

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

LEILA AMUM ALLES BARBOSA

MORA NA FILOSOFIA:
uma experiência de multiletramentos no Curso de Filosofia da Universidade Estadual do
Maranhão

São Leopoldo

2015

LEILA AMUM ALLES BARBOSA

MORA NA FILOSOFIA:

uma experiência de multiletramentos no Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo

2015

Barbosa, Leila Amum Alles

Mora na Filosofia: uma experiência de multiletramentos no Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão / Leila Amum Alles Barbosa.– São Leopoldo, 2015.

94 f.

Dissertação(Mestrado) – Curso Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

Orientadora: Profa. Ana Maria Stahl Zilles

1. Letramento. 2. Multiletramentos. 3. Escrita. 4. Leitura. 5. Filosofia.

CDU:

LEILA AMUM ALLES BARBOSA

MORA NA FILOSOFIA:

uma experiência de multiletramentos no Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada em: ____ / ____ / _____

Profª. Dra. Ana Maria Stahl Zilles (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS

2º Examinador

3º Examinador

Ao Deus eterno e soberano.

À minha família e aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Sou grata:

A Deus, por sua infinita misericórdia e proteção.

À minha família, incondicionalmente, sempre. Pai, meu porto seguro, obrigada. Doke, partilhante da minha vida, obrigada. Diego e Ayumi, fontes de amor e alegria, obrigada. Luana, minha parceira mais querida, obrigada. Robson, por somar carinho e afeto, obrigada.

Aos amigos Adryanny, Arnaldo, Cris, Eduardo, Everaldo e Vânia. Pelo apoio e amparo, obrigada.

Aos 11 colegas companheiros da UEMA, com os quais dividi o frio e os sabores do sul, obrigada.

Aos professores e funcionários do PPGLA/Unisinos, pela atenção dispensada, obrigada.

À Professora Ana Zilles, pela sabedoria e generosidade com que me acolheu, obrigada.

Obrigadíssima a todos!

“A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita exatidão.” (Francis Bacon)

RESUMO

Este estudo analisa se os eventos de multiletramentos caracterizados interativos, colaborativos, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012) podem minorar dificuldades de ler e escrever, buscando na tecnologia uma aliada. Assim sendo, discutiu-se o conceito de letramento e sua extensão. O objetivo mais amplo foi compreender e analisar como os alunos graduandos do Curso de Filosofia a distância da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) foram se apropriando da tecnologia e das linguagens. Os multiletramentos focam a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica (ROJO, 2012). Ao abordá-los, verificou-se como estes ocorrem e se desenvolvem com um grupo de alunos, como constituem e/ou ampliam seus repertórios (linguísticos e filosóficos) pela participação nestes eventos. Nesse sentido, discutiram-se questões filosóficas através da música, as quais possibilitaram múltiplas manifestações e linguagens (poética, musical, imagética, teatral) observadas, também, a partir da performance discursiva e retórica dos alunos, mesmo em ambientes e condições desfavoráveis para estudo. Os principais autores, nos quais se baseia a fundamentação teórica do trabalho são Rojo (2012), Kleiman (2009) e Street (2014). A metodologia adotada neste trabalho respaldou-se em uma abordagem qualitativa, interpretativa e de caráter exploratório. Este procedimento permitiu averiguar o desenvolvimento das ações dos alunos revelando fluência na escrita e contextualização do conhecimento teórico-filosófico com a realidade, a apreensão de novos termos e desenvolvimento da linguagem para mudança de atitude frente à tecnologia.

Palavras chave: Letramento. Multiletramentos. Escrita. Leitura. Filosofia.

ABSTRACT

This study examines whether the multiliteracies event featured interactive, collaborative, mestizos (languages, modes, media and culture) (ROJO, 2012) can alleviate difficulties in reading and writing, seeking an ally in technology. Therefore, it was discussed the concept of literacy and its extension. The wider objective was to understand and examine how the undergraduate students of the Philosophy Course at distance of State University of Maranhão (UEMA) were appropriating of technology and languages. The multiliteracies focus the cultural diversity of populations and semiotic multiplicity of constitution of the texts by which it informs and communicates (ROJO, 2012). In approach them, it was found how they occur and develop with a group of students, how are constituted and/or expand their repertoires (linguistics and philosophical) by participation in such events. In this sense, it were discussed philosophical issues through music, which allowed multiple manifestations and languages (Poetic, musical, imagery, theatrical) observed, also, from the discursive performance and rhetoric of the students, even in unfavorable environments and conditions to study. The main authors, in which the theoretical substantiation of this work is based are Rojo (2012), Kleiman (2009) and Street (2014). The methodology adopted in this work was backed into a qualitative, interpretative and exploratory approach. This procedure allowed investigate the development of actions of students revealing fluency in writing and contextualization of theoretical and philosophical knowledge with reality, the learning of new terms and development of the language for change of attitude before the technology.

Keywords: Literacy. Multiliteracies. Writing. Reading. Philosophy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Quantidade de alunos por polos de apoio presencial	15
Mapa 1	Mesorregiões do Maranhão	46
Fotografia 1	Escrita interna	84
Fotografia 2	A Filosofia no universo infantil	84
Fotografia 3	Intercessões filosóficas	85
Fotografia 4	Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 1	85
Fotografia 5	Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 2	86
Fotografia 6	Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 3	86
Fotografia 7	Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 4	87
Fotografia 8	Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 5	87
Fotografia 9	Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 6	88
Fotografia 10	Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 7	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ocupação profissional	15
Tabela 2	Dificuldades de acesso aos multimeios - visão dos alunos	48
Tabela 3	Forma de superação dos entraves	49
Tabela 4	Eventos de letramento - visão dos alunos	50
Tabela 5	Eventos de letramento durante a participação no 'Mora na Filosofia' – visão dos alunos	51
Tabela 6	Autoavaliação do desempenho acadêmico depois da participação no 'Mora na Filosofia'	51
Tabela 7	Dificuldades quanto ao acesso aos multimeios - visão dos tutores	52
Tabela 8	Eventos de letramento antes do projeto – visão dos tutores	52
Tabela 9	Eventos de letramento durante a participação no 'Mora na Filosofia' - visão dos tutores	53
Tabela 10	Resultados da participação dos alunos no 'Mora na Filosofia'	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.1 O que é letramento?	19
2.2 EaD: território de multiletramentos	29
3 O PROJETO MORA NA FILOSOFIA	36
4 METODOLOGIA	43
4.1 Cenário da pesquisa	44
4.2 Geração e análise dos dados	45
5 ANÁLISE DOS DADOS	48
5.1 Letramento, acesso e manejo de multimeios	48
5.2 O projeto ‘Mora na Filosofia’ e a possibilidade de múltiplos letramentos	56
5.2.1 Categoria Inicial: manifestações iniciais de alcance e possibilidades de letramento dos discentes	58
5.2.2 Categoria Intermediária: o ‘Mora na Filosofia’ e o alargamento dos alcances de letramento	62
5.2.3 Categoria avançada: os alcances acadêmicos possibilitados pelo ‘Mora na Filosofia’ ...	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A	81
APÊNDICE B	82
APÊNDICE C	83
APÊNDICE D	84
ANEXO A	89

1 INTRODUÇÃO

Com a modernização e a sofisticação dos meios de comunicação, o homem passou a conviver com uma nova realidade no contexto das práticas educacionais. Além das interações face a face, as relações sociais passam a ser intermediadas por aparelhos de divulgação e difusão de conhecimento oriundos das modernas tecnologias. Assim, a educação, na pós-modernidade, precisou reinventar os conceitos de comunicação por meio de uma linguagem representativa e simbólica de seu tempo, agregando, concomitantemente, uma nova relação com as dimensões temporal e espacial.

Com o advento das novas tecnologias da comunicação, algumas barreiras foram transpostas com relação às dimensões de espaço e de tempo. Para nós, o tempo já não transcorre como outrora nem as distâncias existentes entre tudo e todos afastam-nos como antes. Foi inserida uma nova dimensão, a da virtualidade, que influenciou e modificou todas as formas de interação humana nos diversos contextos.

No contexto educacional, surge a educação a distância (EaD) que

[...] consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham. (LITWIN, 2001, p. 27).

Dessa forma, redimensiona-se a concepção de educação e seus processos evolutivos e transformacionais, tendo no uso das tecnologias em educação a distância uma possibilidade de potencializar a participação do aluno, bem como proporcionar uma sólida apreensão de conhecimentos.

