the multimodal nature of the respective sort. The methodology used in this work consists of the elaboration of a test (under questionnaire form) that it investigates the way as the young of average education (represented in this research for informing citizens of 2º year of the School Cristo Rei, of the city of Içara) sees the nature of the sorts that constitute the pertaining to school texts of the respective one discipline. It has been broken of the elaboration of a comparative study of one same text, the Myth of the Cave, in three distinct literal sorts: (i) The Republic, of Platão, gift in the collection the Thinkers (1997); (II) the book the World of Sofia, Jostein Gaarder (1996); e (III) the Shades of the Life, the cartoonist Maurício de Sousa. Estimated part of the theoretician-methodologist of the philosophical boardings that to bore the didactic texts of the Curricular Proposals of Santa Catarina (1998 and 2005), in what it says respect to the literacy questions. We look for, also, to context the trajectory of the philosophy in the period of the Military dictatorship, with Law 5692/71 and later with Law 9394/96. On the basis of the analysis instrument (questionnaire), was possible to evidence that the use of sort HQ if approaches, in fact, to the to lead base of the respective PCSC and the LDBs, beyond demonstrating that the introduction to the study and reflection of the Philosophy under this modality in average education reveals motivate and involving. From there, the pupil to be able to feel itself incrementing to deepen the study and reflection of the classic texts of philosophical literature.

**Keyword:** history in cartoons, philosophy, Curricular literal sort, Proposal of Santa Catarina.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 1 da testagem aplicada . . . . .	54
Tabela 2: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 2. 1 da testagem aplicada. . . . .	56
Tabela 3: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 2. 2 da testagem aplicada. . . . .	56
Tabela 4: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 3. 1 da testagem aplicada. . . . .	57
Tabela 5: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 3. 2 da testagem aplicada. . . . .	57
Tabela 6: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 4 da testagem aplicada . . . . .	58
Tabela 7: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 5 da testagem aplicada . . . . .	60

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>8</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 A DISCIPLINA FILOSOFIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>21</b>
2.1 UMA EDUCAÇÃO TECNICISTA AUTORITÁRIA E EXCLUDENTE: LEI 5692/71 .....	21
2.1.1 <i>Lei 9394/96: por uma educação mais participativa?</i> .....	27
2.1.2 <i>O mundo do trabalho</i> .....	29
2.2 LETRAMENTO .....	31
2.3 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO UM GÊNERO TEXTUAL .....	36
2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA/1998/2005.....	40
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>44</b>
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA .....	45
3.2 PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS .....	46
3.3 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS .....	54
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>55</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXO B – O MITO DA CAVERNA, CONFORME EM A REPÚBLICA DE PLATÃO (OS</b>	
<b>PENSADORES, 1997).....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO C – AS TREVAS DA CAVERNA, CONFORME EM O MUNDO DE SOFIA, (JOSTEIN</b>	
<b>GAARDER, 1996) .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO D – AS SOMBRAS DA VIDA, DE MAURÍCIO DE SOUSA, CONFORME EM PENSANDO</b>	
<b>MELHOR: INICIAÇÃO AO FILOSOFAR (ANGÉLICA SATIRO E ANA MIRIAM WUENSCH,</b>	
<b>1999).....</b>	<b>81</b>
.....	82
<b>ANEXO E – ‘EDUCAÇÃO DE JOVENS’ (PCSC/2005) .....</b>	<b>87</b>
<b>E. 1 O QUE É A JUVENTUDE? .....</b>	<b>93</b>
<b>E. 2 A REALIDADE DOS (AS) JOVENS/ALUNOS (AS) DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE</b>	
<b>ENSINO .....</b>	<b>101</b>
<b>E. 2. 1 COMO VOCÊ IMAGINA UMA ESCOLA IDEAL? .....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Na teoria social o tema juventude também se ressent de uma ambigüidade quando interroga sobre as possibilidades de estabelecer parâmetros gerais e pouco eficazes para a compreensão desse modo do ciclo vital, ocorrendo que algumas posições radicadas na idéia de diversidade, acabam por negar a possibilidade de qualquer tratamento comum ao tema. (SOUSA e DURAND, 2002, p. 164)<sup>1</sup>*

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 69) abre o capítulo 'Educação de Jovens' a partir de uma perspectiva teórico-metodológica de letramento, ou seja: uma perspectiva que aborda a importância da mediação do conhecimento pelo docente a partir do contexto sócio-histórico-cultural<sup>2</sup> do discente. Com esta perspectiva, ela não só abre literalmente um capítulo, mas muito mais do que isso: ela procura discutir sobre *nossa experiência profissional junto aos (às) jovens, considerando a necessidade de redimensionarmos nossos papéis, tendo em vista as profundas modificações sociais pelas quais a sociedade tem passado* (p. 69).

Assim, com esta preocupação em mente e com a consciência de que as transformações trazidas pelos novos tempos teriam que nos conduzir a uma prática docente

---

<sup>1</sup> *Apud* Proposta Curricular de Santa Catarina/2005.

<sup>2</sup> Entendemos como contextos: (i) SOCIAL: sexo, idade, escolaridade, estratificação social (profissão dos discentes/pais, classe social etc. ); (ii) HISTÓRICO: espaço temporal, situação sincrônica. Na presente pesquisa, nosso foco é o adolescente que, nos anos de 2004 e 2005, cursa o ensino médio); e (iii) CULTURAL: relações deste aluno com elementos culturais: tipo de leitura, arte, linguagem, mídias, etc.

também ‘transformadora’, comprometida com a consolidação de valores democráticos pela construção e reconstrução conceitual da educação, percebemos que também era preciso avançar em relação ao modo como têm sido ministradas as aulas de Filosofia (especificamente à modalidade tradicional/clássica com que os textos de Filosofia são apresentados aos jovens do ensino médio), revendo a nossa atuação educativa.

São estas as palavras introdutórias:

Consolidada a Proposta Curricular do Estado (SANTA CATARINA, 1998), surge a necessidade de acrescentar-lhe novas discussões sobre temáticas relevantes ao momento histórico pelo qual passa a Educação Pública Estadual. É nesse sentido que este documento pretende propor novos olhares sobre quem é o (a) jovem de nossas escolas, com quem cada vez mais é necessário estabelecermos um diálogo de entendimento, para conhecermos seus vínculos e laços sociais, seus projetos, suas dinâmicas e comportamentos. Nossa intenção é reforçar uma prática apoiada no conceito de juventude como uma construção social-cultural marcada pela condição limítrofe, de natureza transitiva, carregada de significados simbólicos e materiais, fragilidades, potencialidades ampliadas no reconhecimento da sua cultura própria, como sujeito capaz de propor e desenvolver projetos que podem ser considerados pela Escola Pública de nosso Estado (SANTA CATARINA, 2005, p. 69).

O objetivo da inserção da disciplina Filosofia para jovens que cursam o ensino médio é permitir ao educando o ‘domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania’, segundo a Lei 9394/96. Entretanto, o modo como a disciplina de Filosofia foi reintroduzido<sup>3</sup> nos programas curriculares em 1996 pouco (ou quase nada) mudou em relação aos anos anteriores a 1971, período ditatorial no Brasil, (período compreendido de 1964 a 1985) diante do qual a Filosofia foi banida dos programas escolares a partir da Lei 5692/71.

---

<sup>3</sup> Referimo-nos ao nível de formalidade com que era utilizada a linguagem filosófica nos anos anteriores ao 70 e 80, ou seja, antes da publicação da Lei 5692/71.

Mas o que implica o estudo da Filosofia para os adolescentes do ensino médio?

Ou melhor: qual seu campo de atuação desta para o ensino médio? Para Chauí, os jovens poderiam questioná-la da seguinte maneira:

**Para que Filosofia? Qual sua utilidade?, Para que serve isso?, Que uso proveitoso ou vantajoso posso fazer disso?** Por que ninguém pergunta: Para que as ciências?, pois todo mundo imagina ver a utilidade das ciências nos produtos da técnica, isto é, na aplicação dos conhecimentos científicos para criar instrumentos de uso, desde o cronômetro, o telescópio e o microscópio até a luz elétrica, a geladeira, o automóvel, o avião, a máquina de lavar roupa ou louça, o telefone, o rádio, a televisão, o cinema, etc. **Ninguém, todavia, consegue ver para que serviria a Filosofia, donde dizer-se: Não serve para coisa alguma.** Ora, todas as pretensões das ciências pressupõem que elas admitem a existência da verdade, a necessidades de procedimentos corretos para bem usar o pensamento. Verdade, pensamento racional, procedimentos especiais para conhecer fatos, aplicação prática de conhecimentos teóricos, correção e acúmulo de saberes: esses objetivos e propósitos das ciências não são científicos, são filosóficos e dependem de questões filosóficas. O trabalho das ciências pressupõe, como condição, o trabalho da filosofia (grifos nossos). (CHAUÍ, 2004, p. 19).

Nesta mesma perspectiva de ver a inclusão da Filosofia como disciplina importante a ser ministrada no ensino médio baseamo-nos também em Jaspers (*apud* Nunes, 1993, p. 16):

**Um instinto vital, ignorado de si mesmo, odeia a filosofia.** Ela é perigosa. Se eu a compreendesse, teria de alterar a minha vida. Adquiriria outro estado de espírito, veria as coisas a uma claridade incrível, teria de rever meus juízos. Melhor é não pensar filosoficamente. Muitos políticos vêem facilitado seu trágico trabalho pela ausência da filosofia. **Massas e funcionários são mais fáceis de manipular quando não pensam, mas tão somente usam de uma inteligência de rebanho. Mais vale, portanto, que a filosofia seja vista como algo intediante.** Oxalá desaparecessem? as faculdades de Filosofia. **Quanto mais vaidades se ensine, menos estarão os homens arriscados a se tocar pela luz da Filosofia.** Assim, a filosofia se vê rodeada de inimigos, a maioria dos quais não tem consciência dessa condição. A auto tolerância burguesa, os convencionalismos, o hábito de considerar o bem material como razão suficiente da vida, o hábito de só apreciar a ciência em função de sua utilidade técnica, o ilimitado desejo de poder, a lentidão dos políticos, o fanatismo das ideologias, a aspiração a um nome literário - tudo isso proclama a antifilosofia. (grifo nosso) (NUNES, 1993, p. 16)

Esta dissertação trata de uma reflexão sobre o ensino da disciplina de Filosofia no ensino médio, a partir de uma testagem (sob forma de questionário) que investiga a possibilidade da inserção (ou não) do gênero História em Quadrinhos (HQ) em conteúdos e atividades pedagógicas de Filosofia, especificamente no ensino médio. A metodologia utilizada neste trabalho consiste na leitura, análise e aplicação de um questionário a um grupo de informantes do 2º ano da Escola Cristo Rei do município de Içara, SC. Neste sentido, questiona-se: o estudo e reflexão da Filosofia sob a modalidade de HQ no ensino médio podem se tornar mais motivadores e envolventes? Por que os fatos e as narrações apresentadas em quadrinhos envolvem e fascinam mais os jovens?

Parte dos pressupostos teórico-metodológicos das abordagens filosóficas que permeiam os textos didáticos das Propostas Curriculares de Santa Catarina (1998 e 2005), no que diz respeito às questões de letramento, e os textos da LDB, no que diz respeito à necessidade da Filosofia no ensino médio para a formação de cidadão atuante e reflexivo.

### **A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Na literatura sobre Filosofia, desenvolve-se o pensamento, segundo o qual, a disciplina deve propiciar a adoção de parâmetros filosóficos para o jovem criar conceitos que dêem conta dos problemas relacionados a eles próprios e ao mundo de forma original e autônoma. Acreditamos que em textos com cuja linguagem este jovem não se identifica, é possível que este mesmo jovem não possa sentir-se motivado à leitura da Filosofia e deixar de ser ‘original’ e ‘autônomo’ em suas inquietações frente ao seu mundo contemporâneo. Nesses termos, acreditamos, que a adoção de uma linguagem filosófica mais acessível aos jovens, e inserida num gênero textual mais atraente a esta faixa etária, poderá tornar o estudo da Filosofia também mais atraente.

É comum ouvir de alunos que é ‘obsoleto’ e ‘arcaico’ o modo como a linguagem (e, por extensão, o conteúdo) é empregada nos textos didáticos, e isto vem sendo mais um dos problemas enfrentados pelos professores no ensino/aprendizagem nas escolas de ensino médio.

Analisando alguns textos de Filosofia percebemos que a linguagem excessivamente formal e tradicional utilizadas acabam sendo um problema enfrentado pelos professores de Filosofia. Além disso, um outro problema é o fato do porquê desta disciplina não constar, não estar listada, entre as demais que compõem a Proposta Curricular de Santa Catarina. Se este documento tem como um dos objetivos a inclusão dos profissionais de ensino às teorias modernas em relação às disciplinas que ministram, este (objetivo) não se faz sentir no que diz respeito aos professores de Filosofia.

A disciplina de Ensino Religioso está presente como um capítulo exclusivo tanto na LDB como na Proposta Curricular de Santa Catarina, que não é o caso da Filosofia. Esta pode até ser tratada, caso a escola desejar, como tema transversal, ou seja, não é obrigatória, como no caso do ensino religioso e, ainda, só no ensino médio. Como formar cidadãos críticos, criativos, autônomos e partícipes no exercício da cidadania se o próprio documento limita a sua presença e necessidade?

A sociedade (da qual fazemos parte) vem sofrendo mudanças na área do conhecimento e da educação numa velocidade tal que se torna até difícil acompanhar tais mudanças. As inúmeras linguagens presentes nessa realidade, dentre elas a virtual e a midiática, não só chamam a atenção dos jovens, mas também os convencem de que são as melhores, são as mais práticas, são as que trazem soluções aos seus problemas consumistas diários e imediatos da busca pelo novo e, também, como a única necessária.

Aceitando ou não, nós, como partícipes dessa sociedade em transformação, somos co-autores dessa revolução eletro-eletrônica-digital e, dessa forma, estamos envolvidos num universo de informação que vai do visual ao sonoro das linguagens televisivas, dos vídeos-clips, da publicidade, das histórias em quadrinhos, dos celulares, dos jogos eletrônicos, do vídeo-texto, do computador, da realidade virtual.<sup>4</sup>

Essas novas tecnologias e linguagens criam novos desafios e exigências às várias áreas do conhecimento, dentre as quais, uma visão mais crítica e ampliada dos educadores, os quais não receberam, ao menos uma grande parcela, tal educação e formação.

De certa forma, pode-se dizer que nós, do mundo acadêmico, devido à própria formação universitária que tivemos, ao menos uma parte expressiva, sabemos separar o “joio do trigo”, isto é, as informações boas das más que todos estes novos meios de comunicação nos trazem. Muitas vezes, estes meios, ao invés de esclarecerem e tornarem transparentes a realidade presente no nosso dia-a-dia, eles escondem, camuflam e enganam os indivíduos. Tais mecanismos funcionam como uma “falsificação” da realidade, maquiando a realidade, não deixando ver o que realmente é, como uma mensagem subliminar, que acabam nos convencendo a agir e pensar mecanicamente a partir de comandos por ela projetados. E o que esperamos da Filosofia? Não é o momento da reflexão sobre os fatos nosso de cada dia? Sobre os fatos da nossa realidade sócio-histórico-cultural? E, por que não, uma reflexão mediada pela linguagem de uma comunidade de fala específica, como a de jovens o é?

---

<sup>4</sup> Vem trazer ao uso do computador um novo paradigma de interface com o usuário, a qual busca captar os movimentos do corpo do usuário (em geral braços, pernas, cabeça e olhos) e, a partir destes dados, realizar a interação homem-máquina.

A juventude, de maneira geral, estaria capacitada para selecionar e se apropriar de todas essas novas informações? E se usássemos e trouxéssemos ao nosso lado essas tecnologias e formas de linguagem presente no mundo dos jovens, e por que não dizer também do nosso, e transformá-las em apoio didático em sala de aula? Seria um desafio à educação, sem dúvida, mas também não seria uma tentativa de solução ou dica perante os vários problemas de desânimo, repetência e defasagem de jovens diante dos novos desafios impostos pela sociedade?

Diante dessa gama de informações, desafios e questionamentos para a educação e para os educadores, presentes no mundo contemporâneo, ou no mundo do “pós-moderno”, como intitula o livro de Jean Baudrillard (2002), optamos por falar de Filosofia num gênero textual sob a forma de interação entre os locutores e interlocutores. Não se dão em diálogos também às telenovelas de cada dia, para manterem-se na identidade com o público? Embora o compromisso social nestes entretenimentos (telenovelas, por exemplo) seja praticamente nulo, por estes atenderem quase que exclusivamente ao quesito “identidade-audiência”, identidade-público, acreditamos que os textos de Filosofia na modalidade Histórias em Quadrinhos possam atender também ao quesito “identidade entre leitor e texto”.

E o que a literatura traz sobre gênero textual? Seria a modalidade história em quadrinhos um gênero textual? Segundo Marcuschi,

A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas. Isso significa que o velho estudo da língua que se detinha única e exclusivamente na análise das palavras e, no máximo, da frase tem de ser abandonado em favor de um ensino aprendizagem que leve em conta as realizações empíricas da língua, que são os textos – textos estes que se concretizam na forma de gêneros textuais. Um gênero é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser

exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade cardápio, bilhete reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instrução de uso, outdoor, etc. O ensino tradicional nunca levou em conta a infinita variedade dos gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio. (MARCUSCHI *apud* BAGNO 2002, p. 54)

Sendo, as histórias em quadrinhos, segundo Marcuschi, um gênero textual, poderão ser utilizadas aqui como instrumento para o primeiro contato com textos filosóficos. O texto filosófico escolhido foi a “Alegoria da Caverna”, ou o “Mito da Caverna”, de Platão.

Em meio a uma sociedade pragmática, tecnicista e utilitarista,<sup>5</sup> como a nossa, onde algo só é considerado se tiver alguma finalidade prática é, sem sombra de dúvida, um dilema e um desafio educar, e mais “educar para a vida”, a partir de uma disciplina que é o oposto do que propõe a sociedade: a disciplina Filosofia, uma disciplina teórica, nem tanto prática, como insinua os novos métodos e linguagens.

Através da Lei 5692/71, uma lei imposta à sociedade sem antes passar por uma ampla discussão, o ensino de Filosofia é afastado dos currículos escolares. Se esta disciplina, que desenvolve o senso crítico dos alunos é afastada, logo, qual a relação conclusiva? Não se conceberia usar histórias em quadrinhos nas salas de aula, assim como o não uso também de um Pasquim, por exemplo, que denunciava de forma cômica os fatos políticos e sociais do período, no intuito de aproximar o aluno com problemas do seu dia-a-dia.

---

<sup>5</sup> Uma educação que foi fruto de um período de vinte cinco anos de ditadura militar no Brasil.

Com a Lei 9394/96, esta realidade, aos poucos, começa a mudar, pois a educação agora deve levar em conta a formação do cidadão, uma “formação para a vida” e continuada, como especifica a nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases). Em se considerando as rápidas mudanças da sociedade, envolta às tecnologias e globalizada, é necessário que este ser humano esteja em constantes aperfeiçoamentos para que ele possa acompanhar o emaranhado e complicado mundo a que pertence caso contrário sempre estará à margem dos fatos reais que o envolve.

Diante disso, tendo em vista o retorno da filosofia no ensino médio e, ainda, ser interpretada como uma disciplina cansativa, quais são os efeitos de uma interpretação mediadora com base em versões sobre o Mito da Caverna em comparações textuais feitas por alunos do 2º ano do ensino médio?

Optamos por utilizar as Histórias em Quadrinhos, por concebermos este gênero também propício à argumentação e reflexão de fatos sociais: estão aí as sátiras e cartuns de Zé Dassilva (Diário Catarinense e Folha de São Paulo), Ziraldo, dentre tantos outros, de importância máxima para chegarmos a textos concernentes a formação humana e filosófica.

Com o resgate de três gêneros textuais, abordados de maneira diferenciada, percebemos que o aluno terá acesso ao texto clássico de maneira diferenciada e, será mais atraente servindo de estímulo e aguçando sua curiosidade.

Além disso, a maneira como está formulado os mitos nas HQ, a linguagem aí descrita, está inserido no contexto dos alunos, é descrito numa linguagem usada pelo jovem no seu cotidiano. A partir das HQs, o aluno poderá se aproximar do texto mais complexo, ou seja, os textos clássicos de Filosofia.

É necessário também destacar que as HQ vêm sendo utilizadas cada vez mais em várias instâncias no processo de construção do conhecimento, das crianças, jovens e até

de adultos. Muitas questões de vestibulares, por exemplo, são elaboradas com histórias em quadrinhos, e em seguida problematizadas e contextualizadas com o que está sendo questionado.

É necessário, para quem lê as HQ, dominar todos os signos e símbolos relacionados a eles ou ao menos ter uma noção da linguagem utilizada.

O ser humano entende as coisas do mundo que o cerca e se comunica também por meio de sinais. No mundo em que vivemos, existe uma variedade enorme de sinais, como já mencionamos acima, que são distribuídos e classificados segundo diversos aspectos e de acordo com a área de conhecimento a que pertencem. Usaremos, também como revisão teórica, dando sustentação a gêneros textuais, a Proposta Curricular de Santa Catarina.

### **OBJETIVO GERAL**

Esta dissertação trata de uma reflexão sobre o ensino introdutório da disciplina de Filosofia no ensino médio, a partir de uma testagem (sob forma de questionário) que investiga a possibilidade da inserção (ou não) do gênero História em Quadrinhos (HQ) em conteúdos e atividades pedagógicas INTRODUTÓRIOS de Filosofia, especificamente no ensino médio, por constituir-se um gênero de natureza multimodal. Assim, investiga o modo como o jovem do ensino médio (representado nesta pesquisa por sujeitos informantes do 2º ano da Escola Cristo Rei, do município de Içara-SC) vê a natureza dos gêneros que constituem os textos escolares introdutórios da respectiva disciplina. Assim, investiga o modo como o jovem do ensino médio vê (com apreciação ou depreciação) os textos escolares em que é abordada a disciplina Filosofia ministrada nas primeiras e segundas séries, através de uma testagem sob a forma de questionário.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) evidenciar a importância do letramento filosófico, principalmente para cidadãos (alunos) de escolaridade média;
- b) discutir a disciplina de Filosofia no ensino médio, a partir de uma perspectiva multimodal (adoção de multigêneros: a não fixação do ensino a partir só de recursos midiáticos, por exemplo).

Para dar conta desses objetivos, esta dissertação foi organizada em mais quatro capítulos: no segundo capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos: compreensão da Filosofia no ensino médio, a contextualização histórica da mesma comparando o enfoque dado a esta disciplina com a LDB 5692/71 e a nova proposta da LDB 9394/96, além dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998; 2005) e as perspectivas de letramento. No terceiro capítulo, discute-se a metodologia utilizada na pesquisa. No quarto capítulo, faz-se a análise e discussão dos dados verificados em relação aos textos de Filosofia que foram trabalhados com os sujeitos participantes. Por fim, no quinto capítulo, as considerações finais.

## **2 A DISCIPLINA FILOSOFIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

### **2.1 UMA EDUCAÇÃO TECNICISTA AUTORITÁRIA E EXCLUDENTE: LEI 5692/71**

Desde os gregos, segundo Arantes (1996; p. 07), o ato de ensinar Filosofia à juventude, com sua razão não corrompida, constitui sempre um problema para o filósofo. Encontrar o método adequado para cativá-los é sem sombra de dúvida o desafio. Isso se deve pelo fato que o ensino da filosofia, desde o Brasil colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar. Somente a partir dos anos 1930 essa matéria passa a disputar e ocupar seu espaço ao lado das outras disciplinas.

A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino. Os resultados de todas essas mudanças promovidas na década de 64, ainda estão presentes hoje em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados, tendo de trabalhar em três ou mais escolas, se abarrotando de aulas, impossibilitando uma preparação adequada, tornando-o cansado, desmotivado e estressado e, elevadas taxas de analfabetismo.

Segundo Junior (2001, p. 163), “a chamada ‘Revolução de 64’, na verdade, nunca foi uma revolução, pois não ocorreu um movimento desencadeador de uma alteração da estrutura da sociedade brasileira”. Houve, sim, uma ruptura reformista, ou alteração

superestrutural caracterizada por um arranjo na sociedade civil e na sociedade política com a ascensão de diferentes e novas frações da classe dominante ao comando do aparelho governamental.

O golpe de 1964 retirou do governo as frações da burguesia que, empunhando o populismo e o nacionalismo, cediam certos espaços para as classes populares no gerenciamento da sociedade política. Mesmo aquela pessoa mais acanhada passou a ser tomada pela propaganda ideológica conservadora do medo do comunismo. E para deter tal “avanço comunista”, grupos que desejavam a continuidade da internacionalização da economia brasileira utilizaram-se de políticos ambiciosos e do braço militar contaminado pelo anticomunismo para o desfecho do golpe.

Os avanços populares também foram contidos na área da educação. Numerosas escolas foram invadidas pela polícia, muitos professores e estudantes foram presos, exilados e mortos e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informações do governo, sob o controle do Serviço Nacional de Informação (SNI).

Houve nesse período uma verdadeira avalanche de leis, com o intuito de controlar, convencer e manipular o povo brasileiro.

O controle dos movimentos estudantis passou a ser controlado com a Lei nº 4464/64, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda<sup>6</sup>. Essa lei procurou acabar com as manifestações e controlar todo e qualquer movimento estudantil, ao transformar as entidades dos estudantes em órgãos dependentes de verbas e orientação do Ministério da Educação. As conseqüências dessa lei foram sentidas e as mudanças começaram a aparecer: a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes, as Uniões Estaduais foram substituídas pelos Diretórios Estaduais. Os

---

<sup>6</sup> Ministro da educação no período de 1964.

estudantes não podiam se reunir, discutir seus problemas, reivindicar mais vagas e melhores condições de ensino. A Lei 4440/64 institucionalizou o salário-educação.<sup>7</sup>

A alteração Constitucional de 1967 fortaleceu o ensino particular, através da ajuda financeira do governo, inclusive concedendo bolsas de estudo. Em 1968, a Lei 5540/68 da reforma universitária; a institucionalização do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1969; culminando com a reforma do ensino de I e II graus com a Lei 5692/71, que institucionalizou o ensino profissionalizante e, em outras medidas, a filosofia foi banida dos currículos, expurgada do II grau, para se criar uma sociedade consumista, voltada principalmente aos produtos norte-americanos, tecnicista e tecnocrata. Segundo Nunes (1993, p. 17), a ordem era produzir uma massa passiva, homens sem consciência, mão-de-obra dócil à implantação do concomitante capitalismo monopolista internacional.

Karl Jaspers (1980, p. 138), um dos grandes filósofos do século XX, tem o seguinte veredicto sobre a ausência da Filosofia e da luta de certos setores da sociedade para desqualificá-la:

[. . . ] O problema crucial é o seguinte: a filosofia aspira a verdade total, que o mundo não quer. A filosofia é, portanto, perturbadora da paz. E a verdade o que será? A filosofia busca a verdade nas múltiplas significações do ser verdadeiro segundo os modos do abrangente. Busca, mas não possui o significado e substância da verdade única. Para nós, a verdade não é estática e definitiva, mas movimento incessante, que penetra no infinito. No mundo a verdade está em conflito perpétuo. A filosofia leva este conflito ao extremo, porém o despe de violência. Em suas relações com tudo quanto existe, o filósofo vê a verdade revelar-se aos seus olhos, graças ao intercâmbio com outros pensadores e ao processo que o torna transparente a si mesmo. Quem se dedica à filosofia põe-se à procura do homem, escuta o que ele diz, observa o que ele faz e se interessa por sua palavra e ação, desejoso de partilhar, com seus concidadãos, do destino comum da humanidade. Eis por que a filosofia não se transforma em credo. Está em contínua pugna (luta) consigo mesma. (JASPERS, Karl, 1980, p. 138),

---

<sup>7</sup> 2/3 do salário-mínimo de cada trabalhador devia ser pago pelas empresas à Previdência Social.

A crítica, em relação a não oferta da disciplina de Filosofia nas escolas, é constante, pode-se conferir também na poesia de Fernando Pessoa:

Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio.  
Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores.  
É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.  
Há só cada um de nós, como uma cave.  
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
É um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela. (1986; p. 231).

A ausência da oferta da disciplina de Filosofia foi, de fato, a realidade vivenciada por professores e estudantes, que, sem questionar muito, deveriam pôr em prática o novo currículo escolar. As disciplinas de ciências humanas passaram a ser consideradas insignificantes e não tendo o próprio espaço no currículo, pois foi preenchido com disciplinas consideradas técnicas e mais necessárias à formação do tipo de cidadão pedido pelas empresas. A reformulação curricular dos programas teve por base os princípios da ideologia de segurança nacional, contra o comunismo, e o projeto de desenvolvimento implantado pelos militares.

A reforma de 1971 aumentou o número de matérias obrigatórias em todo o território nacional. Sem contar com o ensino religioso, facultativo para os alunos, o núcleo comum obrigatório em nível nacional, passou a abranger dez conteúdos específicos: um de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); três de Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil - OSPB); dois de Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); e quatro Práticas Educacionais (Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde). Com todas essas disciplinas obrigatórias ficou prejudicada a liberdade dos sistemas estaduais e de outros

estabelecimentos de introduzirem outras disciplinas mais reflexivas que favorecessem a discussão crítica foi o caso da Filosofia, Sociologia e Psicologia. Colocando-as numa condição de abandono e quase total extinção.

O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Para ele, de acordo com Junior (2001, p. 169), toda agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório deixava vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com aventuras políticas.

Com estas palavras percebemos que o ensino médio deveria ser organizado para atender à massa, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites, aqueles que iriam continuar a mandar e dominar. Essa educação iria fatalmente perder suas características humanistas e ganhar conteúdos utilitários e práticos.

A proposta da reforma educacional assentava em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade.

O item educação e desenvolvimento propunham a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto às tecnologias avançadas. Segundo Chauí (1977; *apud*: PILETTI, p. 248), a idéia não era criar pesquisadores, mas, executantes aptos de um saber vindo de fora. Educação e desenvolvimento não significavam mais do que educação e reprodução da dependência.

Educação e segurança visavam à formação de cidadão consciente, entendendo por consciência o civismo e o desejo de resolver os problemas brasileiros. O tópico

segurança já determinava de antemão a natureza do civismo, convencimento da invasão comunista.

Por fim, educação e comunidade que era, dos citados, considerado o mais importante. A relação da escola com a comunidade era proposta em termos genéricos: a comunidade diria à escola quais as questões mais urgentes e a escola responderia a tais carências formando pessoal capaz de atendê-las, já que por comunidade só se entendiam os empresários. Na prática essa proposta desembocou nos cursos profissionalizantes do II grau e produziu a desqualificação profissional.

Com a implantação da faculdade de Estudos Sociais criou-se a licenciatura curta para formar professores polivalentes que iriam ministrar todas as disciplinas na área de Estudos Sociais. Assim lucravam as faculdades particulares, que com a demanda e formação rápida, em um ano e meio, formavam professores polivalentes, necessário e conforme a comunidade dos empresários pediam e lucravam os colégios particulares e também os públicos, que empregavam um único docente que poderia lecionar todas as disciplinas humanas (Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica, Iniciação para o Trabalho, História, Geografia, Programas de Saúde e, se existisse, também Filosofia, Sociologia e Psicologia).

Mas, afinal, qual seria o significado de um professor curto? Nas palavras de Chauí (1977 *apud*: PILETTI. p. 248)

Um licenciado encurtado é curto em todos os sentidos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Portanto, um profissional que dará aulas medíocres a baixo preço remunerado apenas pela hora-aula, sem condições de prepará-las. Incapacitado para a pesquisa – por falta de formação anterior e de condições para cursar uma Pós-Graduação – é um profissional dócil. Dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata; dócil ao Estado porque não pode refletir face à sociedade e ao

conhecimento. Com essa degradação do professor em termos sociais e intelectuais trazida pela reforma, reduz-se o nível de ensino e prepara-se a morte da pesquisa. (CHAUÍ, 1977 *apud*: PILETTI. p. 248)

Sem sombra de dúvida, as lacunas observadas no ensino pelo afastamento da Filosofia e das demais disciplinas humanistas (Sociologia e Psicologia) e ainda pela junção de outras como História e Geografia é muito grande: dificuldade de raciocínio, dificuldade de organizar os pensamentos, pouca reflexão sobre os fatos do dia-a-dia que lhe são apresentados pela mídia, sem contar, claro, com o empobrecimento na formação cultural da juventude.

### **2.1.1 Lei 9394/96: por uma educação mais participativa?**

Não obstante a proibição, a negação e a quase extinção da Filosofia, professores e pesquisadores que vivenciaram este período da ditadura militar nunca aceitaram este tipo de imposição. Afinal, esse é o papel do filósofo: questionar tudo aquilo que lhe é imposto, pois é necessário uma pré-discussão dos fatos para esclarecer e desvendar o que está nas entrelinhas.

De todo o período de repressão militar após cinco presidentes ditadores, impondo decretos repressivos, somente a partir do quarto presidente, o general Ernesto Geisel (1974-1979), não por mérito dele, mas devido a manifestações civis pedindo o fim do Regime Militar e “Abaixo a Ditadura”, é que teve início o processo de “abertura lenta e gradual”.

Durante o governo do general João Batista Figueiredo (1979-1985), se acentuaram as medidas para promover a reabertura política. Os jornais até então censurados podiam apresentar algumas críticas ao governo. Em 1979, foi decretada a Lei de Anistia. O governo “perdoou” as pessoas que tinham sido presas, torturadas e mortas por motivos políticos. Entretanto, essa lei também inocentava os indivíduos envolvidos na repressão. Ou seja, quem tivesse matado e torturado estava livre de qualquer acusação. Claro que apesar da anistia, os funcionários públicos anistiados (professores, juízes, cientistas, militares, etc.) dependiam de autorização especial do general presidente para serem reintegrados a seus antigos cargos.

Foi nesse contexto um tanto conturbado, que, por volta da metade dos anos 1970, alguns professores, entre eles, Olinto Pegoraro, Anchieta Corrêa Valério Rodhen, José Henrique Santos, dentre outros, sentiram-se desafiados a contribuir para essa abertura política educativa com a criação de uma sociedade voltada ao retorno da filosofia. Nasce, a partir desse encontro, a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Esses educadores tinham como preocupação inicial criar um espaço alternativo de estudo, reflexão e atividades filosóficas, junto aos cursos e departamentos de filosofia.

Muitas discussões seriam necessárias, muitos congressos se faziam necessários para debater e encontrar novas saídas para uma reconquista de um espaço na área das humanas que lhes havia sido tolhido.

Como fortalecimento do ideário são promovidos encontros, como o ocorrido em 18 a 21 de maio de 1983 na PUCCAMP, com o tema “A Volta da Filosofia ao II Grau”. A partir desses encontros, o SEAF e instituições que haviam sido afastadas do processo de reintrodução da Filosofia passaram a obter maior espaço junto aos professores de filosofia do II grau. Aos poucos, a disciplina começa a ser ministrada na maioria das escolas

públicas dos estados brasileiros. É certo que não de maneira oficial e legal, mas com certeza foi um começo depois de quase vinte anos apagada dos currículos e da mente dos novos alunos formados neste período.

O grande chavão da educação brasileira apresentada na Lei 5692/71 era uma educação para uma formação do “cidadão voltado ao trabalho”. Não tinha como objetivo a formação de um cidadão crítico, ao contrário, em sua formação, tanto no fundamental quanto no médio, as disciplinas estudadas visavam à formação de um trabalhador que aceitava as ordens sem contestação. Já o objetivo da Lei 9394/96 é “aprender para a vida”. Subentende-se que, aprender para a vida, requer boa formação crítica. Que se prepare este cidadão para poder enfrentar as dificuldades frente às várias tecnologias presentes, e tantos outros desafios posteriores em nosso dia-a-dia. Esta é a idéia básica da reforma do ensino médio que o Ministério da Educação (MEC) está apresentando ao País.

Nestes termos, vindo ao encontro também da própria proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se concretiza, parcialmente, a grande luta dos intelectuais brasileiros que tanto batalharam para o retorno da filosofia nas escolas do ensino médio. Porém, os objetivos desse retorno é que são questionados.

### **2.1.2 O mundo do trabalho**

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido diferentes discussões para as novas demandas de formação humana. E nos parece que a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (Lei 9394/96), vem tentar acompanhar esta mudança se moldando,

na reformulação de seu currículo, com disciplinas que não se faziam necessárias, de maneira que venha ao encontro desses objetivos da nova realidade capitalista.

Quando a Lei 9394/96 afirma, no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. É uma afirmação um tanto questionado. Ou seja, é questionado pelo fato de que o mundo atual do trabalho quer, e procura, a formação de um ser humano criativo, dedicado, inovador, alegre, que traga idéias novas e soluções rápidas para dentro da empresa em que trabalha, pois dessa maneira a empresa cresce e ele, o funcionário, cresce conjuntamente. Isso nos dá a impressão que a volta da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia no ensino médio, foi mais uma “peça” para desenvolver esse tipo de criatividade no aluno e não levá-lo a questionar o mundo no qual este indivíduo está inserido.

Esta nova realidade exige também novas formas de mediação entre o ser humano e o conhecimento, pois não se quer só a memorização de conteúdos ou formas de fazer, condutas e códigos éticos baseados no tecnicismo, mas estas novas formas traçadas pela educação querem uma mediação que passe pela escolarização, inicial e continuada, para a formação do cidadão e para o trabalho.

Embora o discurso do governo reproduza o compromisso com a generalização da educação básica, modelo do mundo desenvolvido, que, mesmo não tendo resolvido a questão do emprego, já atinge patamares elevados da educação superior para a população, no Brasil ainda lutamos para universalizar o ensino básico para os que estão na faixa de 7 a 14 anos.