A EaD surge, no panorama educacional, não apenas como possibilidade de minorar dificuldades geradas por distâncias geográficas, mas, principalmente, de aumentar o acesso à educação e, com esse acesso, avigorar a participação e a interação que essa modalidade proporciona. Além disso, outra realidade também se insere nessa modalidade de ensino, a da possibilidade de multiletramentos. Sobre o conceito de multiletramentos, ROJO (2012, p. 13)

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A tecnologia pode ser uma aliada no atual contexto educacional, porque é capaz de provocar mudanças impactantes nas ações e reações de professores e alunos dentro e fora do cenário educacional, facilitando uma ampliação das possibilidades interacionais, bem

como aproximando os que geograficamente estão distantes. Como o Brasil, por exemplo, que possui uma extensão territorial de dimensões continentais, com muitas áreas desassistidas por uma educação de qualidade.

O Maranhão dessas é uma dessas áreas cuja realidade educacional, com pouca assistência tecnológica e investimento educacional, não difere de outras áreas também carentes do país. A consciência de que é preciso mudar é visível em todo o Estado. Não dá mais para se pensar em educar a geração do século XXI apenas com o ‘toco de lápis’. Muitos professores e muitos outros que querem entrar no mundo da docência pensam que perderam o ‘bonde’ da história e que não conseguirão acompanhar a velocidade com que se transforma o mundo e com ele a educação necessária para dar conta das transformações ocasionadas pelo volume de informação que circula.

A forma como cada vez mais novas tecnologias marcam a cultura atual torna todos cada vez mais dependentes dela (MARCONDES FILHO, 2001). A forte presença da tecnologia, na sociedade pós-moderna, torna a busca do professor por conhecimento, erroneamente para muitos, em uma espécie de campeonato, com muita competição, transformando a aprendizagem em um imperativo de sobrevivência.

Para Mussak (2003, p. 63), “[...] ter informação não é mais uma vantagem competitiva; ter conhecimento, sim. Conhecimento é informação com significado.” O conhecimento pressupõe discernimento e apreciação da coisa conhecida que pode proporcionar o domínio da realidade em curso. A Antropologia revela, dentre muitas coisas, que a preocupação com o conhecimento é uma tônica na sociedade. Vende-se a mensagem de que quem sabe mais e mais, rapidamente, aumenta seu conhecimento, amplia as chances de sucesso financeiro e de ser feliz. Mais uma faceta do ter para ser.

Com ou sem uma visão utilitarista do saber, é imprescindível investir na formação do educador, para que este seja capaz de desenvolver uma relação interativa entre os saberes da experiência e os novos conhecimentos que lhe possibilitarão problematizar e redefinir sua prática docente. Os alunos, muitas vezes, estão na sala de aula com mais informação que o professor, dessa forma é importante que o professor busque condições de colaborar na transformação das informações que o aluno, conectado aos múltiplos equipamentos de comunicação, possui. Mas como fazê-lo se as universidades ainda não podem, fisicamente, chegar a todos os lugares em que são necessárias?

A EaD ajusta-se como um redimensionamento espaço-temporal no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando atingir uma área muito grande. Por conseguinte, o raio de atuação das instituições de ensino estende-se para além do território contíguo, dando

oportunidade a pessoas de locais longínquos o acesso à educação.

Nesse cenário, as demandas pela educação superior ampliaram-se no território brasileiro e, particularmente, no contexto do Maranhão, cuja sociedade tem requerido, junto à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma participação cada vez mais intensa. A conjuntura educacional maranhense, tantas vezes exemplo do descaso na educação básica e superior, no que diz respeito à qualificação docente, pode se agravar, considerando que a universalização do Ensino Fundamental, passa a requerer a ampliação do quadro de pessoal docente qualificado. Em relação à formação de professores, dados do Censo Escolar 2013 apontam que o índice de docentes sem habilitação que atuam na Educação Básica ainda é bastante expressivo, sendo essa expressividade visivelmente relevante no ensino de Filosofia.

Assim, foi criado o Curso de Filosofia, na modalidade a distância, pela Resolução nº 749/2009 do Conselho Universitário em 19/06/2009, em parceria com o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ele nasceu como possibilidade de ofertar àqueles que buscam uma oportunidade de dar continuidade aos estudos na área de filosofia o ingresso para a educação superior, bem como formar professores qualificados para atuarem na Educação Básica.

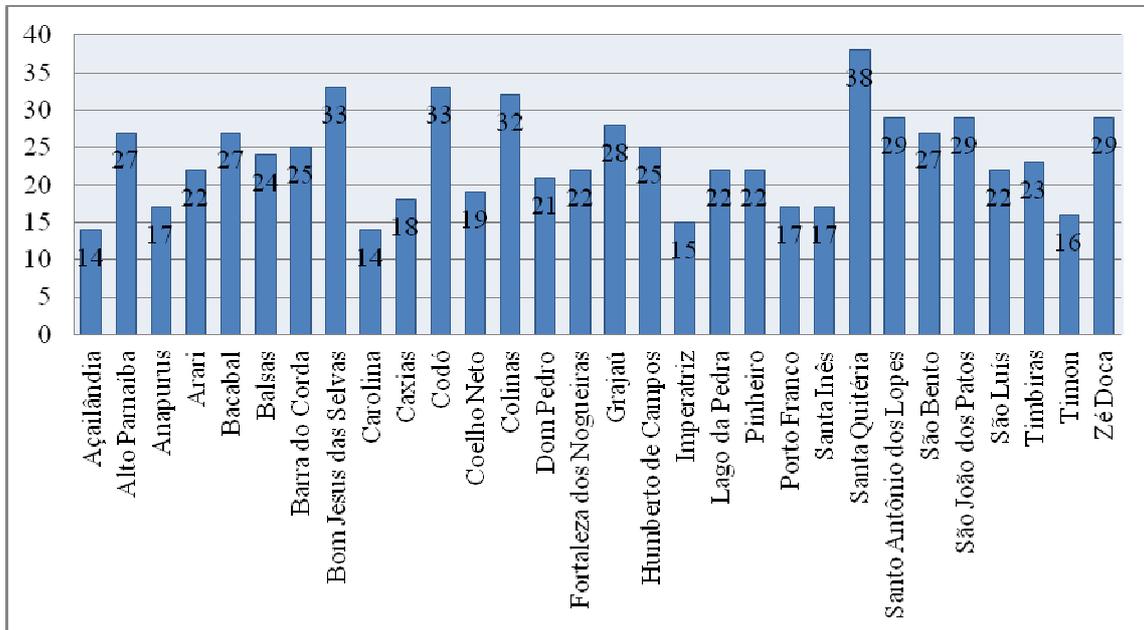
O curso de Filosofia da UEMA começou no final do segundo semestre de 2010. O início de um novo curso é um momento que requer muito planejamento, visão estratégica, e para tanto, conhecer o perfil dos novos alunos foi assaz importante e útil, assim como um referencial para se buscar e estabelecer as melhores e mais adequadas práticas e metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação das atividades acadêmicas. A criação do curso foi um trabalho minucioso de planejamento com foco na excelência do processo educativo.

Para atingir-se essa excelência, fez-se levantamento, para trazer informações acerca das trajetórias da vida escolar e pessoal desses alunos, graduandos em Filosofia e futuros professores dessa área de conhecimento. Essas informações serviriam para que, no desenvolvimento do curso, este correspondesse e até superasse as expectativas criadas em relação a ele.

De um universo de 1.176 alunos, utilizou-se, na pesquisa para conhecimento do perfil destes do curso de Filosofia, uma amostragem de 60,20%, ou seja, 708 alunos de trinta e uma cidades responderam as 25 perguntas do questionário aplicado.

A coleta desses dados deu uma visão panorâmica dos alunos que chegavam e esta pode ser visualizada no Gráfico 1 e Tabela 1:

Gráfico 1 – Quantidade de alunos por polos de apoio presencial



Fonte: Dados do Curso de Filosofia da UEMA (2011)

O Gráfico 1 ilustra a presença do Curso de Filosofia por todas as regiões do Estado. Também permite vislumbrar, por causa das características singulares de cada região, a existência de uma profusão cultural muito marcante, que dependendo de como fosse considerado, poderia ser fator de segregação ou de aproximação.