O próprio Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada por ser de elevado custo, porém, o que se vê é um crescente aumento de cursos técnicos com formação “superior” em dois anos, que é um bom negócio para as faculdades particulares, que representa, a nosso ver, um retorno às licenciaturas curtas do período da educação tecnicista dos governos militares. Aliás, a maioria desses cursos técnicos, que se caracteriza pela formação rápida de profissionais, sequer oferece a disciplina Filosofia.

Quando propomos trabalhar o *Mito da Caverna de Platão* em forma de História em Quadrinhos, queremos que aluno e professor tenham formas novas de chegar ao texto clássico, considerado de difícil compreensão e, também, trazer à tona problemas vinculados ao nosso dia-a-dia, que de certa forma, como os acorrentados na caverna, não vêm de maneira clara e objetiva, mas só vêm as sombras, por isso, se necessário for, questionar, refletir e criticar.

## 2.2 LETRAMENTO

Letramento é um vocábulo comumente utilizado por profissionais tanto da área da educação quanto fora desta área. A psicolinguísta Mary Kato (1998) foi a primeira (pelo que se sabe no mundo acadêmico de sua área) cientista da linguagem a fazer menção deste termo em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Letramento é um termo de origem latina (*littera*), com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser *literate*, e *literate* é definido como educado, especialmente, para ler e escrever. Para o inglês, foi traduzido como *literacy*. Depois, para

o português europeu migrou como *literacia* e, para o brasileiro, como *letramento*, entendido como um conjunto de habilidades mínimas para ler, escrever (com compreensão) numa linguagem e/ou modo de pensar sobre usos da leitura e da escrita na vida diária. Hoje, esse termo se estende a um *continuum* dinâmico de novos letramentos, socialmente construídos, como, por exemplo, o letramento digital, letramento filosófico, letramento religioso, e assim por diante.

Os alunos vêm para a escola com saberes sobre leitura (todas as modalidades, de um modo geral) já construídos, dando consistência ao que Vygotsky chama de pré-história da leitura da linguagem escrita. Em consequência disto, crianças, jovens e adultos em situação de escolarização lêem mais do que a escola propõe, pois revistas, propagandas, anúncios de *outdoors*, correspondências, e outras atividades da vida humana, carregam textos consigo e são capazes de orientar quanto a atitudes, escolhas e preferências, adquirindo valor no espaço social, o que é imediatamente percebido pelo estudante. Altera-se assim a função da educação formal e impõe-se a necessidade de formar professores para uma sociedade tecnológica e globalizada.

Segundo Cardoso (2005), a leitura (de mundo) em diferentes textos e suportes é realizada no dia-a-dia de nossos aprendizes, uma vez que, de diferentes classes sociais, eles têm acesso a diferentes formas de textos orais e escritos, vêem televisão, lêem a oração dos cultos religiosos, poemas nos ônibus, em camisetas, recebem folhetos, encartes e outras formas de propagandas, em sua própria casa. Então, cabe ao professor, além de apenas repassar ao aluno uma leitura, realizar o letramento deles, isto é, habilitá-los à descoberta, ao uso e à aprendizagem, exercendo amplamente a condição que decorre do fato de terem-se apropriado da leitura e da escrita existentes em diversos ambientes sociais, porque não se pode separar alfabetização de letramento. Para Soares:

Letramento é imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e [ . . . ] a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma. (2003, p. 15)

Ao abordar o uso social da leitura e da escrita, o professor possibilitará refletir sobre situações em que todos atribuam sentidos ao conhecimento do sistema da língua escrita. Aqueles estudantes que aprenderam o valor dessa prática social, antes da entrada na escola, constroem mais facilmente o conhecimento, que continuará mudar/evoluir com o uso, adiante da escola, em suportes de textos (história em quadrinhos também) cada vez mais variados e ágeis, com conhecimentos mais ricos e interessantes.

Compreender, analisar e produzir textos é uma competência que pode ser desenvolvida na escola desde que seja proporcionada uma crescente oferta e situações de aprendizagem da língua com os gêneros textuais, sejam verbais ou não-verbais, que circulem nas comunidades em que se inserem os alunos. Não é suficiente apenas expô-los aos recursos de textualização, ao contato com uma diversidade textual, mas é preciso fazê-lo entender e experienciar as suas formas de organização e uso, bem como seus propósitos, de modo a permitir, gradativamente, o domínio de suas diferentes formas de utilização.

Portanto, aqui sim, aprender a escrever, alfabetizar-se, é mais do que aprender a grafar sons; ou mesmo, mais do que aprender a simbolizar graficamente um universo sonoro já por si mesmo simbólico. Aqui, aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (gêneros); novos modos de se relacionar com interlocutores, muitas vezes, virtuais; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações. Aprender a escrever é, aqui sim, construir uma nova inserção cultural. Finalmente podemos então vislumbrar mudanças numa prática de intervenção socioconstrutivista no processo de construção da escrita. De saída, estas reflexões implicam uma alfabetização/letramento centrados na construção do (s) discurso (s) (ou do (s) texto (s) e de sua (s) situação (ões) de produção (o que inclui motivação) e não uma alfabetização meramente centrada na grafia ou ortografia ou mesmo na representação gráfica do universo sonoro da linguagem. (CARDOSO, 2005)

Segundo esta autora, trabalhar com uma diversidade de textos na escola, além de enriquecer os conhecimentos, oportuniza uma interação dialógica com o autor e instiga o desejo de realizar suas próprias produções textuais, possibilitando o desenvolvendo de uma competência discursiva (crítica e criativa), de ampliar a capacidade de produzir ou de interpretar textos. No mundo da leitura e escrita, não se pode determinar critérios que limitem o aluno apenas em codificar ou decodificar signos, o uso de textos vem abrir espaço para que o sujeito além de poder se relacionar com diferentes autores perceba suas manifestações. Nesses termos, consideramos professor letrador aquele que planeja suas aulas a partir da realidade sócio-histórico-cultural do aluno.

Na PCSC (2005, p. 69), o termo letramento é visto como fator imprescindível para se viver em sociedade hoje, pois estamos cercados de códigos que fazem necessário serem decodificados. Somente ser alfabetizado tem-se constituído condição insuficiente para se adequar às exigências do mundo contemporâneo.

Se torna necessário ultrapassar o campo da simples leitura do código escrito, é preciso saber exercer as práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos da sociedade. Assim, segundo a PCSC,

o conceito que ganha espaço e nova dimensão no mundo da escrita é o de letramento. Não se trata de uma nova palavra, mas da emergência de um fenômeno até então não discutido em profundidade: o uso que é feito da leitura e da escrita pelas pessoas que passam ou passaram pela Escola. O termo **letramento**, referindo-se à prática social da leitura e da escrita, vem juntar-se ao conceito de alfabetização no sentido de se dar conta não apenas da dimensão do processo de apropriação do código da escrita, mas das conseqüências desse conhecimento na vida dos indivíduos. (2005, p. 69).

Sendo assim, o termo letramento passou a ter uma importância muito grande no meio educacional, principalmente a partir da década de 1980, com a abertura política, com

ações pedagógicas de reorganização do ensino, reformulação e maneiras novas de ensinar.

Neste novo aspecto e interpretação, ainda de acordo com a PCSC,

o **letramento** refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais. Ou seja, constitui conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas. Vale destacar que não se trata de garantir ao sujeito letrado a inclusão social, mas considerar que a falta de letramento determina a sua exclusão. (2005, p 69).

Assim, não basta, como já foi dito, simplesmente saber reconhecer os diferentes códigos que integram uma escrita, mas atuar no seu espaço de modo participativo, desenvolvendo sempre suas habilidades para que assim o sujeito possa garantir e atuar no espaço daquela sociedade em que se encontra.

A importância do letramento, como peça chave do estar e ser na sociedade é diferenciado da simples alfabetização, vejamos:

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada ( . . . ) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias ( . . . ) alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita (SOARES, 2004). O processo de aquisição da escrita, que demanda interações específicas, acontece, normalmente, por meio da escolarização indispensável e fundamental a todo cidadão. Já o processo de letramento se efetiva ao longo da vida das pessoas, com a crescente participação nas práticas sociais, nas quais circulam diferentes gêneros discursivos (PCSC/2005, p. 69).

### 2.3 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO UM GÊNERO TEXTUAL

Nas palavras de Bonini (2004), observa-se que a tradição das pesquisas em torno do gênero sempre se pautou pela definição baseada em tipologias. Essas eram universalizadas conforme os traços essenciais e acidentais de cada categoria de texto (filosofia aristotélica). Em oposição a isto, a proposta de Swales procurou enfatizar “o caráter empírico da linguagem pensada como uma prática e decorrente dessa prática em ambientes sociais específicos”.

Dessa forma, podemos conceber ou designar os textos, orais e escritos, como “eventos comunicativos” e dotados de “propósitos comunicativos específicos” (SWALES, 1990, p. 58). Como eventos, os gêneros se apresentam em situações concretas e recorrentes da vida diária, assumindo padrões característicos em sua composição, estilos e propósitos, de forma a terem um valor sociocultural e um papel significativo e indispensável em várias situações sociais; tanto nas relações pessoais, profissionais, institucionais como também nos eventos sociais de modo geral. Conforme anunciam Hemais e Biasi-Rodrigues (2005),

os gêneros (têm) um valor sociocultural na medida em que atendem às necessidades sociais e espirituais dos grupos sociais; é importante, portanto, perceber como a comunidade entende o gênero. As lições que Swales tira dos folcloristas são: (a) a categorização é conveniente em termos de arquivo; (b) a comunidade percebe e entende gêneros textuais como meios para uma finalidade qualquer; (c) a percepção que a comunidade tem sobre como interpretar um texto é muito valiosa para o analista de gênero. (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES 2005).

Uma das principais características do gênero, conforme Swales, é a de que o “evento comunicativo” de base se efetua a partir de um propósito comunicativo. Ou seja, os gêneros têm como função alcançar um objetivo ou vários. Em seu entender, é o propósito comunicativo que direciona as atividades de linguagem, além de estabelecer o protótipo e

ser o fator determinante da tarefa.<sup>8</sup> Nem sempre é de fácil identificação, sendo que, quando o pesquisador não consegue definir o propósito, a investigação precisa tornar-se mais cautelosa para se evitar uma classificação superficial (SWALES, 1990, p. 47).

Diante desta dificuldade em definir propósito e “sendo o propósito comunicativo menos visível do que a forma” (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 10) Swales, em parceria com Askehave (ASKEHAVE e SWALES, 2001), reconsidera a importância do propósito na análise do gênero e passa a vê-lo como um dos critérios principais, mas não o central, além de propor “dois procedimentos possíveis para a identificação de gênero: um procedimento textual/lingüístico e um procedimento contextual” (*apud* HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, p. 11).

Além destas características principais apontadas anteriormente (de ser um evento discursivo e de deter um ou vários propósitos), Swales (1990) aponta mais de três características do gênero, que são: i) a prototipicidade entre os exemplares, tornando-os semelhantes; ii) o conteúdo formado tanto por posicionamento como por forma e (de)limitado por “conhecimento e convenções relativos à totalidade de seus elementos”; e iii) o nome específico que apresenta dentro da comunidade discursiva de origem, que é outro fator importante para definição de gênero.

Outro autor que contribui para um estudo “penetrante” sobre o gênero é Bakhtin, pois, segundo Swales (1992), “o que torna a descrição bakhtiniana de gênero tão penetrante” é o fato desta corrente teórica considerar que a linguagem está ligada a todos os campos da atividade humana, mostrando, portanto, que a língua é sócio-histórica,

---

<sup>8</sup> Swales (1990, p. 76) define tarefa como: “uma unidade de um conjunto de atividades diferenciadas e conduzidas por metas seqüenciáveis, que se pauta por uma variedades de procedimentos cognitivos e comunicativos e que se relaciona à aquisição de pré-gêneros e habilidades genéricas apropriados a uma situação sócio-retórica antevista ou emergente”.

materializando-se entre as atividades sociais dos indivíduos. Bakhtin (2003; p. 261), postula que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Defendendo essa tese, Bakhtin conceitua gêneros do discurso como: i) “tipos relativamente estáveis de enunciados”; ii) infinitos em riqueza e diversidade em consequência da esgotável possibilidade “multiforme da atividade humana”.

Para concluir este relato sobre gênero (a exemplo de Hemais e Biasi-Rodrigues) apresentaremos a seguir a definição de gênero proposta por Swales (1990, p. 58):

Um gênero compreende uma **classe de eventos comunicativos**, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente numa determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida. Se forem realizadas todas as expectativas sobre o que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente precisam de validação adicional. (Swales 1990, p. 58).

Além do texto verbal, as HQ, possuem particularidades gráficas bem definidas. Todos os recursos possuem um propósito, estão ali para dar ao leitor uma mensagem, completar e/ou contribuir para o entendimento dela no texto. Conforme Cagnin (1975, p. 29), há nitidamente uma relação entre a imagem e o texto.

As linhas que delimitam as HQ, as vinhetas, os balões, e outros recursos gráficos contribuem com a interação verbal; indicam a temporalidade das ações; além de

acentuar e/ou caracterizar a ação ou estado dos personagens. Nas palavras de Kaufmam & Rodrigues (1995, p. 40), “Os balões, das HQ encerram os discursos diretos das personagens, contêm o que estas dizem, pensam, murmuram, gritam (. . .)”.

Isso caracteriza, de imediato, que para este gênero textual “é preciso compreender os dois sistemas lingüísticos”: sistema verbal e “sistema verbal-icônico” (DURÃO, 2004, p. 158) e, conseqüentemente, o texto pode ocorrer só como linguagem verbal, como pode, ao contrário, apenas utilizar a linguagem icônica (não verbal); ou há uma mescla de elementos verbais com uma variedade de recursos gráficos que têm a função de “que sua leitura não seja linear”. Essa habilidade em utilizar, simultaneamente, os vários “elementos pertinentes à linguagem quadrinhográfica” (SANTOS, 2002, p. 21) confere uma liberdade de expressão aos membros especializados da comunidade discursiva em questão, podendo manipular recursos gráficos, convencionar e/ou (re)eleborar outros. Os textos das HQ “compõem-se numa trama de convenções mais amplas, que passa a constituir um verdadeiro repertório simbólico” (UMBERTO ECO, *apud.* SANTOS, 2002, p. 21).

Durão (2004; p. 158) destaca vários recursos gráficos classificados como “léxico da linguagem não verbal das HQ”, tais como:

- a) “símbolos de expressividade”: com estes recursos o autor/quadrinhista expressa o estado dos personagens;
- b) “símbolos de movimento”: expressão, ação e também o estado dos personagens.
- c) “metáforas visuais”: várias imagens e recursos gráficos que manifestam e dão ênfase à ação ou estado dos personagens.

A partir dessa conceituação, foi apresentado o gênero HQ, que é o objeto da pesquisa desta dissertação. Esta abordagem, dentro do propósito do gênero em questão, ajuda a entender textos clássicos, implica um conhecimento dos recursos gráficos que compõem esse gênero.

## 2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA/1998/2005

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998/2005) é um documento que passou a vigorar “com o esforço para garantir a todos uma educação de qualidade” (PCSC, p. 7). São estas as palavras que iniciam o prefácio da PCSC. Mas cabe aqui alguns questionamentos em relação a esta afirmação: “garantir a *todos*”. Será que não cairíamos novamente aqui no “*todos*” atenienses de Péricles<sup>9</sup>, em que compreendia a participação de menos de 10% da população? Isso mesmo! Nesta dita democracia ateniense, cinco grupos sociais não eram contados, ou seja, não eram considerados cidadãos, portanto, não tinham direitos, só deveres, eram eles: mulheres, velhos, crianças, estrangeiros e escravos.

Após mais de vinte séculos passados, a democracia atual ganhou novas roupagens, tanto é verdade que temos uma “ampla” participação, em quase todos os setores, nas decisões sociais, um aumento muito mais significativo, porém, ainda obrigatório na hora de expressar, segundo as propagandas veiculada nos meios de comunicação, o “que o cidadão tem de mais valioso”: o voto.

---

<sup>9</sup> Considerado o mais expressivo governante de Atenas, que governou de 443 a 429 a. C. , dizia: “Nossa constituição é chamada de democracia porque o poder está nas mãos de todo o povo. Todos são iguais perante a lei”.

O segundo questionamento é em relação à “qualidade” deste ensino que é proporcionado aos nossos alunos das escolas públicas. Uma “qualidade” que fica quase impossível um estudante de escola pública disputar uma vaga nos vestibulares com outro de escola particular. Uma competição desleal. Por exemplo, em se falando de quantidade de aulas, nas várias disciplinas que lhes são oferecidas. Enquanto nas particulares são oferecidas cinco ou seis aulas de matemática e português, mais reforços fora do horário normal de aula, além de outras disciplinas para uma boa preparação deste aluno, nas escolas públicas os alunos terão a oportunidade de ter, em todas as disciplinas, apenas duas aulas, sem direito a reforço.

Neste esforço para “garantir a *todos* uma educação de qualidade”, crítica e constante, “para a vida”, constatamos, curiosamente, que a disciplina Filosofia não consta explicitamente na relação dada no seu sumário. Ao abrirmos o sumário da PCSC encontramos as seguintes disciplinas que deverão ser oferecidas ao ensino médio: literatura, língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências, ciência e tecnologia, física, biologia, química, história, geografia, arte, educação física e educação religiosa. E a Filosofia, onde está?

Ao constatarmos tal fato, tomamos essa postura como lamentável, porque seria uma maneira mais direta para situar o professor de Filosofia no ensino médio frente aos pressupostos teórico-metodológicos mais atualizados e discutidos, que é o que este documento faz, ao apresentar todo o rol das disciplinas anteriormente elencadas.

Entretanto, apesar de servir como consolo, sabe-se que o estudo de Filosofia permeia todas as áreas, uma vez que se sabe que ‘Filosofia’ não se constitui, literalmente falando, uma disciplina, mas uma ‘reflexão’ sobre todas elas, como afirma Chauí:

**FILOSOFIA:** o que é:

**não é CIÊNCIA:** é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos;

**não é RELIGIÃO:** é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas;

**não é uma ARTE:** é uma interpretação crítica dos conteúdos, das formas, das significações das obras de arte e do trabalho artístico;

**não é SOCIOLOGIA nem PSICOLOGIA:** mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e da psicologia;

**não é POLÍTICA:** mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder;

**não é HISTÓRIA:** mas interpretação do sentido dos acontecimentos enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo. (2004, p. 17)

Podemos constatar a presença da Filosofia a partir de algumas citações extraídas da PCSC:

- a) busca-se o leitor/criador, recriador, crítico e contestador (PCSC, p. 43);
- b) trabalhar pela conquista de consciência do leitor enquanto sujeito crítico (PCSC, p. 43);
- c) a linguagem é entendida como meio, portanto, é também mediadora da compreensão do mundo e do auto-conhecimento (PCSC, p. 47);
- d) interpretar bem um texto significa não só encontrar nele o que o sujeito-leitor enxerga a partir dos recortes que sua visão de mundo faz, mas, ser capaz, também, de levantar marcas deste texto que apontam para possíveis intenções do autor, do gênero, (. . .) da ideologia vigente e/ou do pensamento filosófico predominante (PCSC, p. 50)

Detendo-nos, especificamente, nos dois capítulos introdutórios da PCSC (Introdução e Eixos norteadores da Proposta Curricular), vimos que ela propõe o seguinte:

[ . . . ] propomos trabalhar com nosso educando a partir de três grandes momentos, inseparáveis e imbricados um ao outro: o inventário reconhecimento da concepção de mundo que pauta sua vida, em todos os seus aspectos marcadamente fragmentados e incoerentes, passando pela sua crítica e como terceiro momento a ressignificação-reelaboração no sentido de uma nova concepção articulada e coerente (PCSC, 1998, p. 16)

É interessante observarmos, também, que na proposta encontramos como suporte teórico a citação de vários filósofos como Gramsci, Umberto Eco, Karl Marx, Roland Barthes, Jean Paul Sartre, Gaston Bachelard, Fritjola Capra, etc.

Já que fez uso do pensamento filosófico e de filósofos como fundamentação, porque ao menos não citou a Filosofia como tema transversal a ser trabalhado nas aulas? Fica no ar tal questionamento para podermos refletir e buscar incessantes respostas, pois, esse é o trabalho do filósofo, não descansar perante uma saída, mas questioná-la, possibilitando uma busca-dialética.

### 3 METODOLOGIA

Esta dissertação integra os estudos realizados no projeto "Linguagem e processos sociais", coordenado pela professora doutora Mariléia Reis, e insere-se na linha de pesquisa Textualidade e Práticas Discursivas do Programa do Mestrado em Ciências da Linguagem da UNISUL.<sup>11</sup> O projeto "Linguagem e processos sociais" analisa as relações entre linguagem e sociedade.

Como parte desse projeto, esta pesquisa, do ponto de vista operacional, defende a hipótese de que, partindo do pressuposto teórico-metodológico das abordagens filosóficas da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998 e 2005), no que diz respeito às questões de letramento e, a nova proposta da LDB 9394/96, no que concerne à necessidade de um enfoque filosófico para o ensino médio, o gênero textual HQ, em virtude da sua circulação social nos contextos escolares ser mais um instrumento motivador entre os alunos adolescentes, acreditamos que o estudo e reflexão da Filosofia sob esta modalidade no ensino médio possam se tornar mais envolventes, para que a alegada 'crise de leitura' (MENDONÇA, 2003, p. 194) de textos escolares entre jovens e crianças, tão questionada pela academia, não se agrave ainda mais. Afirmações do tipo "O jovem não lê" não encontram respaldo empírico, quando se trata de determinados objetos de leitura.

---

<sup>11</sup> Da linha de pesquisa 'Textualidades e práticas discursivas' decorrem cinco projetos. Além do projeto 'Linguagem e processos sociais', esta linha de pesquisa contempla os projetos: "Análise crítica do discurso: questões de poder e de gênero" investiga, com base nos aparatos teórico e metodológico da Análise Crítica do Discurso, aspectos lingüísticos e discursivos de discursos oficiais e públicos. O projeto "Encaixe dos gêneros textuais no jornal: a questão dos intragêneros" analisa as inter-relações em um conjunto de gêneros socio-historicamente constituído, o dos gêneros que integram o jornal. O projeto "Pragmática, cognição e interação" estuda aspectos cognitivos e interacionais envolvidos na relação homem/linguagem. O projeto "Linguagem e hipertexto" examina processos de virtualização do texto em meios eletrônicos, desde sua produção até sua recepção.

Acreditamos que as narrações apresentadas sob esta modalidade, em quadrinhos, envolvem e fascinam mais os jovens.

Este capítulo foi dividido em três seções. Na primeira, trata da contextualização teórica da pesquisa; na segunda, são apresentados os procedimentos de coleta; na terceira seção, a análise dos dados<sup>10</sup>.

### **3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA**

#### **PESQUISA QUALITATIVA**

A presente pesquisa pode ser delimitada como de natureza qualitativa. Uma pesquisa diz-se qualitativa, por que se deseja conhecer a extensão do objeto de estudo, do ponto de vista do público pesquisado. Aplica-se nos casos em que se busca identificar o grau de conhecimento, as opiniões, impressões, seus hábitos, comportamentos, seja em relação a um produto, sua comunicação, serviço ou instituição. O instrumento de coleta de dados é o questionário, que pode conter questões fechadas (alternativas pré-definidas) e/ou abertas (sem alternativas e com resposta livre). Exemplos: entrevistas pessoais no domicílio, em pontos de fluxo, por telefone, envio por mala-direta de questionário auto-preenchível, de questionário para alunos em sala de aula, encarte de questionários em revistas ou mesmo embalagens de produtos e questionários via internet.

Durante os últimos anos, a situação da pesquisa qualitativa mudou consideravelmente, adquiriu mais respeitabilidade. Com a aplicação de métodos qualitativos é possível estabelecer as prováveis causas a que estão submetidos os objetos de

---

<sup>10</sup> Esta pesquisa é de natureza explanatória, de caráter qualitativa.

estudo, assim como descrever em detalhes o padrão de ocorrência dos eventos observados; tais técnicas permitem abordar uma grande variedade de áreas de investigação com um mesmo entrevistado, validar estatisticamente as variáveis em estudo com seus resultados é possível, ainda, expandir à uma perspectiva de universo, estando, no entanto, sempre aberto a novos fatos e comprovações.

De acordo com Rauen

A discussão sobre os méritos e deméritos das pesquisas *qualitativas* e *quantitativas* reflete a crise científica advinda do enfraquecimento do positivismo. O positivismo busca a mensuração exata dos fenômenos e de suas explicações. Por isso, escolhe com precisão e preserva apenas o que pode ser medido. As metodologias *qualitativas* consideram que isso é mascarar e perder aspectos fundamentais da realidade, tais como valores ou crenças. Que dificilmente se deixam analisar por números. Pesquisadores *quantitativos*, preocupados com a generalização, procuram diferenças numéricas entre dois grupos de pessoas, que diferem sob algum aspecto. Na pesquisa *qualitativa*, não se quer provar a existência de relações particulares entre variáveis. O trabalho busca uma descrição do fenômeno estudado, está interessado nas histórias dos eventos e nas suas interdependências. Na pesquisa *quantitativa*, geralmente os dados que extrapolem essa realidade são indesejáveis. Na pesquisa *qualitativa*, justamente, dados novos e inesperados são bem-vindos e encorajados. (Grifos nossos). (2002, p. 190).

A partir desse tipo de escolha, ou seja, a pesquisa qualitativa, para análise dos dados e também considerada a mais adequada, foi possível compreender melhor o tema abordado nesta dissertação.

### **3.2 PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS**

Nesta seção, apresentam-se os detalhes da coleta dos dados, em especial, os procedimentos de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto foram selecionados todos os vinte cinco alunos do 2<sup>a</sup> ano do Ensino Médio do Colégio Cristo Rei do município de Içara. Destes vinte e cinco alunos que compunham a sala de aula, treze

eram do sexo feminino e doze do sexo masculino e a faixa etária variava de quinze a dezessete anos.

Antes do início da coleta de dados, na semana anterior à realização dos trabalhos<sup>12</sup>, houve um esclarecimento à turma pelo professor responsável da disciplina de Filosofia, que é este pesquisador, da atividade que seria realizado na semana seguinte. Houve um esclarecimento junto à turma e à escola, que este trabalho era parte integrante da dissertação de mestrado em Ciência da Linguagem, que este pesquisador estaria desenvolvendo.

Para um melhor desenvolvimento e entendimento dos trabalhos de análise e comparações textuais, que iriam ser realizados, o professor/pesquisador explicou à turma que estas atividades seriam executadas em três fases. Para cada fase seria feita uma leitura e análise de um mesmo texto escrito em três gêneros distintos com algumas questões que seriam aplicadas para análise dos mesmos.

Esta pesquisa constitui-se de duas etapas distintas: na **Etapa 1**, trabalhamos um tópico curricular do programa de Filosofia para o ensino médio, *O Mito da Caverna* (de Platão), escrito sob a forma de três diferentes gêneros textuais (conforme abaixo e anexos A, B e C), e que foram repassados aos 25 informantes, que eram alunos do pesquisador. O primeiro texto: *O Mito da Caverna*, de Platão, presente na coleção Os Pensadores. Eles tiveram a oportunidade de ler e responder à questão proposta para a análise do mesmo. A questão proposta foi a seguinte: *Aponte os tipos de dificuldades encontradas após a leitura do texto 'O Mito da Caverna', de Platão. Por exemplo: vocabulário mais/menos complexo, tamanho do texto, modo de o autor escrever, estrutura das orações, presença/ausência de gravuras, e depois comente a sua resposta.*

---

<sup>12</sup> Pelo fato de ser oferecida neste estabelecimento de ensino apenas uma aula de Filosofia por semana.

A opção de iniciar esta análise com um texto de Filosofia mais complexo, presente na coleção os Pensadores, foi justamente para ver a reação desses jovens, nesta fase de estudo, segundo ano do ensino médio, em relação ao grau de compreensão do mesmo. E de fato as manifestações e reclamações em relação à maneira como estava escrita foi geral.

Na **Etapa 2** desta pesquisa, foram distribuídos o segundo e o terceiro textos: um romance escrito por Jostein Gaarder, com o título “*O Mundo de Sofia*”, em que, na obra/romance, encontramos um fragmento que leva o título: *Deixando para trás as trevas da caverna*”. O terceiro texto foi uma História em Quadrinhos, com o título “*As sombras da vida*” com o personagem Piteco, criado por Maurício de Sousa, apresentada num livro didático de Filosofia para o ensino médio, que leva o nome: “Pensando Melhor: iniciação ao filosofar”, de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch.

Em posse dos três fragmentos textuais, os sujeitos participantes tiveram a oportunidade de confrontá-los, opinar e responder ao que se pedia (questionário anexo A).

Como já citado em cada texto, o título foi adaptado (pelos autores/editores) à proposta da modalidade do gênero em que o texto *O mito da caverna* estava inserido. Vejamos, abaixo, as principais características das três amostras entregues aos alunos:

### **TEXTO 1**

“O Mito da Caverna” ou “Alegoria da Caverna” é uma alegoria da teoria do conhecimento e da *paideia* platônicas. Este é seguramente o texto mais conhecido de Platão e um dos mais comentados em toda a história da Filosofia, o que releva a enorme riqueza das questões que coloca. Este texto, do filósofo grego Platão (séc. IV aC), relata um diálogo entre Sócrates e seu amigo Glauco sobre a importância do conhecimento filosófico, do ser filosófico, ao se assumir uma atividade administrativa no setor público da sociedade.

A Alegoria da Caverna é, na verdade, apenas um fragmento presente numa obra de 352 páginas do *livro VII* da obra *A República*, dividido em dez livros.

Esta alegoria define a realidade como sendo composta de dois domínios, o domínio das coisas sensíveis e o domínio das idéias. Para Platão, a maioria da humanidade vive na infeliz condição da ignorância, ou seja, vive no mundo ilusório das coisas sensíveis as quais são mutáveis, não são universais e nem necessárias e, por isso, não são objetos de conhecimento. Este mundo das idéias, percebido pela razão, está acima do sensível (dominado pela subjetividade) que só existe na medida em que participa do primeiro, sendo apenas sombra dele.

O filósofo, para Sócrates, é aquele que, através de um processo dialético, se liberta das correntes que o prende, saindo assim da ignorância para a opinião e, depois, para o conhecimento.

Vejamos os dois primeiros parágrafos da simulação do diálogo entre Sócrates e Glauco, escrito por Platão:

*“Sócrates: Agora imagina a maneira como segue o estado da nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas.*

***Glauco:** Estou vendo.*

***Sócrates:** Imagina agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie, que o transpõe: estatuetas de homens e animais, de pedra, de madeira e toda espécie de matéria; naturalmente, entre esses transportadores uns falam e outros seguem em silêncio.*

Em geral, os termos utilizados por Sócrates na “Alegoria da Caverna” têm sentidos ambíguos. Vejamos: O termo caverna, o que seria? Poderia ser o mundo em que

vivemos. O que são as sombras das estatuetas que constantemente refletem na parede? Possivelmente, as coisas materiais e sensoriais que percebemos. Como vimos, são vários os homens prisioneiros que não podem se soltar e nem sequer mover-se, até que um deles consegue se libertar. Pergunta-se: quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna? Este seria o filósofo? O que é a luz exterior do Sol? Provavelmente, a luz da verdade. O que é o mundo exterior? Poderia ser o mundo das idéias verdadeiras ou da verdadeira realidade. Qual o instrumento que liberta o filósofo e com o qual ele deseja libertar os outros prisioneiros? Esta é a dialética, ou seja, a arte de argumentar e discutir a verdade. O que é a visão do mundo real iluminado? Seria, por fim, a filosofia? Por que os prisioneiros zombam, espancam e matam o filósofo que retorna à caverna para resgatar os demais que lá ficaram? (Platão está se referindo à condenação de Sócrates à morte pela assembléia ateniense) Porque imaginam que o mundo sensível é o mundo real e o único verdadeiro (conforme o texto no Anexo A).

Dados bibliográficos da Amostra 1: Coleção *Os Pensadores*, livro VII, denominado **A República** (1997), pp. 225-228. Gênero textual: acadêmico formal desta coleção.

## **TEXTO 2**

A amostra 2 nos remete a um romance escrito por Jostein Gaarder, com o título “*O Mundo de Sofia*”, publicado em 1991. O livro foi escrito originalmente em norueguês, mas já foi traduzido para mais de 50 línguas, teve sua 1ª edição em português em 1995, que atualmente se encontra em sua 57 reimpressão. Também nesta obra/romance, encontramos um fragmento, agora com um título, ao contrário da obra clássica de Platão, que diz: “*Deixando para trás as trevas da caverna*”, nas páginas 104 a 105, num total de 547 páginas.

A história do romance se inicia numa certa manhã de maio, pouco tempo antes do aniversário de quinze anos de Sofia, personagem principal da obra. Sofia encontra na caixa de correio um bilhete anônimo contendo apenas uma pergunta. Uma pergunta simples e estranha: "quem é você?". Mais estranhos ainda são os postais que um major desconhecido começa a lhe enviar do Líbano: Sofia deve entregar os cartões a uma certa Hilde Knag, filha do major, que estará completando quinze anos exatamente no mesmo dia que ela. O problema é que Sofia não tem a menor idéia de quem seja Hilde Knag, tampouco ouviu falar daquele major. Este, porém, vai demonstrar conhecer cada detalhe da sua vida.

A pergunta no bilhete e os misteriosos cartões farão com que o romance vá se desenvolvendo em dois planos distintos. Um professor de filosofia se encarrega de ir apresentando a Sofia, numa linguagem viva e transparente, os principais capítulos da História do Pensamento Ocidental. O leitor participa desses sobrevôos filosóficos – as idéias centrais de sistemas aparentemente impenetráveis vão sendo expostas numa série de lições que Sofia recebe em forma de cartas ou de conversas devidamente ambientadas. O autor lança mão, nesse ponto, de todo e qualquer recurso capaz de tornar mais clara ou saborosa uma tese abstrata. O brinquedo lego ajuda na exposição das doutrinas de Demócrito. Uma fita de vídeo leva Sofia (e o leitor) diretamente à Grécia antiga, onde Platão, em pessoa, será entrevistado. Fôrmãs de bolo ajudam a compreender a teoria platônica das idéias. Num dos diálogos de Sofia com o professor, ele relata a “*Alegoria da Caverna*”, conforme Anexo B.

Dados bibliográficos da Amostra 2: extraída do livro paradidático, **O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia**, de Jostein Gaarder (1996), a amostra traz como título: *Deixando para trás as trevas da caverna*. Gênero textual: romance, semiformal.

### TEXTO 3

A Amostra 3 entregue aos alunos trata de uma História em Quadrinhos do personagem Piteco, criado por Maurício de Sousa, apresentada num livro didático de Filosofia para o ensino médio, que leva o nome: “**Pensando Melhor: iniciação ao filosofar**”, de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch. É uma obra de 368 páginas e em sua 3ª ed. publicada em 1999.

Esta obra desenvolve uma proposta de educação filosófica voltada para jovens das últimas séries do ensino fundamental e das três séries do ensino médio, de modo que os estudantes possam praticar a filosofia, individualmente e em grupo, através de múltiplos recursos apresentados, ou seja, letras de música, imagens, filmes, textos filosóficos, literários, jornalísticos, míticos, e cartuns ou HQ.

Ao desenvolver a unidade dois na página 52, que tem como título: “Quem é o ser Humano: pensar”, é apresentado em forma de HQ a interpretação que Maurício de Sousa fez da Alegoria da Caverna, recebendo neste caso o título ‘As Sombras da Vida’, com o personagem Piteco, conforme Anexo C.

Na narrativa de Maurício de Sousa, é o personagem Piteco que faz o papel de protagonista da história, será ele o responsável em tentar esclarecer aos prisioneiros da caverna, de que aquilo que estão vendo na verdade não é a realidade, mas, simples projeções e/ou sombras, que estariam sendo refletidas da verdadeira realidade fora da escuridão das cavernas. Como diz um dos balões: “*Puxa, eles acreditam mesmo que o mundo todo está naquela parede*”. Como desfecho, Maurício coloca este mesmo personagem a convidar para saírem da caverna os três ex-prisioneiros, após cansativas tentativas, sendo inclusive ameaçado, “*Seu engraçadinho! Vamos dar um jeito em você!*” Para mostrar como é de fato a realidade. Ao saírem, após um determinado tempo para se

acostumarem com a “realidade”, percebem como foram, por tanto tempo, enganados e ficaram maravilhados com tudo aquilo. Como conclusão Maurício, nos remete ao mundo atual, nos levando a refletir sobre outras formas de cavernas que aprisionam o ser humano hoje, ou seja, a televisão, a qual nos mostra uma realidade cheia de shows e espetáculos. Como professor-avaliador das três amostras apresentadas ao aluno, particularmente, acredito ser a interpretação da narrativa no gênero HQ a que se propôs a um maior desafio, uma vez que esta versão em HQ propõe ao aluno a reflexão do mito televisão, ou melhor, das imagens que chegam e nos aprisionam nos nossos próprios lares todos os dias e noites, impedindo-nos, na maioria das vezes, que vejamos a realidade tal como ela realmente se apresenta. Por isso selecionamos três quadrinhos de Maurício para à epígrafe da presente dissertação.

Dados bibliográficos da Amostra 3: extraída do livro didático, “**Pensando Melhor: iniciação ao filosofar**”, de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch. 368 páginas, 1999 (3ª. edição). Neste livro, o cartunista Mauricio de Sousa transforma o clássico mito numa história em quadrinhos, sob o título: *As Sombras da Vida*, cujo personagem principal é Piteco. Gênero: história em quadrinhos.

Para obtermos o resultado desejado foi aplicado um questionário aos alunos, para avaliarmos o nível de aceitação (ou não) do gênero *História em Quadrinhos* no estudo de Filosofia no ensino médio.