Tabela 1 – Ocupação profissional

Área jurídica (auxiliar, técnico, oficial etc.).	5	1%
Atendimento (vendedor, atendente, recepcionista, balconista etc.).	27	5%
Autônomo (Digitador, Costureira, Cabeleireiro, mecânico, motorista etc.).	26	4%
Auxiliar (Administrativo, contabilidade, operacional etc.).	29	5%
Comerciante.	15	3%
Comunicação (Jornalista, repórter, locutor etc.).	5	1%
Igreja (pastor, sacerdote etc.).	3	1%
Presta serviços para o Estado ou Município (agente público de saúde, de trânsito, agente comunitário etc.).	29	5%
Professores.	374	64%
Saúde (auxiliar, técnico em enfermagem, farmácia etc.).	9	2%
Segurança (Policiais, bombeiros, vigilantes etc.).	14	2%
Serviços Domésticos.	3	1%

Serviços relacionados à educação (secretário, bibliotecário, coordenador pedagógico etc.).	19	3%
Servidor Público.	18	3%
Setor de construção (pedreiro, pintor, comerciante etc.).	4	1%
Trabalhador rural.	2	0%

Fonte: Dados do Curso de Filosofia da UEMA (2011)

Constatou-se, na Tabela 1, uma grande diversidade de escolarização, classe social, cultural e religiosa. Esse universo, bastante diversificado quanto à sua historicidade, constituiria o futuro corpo docente de Filosofia e suscitaria o processo do filosofar na maioria das cidades do estado do Maranhão. Porém, essa interessante diversidade, inicialmente, gerou dificuldades no estabelecimento das primeiras interações. Pelo ambiente virtual e pelas informações dos tutores, coordenadores de polo e dos professores, verificou-se que os alunos pouco interagem fora do círculo de seus identitários.

A fim de se estabelecer um perfil próximo da maioria dos alunos atendidos pela UEMA, como também combater a desigualdade e auxiliar na prática do filosofar, buscou-se um meio capaz de facilitar este processo interativo. Aproximá-los poderia trazer ganhos epistemológicos, como também possibilitar a criação de vínculos existenciais, profissionais e mais tantos quantos possível fosse.

Portanto, para superar as barreiras da linguagem, cultura, preconceitos da área, forma insípida dos contatos com a Filosofia no passado, da dificuldade de interpretar textos filosóficos (mesmo os mais simples), foi buscada a mais universal de todas as linguagens, a música.

A linguagem musical foi escolhida como um elemento catalisador, porque essa sempre fez parte da vida dos seres humanos (ROSA, 1990), podendo tocar a todos, mesmo que de forma diferente. Acredita-se que, por meio dela, atividades socioeducacionais podem ser facilitadas, permitindo o desenvolvimento das discussões filosóficas, a interação entre alunos, professores etc. Esse processo interativo também pode levar ao aprimoramento do uso das ferramentas de informatização no desenvolvimento crescente das ações da UEMA.

Poderia a música ser trabalhada como espaço motor de múltiplos letramentos para alunos de filosofia?

É pressuposto essencial de quem trabalha ou estuda a área de filosofia ter habilidade de leitura e escrita. Sem essa aptidão, fica comprometida a capacidade de compreensão, bem como diminuem as contribuições ao universo em que são postas as ideias filosóficas para discutir, contrapor, apurar e emergir para outros debates.

A produção do texto filosófico ou a demonstração da habilidade de escrita de um

texto, nos parâmetros atuais, integra a pesquisa filosófica cuja característica marcante é o domínio da habilidade de leitura de textos filosóficos. É complicado admitir que alguém produza, fomente o debate filosófico, sem consumi-lo, sem vivenciar a filosofia. O futuro professor de Filosofia precisa ter esse domínio, precisa saber ler e escrever um texto filosófico.

A partir dessas reflexões, idealizou-se o projeto 'Mora na Filosofia', com o objetivo de minorar a falta de diálogo filosófico, domínio epistemológico de temas abordados pela Filosofia e, posteriormente, colaborar na redação dos trabalhos de conclusão de curso. As consequências poderiam ser produtivas, também, no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), que serve como parâmetro tanto para avaliar os cursos de Ensino Superior no Brasil quanto para traçar as novas metas, políticas públicas e táticas de melhorias na qualidade da educação do nosso país.

Outro objetivo seria propor aos alunos a discussão de questões filosóficas por meio da música, possibilitando muitas manifestações com múltiplas linguagens (poética, musical, imagética, teatral, etc.), bem como a apreensão de novos termos e desenvolvimento da linguagem para a produção de reflexão filosófica e para a mudança de atitude frente à tecnologia e em sua futura docência.

Para o curso de Filosofia Licenciatura, por ser na modalidade a distância, é imprescindível o uso das tecnologias da informação da comunicação (TICs). A utilização do computador, nas operações cotidianas (sociais, financeiras, políticas, etc.), é uma realidade incontestável tanto para os contemporâneos do curso de datilografia como para os nativos da era digital. As relações sociais, econômicas, pessoais, epistemológicas, entre outras, tendem a se modificar na apropriação da tecnologia, possibilitando mudança de atitude e o que, a princípio, parece difícil, depois se incorpora ao cotidiano como se sempre houvesse feito parte dele.

Diante dessa realidade, propõe-se o seguinte problema: O projeto 'Mora na Filosofia', desenvolvido no Curso de Filosofia da UEMA, possibilita múltiplos letramentos? A esta problematização adicionam-se outros questionamentos, tais como: Quais letramentos ocorrem no âmbito do projeto? Como esses múltiplos letramentos se desenvolvem? As interlocuções propostas são significativas na ampliação e enriquecimento da linguagem dos alunos?

O Maranhão tem uma vasta extensão territorial e, em grande parte, não se encontra nenhum professor de Filosofia com formação na área. Nos poucos lugares em que há, o número de docentes é extremamente reduzido. Os alunos egressos seriam aqueles a

constituir o primeiro grande grupo de professores de Filosofia em todas as regiões do Estado. Espera-se que os eventos e práticas de multiletramentos mediados no projeto ‘Mora na Filosofia’, contribuam, significativamente, para a formação dos futuros professores, com reflexos positivos em suas práticas docentes. A inclusão digital pode lhes proporcionar condições de dar continuidade a estes letramentos.

Para contemplar essa problemática, tem-se por objetivo geral analisar o modo como os alunos se apropriam da tecnologia e das linguagens, como constituem e/ou ampliam seus repertórios (linguísticos e filosóficos) pela participação em eventos de letramento no âmbito do projeto ‘Mora na Filosofia’.

Para que este objetivo seja alcançado, especificamente, parte-se para a concretização de outros menores: identificar as dificuldades de acesso e manuseio de multimeios e como se dá essa superação; verificar os eventos de letramento nos quais os alunos se envolviam com frequência antes do projeto; identificar que letramentos ocorrem no âmbito do projeto; analisar os textos produzidos pelos alunos; identificar se e como o projeto ‘Mora na Filosofia’ possibilita múltiplos letramentos.

Espera-se contemplar as condições necessárias para entender a situação problema e contribuir para uma maior compreensão e discussão acerca do tema, na tentativa de ser mais um incentivo para o debruçar acadêmico sobre essa questão.

A relevância acadêmica deste trabalho culmina na possibilidade de encontrar respostas elucidativas na investigação sobre a problemática epistemológica e cultural, em ambientes, muitas vezes, desfavoráveis para o estudo da Filosofia, além de poder ajudar a compreender se e como os eventos de letramentos, aqueles em que as atividades desenvolvidas fazem o uso da língua escrita (KLEIMAN, 2012), podem concorrer para minimizar entraves existentes, tendo na tecnologia uma aliada.

Este trabalho está dividido em seis capítulos. No capítulo um, encontram-se as justificativas que deram origem à situação problema, como também as questões norteadoras da pesquisa e seus objetivos. No capítulo dois trabalha-se com os conceitos de letramento e suas relações. No capítulo três apresenta-se o projeto ‘Mora na Filosofia’ e seu desenvolvimento. O quarto capítulo versa sobre a metodologia da pesquisa. No quinto ocorre a análise dos dados trabalhados. No último capítulo encontram-se as considerações finais as quais se referem à realidade vislumbrada a partir das questões analisadas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O que é letramento?

Por que é importante precisar este conceito? Dar respostas a estes questionamentos tem exigido a dedicação de pesquisadores como Tfouni (1996), Soares (2012), Rojo (2012), Kleiman (2012), Street (2014), dentre outros.

Inicia-se a busca dessa resposta com a forma poética com que Kate M. Chong, norte-americana de origem asiática, quando estudante, descreve o letramento a partir de sua vivência, e como Soares (2012, p. 41-43) estabelece uma relação explicativa a partir de seus versos.

O QUE É LETRAMENTO

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão é
leitura à luz de vela, ou lá fora,
à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é
e de tudo que você pode ser.