Segundo Rauen (2002, p. 47), pesquisa (sob diversas formas, seja ela entrevista escrita e/ou questionário, dados orais etc. ) é o esforço dirigido para aquisição de um determinado conhecimento, que propicia a solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos mesmo quando situados no contexto do dia-a-dia do homem.

Pode ser empregada a testagem sob vários critérios, segundo Rauen (2002, p. 123), através de entrevistas orais, formulário, entrevista de grupo, discussão de grupo, etc, optamos pela entrevista escrita, mediante a utilização de um questionário. Expomos, a seguir, para um melhor entendimento, tais métodos:

### **3.3 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS**

O primeiro passo dado para a análise das respostas dos sujeitos participantes se deu da seguinte maneira: divisão por sexo, levantamento das respostas ali transcritas (após análise dos textos pelos respectivos sujeitos participantes), digitação dos dados coletados e transcrição das porcentagens em tabelas, seguido das respectivas análises. (cf. análise e discussão dos dados).

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, vamos apresentar os resultados obtidos nas questões da testagem, que consideramos mais significativas para a proposta da pesquisa, dispostas nas tabelas abaixo.

Dados sociais, como idade, escolaridade dos informantes e região onde moram, foram comuns a todos, por isso não foram controlados. Para a pesquisa, apenas as diferenças individuais nas respostas dadas pelos sujeitos.

Na tabela 1, estarão os resultados obtidos na primeira questão, onde se pedia que fossem apontados os tipos de dificuldades encontradas após a leitura do texto ‘O Mito da Caverna’, de Platão. Por exemplo: vocabulário mais/menos complexo, tamanho do texto, modo de o autor escrever, estrutura das orações, presença/ausência de gravuras.

**Tabela 1: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 1 da testagem aplicada**

VARIÁVEIS	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
<i>Vocabulário complexo</i>	12	100	13	92	25	100
<i>Tamanho do texto</i>	12	75	13	84	25	100
<i>Presença/ausência de gravuras</i>	12	83	13	76	25	100
<i>Estrutura sintática das orações</i>	12	41	13	53	25	100

Para os meninos, a complexidade da leitura de ‘O mito da caverna’, em A República, de Platão, firma-se mais no rebuscamento e formalidade do vocabulário: os doze assinalaram este tipo de complexidade, o que representa 100% das respostas. Para as meninas, a complexidade vocabular também foi considerada a dificuldade maior por elas

encontrada: das treze informantes, doze assinalaram-na, o que representa um total 92% das respostas.

O segundo grau de complexidade maior encontrado por estes dois grupos de informantes não tem a mesma natureza: 84% das meninas consideraram o tamanho do texto, mas, 83% dos meninos, a ausência de gravuras e ilustrações foi o quesito que contribui para que a leitura do texto de Platão se mostrasse complexa. Na terceira posição de complexidade de leitura descrita por eles, a situação é inversa à anterior: para 76% das meninas, a ausência das figuras contribuiu para a complexidade do texto, e, para 75% dos meninos, o tamanho do texto.

A estrutura sintática das orações foi a opção que, tanto meninas quanto meninos, consideraram, dentre as opções anteriores, a de menor grau de complexidade no texto de Platão. Mesmo assim, foi considerado um grau efetivamente complexo, uma vez que 53% das meninas e 41% dos meninos assinalaram-no.

Na tabela 2, a pergunta feita foi após a leitura dos três textos: ‘Você considera positiva a inclusão do gênero HQ, dentre os demais gêneros textuais, no estudo de textos de Filosofia no ensino médio? Explique a sua resposta’. Os resultados obtidos foram o seguinte:

**Tabela 2: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 2 da testagem aplicada**

VARIÁVEIS	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
<b>SIM</b>	12	91	13	100	25	100
<b>NÃO</b>		9	----	----	12	48

Para as meninas é, em unanimidade, positivo o uso das HQ, tanto que foi de 100% de aprovação. Para os meninos também tivemos uma aceitação da maioria,

perfazendo um total de 91%. Apenas 9% do total, que se preocupou com um texto mais difícil, devido à cobrança posterior no vestibular de um texto mais complicado.

Com relação à explicação do porquê desse interesse maior, podemos constatar nos tipos de respostas dadas: as HQ ajudam na compreensão dos textos; 9 meninos deram esta resposta totalizando 75% e 4 meninas somando 33%. Interesse pela leitura aparece 4 respostas das meninas 33%. Se adequar aos diferentes tipos de textos foram 3 respostas das meninas totalizando 26%. E finalmente 2 meninos e 1 menina concluíram que o texto se torna mais divertido, 16% e 8%.

Na tabela 2. 1, ainda como parte da segunda questão, expomos as respostas dadas pelos sujeitos participantes explicando o porquê consideram positiva a inclusão do gênero HQ, dentre os demais gêneros textuais, no estudo de textos de Filosofia no ensino médio. As respostas foram as seguintes:

**Tabela 2. 1: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 2 da testagem aplicada**

<b>MASCULINO</b>	<b>TOTAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>é mais fácil e ajuda na compreensão – 81%</i></li> <li>▪ <i>torna o texto mais divertido – 19%</i></li> </ul>	12
<b>FEMININO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>ajuda na compreensão – 33%</i></li> <li>▪ <i>traz maior interesse pela leitura – 33%</i></li> <li>▪ <i>necessário para se adequar aos diferentes tipos de textos – 26%</i></li> <li>▪ <i>são mais divertidos – 8%</i></li> </ul>	13
	100%

Para a tabela número três foi perguntado, nós como pesquisador, acreditamos que na História em Quadrinhos, As Sombras da Vida de Maurício de Sousa, que você acabou de ler, as dificuldades de compreensão textual tenham sido menores que as leituras de O Mito da Caverna (Platão) e as Trevas da Caverna (Jostein Gaarder). Perguntamos:

se você concorda com a declaração acima e a que características do texto você atribui esta menor dificuldade?

**Tabela 3: Distribuição parcial dos resultados obtidos na Questão 3 da testagem aplicada**

<i>Dificuldade de compreensão textual menor</i>			
MENINOS		MENINAS	
Frequência	%	Frequência	%
12	100	13	100

Neste resultado parcial da tabela 3 (questão número 3), os resultados também se mostraram categóricos: tanto meninos quanto meninas afirmaram que as HQ foram mais fáceis de serem compreendidas, em comparação ao texto de o Mito da Caverna, de Platão e das Trevas da Caverna, de Jostein Gaarder.

Na tabela 3. 1, continuidade da observada acima, apresentaremos as respostas dos sujeitos participantes em relação às características do texto atribuído à menor dificuldade de compreensão leitora:

**Tabela 3. 1: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 3 da testagem aplicada.**

Causas atribuídas da menor dificuldade:	MENINOS e MENINAS	
	%	Frequência
<i>Os desenhos facilitam na compreensão</i>	56	25
<i>Linguagem mais simples/comum</i>	36	25
<i>Histórias em Quadrinhos são mais fáceis de entender</i>	28	25
<i>Os desenhos são menos monótonos</i>	8	25
<i>Diverte quem está lendo</i>	8	25

Dando continuidade à tabela 3, foram sugeridas algumas respostas pelos alunos, explicando o porquê deles considerarem as HQ mais fáceis de serem compreendidas, a pedido da própria questão a qual foram indagados. No item primeiro, 56% do total dos alunos, tanto meninos quanto meninas, responderam ser os desenhos

facilitadores na compreensão de um texto. No item segundo, 38% do total dos alunos, tanto meninos quanto meninas, responderam que as HQ apresentam uma linguagem mais simples e mais comum. Já no item terceiro, podemos constatar que 28% do total dos alunos afirmaram as HQ mais fáceis de entender. E no item quarto e quinto, 8% do total dos alunos responderam ser as HQ menos monótonas e mais divertidas.

A tabela 4 (questão quatro) apresenta os resultados obtidos da seguinte questão: ‘Numere de 1 a 4 as alternativas abaixo, indicando o gênero (ou tipo) de texto que você considera que seja melhor de ser trabalhada a introdução aos estudos de Filosofia no ensino médio. Você pode repetir os numerais em mais de uma alternativa’. Os resultados podemos verificar a seguir:

**Tabela 4: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 4 da testagem aplicada.**

TEXTOS	MAIS ADEQUADO		MENOS ADEQUADO		POUCO ADEQUADO		INADEQUADO	
	MASC.	FEMIN.	MASC.	FEMIN.	MASC.	FEMIN.	MASC.	FEMIN.
<i>Mito da Caverna</i>	8%	30%	41%	15%	50%	25%	33%	30%
<i>As Trevas da Caverna</i>	33%	38%	33%	7%	33%	38%	-----	-----
<i>As Sombras da Vida</i>	75%	23%	8%	61%	8%	23%	8%	7%

Observando os resultados obtidos com os meninos, fica evidente que, para a grande maioria, ou seja, 75% dos participantes, as Histórias em Quadrinhos (Sombras da Vida, de Maurício de Souza) são a melhor maneira de ser trabalhada a introdução aos estudos de Filosofia no ensino médio. Com o texto clássico, o Mito da Caverna, de Platão, a reprovação foi pelo menos 50%, considerando-o pouco adequado para um estudo inicial de Filosofia no ensino médio. Interessante notarmos que, em relação ao texto As Trevas da Caverna, ocorreu um empate técnico de 33% tanto para o mais adequado, o menos adequado, como para o pouco adequado.

Sem sombra de dúvida nos impressionou o resultado final dos dados obtidos com relação às meninas comparando com os meninos. Enquanto para os meninos a porcentagem foi insignificante no texto tradicional, considerando mais adequado apenas 8%, para as meninas este número foi muito mais expressivo, ou seja, 30%. Nos chamou atenção também o resultado das Sombras da Vida das meninas; 61% delas consideraram tal texto menos adequado para se trabalhar a introdução da filosofia, enquanto para os meninos a porcentagem foi apenas de 8%.

Conclui-se, a partir dos dados apresentados, que as meninas preferem textos que apresentam maiores dificuldades de compreensão, pois se preocupam mais com os resultados que poderão obter nos vestibulares. Textos mais difíceis, preparação melhor e conseqüentemente colocação mais elevada.

E, por fim, em nossa quinta questão, para concluirmos os questionamentos para esta pesquisa, foi questionado os nossos sujeitos participantes se as História em Quadrinhos podem (ou não podem) e devem (ou não devem) ser usadas na sala de aula no ensino médio para ajudar na compreensão de um texto mais complexo como no caso do texto O Mito da Caverna de Platão. Como constatação verificaremos as respostas a seguir:

**Tabela 5: Distribuição dos resultados obtidos na Questão 5 da testagem aplicada.**

PODEM		NÃO PODEM		DEVEM		NÃO DEVEM	
MASC.	FEMIN.	MASC.	FEMIN.	MASC.	FEMIN.	MASC.	FEMIN.
91%	84%	-----	-----	50%	38%	8%	15%

Como já era esperado, pudemos constatar que realmente, tanto para os meninos, quanto para as meninas, a utilização dos textos, HQ, pode ajudar em muito na hora de estudarmos um texto mais complexo. Foram 91 % dos meninos que responderam que tais

gêneros podem ser usados, em contrapartida nenhum os mesmos responderam que não podem ser usados. A metade dos participantes, 50%, acharam que devem ser utilizados e, apenas 8% do total dos meninos opinaram que não devem ser utilizados, pois por estarem cursando o ensino médio então devem ser utilizados textos mais complexo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação trata de uma reflexão sobre a disciplina de Filosofia no ensino médio, a partir de uma testagem que investiga a discussão sobre a inserção do gênero HQ (comumente utilizado na mídia escrita) em conteúdos e atividades pedagógicas, especificamente de Filosofia no ensino médio, por ser este gênero textual popular entre o público juvenil e até mesmo o adulto. Assim, investigou-se o modo como o jovem do ensino médio vê (com apreciação ou depreciação) os textos escolares em que é abordada a disciplina Filosofia ministrada nas primeiras e segundas séries, através de uma testagem sob a forma de questionário. Para tanto, foi realizado um estudo comparativo de um mesmo texto, *O Mito da Caverna*, em três modalidades textuais distintas: (i) *A República*, de Platão, presente na coleção *Os Pensadores* (1997); (ii) o livro paradidático *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder (1996) e (iii) *As Sombras da Vida*, do cartunista Maurício de Sousa presente no livro didático *Pensando Melhor: iniciação ao filosofar* de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuersch (1999).

Tal investigação tomou como pressupostos teórico-metodológicos as abordagens filosóficas das Propostas Curriculares de Santa Catarina (1998 e 2005) no que diz respeito a questões de letramento, que considera o professor mediador do conhecimento a partir do contexto sócio-histórico-cultural do aprendiz.

Partindo do pressuposto de que o gênero textual HQ, em virtude da sua circulação social nos contextos escolares ser de natureza motivadora entre os alunos adolescentes, a hipótese, segundo o qual o estudo e reflexão da Filosofia sob esta

modalidade no ensino médio poderiam se tornar mais motivadores e envolventes foi corroborada: como vimos, os resultados das questões foram os seguintes:

Entre 92% e 53% dos jovens do sexo feminino testados disseram não terem gostado do texto *A República*, por ter esse texto o vocabulário muito complexo, ser muito longo, por não ter gravuras e também consideraram a estrutura sintática das orações muito complexa. Um percentual semelhante foi obtido com o público jovem masculino: entre 100% e 41% deles nos concederam esta mesma resposta.

Em relação se o grupo considerava positiva a inclusão do gênero HQ, dentre os demais gêneros textuais, no estudo de textos de Filosofia no ensino médio, a resposta foi 100% para as meninas e 91% para os meninos. Mencionaram, inclusive, o motivo de considerarem essa decisão positiva: *ajuda na compreensão, traz maior interesse pela leitura, é necessário para se adequar aos diferentes tipos de textos e são mais divertidos.*

Foram categóricas as respostas, tanto pelos meninos quanto pelas meninas, de que a *Alegoria da Caverna*, apresentada em HQ por Maurício de Sousa, mostrou-se mais motivadora. Foram atribuídas como causas da não-dificuldade: *os desenhos facilitam na compreensão, linguagem mais simples/comum, as histórias em quadrinhos são mais fáceis de entender, os desenhos são menos monótonos e diverte quem está lendo.*

Ao solicitarmos a natureza da modalidade textual preferida pelos alunos para melhor se trabalhar a introdução dos estudos de Filosofia no ensino médio, obteve-se: no caso dos meninos, 75% não tiveram dúvida, apontando a HQ o melhor gênero textual para trabalhar a introdução aos estudos de Filosofia. Já, para as meninas, o que nos chamou a atenção foi que o gênero romance dividiu a preferência delas junto ao gênero tradicional: *As Trevas da Caverna*, de Jostein Gaarder, teve 38% das preferências, quase o mesmo percentual do gênero tradicional em *O Mito da Caverna*, de Platão com 30%. Por outro lado, o

gênero HQ recebeu somente 23% dos votos, assim justificado: *consideramos um texto mais complexo logo, poderiam se preparar melhor para enfrentar o vestibular.*

E, finalizando as questões, os alunos foram indagados se os quadrinhos podem (ou não podem) e devem (ou não devem) ser usados na sala de aula, no ensino médio, para ajudar na compreensão de um texto mais complexo, como no caso do texto *O Mito da Caverna* de Platão, a porcentagem, tanto dos meninos quanto das meninas, oscilou entre 91% e 84%, que podem e devem ser usados. Apenas de 15% a 8% consideram não ser uma boa opção o uso do gênero HQ para ajudar na compreensão de um texto mais complexo.

Segundo Celani (2000, p. 17), o objetivo fundamental da educação é preparar os indivíduos para o exercício lúcido da cidadania integrando-os no mundo do trabalho com possibilidade do progresso pessoal e, a atividade humana envolve o uso da linguagem.

Os tipos variados de linguagens são agora aceitos em sala como instrumentos facilitadores de aprendizagem. Anos atrás, se uma criança ou um jovem fosse pego com algum tipo de HQ na sala de aula podia contar com uma suspensão, perda da revista e o pedido de comparecimento dos pais à escola para uma conversa de esclarecimento de que aquele tipo de literatura não fazia parte do engrandecimento cultural da criança.

Segundo Santos (2001, p. 145), o papel da lingüística é descrever a língua em suas múltiplas manifestações e oferecer hipóteses e teorias consistentes para explicar os fenômenos lingüísticos, de modo que os educadores possam se servir dessas descrições e explicações para empreender uma prática pedagógica que leve em conta a pluralidade de realizações empíricas da língua.

Após constatação de alguns resultados pretendidos neste estudo, podemos evidenciar que, de fato, as HQs não só estão presentes no dia-a-dia dos jovens, exemplificando sua realidade, facilitando sua linguagem, mas poderia, agora sem

constrangimentos, serem trazidas para dentro da sala de aula, como apoio lingüístico pedagógico.

Segundo Bagno (2002, p. 55), o ensino tradicional nunca levou em conta a infinita variedade dos gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio. Com o resgate de três gêneros textuais, abordados de maneira diferenciada, percebemos que o aluno tem acesso ao texto clássico de maneira diferenciada e, ser mais atraente, vão aguçar a sua curiosidade.

Nas histórias em quadrinhos o aluno, segundo Higuchi (2000; *apud*: CHIAPPINI, p. 153),

poderá ter seu prazer ampliado, desenvolvendo sua capacidade de leitura. A HQ permite infinitas possibilidades de exploração do imaginário: magia, violência, ficção científica, sonhos, tudo cabe em suas páginas. Através do imaginário podemos superar, ou pelo menos diminuir nossos problemas e as pressões que sofremos no cotidiano e encontrar possíveis soluções. O olhar aguçado percebe além, espírito crítico e prazer são ampliados através dele. (HIGUCHI, 2000; *apud*: CHIAPPINI, p. 153)

Seguindo a linha proposta pela LDB e PCSC, acredito que este trabalho e resultado aqui apresentado poderão contribuir para um ensino mais eficaz e prazeroso e ainda contribuir na produção textual.

Dentro do contexto de sala, as HQs podem e devem ser de grande auxílio ao professor para introduzir um texto mais complexo, de maneira especial na disciplina de Filosofia, que é ainda vista por muitos alunos como uma disciplina desnecessária, cansativa e monótona. Fruto ainda de uma mentalidade resultante de um período ditatorial que procurou valorizar o prático, em detrimento do teórico. Por isso, todos os recursos disponíveis que venham superar esta expectativa negativa do aluno, como a de superação deste tabu criado por uma educação tecnicista se faz necessário.

Creemos e, além do mais, pudemos ver a partir dos dados apresentados, ser de grande importância e interesse dos alunos o uso de HQs não só no uso do ensino de Filosofia mas, também como facilitador de aprendizagem à outras disciplinas. Esta preocupação pudemos comprovar também no interesse de algumas editoras, como por exemplo, a editora Escala Educacional de São Paulo, que lançou em 2005 a coleção Literatura Brasileira em Quadrinhos. Autores como Machado de Assis com as HQs Uns Braços, O Enfermeiro, A Cartomante, A Causa Secreta e Lima Barreto, com os títulos O Homem que sabia Javanês, Um músico Extraordinário, A Nova Califórnia e, Miss Edith e seu tio.