Soares (2012) assinala que letramento e alfabetização não são sinônimos, porém é o deleite que diverte. É a leitura que pode acontecer em todo e qualquer lugar, formal ou informalmente, que possibilita ao leitor ampliar sempre seu conhecimento, tanto sobre as questões mais eruditas da ciência quanto das coisas mais toscas e cotidianas. Pode também traduzir a simplicidade da rotina de compreender a si e aos outros.

Todas as vezes que o ser humano é desafiado por uma circunstância em sua existência e não encontra na natureza uma resposta direta, esse desafio o lança numa busca de saídas para o impasse estabelecido. O ato de conhecer ou reconhecer o mundo (abstrato e concreto) que rodeia tudo e todos impulsiona e remete a perguntar sobre o que provocou a atenção daquele que busca o conhecimento.

A identidade advinda das informações obtidas possibilita condições para o diálogo reflexivo que se faz acerca das coisas pensadas. As saídas, os humanos constroem culturalmente, principalmente, pela ciência.

A ciência explica e busca compreender a realidade na complexidade dos objetos estudados. As explicações, muitas vezes divergentes, são feitas a partir de referenciais teóricos, em muitos casos bem distintos entre si. Por conseguinte, foram inventados, construídos, desenvolvidos, criados, transportes aéreos/marítimos/terrestres, iluminação artificial, edifícios grandiosos, meios de comunicação avançados, antibióticos, nanotecnologia... palavras.

Quando precisamos transmitir uma ideia correspondente a algo que ainda não denominamos, nasce uma nova identidade, uma nova palavra atrelada a um conceito. Com ela, a palavra, podemos expressar o pensamento, comunicar, interagir, significar.

Mary Kato é considerada a primeira a usar a palavra letramento em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado em 1986. Nele afirma o seguinte: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.” (KATO, 1986, p. 7).

Mas o entendimento de letramento evoluiu para além da compreensão mola propulsora do bem falar e escrever mediante a norma culta. A professora Magda Soares (2012, p. 79) afirma que é “impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político.” Portanto, a resposta não é imediata, restritiva, isolada, outros conceitos são envolvidos, considerados, avaliados.

Letramento é uma palavra que nasceu pela necessidade de tornar inteligível o *status quo* de alguém em relação ao seu domínio da escrita e da leitura, surge “[...] da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*. [...] que é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (SOARES, 2002, p. 17, grifo da autora).

Tfouni (1996, p. 20) aponta duas questões fundamentais sobre letramento, as quais necessariamente merecem destaque.

- Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?
- Grupos sociais não alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades ‘iletradas’?

Ainda é recorrente a confusão epistemológica que envolve a compreensão contemporânea dos termos letrado e iletrado. Letrado seria o conhecedor das letras e iletrado aquele que nem desconfia que o ‘o’ é redondo. Soares (2012, p. 39-40) ressalta que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Aproximadamente até o início da segunda metade do século XX os poderes regentes da sociedade eram: político, social, e econômico. A partir de então, somou-se a eles o quarto, comunicação. Na atualidade, a maioria das pessoas vive envolta em notícias variadas, com informações que se renovam a todo instante. Nesse cenário, de maneira significativa, as interações sociais modificam-se rapidamente. Por conseguinte, as exigências para essa coexistência vivem num constante devir, que exija por parte do indivíduo um contato com a escrita e a leitura intenso e constante.

Essa realidade expõe a uma condição marginal os analfabetos e também os iletrados. Tem-se que o letrado pode vir a ser competente para debater, discutir, inferir, refletir e agir, conforme a análise e síntese que pode fazer, principalmente, no exercício da cidadania plena. O alfabetizado e o analfabeto no Brasil têm tido, ao longo dos censos realizados em nossa história, mediante o enfoque ideológico vigente, diferentes compreensões.

A relação entre alfabetização e letramento é inegável, todavia, não consiste em uma associação entre signos sinônimos. Particularmente, no Brasil, de modo geral, costuma-se fazer uma aproximação quase que originária de uma fusão entre os conceitos, contudo, é necessário compreender as diferenças entre os dois conceitos, no que cada um deles possui como foco, como natureza fundamental.

Considerar as diferenças entre os dois fenômenos não deve chegar ao ponto de dissociá-los, tendo em vista a relação simbiótica apresentada entre eles, pois a inserção no

[...] mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2012, p. 14, grifo da autora).

A alfabetização, para Kleiman (2005, p. 12-13), “é uma prática”, “denota um conjunto de saberes sobre o código escrito de sua língua”, ou seja, ações consecutivas que proporcionam a conquista da escrita, desenvolvendo-se, no sujeito, a capacidade de ler e escrever.

Ribeiro (2004, p.17-18, grifo da autora) fala de alfabetismo e o escalona em três níveis:

O *nível 1 de alfabetismo* corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado.

O *nível 2 de alfabetismo* corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos [...]. Conseguem também localizar informações em textos de extensão média, mesmo que a informação não apareça na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta.[...]

O *nível 3 de alfabetismo* corresponde à capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas. As pessoas classificadas nesse nível mostram-se capazes de relacionar parte do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses.

Tifouni (1995, p. 20) afirma que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” Portanto, é necessário compreender o letramento, também, como condição adquirida por quem aprende a ler e escrever dentro das atividades da vida social e que escreve com significação porque identifica um sentido naquilo que consegue ler.

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Letrar não se resume em alfabetizar somente, é o ensino da leitura e escrita dentro de uma realidade, em que ler e escrever ecoam com significação e integram a vida das pessoas (SOARES, 2005). Não se trata aqui de alguém que não tenha convertido para si benefícios oriundos de práticas socioculturais, advindas do saber ler o explícito e o implícito, argumentar, interpretar, elaborar e expor ideias de como concebe o mundo.

A leitura e a escrita, tornam-se, nesta perspectiva, instrumentos que capacitam identificar o que subjaz à realidade, compreendê-la e vivenciá-la a partir de ações, frutos de uma consciência tradutora do que se vê e como se vive a partir daquilo que se vê. A peleja com as palavras deve exceder a luta por dominá-las isoladamente, pois é possível que o ganho real aconteça quando se supera esse domínio e se adquire o sentido amplo daquilo que significa a reunião ordenada de letras e palavras. A superação advinda dessa luta provoca mudanças individuais e coletivas, o conhecimento não fica circunscrito no indivíduo, avança transversalmente.

A expressão letramento é recente, emergiu a partir das discussões em torno dos condicionantes do analfabetismo, repetência e evasão escolar para delimitar e orientar o universo teórico dos estudiosos sobre as consequências do domínio (ou inexistência deste) da escrita e seus reflexos em todas as relações sociais.

É inegável que a compreensão de letramento atraia considerações sobre os termos alfabetizado, analfabeto, alfabetização, porque o conceito de letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e prática da escrita.” (KLEIMAN, 2012, p. 15-16).

Sobre o individual e o coletivo nos diversos usos da escrita e leitura, convém ressaltar os modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. De soslaio, num impulso gerado apenas pelo conhecimento espontâneo, empírico, pendese para o termo autônomo, pensando em autonomia, independência, emancipação. Ideológico geralmente é associado a instrumento de dominação, dissimulação, alienação, contudo, a distinção relevante não é esta.

Para Street (2009, p.91) “o modelo autônomo, que lida basicamente com o que chamamos de perspectiva de ‘desenvolvimento de habilidades’, ou seja, parte-se da ideia de que habilidades de escrita são genéricas e, depois de ‘assimiladas’, aplicam-se em todas as áreas do conhecimento”. Portanto, letramento autônomo são “as práticas de uso da escrita na escola - aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade - sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado.” (KLEIMAN, 2012, p. 20). Se o alvo é o desenvolvimento de habilidades do indivíduo, temos o sujeito e a coisa a ser conhecida como únicos elementos desta relação, necessariamente o cotidiano, compreendido de momentos formais ou não, não constitui cenário para ser explorado por este sujeito em seu processo de letramento autônomo.

O modelo ideológico de letramento é aquele que melhor pode corresponder às características do homem contemporâneo, cujas relações, em tempo real, transpõem os limites

geográficos demarcadores das sociedades culturalmente distintas. Kleiman (2012, p. 21), afirma que

[...] “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.”

Street (2014, p. 44), em sua ponderação sobre o modelo ideológico, afirma que

[...] força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento ‘em si mesmo’. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. [...] O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento para os participantes.