É também um bom exemplo e tentativa positiva de ultrapassar os muros da academia e aproximar a Filosofia às pessoas que não tiveram acesso à mesma, desvinculando a imagem negativa de que filosofia não serve pra nada, que foi ao ar pela rede de televisão Rede Globo, no programa do Fantástico, em 2005 o programa “Ser ou não Ser”, dirigido pela professora doutora Viviane Mosé.

Segundo afirma, em entrevista à revista Época, Álvaro Porto (2005), coordenador do Instituto de filosofia Mukharajj Brasilan<sup>12</sup>:

Enquanto ficou restrita ao ambiente acadêmico, a Filosofia passou a impressão de ser chata. As pessoas estão chegando à conclusão de que a Ciência e a religião não são suficientes para todas as questões, que a resposta está em nós mesmos. Estão fazendo o questionamento de Sócrates de que a vida que não é examinada não vale a pena ser vivida. (Álvaro Porto 2005)

Segundo matéria publicada na revista Época, com uma entrevista com os responsáveis pelo programa, Viviane responde que "O mundo vende prazer, mas a gente sabe que a busca pelo prazer só adia a angústia. Com a Filosofia, as pessoas se sentem mais

---

<sup>12</sup> <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT961162-1664,00.html> – acessado em 16/02/2006

fortes para enfrentar suas próprias questões. A Filosofia não dá a receita, instaura o inquérito".

Entretanto, este espírito de levar às pessoas, fora do contexto de sala de aula, a pensar e questionar fazendo uso da filosofia, não é de comum acordo entre alguns jornalistas. Vejamos o que escreve o jornalista Urariano Mota (2005), da revista *Novae info*,<sup>13</sup> na matéria intitulada *A filósofa do Fantástico*:

Os desajustes de um quadro de filosofia na televisão feito mais para distrair que para educar, perdão, televisão não foi feita para educar ou instruir, a não ser em horas da madrugada, quando todo o mundo, insone, pode ver, mas digo, os desajustes de um quadro de filosofia em 8 minutos na televisão já eram ou seriam mais ou menos previsíveis. Mas nada mágico, nada fantástico. Notem o crescendo, que não é bem um subir de estágios, mas um somatório, melhor, um produto de multiplicação que se conhece pouco a pouco: filosofia na televisão multiplicada por diversão multiplicada por 8 minutos. Que resultado esperar de tão potentes fatores? "A idéia é falar de filosofia com quem nunca estudou o assunto. Não concordo que a filosofia não seja para todos. Atualmente, as pessoas querem respostas para a vida e, na ausência delas, estão voltando ao pensamento", dizia a filósofa. Bom, se a manifestação ia ser assim, mui bem-vinda seria. Pensávamos então, e por favor escondam o sorriso, que teríamos algo como *O Mundo de Sofia* no ar, todos os domingos, em todos os lares do Brasil. E se assim pensávamos, como um pobre de um necessitado de casa que se deslumbra ante um imóvel já vendido antes que seus olhos o vejam, mais contentes ficávamos com o aval dos editores do quadro à filósofa. (MOTA, 2005)

Outro depoimento com uma forte crítica foi da colunista Bia Abramo (2005), da Folha de São Paulo, publicado no domingo, 24 de julho de 2005, com o título *Filosofia entrou de gaiata no "Fantástico"*:<sup>14</sup>

A filosofia, quem diria, acabou no "Fantástico". Semana passada, entre outras várias estréias, o programa dominical passou a exibir "Ser ou Não Ser", quadro que pretende mostrar como "o pensamento pode ser uma viagem fantástica". Entre uma reportagem que resgatava o significado do grupo Mamonas Assassinas na história da música pop brasileira e outra sobre os dez anos da novela infanto-juvenil "Malhação", receitas de sopas para o inverno, humor e futebol, a Rede Globo achou por bem oferecer também uma pitada de pensamento filosófico.

<sup>13</sup> [http://www.novae.inf.br/pensadores/filosofa\\_fantastico.htm](http://www.novae.inf.br/pensadores/filosofa_fantastico.htm) - acessado em 16/02/2006

<sup>14</sup> <http://www.listas.unicamp.br/pipermail/filosofiasudeste-l/2005-July/000225.html> - acessado em 16/02/2006

Apresentado pela filósofa Viviane Mosé, o quadro tentou fazer uma introdução do tipo "a filosofia ao alcance de todos" ou "a filosofia, vejam só, pode fazer parte da sua vida". OK, como intenção. Facilitar, introduzir, explicar e, até mesmo, simplificar não constituem um problema em si nem mesmo quando se está diante de uma disciplina tão complexa como a filosofia. Mas, para além de trazer para um patamar acessível, "Ser ou Não Ser" precisa transformar as questões filosóficas em conteúdo televisivo, e é aí que a vaca vai para o brejo. Para falar de perplexidade, indagações diante do desconhecido etc. , acompanharam a chegada de um migrante a São Paulo, com suas primeiras impressões. Medo da morte? Fácil: entrevista-se um pára-quedista. "Ser ou Não Ser" pode até se acertar tecnicamente, mas o projeto está, de início, sob suspeita por uma razão de fundo: a televisão é, de certa forma, avessa ao pensamento. O fluxo de imagens sem hierarquia, a linguagem que estabelece sua sintaxe pela alternância de sensações, a ausência de silêncios; tudo isso conspira contra o pensar. O que, aliás, é justamente um dos grandes atrativos da televisão, ou seja, sua capacidade de amortecer o pensamento, fazer esquecer, alienar, é um dos principais motivos de sua enorme popularidade. (ABRAMO, 2005)

Uma outra crítica publicada também na Folha, com entrevistas feitas com professores de várias universidades de São Paulo e Rio de Janeiro, o jornalista Marcelo Bartolomei, publica a matéria que segue no dia 17 de julho de 2005, intitulada *Globo estréia série e tenta popularizar a filosofia*<sup>15</sup>:

Quando a Globo colocar no ar hoje à noite o primeiro capítulo de "Ser ou Não Ser?", quadro do "Fantástico" que vai abordar o pensamento filosófico, uma audiência qualificada, formada por filósofos, estará de olho no programa. É que a proposta da série, inicialmente com 16 capítulos de oito minutos cada um, é considerada controversa nas universidades. Será possível aproximar a filosofia do popular, num veículo de massa, e obter sucesso? Para Roberto Romano, 59, professor de ética e filosofia política na Unicamp, é um pouco complicado. "Não que o meio não tenha condições nem o público. O problema é que a filosofia exige raciocínios longos e uma lógica dedutiva e indutiva completa. É um objeto difícil de ser exposto", afirma. O filósofo acredita que o teatro e o cinema, como formas de arte, sugerem mais pensamentos que a TV. "A televisão tem um tempo rápido, mas depende do virtuosismo da professora que vai apresentar o programa. A filosofia é a pesquisa que vai levar à descoberta de coisas, ao pensamento e à crítica", diz Romano. José Arthur Giannotti, 75, professor emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, não acredita que o assunto possa ser tratado na TV. "Uma coisa é jornalismo filosófico e outra é a reflexão, que implica em ócio, sossego e tempo. Não sou contra, o problema é não confundir uma coisa com outra. Não haverá uma discussão filosófica de conceitos filosóficos, apenas insinuações", aposta. A proposta de tentar aproximar a linguagem da filosofia do público é ousada, mas tem entusiastas. Tiburi é uma delas (leia texto ao lado), também amparada pela professora Dulce Critelli, 54, da PUC-SP, para quem a iniciativa é louvável. "Acho que a filosofia tem de ser mais acessível", afirma. O filósofo Leandro Konder, 69, da PUC-RJ, acha que

---

<sup>15</sup> idem

não existe fórmula nem receita para falar de filosofia na TV e vê positivamente a abertura do assunto. (BARTOLOMEI, 2005)

É importante ainda destacar que não se concebe esta pesquisa por encerrada, aqui são apresentadas algumas pistas para um trabalho ainda mais árduo ao que concerne o gênero HQs. E também por ser esse trabalho de natureza mais qualitativa: precisaríamos ampliar nossa amostra, para, então, corroborarmos (ou não) os resultados alcançados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, Paulo. **Filosofia e seu ensino**. 2. ed. Petrópolis: vozes; SP, EDUC, 1996.
- ASKEHAVE, I. , SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001. In: INNOCENTE, Lenaide Gonçalves. **A tira em quadrinhos no jornal do Brasil e no Diário Catarinense: um estudo do gênero**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Tubarão: 2005.
- BAKTHIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael e GAGNÉ, Giles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAUDRILLARD, Jean. **Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.
- \_\_\_\_\_. Metodologias para o estudo dos gêneros textuais: como estudar o encaixe dos gêneros no jornal? In: CAVALCANTE, M. M. ; BRITO, m. a. p. (Orgs. ) **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza, CE: PPGL/UFC, 2004.
- CAGNIN, Antônio Luis. **Os Quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- CARDOSO, Maria Angélica. **Letramento e gêneros textuais: estudo das embalagens de lanches como suporte de textos não-escolares na atividade pedagógica**. Tubarão: UNISUL, 2005.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. **A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- CHIANPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DURÃO, A. B. de. Proposta de uma gramática específica para sistemas verbais-icônicos: o caminho para uma leitura produtiva do gênero textual 'história em quadrinhos'. In: CRISTOVÃO, V. L. L. ; NASCIMENTO, E. L. (Orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. 24 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.listas.unicamp.br/pipermail/filosofiasudeste-1/2005-July/000225.html> - acessado em 16/02/2006

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**: romance da história da Filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Princípios teórico-metodológicos para a análise de gêneros na perspectiva de John M. Swales. In: MEURER, J. L. ; BONINI, A. ; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1971.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MENDONÇA, Márcia Regina de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. p. 195.

NOVAE. INFO. 17 de jul. 2005. Disponível em: [http://www.novae.inf.br/pensadores/filosofa\\_fantastico.htm](http://www.novae.inf.br/pensadores/filosofa_fantastico.htm) acesso em 16 de fev. 2006.

NUNES, César Aparecido. **Aprendendo Filosofia**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus; 1993.

PESSOA, Fernando. Obra Poética. In: SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. **Um outro olhar**: Filosofia. São Paulo: FTD, 1995. p. 19.

PILETTI, Chaudino e PILETTI Nelson. **Filosofia e história da educação**. 3. ed. São Paulo: Ática; 1986.

PLATÃO. **A República**. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1997.

RAUEM, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.

REVISTA ÉPOCA. jul. de 2005. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT961162-1664,00.html> acesso em 16 de fev. 2006.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Estudos temáticas. Florianópolis: COGEN, 2005.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 9. ed. , Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001. In: BAGNO, Marcos. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002 p. 32.

SANTOS, Roberto E. **Para reler os quadrinhos Disney: linguagem, evolução e análise de HQs**. São Paulo: Paulinas, 2001.

SATIRO, Angélica e WUENSCH, Ana Miriam. **Pensando Melhor: iniciação ao filosofar**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª. Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte & DURAND, Olga C. Experiências educativas juvenis: entre a escola e os grupos culturais. Núcleo de Estudos da Infância e Juventude. In: perspectivas: **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Periódicos, v. 20, p. 163, jul./dez. , 2002.

SWALES, J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990. In: INNOCENTE, Lenaide Gonçalves. **A tira em quadrinhos no jornal do Brasil e no Diário Catarinense: um estudo do gênero**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Tubarão: 2005.

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

**Questão 1.** Aponte os tipos de dificuldades encontradas após a leitura do texto ‘O Mito da Caverna’, de Platão. Por exemplo: vocabulário mais/menos complexo, tamanho do texto, modo de o autor escrever, estrutura das orações, presença/ausência de gravuras.

**Questão 2:** Após a leitura dos três textos, você considera positiva a inclusão do gênero HQ, dentre os demais gêneros textuais, no estudo de textos de Filosofia no ensino médio? Explique a sua resposta.

**Questão 3:** Acreditamos que na História em Quadrinhos, As Sombras da Vida de Maurício de Sousa, que você acabou de ler, as dificuldades de compreensão textual tenham sido menores que as leituras de O Mito da Caverna (Platão) e as Trevas da Caverna (Jostein Gaarder). Perguntamos: se você concorda com a declaração acima, a que características do texto você atribui esta menor dificuldade?

**Questão 4:** Numere de 1 a 4 as alternativas abaixo, indicando o gênero (ou tipo) de texto que você considera que seja melhor de ser trabalhada a introdução aos estudos de Filosofia no ensino médio. Você pode repetir os numerais em mais de uma alternativa.

**Questão 5:** As História em Quadrinhos podem (ou não podem) e devem (ou não devem) ser usadas na sala de aula no ensino médio para ajudar na compreensão de um texto mais complexo como no caso do texto O Mito da Caverna de Platão?

**ANEXO B – O MITO DA CAVERNA, conforme em A República de Platão (Os Pensadores, 1997)**

O gênero acadêmico clássico é ilustrado com o texto ‘O Mito da Caverna’, em *A República*, de Platão.

**“Sócrates:** Agora imagina a maneira como segue o estado da nossa natureza relativamente à instrução e á ignorância. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas.

**Glauco:** Estou vendo.

**Sócrates:** Imagina agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie, que o transpõe: estatuetas de homens e animais, de pedra, de madeira e toda espécie de matéria; naturalmente, entre esses transportadores uns falam e outros seguem em silêncio.

**Glauco:** Um quadro estranho e estranhos prisioneiros.

**Sócrates:** Assemelham-se a nós. E, para começar, achas que, numa tal condição, eles tenham alguma vez visto, de si mesmos e dos seus companheiros, mais do que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna que lhes fica defronte?

**Glauco:** Como, se são obrigados a ficar de cabeça imóvel durante toda a vida?

**Sócrates:** E com as coisas que desfilam? Não se passa o mesmo?

**Glauco:** Sem dúvida.

**Sócrates:** Portanto, se pudessem se comunicar uns com os outros, não acham que tomariam por objetos reais as sombras que veriam?

**Glauco:** É bem possível.

**Sócrates:** E se a parede do fundo da prisão provocasse eco, sempre que um dos transportadores falasse, não julgariam ouvir a sombra que passasse diante deles?

**Glauco:** Sim, por Zeus!

**Sócrates:** Dessa forma, tais homens não atribuirão senão às sombras dos objetos fabricados.

**Glauco:** Assim terá de ser.

**Sócrates:** Considera agora o que lhes acontecerá, naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curados da sua ignorância. Que se liberte um desses prisioneiros, que seja ele obrigado a endireitar-se imediatamente, a voltar o pescoço, a caminhar, a erguer os olhos para a luz: ao fazer todos esses movimentos sofrerá, e o deslumbramento impedi-lo-á de distinguir os objetos de que antes via as sombras. Que achas que responderá se alguém lhe vier dizer que não viu até então senão fantasmas, mas que agora mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê com mais justeza? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas que passam, o obrigar, à força de perguntas,

a dizer o que é? Não achas que ficará embaraçado e que as sombras que via outrora lhes parecerão mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora?

**Glauco:** Muito mais verdadeiras.

**Sócrates:** E se forçarem a fixar a luz, os seus olhos não ficarão magoados? Não desviará ele a vista para voltar às coisas que pode fitar e não acreditará que estas são realmente mais distintas dos que as que se lhe mostram?

**Glauco:** Com toda certeza.

**Sócrates:** E se o arrancarem a força da sua caverna, o obrigarem a subir a encosta rude e escarpada e não o largarem antes de o terem arrastado até a luz do Sol, não sofrerá vivamente e não se queixará de tais violências? E, quando tiver chegado à luz, poderá, com os olhos ofuscados pelo seu brilho, distinguir uma só das coisas que ora determinamos verdadeiras?

**Glauco:** Não o conseguirá, pelo menos de início.

**Sócrates:** Terá, creio eu, necessidade de se habituar a ver os objetos da região superior. Começará por distinguir mais facilmente as sombras; em seguida, as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas; por último, os próprios objetos. Depois disso, poderá, enfrentando a claridade dos astros e da lua, contemplar mais facilmente, durante a noite, os corpos celestes e o próprio céu do que, durante o dia o Sol e a sua luz.

**Glauco:** Sem dúvida.

**Sócrates:** Por fim, suponho eu, será o Sol, e não as sua imagens refletidas nas águas ou em qualquer outra coisa, mas o próprio Sol, no seu verdadeiro lugar, que poderá ver e contemplar tal como é.

**Glauco:** Necessariamente.

**Sócrates:** Depois disso, poderá concluir, a respeito do Sol, que é ele que faz as estações e os anos, que governa tudo no mundo visível e que de certa maneira, é a causa de tudo que ele via com seus companheiros, na caverna.

**Glauco:** É evidente que chegará a essa conclusão.

**Sócrates:** Ora, lembrando da sua primeira morada, da sabedoria que aí se professa e daqueles que aí foram seus companheiros de cativo, não achas que se alegrará com a mudança e lamentará os que lá ficaram?

**Glauco:** Sim, com certeza, Sócrates.

**Sócrates:** E se então distribuíssem honras e louvores, se tivessem recompensas para aquele que aparecesse, como olhar mais vivo da passagem das sombras, que melhor se recordasse, das que costumavam chegar em primeiro ou em último lugar, ou virem juntas, e que por isso era o mais hábil em adivinhar a sua aparição, e que provocasse a sua inveja daqueles que, entre os prisioneiros, são venerados e poderosos? Ou então, como o herói de Homero, não preferirá mil vezes ser um simples criado de charrua, a serviço de um pobre lavrador, e sofrer tudo no mundo, a voltar às antigas ilusões e viver como vivia?

**Glauco:** Sou da tua opinião. Preferirá sofrer tudo a ter de viver dessa maneira.

**Sócrates:** Imagina ainda que esse homem volta a caverna e vai sentar-se no seu antigo lugar: não ficará com os olhos cegos pelas trevas ao se afastar bruscamente da luz do Sol?

**Glauco:** Por certo que sim.

**Sócrates:** E se tiver de entrar de novo em competição com os prisioneiros que não se libertaram de suas correntes, para julgar essas sombras, estando ainda sua vista confusa e antes que seus olhos se tenham recomposto, pois habituar-se à escuridão exigirá

um tempo bastante longo, não fará que os outros se riem a sua custa e digam que, tendo ido lá acima, voltou com a vista estragada, pelo que não vale a pena tentar subir até lá? E se alguém tentar libertar e conduzir para o alto, esse alguém não o mataria, se pudesse fazê-lo?

**Glauco:** Sem nenhuma dúvida.

**Sócrates:** Agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar ponto por ponto, esta imagem ao que dissemos atrás e comparar o mundo que nos cerca com a vida da prisão na caverna, e a luz do fogo que a ilumina com a força do Sol. Quanto à subida à região superior e a contemplação dos seus objetos, se a considerares como a ascensão da alma para a mansão inteligível, não te enganarás quanto a minha idéia, visto que também tu desejas conhecê-la. Só Deus sabe se ela é verdadeira. Quanto a mim, na minha opinião é esta: no mundo inteligível, a idéia do bem é a última a ser apreendida, e com dificuldade, mas não se pode apreendê-la sem concluir que ela é a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas; no mundo visível, ela engendrou a luz e o soberano da luz; no mundo inteligível, é ela que é soberana e dispensa a verdade e a inteligência; e é preciso vê-la para se comportar com sabedoria na vida particular e na vida pública”.

**ANEXO C – AS TREVAS DA CAVERNA, conforme em O Mundo de Sofia, (Jostein Gaarder, 1996)**

O gênero romance é ilustrado com o texto ‘As Trevas da Caverna’, em *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder.

“Imagine um grupo de pessoas que habitam o interior de uma caverna subterrânea. Elas estão de costas para a entrada da caverna e acorrentadas no pescoço e nos pés, de sorte que tudo o que vêem é a parede da caverna. Atrás deles ergue-se um muro alto e por trás desse muro passam figuras de formas humanas sustentando outras figuras que se elevam para além da borda do muro. Como há uma fogueira queimando atrás dessas figuras, elas projetam bruxuleantes na parede da caverna. Assim, a única coisa que as pessoas da caverna podem ver é este “teatro de sombras”. E como essas pessoas estão ali desde que nasceram, elas acham que as sombras que vêem são a única coisa que existe.

Imagine agora que um desses habitantes da caverna consiga se libertar daquela prisão. Primeiramente ele se pergunta de onde vêm àquelas sombras projetadas na parede da caverna. Depois se consegue se libertar dos grilhões que o prendem. O que você acha que acontece quando ele se vira para as figuras que se elevam para além da borda do muro? Primeiro, a luz é tão intensa que ele não consegue enxergar nada. Depois, a precisão dos contornos das figuras, de que ele até então só vira as sombras, ofusca a sua visão. Se ele conseguir escalar o muro e passar pelo fogo para poder sair da caverna, terá mais dificuldade ainda para enxergar devido à abundância de luz. Mas depois de esfregar os

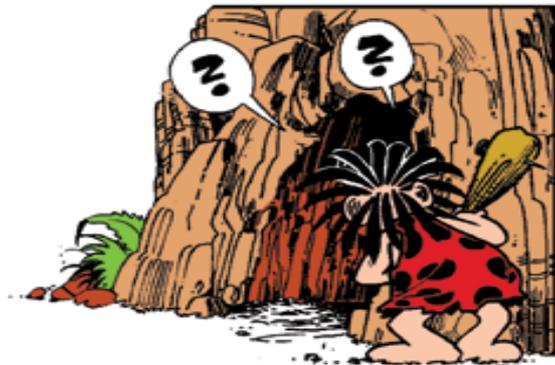
olhos, ele verá como tudo é bonito. Pela primeira vez verá cores e contornos precisos; verá animais e flores de verdade, de que as figuras na parede não passavam de imitações baratas. Suponhamos, então, que ele comece a se perguntar de onde vem os animais e as flores. Ele vê o Sol brilhando no céu e entende que o Sol dá vida às flores e aos animais da natureza, assim como também era graças ao fogo da caverna que ele podia ver as sombras refletidas na parede.

Agora, o feliz habitante das cavernas pode andar livremente pela natureza, desfrutando da liberdade que acabara de conquistar. Mas as outras pessoas que ainda continuam lá dentro da caverna não lhe saem da cabeça. E por isso ele decide voltar. Assim que chega lá, ele tenta explicar aos outros que as sombras na parede não passam de trêmulas imitações da realidade. Mas ninguém acredita nele. As pessoas apontam para a parede da caverna e dizem que aquilo que vêem é tudo o que existe. Por fim acaba matando-o”.

**ANEXO D – AS SOMBRAS DA VIDA, de Maurício de Sousa, conforme em Pensando Melhor: iniciação ao filosofar (Angélica Satiro e Ana Miriam Wuensch, 1999)**

O gênero história em quadrinhos é ilustrado com o texto em quadrinhos “As sombras da vida”, de Maurício de Sousa com Piteco em *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*.













## **ANEXO E – ‘EDUCAÇÃO DE JOVENS’ (PCSC/2005)**

Consolidada a Proposta Curricular do Estado (SANTA CATARINA, 1998), surge a necessidade de acrescentar-lhe novas discussões sobre temáticas relevantes ao momento histórico pelo qual passa a Educação Pública Estadual. É nesse sentido que este documento pretende propor novos olhares sobre quem é o (a) jovem de nossas escolas, com quem cada vez mais é necessário estabelecermos um diálogo de entendimento, para conhecermos seus vínculos e laços sociais, seus projetos, suas dinâmicas e comportamentos. Nossa intenção é reforçar uma prática apoiada no conceito de juventude como uma construção social-cultural marcada pela condição limítrofe, de natureza transitiva, carregada de significados simbólicos e materiais, fragilidades, potencialidades ampliadas no reconhecimento da sua cultura própria, como sujeito capaz de propor e desenvolver projetos que podem ser considerados pela Escola Pública de nosso Estado.

O momento da composição de um texto coletivo que representasse a realidade escolar de Santa Catarina mostrou-se uma tarefa desafiadora para todos nós, quando nos deparamos com as vivências e entendimentos diferentes sobre nosso trabalho. Durante os encontros, ao refletirmos sobre nossa experiência profissional junto aos (às) jovens, consideramos a necessidade de redimensionar nossos papéis, tendo em vista as profundas modificações sociais pelas quais a sociedade tem passado. Assim, conscientes de que as transformações trazidas pelos novos tempos nos conduziram a um projeto educativo “revolucionário”, por ocasião da elaboração da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998), comprometida com a consolidação de valores democráticos pela construção e

reconstrução conceitual da educação, percebemos que era preciso avançar, revendo nossa atuação educativa.

À medida que os trabalhos e leituras iam acontecendo, a primeira dificuldade encontrada foi consensuarmos o entendimento e a compreensão conceitual sobre a juventude como o sujeito de preocupação deste documento. Nesse sentido, considerou-se que deveríamos refletir sobre os (as) jovens a partir dos seus modos de vida diversos, decorrentes, não só da estratificação social, mas das especificidades geracionais que envolviam, também, relações étnicas, de gênero, diferentes modos de vida no campo ou na cidade, de seus hábitos de lazer e de cultura.

Procuramos nos despir de pré-conceitos e tentamos nos apropriar de elementos teóricos e práticos sobre o mundo juvenil. Refletimos sobre os reais temas que emergem e precisam ser discutidos para o entendimento do (a) aluno (a) e auxílio na resolução dos seus problemas escolares.

Percebemos, também, que ajuda muito na tarefa de trabalhar com o público jovem, quebrarmos nossos estereótipos em torno da nomenclatura adolescente como “aborrecentes” e debruçarmos sobre os educandos olhares mais atentos e respeitosos a sua condição histórico-social. Não uma condescendência alienante, mas uma escuta atenta voltada para o diálogo, para uma intervenção educativa na vida e na história do sujeito jovem que colabore com o seu avanço intelectual, moral e ético, necessário para o desenvolvimento e exercício da cidadania. Recorremos, então, aos (às) jovens e ouvimos o que tinham a dizer, trazendo-os (as) para “dentro do texto”. Os dados qualitativos que permeiam o documento são uma amostra e expressam o que pensam os (as) jovens estudantes das Escolas da nossa Rede Pública Estadual.

Apesar de prevalecer, institucionalmente, o critério estatístico no tratamento das questões juvenis, estabelecendo as ações sobre este segmento pelo critério da idade, nossa opção foi reconhecer a presença de alunos (as) do Ensino Fundamental e Médio em nosso estado entre 14 e 25 anos, tomando essa faixa como ponto de partida, não isoladamente, mas como um dos aspectos para entendermos o ser jovem como sujeito de direitos, que vive dilemas humanos como todas as pessoas e que têm a sua própria forma de expressão social e cultural. Portanto, ao compormos o Grupo Temático “Educação de Jovens”, optamos abordar a juventude a partir do enfoque sociológico, considerando a sua presença nos limites da adolescência, ainda presente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

É nesse sentido que optamos pelo uso do termo *jovem*, por entendermos que o mesmo abrange as fases, tanto da adolescência quanto da juventude propriamente dita, e que se distinguem. Ou seja, o termo contempla a presença da grande maioria dos alunos das fases finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio no Estado, ou seja, que muitos (as) alunos (as) estão vivendo a fase plena da adolescência e outros o período imediatamente posterior a ela: a juventude. Assim, estamos compreendendo que todo (a) aluno (a) adolescente é jovem, mas nem todo (a) jovem ainda é adolescente.

O (A) jovem está exposto (a) a profundas transformações físicas e emocionais peculiares a sua condição transitória de estar e ser jovem sendo, à medida que se desenvolve, solicitado a assumir precocemente papéis e modelos sociais para os quais, muitas vezes, ainda não está preparado (a). Seus relacionamentos interpessoais, afetivos e de trabalho, assim como o exercício da sexualidade, lhe exigem definições e atitudes que refletem valores familiares, conflitos e contradições que se superdimensionam durante essa fase de vida. A juventude a que nos referimos é, portanto, o momento margeado pela infância e pela autonomia (característica da idade adulta), num período eivado de

mudanças e inquietudes de passagem pela imaturidade e a maturidade sexual, a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, a falta e a aquisição de autoridade e poder.

Por compartilharmos experiências cotidianas da Escola Pública junto dessa faixa etária, acreditamos conhecer e comungar das satisfações e prazeres da docência, mas, infelizmente, também, das dificuldades estruturais e dos descontentamentos do ambiente escolar. Convivemos diariamente com a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula e a escola, com exemplos concretos de alunos que protagonizam uma juventude “conectada, plugada com o seu tempo”, que brilham como verdadeiros atores sociais, assumindo com responsabilidade e maturidade a construção da sua própria história.

Ao mesmo tempo, convivemos com tristes exemplos de jovens apáticos (as), desesperançosos (as), desinteressados (as) pelo conhecimento, faltando-lhes objetivos ou projetos de vida mais concretos que justifiquem a sua inserção no espaço escolar. De um modo geral, a sensação que se tem é que trabalhamos mais e, na mesma proporção, sentimos que aumenta o descompromisso por parte de muitos deles (as) no que se refere a sua condição de estudante e até a própria vida. Parece que muitos deles (as) ignoram a idéia de que o conhecimento os (as) define como sujeitos e estabelece importantes diferenças na forma como podem modificar os fatos da vida.

Por essas razões, não pudemos nos furtar à constatação de que, a despeito de outros espaços de socialização, a Escola é, também, um lugar de responsabilidade institucional e, por extensão, todos os seus integrantes assumem e se comprometem, ora mais, ora menos, com o trabalho de efetivação de um novo projeto de educação que compreende e reconhece que os (as) jovens são capazes de tomarem decisões e agirem de forma autônoma.

Isto implica também, franco e profundo reexame de como vêm se estabelecendo as inter-relações entre os protagonistas da sala de aula: os (as) alunos (as) e professores (as). Acreditamos que se forem redefinidas as relações entre adultos e jovens e reconstruídos os lugares e papéis sociais que ocupam, será possível ultrapassar relações de controle e subordinação, ou de omissão e ausência, para que intenções concretas de mudança sejam estabelecidas através de uma cumplicidade de objetivos entre jovens e adultos.

A Escola precisa constituir-se, de fato e de direito, num lugar democrático onde o (a) aluno (a) aprenda e exercite a autonomia, a liderança e amadureça suas escolhas, compreendendo os limites sociais e desenvolvendo seu próprio sentido de respeito às regras geralmente impostas. É de conhecimento de todos que a instituição escolar não mais se constitui como o único local de socialização para o jovem; outros lugares lhe são apresentados como referência importante de socialização, de atuação efetiva na sociedade, de exercício de liderança, autonomia e protagonismo.

É necessário, portanto, que a Escola assuma teorias, metodologias e projetos que colaborem com a formação de jovens ativos (as), não reduzidos (as) a cidadãos (ãs) “produtivos (as)”, “explorados (as)”, “obedientes”, “despolitizados (as)”, orientados (as) para fazerem o que o “mercado” exige. Só a vivência de situações escolares críticas e criativas pode superar essas limitações.

É sempre bom lembrarmos que a Escola deve ser vista como espaço físico e como ambiente emocionalmente comprometido com discussões das grandes temáticas que buscam o conhecimento e a compreensão do (a) jovem cidadão (ã): a sua relação com a família e com a sociedade (suas exigências, oportunidades e regras), as questões pertinentes à experiência da adolescência, seus projetos de vida, o auto-conhecimento, o

exercício responsável e o cuidado da própria sexualidade, a definição e a preparação profissional, entre outros. Por isso, nos apossamos do entendimento do jovem como “ator social”, como sujeito histórico, que imprime todas as multifaces e dinâmicas próprias do ser juvenil hoje, no seu tempo, não no nosso.

Percebemos, por extensão dessas reflexões, o peso e o significado de um documento que deseja somar-se aos inúmeros debates escolares que vêm sendo encaminhados nas escolas da Rede Pública Estadual. Procuramos, assim, elaborar um texto que desencadeie debates e amplie os conhecimentos prévios dos docentes, ultrapassando o senso comum que ainda envolve o tema “juventude”.

De forma alguma este documento tem a pretensão de constituir-se num olhar único e acabado sobre os (as) jovens e muito menos de abranger todos os aspectos possíveis sobre as suas questões ou encerrar uma discussão atual e urgente. Pretendemos que ele se constitua num abrir de novas páginas, que possibilite a redação de um novo texto coletivo, mais colorido, mais personalizado, impresso com as características dos (as) alunos (as) jovens, que facilite a todos o enfrentamento das dificuldades que envolvem o trabalho com a juventude. Que, por outro lado, permita aos professores defrontarem-se com limitações no trato com seus (suas) alunos (as), mas acima de tudo, sensibilize os colegas educadores para a importância da sua competente, consciente e preocupada intervenção educativa diária no fortalecimento de um projeto pedagógico que deseja compreender, diferenciadamente, o (a) aluno (a) jovem, alicerçando-o (a) para uma vida mais feliz.

Somos profissionais com o privilégio de podermos trabalhar bem próximos e intensamente com um segmento que nos compromete com a construção social e a possibilidade de redesenhar o cidadão. Historicamente viemos assumindo esta responsabilidade; por isso, é importante perseverar e nos fortalecermos em nossas ações

pedagógicas mais próximas de nossos (as) alunos (as) jovens. Assim, as tão sonhadas mudanças virão.

### ***E. 1 O que é a juventude?***

Os estudos realizados sobre o tema juventude nos proporcionaram muitas reflexões e indagações acerca desse assunto. Propomos, nesse momento, aprofundar a discussão sobre esse conceito. Nesse sentido, quem pode ser considerado jovem? O que é ser jovem? Quais são os critérios empregados para definir o universo juvenil? Como vivem e se expressam atualmente? Como passam por essa fase de vida? Responder as complexidades dessas indagações não foi tarefa fácil e exigiu que transitássemos por autores diversos, abordagens teóricas e posicionamentos muitas vezes divergentes.

Constatamos que os referenciais de pesquisas e de estudos que marcaram os primeiros conceitos de juventude surgiram emoldurados pelo critério etário de 14 a 25 anos de idade, mas percebemos que apenas esse indicador não consegue contemplar a diversidade e, ao mesmo tempo, as particularidades do mundo juvenil. Afirmamos isso porque é possível encontrar jovens no interior dessa faixa etária pertencentes, principalmente, às classes populares, que já assumiram responsabilidades próprias da fase adulta. São os (as) que, desde cedo, necessitam trabalhar, responsabilizando-se pelo provimento familiar ou assumindo as responsabilidades de pai/mãe, devido à paternidade/maternidade prematura. Isso é o que Frigotto (2003) chama de “adulterização precoce”.

Por outro lado, um jovem além dessa faixa etária, e pertencente à classe média alta, pode estar vivendo a sua juventude com todo vigor, pois sua condição socioeconômica

lhes permite total dedicação aos estudos, o acesso e aquisição de outros conhecimentos extracurriculares, especializações, lazer, tecnologia da vida moderna, etc. É fácil compreender a complexidade dessa situação quando constatamos que entre os (as) jovens alunos (as), pertencentes à mesma faixa etária e com histórias de vida diferenciadas, há aqueles (as) que vêm, por um lado, a sua juventude “lhes escapar pelas mãos”, enquanto que outros (as) a vivem plenamente. Ao considerarmos a diversidade e o contexto histórico que envolve a vida dos (as) jovem, percebemos que eles (as) vivem moratórias vital e social diferenciadas. A primeira se refere a um crédito temporal que lhes é inerente de forma inquestionável e é relativa a uma energia que depende de sua própria idade e que é indiscutível com relação aos adultos. A moratória vital, o crédito temporal próprio da condição juvenil, leva os (as) jovens a acreditarem numa certa imortalidade, como se estivessem afastados das doenças, dos perigos e muito distantes da velhice e de qualquer adversidade da vida. Essa sensação os (as) encoraja a adotarem condutas auto-destrutivas e audaciosas que os (as) expõem, em algumas ocasiões, a acidentes e excessos diversos. Situação inversa acontece quando encontramos adultos que vêm o futuro tão longe e o passado tão próximo.

A segunda corresponde a espaços de possibilidades abertas por pertencerem a setores sociais a que estão integrados. Os (As) jovens são protegidos por este contexto e têm condições de gozarem plenamente a condição social de serem jovens. Assim, vemos que as moratórias vital e social dos jovens de classes populares são diferentes naqueles que pertencem às classes médias e altas. Os primeiros, diferentemente dos segundos, vivem uma moratória social que os limita viver plenamente a sua juventude, pois não desfrutam das mesmas condições sociais e econômicas.

Assim, torna-se complexa a conceituação e a caracterização do “ser” jovem, o que torna fundamental acentuar a condição histórica e transitória em que vive, para compreender a sua experiência social vivida nos seus significados tanto simbólica quanto material, resultados de relações sociais mais amplas, porém, manifestadas e compreendidas sempre na primeira pessoa.

Considerar as condições desiguais em que se encontram os jovens é imprescindível para o conhecimento de quem são, como vivem e o que buscam.

Margulis (1996) conceitua juventude como o período que vai desde a adolescência até o momento em que o (a) jovem adquire sua independência com a saída da casa dos pais. Também ressalta que a fase da adolescência é um período transitório em que ele (a) vive uma desorganização temporária de distanciamento da família, rebeldias, comportamentos incompreensíveis, momentos ímpares de evolução e inserção no mundo adulto. O (A) jovem passa por situações reais imprevisíveis, de conflitos, de ambigüidades, de vergonha de reconhecer os pais como referência de vida, de administrar conflitos e, ao mesmo tempo, busca alcançar o pleno desenvolvimento de sua identidade com segurança, auto definição, com aceitação e reconhecimento dos pais.

Para Groppo (2000) a juventude é o período de maturação biológica do indivíduo; é um estágio de definição de identidade particular; como uma fase de preparação psicossocial para a idade adulta e sua integração na sociedade; é o momento de conquista de uma individualidade como processo básico da fase juvenil. O autor ressalta que a infância, a juventude, tanto quanto a velhice são categorias imprecisas, com limites confusos. Ninguém fica adulto de um dia para o outro e os ritos de passagem, de uma fase para outra, não acontecem igualmente em todas as culturas. Para que o (a) jovem se

transforme em adulto vão acontecendo transformações gradativas, sob o ponto de vista biológico, psicológico e social.