Gerar mudanças coletivas talvez promova um impasse, mas assim o foco de mudança poderá voltar-se para descobertas de experiências e transformações pessoais e coletivas, através dos eventos de letramentos, ou seja, as “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” (KLEIMAN, 2012, p. 40). Esses eventos podem propiciar um maior domínio normativo da língua, pois são necessários aos novos procedimentos de entrada no mundo em consonância com a percepção e sensibilidade dos sujeitos dos nossos dias. São as provocações (aos sujeitos), propondo o raciocinar criticamente sobre o mundo e o elaborar interpretações próprias sobre ele que evidenciam como e se isso será difícil para bem se desenvolver dentro dos mais diversos eventos sociais. É a pluralidade interpretativa que constrói um mundo de abertura formado por sujeitos participativos, empoderados. Este empenho é facilitado pela realidade educacional (formal e informal) a que esses sujeitos têm acesso.

Nesse esforço de compreender o mundo, de educar-se, o eu entra num processo de preservação do outro (todos os tus e eles). Há esforços individuais, mas a educação só é de fato educação quando realizada em sociedade e nessa realização será possível o que Gadamer (2000) chama de “fusão de horizontes”, que é justamente a participação do sujeito na educação, nas concepções do outro.

Por sermos seres sociais, vetar alguém da conversação no processo de ensino é minar a possibilidade de sua participação em uma sociedade cada vez mais profusa de acontecimentos, é fazer o papel contrário do que de fato a educação deveria realizar. A realidade é experienciada a partir de diálogos que permitem a comunicação das ideias que

movem o mundo. Significa os saberes que um sujeito possui como resultado de sua formação através das experiências fornecidas pela educação, tradição ao seu redor.

Porém, formação não remete a experiências passadas, mas um estar contínuo, em formação, *in process*. O modelo de saber científico contemporâneo corre ao largo de uma filosofia prática e política. Não cria raízes, moradas, *ethos*. O saber acumulado que não se desdobra em melhoramento na relação com o outro, não é um saber manifesto no modo de ser com o outro. Não se estabelece um *oikeîon*, expressão para aquele lugar onde nos sentimos em casa, onde pertencemos e onde tudo é familiar. Quem não participa do saber acumulado não se sente à vontade, é como um estranho em sua própria terra. Não saber ler este mundo para poder partilhá-lo é como não pertencer a ele, estando-se apenas de passagem. Isso provoca a sensação de eterno jardim de infância, de quem acabou de começar e não saiu do começo.

Por que parece tão difícil transpor as ideias para o papel mesmo que se perceba uma torrencial fluência verbal? A linguagem escrita pode estar tão longe da linguagem falada de forma que não se consiga produzir um texto conciso e coeso a partir dos entremeios dos pensamentos? Por que é recorrente “[...] a insatisfação de professores ao dizerem que seus alunos não escrevem com coesão ou coerência, não têm clareza nas ideias?” (CERQUEIRA, 2010, p. 129-130). Por que isso acontece? Afinal, não é de hoje que se escreve e pesquisa sobre este assunto. O que falta para se por mais em prática as abundantes ideias constantes nas pesquisas que se desenvolvem? O que fazer?

Acredita-se que a atuação do educador deveria, em consonância com a realidade sociocultural dos alunos, pois todos nesse processo precisam dialogar, consistir na labuta com multiletramentos que, segundo (ROJO, 2012, p. 8 - 9),

[...] caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

Talvez planejamentos pedagógicos sejam feitos sem considerar o discente e seu meio ambiente, centrados na intenção dos professores, quando recebem seus alunos para alfabetizarem. Guy e Zilles (2006) falam que os alunos devem ter condições de apreciar a diversidade linguística da sociedade e serem capazes de reconhecer a linguagem adequada aos

mais diferentes contextos, o que pode ser facilitado em um ambiente de experiência, vivência e, principalmente, de multiletramentos, pois,

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbaís ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 25).

É bem possível alcançar um conhecimento desejado se, desde o começo do processo de alfabetização, bem como das etapas subsequentes, o aluno seja submetido ao contato de variados eventos de letramentos. Ao descobrir a escrita e aprendê-la, ele poderá ser capaz de usá-la, tendo em vista “[...] que aquilo que se aprende (ou não) em sala de aula repercute na vida do aluno fora dela e vice-versa.” (CERQUEIRA, 2010, p. 132). Hoje essa realidade é possível com a prática de multiletramentos, porque

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13).

Ao se analisar o processo do ensino-aprendizagem da língua materna, convém a reflexão acerca da formação do professor, daquele sobre quem recairá a responsabilidade sobre a apropriação de saberes por parte de seus alunos, reflexo de uma cultura na qual ainda se vê o aluno revestido de uma passividade, receptor de mensagens e não interlocutor. É necessária uma revisão do conceito de professor que, segundo Kleiman (2006, p. 82-83), deve colocar-se como um estimulador ou agente de letramento que é

um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramentos, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

A relação entre o saber ler e escrever poderá ser vista na capacidade ou autonomia que o indivíduo letrado tem por dominar a leitura e a escrita, como alerta Soares (2012, p. 39) ao falar da apropriação da escrita e do aprendizado da leitura e escrita.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’. (SOARES, 2012, p. 39).

Para Silva et al. (2009, p. 183) “[...] a educação não se origina da natureza e sim da cultura.” Entende-se que, junto com a preocupação de um aumento de qualidade na educação, nas escolas e fora delas, a partir dos mais variados rincões culturais, deva existir sempre o cuidado com os eventos de letramento e com a qualidade destes. Mas, infelizmente,

alguns professores planejam “[...] desconsiderando a ação do aprendiz, na medida em que este é projetado ocupando um lugar de inércia e de passividade em um processo que deveria ser de construção de conhecimentos, portanto uma ação compartilhada e dinâmica entre sujeitos.” (SILVA et al., 2009, p. 187).

Inércia e passividade, muitas vezes, podem brotar de práticas que se limitam a dividir um todo a ser conhecido em partes para estudá-las separadamente e a *posteriori*, se possível for, obter a sua compreensão. É uma prática que requer cautela para não limitar a visão do todo, ainda mais quando se tem a consciência da extensão dos conteúdos em relação à disponibilidade de tempo para cada assunto.

Por vezes, o que se percebe é que a fragmentação, a separação didática se expande e fica estanque como numa comparação com o ensino da Língua Portuguesa, quando se fala de gramática, literatura e redação. Quando se analisa o universo do ensino das disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História etc.) vislumbra-se a falta de interdisciplinaridade, a ausência de inter-relação entre as disciplinas, o que permitiria a construção do saber holístico e não somente formado por um somatório de fragmentos de disciplinas, que dificilmente contribuirão para a formação de sujeitos críticos e com autonomia desenvolvida de que falam os projetos pedagógicos. Alunos apáticos, passivos em relação ao seu aprendizado, semelhantes ao personagem “Nóis Mudemo” (ANEXO A), do poema de mesmo nome do professor de Filosofia, Fidêncio Bogo.

Especificamente sobre a fragmentação do ensino da Língua Portuguesa, no qual há professores de literatura, de redação e de gramática, esse perfil profissional e disciplinar é uma consequência evidente da *pedagogia da fragmentação* (KLEIMAN; MORAES, 1999) que, em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos. Presencia-se, assim, uma verdadeira fragmentação da fragmentação. Os professores precisam tornar-se especialistas em determinado fragmento de disciplina e ensinar apenas uma ponta do iceberg “[...] e não sabemos ainda quem fica com a responsabilidade de integrar/relacionar tais subdisciplinas fragmentadas.” (BUNZEN, 2006, p. 139-140). Ou sabemos se dizê-lo: ninguém!

Perpetuar um modelo de ensino tradicional, como a citada fragmentação, mostra-se uma opção por vezes sedutora ao profissional, por transmitir a sensação de segurança, em contraposição à ideia de um modelo inovador que, talvez, demande interação, e imprevisibilidade. Todavia esta interação não poderá ser assimétrica, tampouco silenciadora. Segundo Kersch e Moraes (2011, p. 295), uma aula inovadora é caracterizada por “autonomia, criatividade, criticidade, espírito investigativo e interpretação de conhecimento.” Para que ela

seja realidade depende essencialmente do papel e do posicionamento do professor, se ele está ou não predisposto a mudar seu *modus operandi* dentro da sala de aula e adotar uma postura inovadora, de caráter democrático, dialógico, pois o processo de mudança deve iniciar primeiramente nele.