Levi (1996) afirma que a juventude é uma construção social e cultural e caracteriza-se por seu marcado caráter de limite, situando-se entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta.

No entanto, Sousa e Duran (2002, p. 164), assim como outros estudiosos, têm mostrado suas inquietações sobre a realidade juvenil, ao afirmarem que:

*Na teoria social o tema juventude também se ressent de uma ambigüidade quando interroga sobre as possibilidades de estabelecer parâmetros gerais e pouco eficazes para a compreensão desse modo do ciclo vital, ocorrendo que algumas posições radicadas na idéia de diversidade, acabam por negar a possibilidade de qualquer tratamento comum ao tema.*

Grosso (2000) e Margulis (1996) ressaltam que a categoria juventude é significativa e fazem-se necessárias referências múltiplas às situações sociais em que esta etapa ocorre, como marcas sociais históricas que determinam as distintas formas de ser jovem, que é pertencer a uma geração, a uma etnia, a uma classe social e viver uma condição de gênero.

Sobre a questão de gênero, os autores lembram as diferentes sociabilidades que vivem homem e mulher. Para a mulher, a juventude pode estar vinculada ao seu relógio biológico, à sedução e ao sexo, ao poder que lhe é conferido através da maternidade e à paciência para cuidar dos filhos. A maternidade prematura altera não somente o corpo, mas a sua condição sociocultural, que vê a moratória social reduzida, por força das novas responsabilidades. Para o (a) jovem, esse também é um período em que o sexo explode com toda força em busca do prazer sexual. Ambos passam pela fase em que os hormônios

comandam as transformações físicas, obra de um complexo mecanismo endocrinológico, que a ciência médica explica.

Ao reconhecermos essa heterogeneidade do universo juvenil, percebemos que se torna mais indicado falar em juventudes e não em juventude, pois os (as) jovens vivem condições pessoais, sociais e culturais diferenciadas, peculiares à história de cada um (a).

Quapper (2001) faz uma reflexão importante sobre esse assunto, ao afirmar que devemos empregar uma visão caleidoscópica, que permite olhares múltiplos, diversos, ricos em cores e formas a cada momento, para capturar a complexidade das juventudes em nossa sociedade. Tem sido comum, em nossa prática pedagógica, empregarmos olhares telescópicos, direcionados num único sentido, numa única direção, e que não nos permite perceber a diversidade presente entre os (as) jovens.

Por outro lado, ao concebermos esse (a) jovem com algumas limitações, devemos entender que ele (a) vive a juventude como uma fase de grandes expectativas, que apresenta dificuldades na concretização de seus pensamentos e ações e busca de autoafirmação. Isso lhe condiciona viver uma situação provisória, num mundo adulto já estabelecido, que lhe cobra adaptação, regras, valores, costumes, obediência, controla diferenças e lhe concede direitos, mas sempre com a contrapartida dos deveres.

Precisamos estar atentos e respeitarmos as constantes flutuações de seu humor e estado de ânimo, a sua atuação social reivindicatória, as contradições sucessivas de sua conduta, a separação progressiva de seus pais, a necessidade que têm de se intelectualizar e, ao mesmo tempo, de fantasiar os fatos da vida, compreendendo seus comportamentos e nos aproximando no diálogo com eles (as) para que vivam todas as possibilidades deste momento do ciclo da vida, não apenas como dilemas e dificuldades, mas como uma fase que pode ser repleta de realizações.

Ao longo da história, a infância e a juventude foram muitas vezes consideradas estágios perigosos, frágeis e suscetíveis de contrair todos os males da humanidade, como delinquência e uso problemático de drogas. Groppo (2000, p. 58) nos lembra que “a modernidade traz consigo um processo de cerceamento político, policial, moral, empírico e científico do indivíduo”. O mesmo autor acentua que cada sociedade constrói sua definição das idades, da vida baseada em sua concepção de pessoa, no seu desenvolvimento, na sua maneira de ser, baseada nos ensinamentos da família, com valores éticos e morais, formando um indivíduo abstrato e jurídico da modernidade que atravessa estágios evolutivos, do seu nascimento à maturidade e inclusive na velhice. Para ele, as ciências modernas produziram a concepção da adolescência como fase de “maturação individual”, quando são necessários cuidados e instituições especiais para dar conta do acompanhamento das fases de desenvolvimento e que cada jovem é suscetível de atravessar com maior ou menor intensidade. Nesse sentido, aponta a importância da família, na qual os pais são os principais agentes facilitadores da passagem do (a) jovem para a vida adulta, como condição para evitar obstáculos que impeçam o seu desenvolvimento, sempre num processo a caminho da maturidade quando proporciona a adaptação e a sua integração na sociedade.

Quem são, então, os (as) jovens das Escolas Públicas Estaduais de Santa Catarina? São indivíduos em formação no seu sentido social, biológico, físico e mental, que se integram às relações de uma sociedade já estabelecida, assimilando valores éticos, morais e culturais e, ao mesmo tempo, vivendo transformações pessoais profundas.

Os (as) jovens pertencem a um mundo onde as intensas mudanças tecnológicas constroem novas linguagens, identificadas por eles (as) pelas normas estabelecidas e “saberes integrados” entre os seus grupos, com domínio de códigos, sinais e gírias, criando

fórmulas próprias de expressão de seus interesses coletivos e individuais. Eles (as) adotam comportamentos e códigos próprios; ligam-se fortemente a seu próprio grupo, apoiando-se uns nos outros, tendo em vista que cada um está em busca de sua própria identidade. Ao mesmo tempo, querem ser reconhecidos como eles mesmos, enquanto vivem uma fase de descobertas de suas vocações.

Considerando todas as questões que envolvem esse período, convém lembrar que, antes de tudo, os (as) jovens têm aspirações que os (as) motivam a serem adultos (as) independentes, autônomos e sujeitos de seus atos.

Louro (1999) pontua que o (a) jovem anseia ser feliz, equilibrado (a), tornar-se capaz de fazer e assumir escolhas pessoais e coletivas, ser respeitado (a) nas suas diferenças, liberto (a) de (Educação de Jovens) quaisquer constrangimentos, isento (a) de todos os tabus comportamentais, como no modo de vestir, nas possibilidades de opção profissional e orientação sexual.

Entretanto, Quapper (2001) ressalta que prevalecem posturas adultocêntricas no relacionamento entre jovens e adultos, pois muitos adultos impõem a sua visão de mundo normas de vida como ponto de referência para o universo juvenil, em função de códigos estabelecidos para considerá-los (as) socialmente responsáveis. Muitos (as) jovens internalizam essas imagens, discursos e acabam “conformando-se” em “serem” como dizem que são. Uma das idéias divulgadas pelos adultos é a de que, pelo simples fato de serem jovens, eles (as) representam a geração do futuro, como se fossem os (as) salvadores (as) do mundo, ou os portadores das esperanças de mudanças e transformações sociais. É preciso cautela ao atribuir à juventude a condição de um ser em potencial futuro, sob pena de não considerarmos a forma concreta com a qual se apropriam, criam o presente e se manifestam em ações concretas.

É preciso, também, observarmos que a diferenciação de gênero tem sido historicamente construída na vida do (a) jovem e que ainda prevalece em nossa sociedade. A construção dessa diferença ainda sofre certa influência da educação de um passado que definia seu destino futuro com base em modelos ideológicos e pré-estabeleciam os papéis do homem e da mulher.

Para os autores consultados, a juventude é marcada pela sucessão de uma série de ritos de saída e de entrada na sociedade que garantem ao (a) jovem uma progressiva definição dos papéis da idade adulta. Alguns desses ritos de liminaridade interferem no processo social e cultural da vida do (a) jovem, tais como: do serviço militar à responsabilidade civil e penal, a possibilidade de casar-se e o envolvimento social e político. Portanto, como já foi referido, se a família e a Escola estabelecem um clima de comunicação e acompanhamento dos (as) jovens, se afirmarão como facilitadores nessas passagens, amenizando os primeiros contatos com o mundo competitivo desafiador, seja no campo de trabalho ou mesmo no mundo acadêmico.

Desse modo, é importante entender o período juvenil considerando-o como uma fase crucial para a formação, transformação, individualização e socialização do (a) jovem, quer se trate da maturação do corpo e do espírito, ou, ainda, das escolhas decisivas que preludiam a inserção definitiva na vida da comunidade. É o momento das “tentativas sem futuro”, das “vocações ardentes” (LEVI e SCHMITT, 1996).

Nessa perspectiva, devemos olhar o (a) jovem como ser histórico, cidadão (ã) pleno (a) de direitos e deveres, capaz de intervir significativamente no meio em que está inserido (a) cabendo à escola, como instituição formadora, considerar e respeitar as multifaceis juvenis.

## *E. 2 A realidade dos (as) jovens/alunos (as) da rede pública estadual de ensino*

“Os alunos correspondem às massas joviais do país. Assim sendo, ser aluno hoje, num mundo globalizado, que enfrenta crises em meio muitas vezes à violência, intolerância e incompreensão, torna-se produto dos meios e condições em que vive. Fica difícil descrever o aluno quando querem que sejamos marionetes da sociedade”.  
(m/16 anos)

As dificuldades enfrentadas por profissionais que atuam, direta ou indiretamente, com jovens estudantes de escolas da Rede Pública Estadual de Ensino têm gerado muitas discussões e encaminhamentos, muitas vezes equivocados, no ambiente escolar. Frequentemente ouvem-se alegações de que os (as) jovens/alunos (as) não cumprem as tarefas escolares e não atendem as orientações recebidas dos adultos, de que são rebeldes, ou ainda de que os pais/responsáveis não os (as) educam adequadamente. No outro extremo, ouvem-se reclamações de pais, transferindo às instituições escolares as responsabilidades pelo fracasso escolar que seus filhos apresentam.

Nesse jogo de acusações mútuas, também tem sido comum justificar o insucesso escolar e os “desvios de comportamento” por parte de um grande número de jovens/alunos (as) à pouca eficiência das políticas públicas voltadas ao segmento juvenil.

A insatisfação e, porque não dizer, angústia, tem sido freqüente, quer em se tratando de professores e demais profissionais que atuam nas escolas, ou dos familiares desses jovens e até mesmo daqueles que estão engajados na defesa dos projetos juvenis que vêm sendo discutidos e empreendidos em diversas partes do país. Entretanto, não é este o espaço para encontrar os responsáveis pelos problemas que afligem os educadores que atuam na Educação Básica Estadual e, ainda menos, apontar os supostos culpados. Cabe-nos, outrossim, aprofundar as reflexões iniciadas na Proposta Curricular (SANTA

CATARINA, 1998). Propomos, para tanto, gerar reflexões que conduzam às alternativas de práticas pedagógicas voltadas ao sucesso escolar, pessoal e irrestrito de todos (as) os (as) jovens das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. Advogamos em favor da superação do papel da Escola na reprodução das condições sociais vigentes e da adaptação do (a) jovem/aluno (a) ao meio em que vive.

No contexto atual em que muitas escolas se encontram, bem como no exercício educativo de alguns profissionais, observa-se que:

Ao se apoiarem nas necessidades práticas da vida social, os adultos reforçam as instituições, fortalecem as normas e por meio delas materializam um sistema de condutas que, tanto na vida privada quanto na vida pública, sustentam realidades decorrentes de causas históricas, religiosas, de organização da vida pública e outros. Essa argumentação sugere que na escola não há muito o que criar e sim reproduzir (SOUSA e DURAND, 2002, p. 167).

Uma reflexão acerca da função social da Escola demonstra que há uma disfunção das suas reais atribuições. Ainda persistem, no ambiente escolar, posturas discriminatórias, estereotipadas e muitas vezes repressivas em relação às formas propriamente juvenis. As relações no ambiente escolar são formas importantes de convívio para a sociabilidade juvenil e têm sido marcadas por conflitos e desilusões, à medida que esses jovens vão percebendo que a instituição escolar não vem atendendo às suas expectativas.

As classes sociais às quais pertencem, a cor, o gênero, o contexto histórico em que vivem, a sua distribuição espacial. . . são alguns aspectos que precisam ser considerados nessa discussão, sob pena de homogeneizar uma realidade que é multifacetada nos seus diferentes aspectos.

Nessa perspectiva, compartilhamos com Quapper (2001), quando afirma que “o olhar deve ser a partir da diversidade, do reconhecimento do universo juvenil”.

A análise da relação existente entre as particularidades juvenis e a sua distribuição espacial/regional no país constata que a população jovem brasileira corresponde a pouco mais de 20% do total absoluto do país, o que equivale a cerca de 34, 18 milhões de jovens distribuídos pelo território nacional. Desses, 17, 77 milhões correspondem aos (às) jovens de 15 a 19 anos de idade e 16, 9 milhões aos (às) jovens cuja idade situa-se entre 20 e 24 anos. Esses contingentes equivalem a, respectivamente, 10, 31% e 9, 8% da população total brasileira. No que se refere a sua distribuição por região geográfica, observa-se que o Sudeste assume a liderança, com 39, 6% do total de jovens, seguido pelos estados do Nordeste com 31, 42%, do Sul, com 13, 7%, do Norte, com 8, 25% e do Centro-Oeste, com 7, 01%. (LASSANCE, 2005, p. 74-78).

Ao considerarmos a importância da garantia da cobertura educacional, correspondente à presença de jovens brasileiros na Educação Básica de Santa Catarina, constata-se que em 2004 havia 268. 373 estudantes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, e 248. 865 cursando o Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2004).

Os dados revelam também que, entre esses (as) alunos (as) do Ensino Fundamental, 48, 7% eram do sexo feminino, enquanto que 51, 3% correspondiam ao sexo masculino. Entretanto, (Educação de Jovens) constatamos que no Ensino Médio esse quadro sofreu uma inversão. Estudantes do sexo feminino passaram a representar 51, 7% do total nesse nível de ensino. Acreditamos que a redução de alunos do sexo masculino matriculados no Ensino Médio pode ser explicada, entre outros fatores, pela sua necessidade de ingressar no mercado de trabalho mais cedo para contribuir no orçamento familiar. Uma outra questão pode estar relacionada à existência objetiva de mais oportunidades para jovens do sexo masculino.

Como já foi abordado anteriormente, a antecipação da fase adulta para muitos (as) jovens estudantes pode estar relacionada a vários fatores que contribuem para fortalecer esse quadro, mas é incontestável que o processo de exclusão a que muitos (as) jovens vêm sendo submetidos (as) tem sido um forte impedimento ao acesso/conclusão da Educação Básica. A formatura no Ensino Médio e, principalmente, o ingresso na universidade vêm se constituindo em projeto de vida muito distante da sua realidade e que raramente consegue ser concretizado. São os (as) indígenas, os (as) negros (as), os (as) filhos (as) de agricultores (principalmente do movimento dos sem-terra), os (as) desempregados (as) e, enfim, todos (as) aqueles (as) que vivem em condições sociais e econômicas extremamente difíceis e que raramente encontram possibilidades de acenderem socialmente.

É essa a realidade vivida por grande contingente de jovens estudantes, principalmente das Escolas Públicas do Brasil, como de Santa Catarina, razão pela qual muitos (as) têm demonstrado desinteresse/desencanto e abandonado seus estudos.

Os índices de evasão escolar na Educação Básica vêm acenando para a necessidade de se incrementarem as políticas públicas já existentes, e voltadas ao segmento juvenil, e de se criarem outras.

No que se refere a sua distribuição espacial, nas zonas urbana e rural de Santa Catarina, os dados demonstram que o Estado confirma uma realidade nacional, apresentando a grande maioria dos (as) jovens/alunos (as) catarinenses residentes na zona urbana, embora também exista uma parcela considerável de jovens residentes na zona rural e que se deslocam diariamente para estudar nas cidades. Esses (as) jovens geralmente acabam assumindo os valores urbanos, principalmente pela especialização dos meios de comunicação, o que leva a colocar na agenda escolar todas as questões referentes à

influência da indústria cultural e seus desdobramentos na formação de nossos (as) alunos (as).

Esses dados confirmam uma inquietação registrada por Frigotto (2004, p. 209), quando afirma que:

*Um grupo para o qual se necessita pensar políticas públicas que atentem para suas particularidades é o dos jovens filhos de trabalhadores do campo. Quer pela sua necessidade, quer pelos seus traços culturais, o trabalho precoce e o abandono da escolaridade formal são elevadíssimos.*

Santa Catarina figura entre os estados com melhor qualidade de vida do país e essa classificação sugere a idéia enganosa de que todos (as) os (as) jovens catarinenses vivem semelhantes moratórias vital e social e que, portanto, desfrutam das mesmas oportunidades. O Estado e, mais especificamente, as Escolas Públicas Estaduais de Santa Catarina compõem um mosaico de jovens de todas as cores, de variadas procedências geográficas e culturais, de gênero. . . e também de idéias e ideais que nos fazem refletir sobre o que pensam e o que anseiam.

Pensando nessas indagações, e com a finalidade de subsidiar os argumentos desse documento realizamos uma pesquisa com jovens alunos (as) de unidades escolares de onze Gerências de Educação, Ciência e Tecnologia – GEECTs<sup>10</sup>, escolhidas pelo critério de presença e representatividade no Grupo Temático.

As respostas dos (as) jovens ao levantamento realizado nos permitiram constatar que, independentemente do lugar onde vivem, da cor, do gênero ou da classe social a qual pertencem, manifestaram, em grande maioria, uma sensível preocupação com o seu futuro. Ao serem indagados (as) sobre o que pensam, em relação aos anos que estão por vir, demonstraram que têm consciência de que os estudos ampliam as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho e que, portanto, podem representar um futuro melhor. Os

(As) jovens depositam confiança na Escola em relação ao seu projeto de vida e acreditam que as relações no seu interior são, muitas vezes, difusas e tensas, devido ao desconhecimento das reais necessidades do mundo juvenil.

A pesquisa realizada por esse Grupo Temático oportunizou a esses (as) jovens a expressão livre e espontânea sobre como concebem a Escola, o professor e o aluno ideais. Ao responderem as nossas indagações os (as) alunos (as) manifestaram suas idéias, anseios e angústias. Portanto, consideramos relevante e oportuno apresentar o que eles pensam.

### ***E. 2. 1 Como você imagina uma escola ideal?***

A maioria dos (as) jovens não gosta muito de ficar horas e horas estudando, porém são preocupados com o que fazer no futuro, que profissão escolher. Sabem que a escolarização é uma, entre as possibilidades que possuem para se posicionar melhor no mundo, que vai além de um ganho imediato com o emprego ou um futuro profissional melhor.

Depositam confiança na Escola, em relação ao projeto futuro e acreditam que as relações dentro dela são mais difíceis e tensas devido à pouca clareza, por parte da comunidade escolar, nas questões referentes ao universo juvenil.

Os (as) jovens também reconhecem limites no impacto que a instituição escolar tem sobre suas vidas, sobretudo nos benefícios de uma provável inserção no mundo do trabalho.

Este trabalho foi digitado conforme o modelo:  
“Dissertação”  
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem  
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL  
desenvolvido pelo prof. Fábio José Rauhen.