Como em toda mudança há resistência, nem todo professor está disposto a submeter-se a um cenário imprevisível, arriscar-se rumo ao desconhecido, ao novo, ao inovador, mesmo que os resultados possam ser extremamente positivos, inclusive para ele mesmo. “Essa resistência pode ocorrer quando uma inovação ameaça formas sociais consolidadas ou quando as práticas educacionais são organizadas de modo a modificá-la para que ela se encaixe nos padrões tradicionais.” (KERSCH; MORAES, 2011, p. 296).

Vale ressaltar que a inovação não é meramente garantida pela inclusão de novos aspectos ao ambiente de sala de aula. Inovar não é simplesmente materializar novos produtos, apresentar novas metodologias ou novas tecnologias. É, principalmente, pelo estabelecimento do diálogo entre as partes do processo ensino/aprendizagem (professor e alunos), pela discussão contextualizada dos assuntos didáticos e paradidáticos para formação de um indivíduo crítico e reflexivo.

A existência humana é marcada pela sua capacidade reflexiva, assim como inferiu Descartes, “penso, logo existo”. Se o letramento, conforme Soares (2005, p. 6), diz respeito não apenas às “[...] práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”, mas, segundo Kleiman (2012, p. 242), “[...] pressupõe ser a construção de sentidos pelo sujeito permeada por suas práticas sociais, culturais e discursivas, constituindo-o como tal no momento mesmo da enunciação”, pode-se dizer que o letramento potencializa a existência humana ao estimular a capacidade crítica e reflexiva do ser humano.

Além disso, o letramento relaciona-se a outra característica inerente aos seres humanos, viver em sociedade, ser gregário, pois as práticas de letramento são percebidas no âmbito das relações sociais, o que implica em práticas sociais.

Para Street (2014, p. 18), “as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam”.

Eventos e práticas de letramentos, com essa perspectiva, podem ser condição *sine qua non* para que se formem professores capazes, por serem letrados, de proporcionarem a seus alunos eventos de letramentos como prática comunicativa. Nesse contexto, entende-se letramento como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou

condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado de escrita”, como assevera Soares (2012, p.18).

2.2 EaD: território de multiletramentos

A sociedade contemporânea apoiada e definida pelo avanço das tecnologias, em particular da comunicação, apresentou-se e instalou-se velozmente, tão rápido que nem todas as pessoas perceberam sua chegada. A relação do homem contemporâneo com as TICs é transitória e/ou apenas um modismo? Nem uma coisa nem outra, elas chegaram como quem vem para ficar e fazer morada, transformar as relações entre as pessoas, bem como dispensar novos olhares a velhos conceitos, tais como: tempo, espaço, educação, realidade etc. “Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamentos.” (ROJO, 2012, p. 8.)

Dominar e ter acesso às TICs tem-se tornado, cada vez mais, fundamental para professores e alunos ampliarem seus leques de possibilidades no ensino e na aprendizagem, pois abundantes e profundas são as transformações na vida social contemporânea, que são percebidas por meio de uma infinidade de acontecimentos que expõem todos a turbilhões de informações que se renovam a cada instante e que, nem sempre, se consegue decodificar.

Os meios de comunicação de massa, a invenção de muitos mecanismos para aproximar os indivíduos, estimulando-os a diversas sensações, podem gerar dificuldades ou novas maneiras na leitura do real e até mudanças nos valores éticos. A complexidade das novas redes de comunicação requisitam maneiras próprias de perceber e compreender esses acontecimentos sociais.

É indispensável refletir sobre as transformações da comunicação, com ênfase na interação digital, sobre o papel da escrita convencional e o quanto as nossas relações foram e continuam sendo afetadas por essas transformações. O texto que intenta comunicar¹ pode também retirar o epicentro da linguagem escrita tradicionalmente conhecida e incorporar outras formas de interlocução com o outro, de compreendê-lo e de se fazer compreender.

O uso do computador, de equipamentos eletrônicos que permitam o acesso à informação digital é um comportamento tão inerente à sociedade atual como outrora já foi procurar o rádio para ouvir o Repórter Esso. Contudo, o que se percebe massivamente, é a

¹ O debate pode ser estendido para além do universo de ensino de línguas e ampliá-lo para todas as áreas do conhecimento, neste caso, principalmente a Filosofia.

detenção de apenas habilidades básicas para uso do computador (alfabetização digital), sem a apropriada evolução para o estado de fluência digital.

Assim como acontece com a fluência na língua, a fluência digital “[...] denota a capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativa e a apropriadamente e produzir e gerar informação.” (TAROUCO, 2013, p. 287). É denominado fluente em tecnologia da informação aquele que usa, compreende e tem conhecimento sobre tecnologia da informação, ficando, dessa forma, clara a progressão quanto ao que se associa ao conceito de alfabetização digital.

O manuseio proficiente dessas tecnologias torna-se a meta de ensino para se adquirir um cenário no qual os indivíduos tenham atuação efetiva na produção de informações, não como meros consumidores, leitores, mas como produtores e organizadores de conteúdos. Para tanto, o ensino tem que ser planejado de tal forma a incluir conteúdos que favoreçam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas que levem à fluência digital.

Aliada à realidade de crianças e jovens em relação à alfabetização e à fluência digital, está a dos adultos. Apesar da imediata relação que se faz com o termo alfabetização e crianças, quando se trata de alfabetização digital, ela não ocorre apenas nessa fase, tendo em vista a recente inclusão do computador/internet ao cotidiano das pessoas. Muitos adultos demonstram mais dificuldade para assimilar o funcionamento de recursos tecnológicos do que crianças e jovens que já nasceram dentro do contexto digital, da sociedade da informação. Muitos são os exemplos, em terminais de autoatendimento, em locais públicos, de manuseio de controles de eletroeletrônicos e outros equipamentos em casa. Adultos são auxiliados por jovens e crianças. Por vezes, a dificuldade gera resistência ao manejo de equipamentos tecnológicos.

Ao focar a análise no universo dos professores, a realidade observada não difere do grande grupo ‘adultos’. Em muitos casos, verifica-se “relação entre a idade do professor e o nível de desenvolvimento de suas habilidades tecnológicas, sendo que os mais velhos declaram ter mais dificuldades com a tecnologia” (TAROUCO, 2013, p. 292). Considerando-se a realidade brasileira, Tarouco (2013), diz que, de modo geral, o professor possui bem mais acesso às tecnologias do que antes e tem adquirido domínio de habilidades básicas para o uso dos recursos tecnológicos, de forma que se encontra no estágio de alfabetização digital.

Entretanto, segundo Paiva (2013), a formação do professor para uso da tecnologia raramente é sistematizada, a maior parte da formação tecnológica advém de situações de aprendizagem informal e não na sala de aula. Paiva (2013, p. 210) chama atenção para o fato

de “que os cursos de formação deveriam contemplar, dentre outros itens, o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério.” Mas, embora previsto no Plano Nacional de Educação desde a versão de 2001, não é o que se vê na maioria dos cursos de formação de professores.

É necessário que se modifique a realidade da formação dos professores para uso das tecnologias de situações isoladas para um processo sistematizado, pois, se o docente não estiver preparado e se não estiver realmente alinhado às inovações tecnológicas, ele não terá condições de mediar os conhecimentos necessários aos discentes para formar fluentes digitais.

Para atender às novas demandas da sociedade da informação, de acordo com Paiva (2013), o professor precisa ter domínio sobre as ferramentas, adequar a tecnologia às ações pedagógicas, utilizar a tecnologia para arquivar dados e avaliação, bem como utilizá-la para a melhoria da comunicação, da colaboração entre os atores para lograr a eficiência do processo educacional.

“A crescente demanda por gêneros que reúnam diversas linguagens é algo indiscutível” (Rojo, 2012, p. 147), portanto, repensar a formação do professor é necessário para se concretizar e otimizar o uso de tecnologias da informação, ainda mais quando se trata de EaD, pois se no ensino presencial o uso recursos tecnológicos é demasiado importante, na EaD é essencial.

Ter competência no que tange ao uso das TIC consiste em ter competência informacional, digital e virtual. A informacional corresponde à capacidade de localização, análise e avaliação de uma informação para determinado contexto. Relacionada à informacional está a digital, que abrange a pesquisa e avaliação de informação em meio digital ou pela internet. A virtual consiste no uso do virtual no processo educativo, ou seja, uso da linguagem audiovisual para estimular a comunicação e, por conseguinte, a transformação de informação em conhecimento (BEHAR; LONGHI; MACHADO, 2013).

Muitos autores denominam o conjunto dos conhecimentos, habilidades e capacidades com as TIC's como competência eletrônica e, tratando-se de EaD, competências específicas podem ser apontadas. “O sujeito da EaD deve possuir um conjunto de competências relacionadas ao uso das tecnologias, de tal forma que ao se sentir digitalmente ativo/participativo poderá potencializar o processo de ensino e aprendizagem por meio das TIC.” (BEHAR; LONGHI; MACHADO, 2013, p.71).

Algumas das competências consideradas importantes para a EaD e que são complementares e interagentes entre si, são as seguintes: letramento digital, cooperação, autonomia, organização, comunicação e presença social.

De acordo com Behar, Longhi e Machado (2013), o letramento digital relaciona-se à pesquisa, reflexão e criticidade das informações que estão disponíveis na internet. A cooperação consiste na capacidade de estimular o relacionamento interpessoal, por meio do trabalho em equipe, para se atingir um objetivo comum, com o uso das tecnologias digitais, tendo em vista que a interação social é a mediadora no processo de ensino aprendizagem. A autonomia corresponde ao ato de tomada de decisões e ao uso das TIC para potencializar a aprendizagem. A organização diz respeito à ordenação, estruturação e sistematização do tempo, dos materiais e dos trabalhos em grupo no ambiente virtual. A comunicação é caracterizada pela sincronicidade ou assincronicidade em que ocorre, isto é, se é instantânea ou não, de forma clara e objetiva. (BEHAR; LONGHI; MACHADO, 2013).

A EaD evoluiu a partir da incorporação de inovações tecnológicas. As possibilidades de transmissão de conteúdo e interação para construção do conhecimento são diversas. Dentre as ferramentas digitais que são utilizadas na EaD, podem-se citar os ambientes virtuais de aprendizagem, os objetos de aprendizagem e as ferramentas de autoria.

Para Behar, Longhi e Machado (2013, p. 58, grifo das autoras),

[...] os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são espaços na internet relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de alunos nas modalidades presencial, semipresencial (*blended learning*) e a distância (*e-learning*).

Há diversos modelos de AVA utilizados pelas instituições de ensino e até pelas empresas (universidades corporativas que têm foco no treinamento e desenvolvimento dos funcionários). Nos AVA, existem os materiais e conteúdos que permitem a interação entre os participantes.

Os objetos de aprendizagem são qualquer material digital que tenha a função de abordar um conteúdo, de cunho educativo, com embasamento pedagógico, como, por exemplo: textos, imagens, vídeos, apresentações, animações, *sites* interativos, dentre outros. As ferramentas de autoria são aquelas que permitem colaboração e comunicação na web, através das quais o usuário pode “planejar, desenvolver e construir diferentes mídias.” (LEFFA apud BEHAR; LONGHI; MACHADO, 2013, p. 65). De modo geral, não são desenvolvidas com fins educativos, o que não quer dizer que seu uso não seja perfeitamente adequado na EaD, considerando-se que a interação é primordial para o sucesso dessa modalidade de ensino. Como exemplo citam-se os *blogs*, *flogs*, edição de vídeos, criação de materiais multimídias, criação de páginas pessoais, textos coletivos etc.

Apesar da apreciação que algumas pessoas fazem da EaD como uma experiência um tanto quanto solitária, por, em sua maioria, não haver o contato, pessoalmente, entre os

sujeitos, percebe-se que as ferramentas digitais utilizadas buscam suprir essa necessidade de interação para transformar o processo em coletivo, considerando o que afirmam Guitert e Giménez (apud BEHAR; MACEDO; ZANK, 2013, p. 108): “[...] acerca da aprendizagem, [...] esta pode ser maior quando realizada coletivamente do que em um processo individual”.

A interação proporciona a troca de saberes e a construção de conhecimento. Uma das formas de se estabelecer essa interação é o trabalho em equipe, utilizando-se qualquer uma das ferramentas digitais.

O trabalho em equipe é observado e valorizado em qualquer tipo de agrupamento, instituição social, inclusive, nas empresas tem sido bastante incentivado por conta de poder proporcionar vantagens à organização, em comparação ao trabalho individual. No campo educacional, o conflito de ideias, advindo da interação dos participantes de uma equipe, é extremamente valioso, pois a partir dele se constrói conhecimento, como asseveram BEHAR; MACEDO E ZANK, (2013, p. 128, grifo do autor).

Quando os participantes de um grupo têm o desafio de trabalhar coletivamente e não conseguem, pode ser sinal de que estão diante de um desequilíbrio nas trocas sociais. Só a **cooperação leva à autonomia** e ao alcance do respeito mútuo, no qual os indivíduos conseguem entender o resultado de acordos entre diferentes pontos de vista e integram, desse modo, um grupo que transcende a perspectiva de um único indivíduo.

No contexto do trabalho coletivo, surgem os aplicativos *groupware*, que consistem em ferramentas ou conjunto de ferramentas que proporcionam diversos níveis de interação entre os indivíduos, favorecendo a produção coletiva. Como exemplos de ferramentas colaborativas do trabalho em equipe apresentam-se: Google Docs, Pbworks, Editor de Texto Coletivo e Cmap Tools. Por meio do trabalho em equipe, o participante poderá possibilidades de aguçar seu senso crítico em relação ao que lê e escreve, para se tornar autônomo, criador, para aprender a melhor aprender e desenvolver-se continuamente.

Quando o foco e objetivos educacionais são outros, existem outras possibilidades que, se bem utilizadas, tornam-se eficientes recursos na aquisição de conhecimento dentro do processo de comunicação virtual, como, por exemplo: o fórum de discussões em EaD que é

[...] uma modalidade de conversação assíncrona, intencional, dirigida a uma finalidade pedagógica de construção/reconstrução de saberes, composta por segmentos interlocutivos que constituem, a um só tempo, objetos de leitura e indicadores da personalidade de seu locutor [...] (OLIVEIRA; LUCENA FILHO, 2006, p. 2).

Por isso, também a distância física precisa ser redimensionada dentro das relações de ensino e aprendizagem, porque foram redefinidas as posições e os papéis dos professores e dos alunos, pois ser multimodal é uma forte característica do mundo educacional

contemporâneo. É preciso que se compreenda quão relevante é a resultante das relações que brotam de um ambiente virtual, qual é a extensão e abrangência de seu significado.

É muito fértil o ambiente onde podem nascer e crescer essas relações, o fórum, um bom produto dessa colheita deve ser concebido como espaço onde há lugar para os debates teóricos, posicionamentos, questionamentos e, se assim não for, desperdiça-se importante recurso na troca de experiência e conhecimentos. A má utilização deste recurso por parte de professores e alunos tem dado a muitos fóruns a feição patética de postagens desconexas, realizadas só para constar presença em um ambiente virtual, mas que não conferem distinção alguma ao teor do que ali se registra. Todavia é um recurso interessante porque permite ao participante tempo para trabalhar sua ideia, suas palavras, sua escrita e pode ser muito oportuno em eventos de multiletramentos. Por ser assíncrono, não simultâneo, pode o participante enriquecer o debate buscando subsídios em diversas fontes e construir um texto em diferentes momentos.

Diferente recurso, mas que pode proporcionar uma grande interação de professores e alunos, é o *chat*, que ao contrário dos fóruns virtuais, é *on-line*, “[...] possibilita, em tempo real, que todos os interlocutores que façam parte de um grupo e que estejam conectados ao mesmo tempo na Internet, participem de interações.” (GERVAI, 2004, p. 82). A interação em tempo real pode, também, proporcionar uma troca de informação no momento em que brota a pergunta eliminando uma carência do aluno.

A necessidade de troca de informações para construção de conhecimento estendeu-se para as redes sociais e, através de *softwares* colaborativos, tornou-se esse ambiente uma fértil possibilidade de letramentos, de aprendizagem, muito embora não seja isso o que sempre acontece, lamentavelmente. A natureza do que é que partilhado, em muitos casos, é bastante duvidosa ou discutível. Alguns tomam como verdade absoluta o que é postado e deixam de lado uma visão crítica sobre o que deve ser consumido.

O bom é que aqui há familiaridade por parte do usuário (os mais jovens em maioria), o que facilita a consecução dos objetivos a serem atingidos. *Google +, Twiter, MySpace, Ebah, Facebook, WathsApp* são exemplos de ferramentas utilizadas. Os usuários da Web partilham informações de tudo que lhes interessa dentro e fora dela, narram os seus pontos de vista sobre o que acontece ou pode acontecer e, se bem orientadas, convertem-se em excelentes oportunidades de letramento. O letramento, aqui ressaltado, é o digital, pois “[...] implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital.” (FRADE, 2011, p. 60).

É necessário, para que se tenha uma sociedade com pessoas cada vez mais capazes de interpretar a realidade e gerar mudanças coletivas, que se admita a possibilidade de experimentar outras formas de ensinar e aprender e que se amplie, por conseguinte, o foco do ensino para gerar novas descobertas. Para tanto, podem ser necessários novos procedimentos de entrada e permanência no mundo da docência em consonância com a percepção e sensibilidade do ser humano contemporâneo.

3 O PROJETO MORA NA FILOSOFIA

Nem sempre ensinar filosofia é algo fácil. Aprender é uma ação subjetiva em relação a uma idealidade objetiva (RANCIÈRE, 2009). Acredito² que aprender é uma ação da ordem do afeto, mas como ativar o afeto numa relação de aprendiz? Esta é uma pergunta feita sempre que uma nova atividade pedagógica é proposta, justamente porque a modalidade de ensino à qual estou vinculada como coordenadora de curso a distância requer uma atenção especial nesta relação.

O Curso de Filosofia a distância da UEMA surgiu em 2009, com a proposta de uma formação humanística diferenciada que possibilitasse ao aluno um crescimento técnico-científico adaptável às relações políticas, econômicas e sociais nas quais está inserido. É ofertado em 31 cidades do Estado do Maranhão. Cada polo com características bem específicas, e, vale a pena dizer, bem complicadas no que diz respeito a necessidades básicas voltadas para saúde, educação e segurança, e que precisavam ser consideradas caso se desejasse obter sucesso nessa empreitada.

Nesse contexto, o bom desempenho que se desejava para o aluno dependeria muito de ações do curso que evidenciassem as dimensões social e epistemológica, nas quais se acredita que esteja inserido o professor de filosofia ou o filósofo.

Se o caminho fosse trilhado pelas vias tradicionais, se cairia na velha dificuldade de ensinar filosofia, dificuldade que também atinge outras áreas das humanidades, que é a pouca formação humanística nas escolas. Ainda que o aluno tenha propensão para essa área, em sua maioria, é um choque muito grande quando se depara com os conteúdos filosóficos. Nesses primeiros momentos de passagem do ensino médio para o ensino superior de filosofia pode acontecer um grande número de desistência. E os que resistem correm o risco de continuar a repetir os erros de antes. Quais erros?

Por condições históricas, a filosofia demorou a chegar ao Brasil como pensamento, mais ainda no que diz respeito a currículos. Quando chegou, ficou aquela sensação estranha de algo fora de foco. Ao observar-se a história da filosofia no Brasil, vê-se que demorou muito tempo até se perceber que o que se estava fazendo aqui nada mais era do que uma atividade de “erudição estranha à própria cultura brasileira.” (SOARES, 2005, p. 12). A filosofia ainda guarda aquele ranço de ‘abstrato’ e ‘distante’. Acredita-se que ainda se está

² Permito-me usar a primeira pessoa, em alguns momentos, em razão de estar falando de experiências pessoais.

em vias de propor uma filosofia que reflita o tempo atual, as coisas e o jeito de ser e sentir o mundo, assim como o que tudo isso implica na construção do pensamento do brasileiro.

O escrúpulo era sobre a possibilidade de criar algum meio que favorecesse ao estudante maranhense condições de aproximar-se desse espaço de construção de ideias filosóficas autônomas, que dialogasse com sua realidade, que fosse capaz de participar útil e adequadamente dos debates sobre as ideias que determinam a sua vida e de seus contemporâneos (CARVALHO, 2012).

Eis então a hercúlea tarefa, a de mediar um aprendizado para contemplar 31 cidades com características diferentes, com alunos diferentes, ressaltando que muitos destes provêm de outras regiões distintas dos 31 polos. Tinha-se um caldeirão cultural nas mãos e era preciso saber agregar os sabores na dose certa e mexer com cuidado para não estragar o caldo!

A primeira ideia que brotou foi a de não manter isolados os 31 polos, que eles intercambiassem entre si e, por meio de atividades interativas, o processo do filosofar fluísse naturalmente. Assim, era preciso observar um aspecto comum entre todos eles. Mas qual seria esse elemento? As manifestações culturais! O tempo todo ali, nem se notava. É comum pensar-se para além do horizonte, que o pote de ouro está no pé do arco íris, quando muitas vezes é aos nossos pés que encontra.

Na veia do Maranhão, pulsa forte o sangue das manifestações culturais, que exercem influência cognoscível na constituição de um *ethos* maranhense, por assim dizer, principalmente no interior do Estado. Viajando pelo Maranhão, observa-se aquela “dualidade do mundo” de que Bakhtin (1993) fala, ou seja, existe um peso muito forte da religião no interior do Estado, mas as manifestações religiosas representadas nesses lugares adquirem uma conotação nada oficial em relação à doutrina religiosa, influenciando a vida e a realidade daquelas pessoas. Por conseguinte, há uma dualidade entre o que se crê e o que se vive.

Na cultura popular maranhense, a religião exerce forte influência, não somente à cristã, mas religião de qualquer matriz, que move a crença em favor da festa, da dança, do riso. Impossível ignorar sua influência e não se associar a ela.

Eis que surge então o ‘Mora na Filosofia’, um projeto pedagógico pensado com o intuito de despertar este estado de afetação que conduz o indivíduo àquele estado de aprendizado. A ideia não foi fazer um encontro da cultura popular com a filosofia, “[...] os encontros *com* são externos e superficiais.” (GOMES, 2008, p.22), mas o ponto da questão é encontrar-se em, pois não há nenhum outro que o eu tenha que descobrir, é sempre o eu que está em questão (GOMES, 2008).

Então, o primeiro passo dado foi fazer um primeiro recorte das práticas da cultura popular maranhense que era mais evidente: a canção. Foi concebido o nome do projeto, retirado de um trecho da música “Filosofia do Samba” do sambista carioca dos anos de 1950, Candeia, que significa que para dar conta da vida é preciso morar, sacar, ‘entender com um entendimento’ maior da própria realidade, é preciso morar na filosofia.

Assim, o primeiro dispositivo afetador foi a canção. Mas não foi à toa que se escolheu este elemento. A escolha não se deu por seu aspecto formal, mas funcional. O gênero textual canção, com prática social ligada à cultura popular, na introdução de conhecimentos, como facilitador do debate e saberes filosóficos. No tocante à teoria, o termo ‘canção’ é muito forte para a filosofia. Diferente de música, canção é uma composição realizada para a voz humana com a presença de um texto escrito, a ‘letra’. Produções sobre esta relação entre filosofia e canção não são muito vistas no campo da filosofia. Muito se tem sobre a música e a poesia, mas pouco sobre a canção, que em certa medida é a junção das duas. Música é toda composição sonora que não é pensada para um texto, ou melhor, para uma letra. Poesia é a articulação da palavra aos níveis dos campos lírico, épico e dramático.

Tem-se aqui, separadamente, o discurso da *tekné* sobre uma *poieses* do som e uma *poiesis* da palavra. O ditirambo, que é colocado na Antiguidade grega como canto, na verdade é uma ação natural da entoação da fala, não chega a ser tecnicamente um canto, já que naturalmente o homem primeiramente cantou (RANCIÉRE, 2009).

Assim, é uma ação natural da fala, não há uma *tekné*, ação autônoma do intelecto mediada por uma técnica na construção do canto. Muito se ignorou desta relação entre a palavra e a música justamente por ser tomada enquanto uma ação menor que deprecia o efeito musical. Um exemplo de ojeriza é a própria ópera que Schopenhauer qualifica como achado antimusical para uso dos espíritos antimusicais (Lefranfc, 2005) justamente por estar submetida a algo que lhe é estranho, no caso, a palavra (não apenas esta, mas também os adereços de cenário e figurino).

Mas se a música causa um impacto no espectador, e a poesia da mesma forma, porque a canção não causaria, até mesmo em efeito duplicado? Não partindo para uma ontologia da canção, mas pode-se pensar o efeito e a importância que ela tem na construção do pensamento do Brasil. Este tem em sua história diversos eruditos, todavia a erudição, principalmente a literária, não é uma das características mais fortes, pois problemas relacionados às dificuldades ou pouca leitura no Brasil ainda são muito graves. Contudo, na canção popular, encontra-se uma espécie de contrabando de informações.

O Brasil, país que teve uma passagem súbita da cultura oral para audiovisual, teve na canção popular aquela que levaria poesia, filosofias, pensamentos pelas ondas do rádio ou da televisão. O artista popular sempre teve grande importância nas transformações políticas que ocorreram no país, seja para ir contra ou a favor da estrutura dominante. Não é por acaso que algumas alas mais conservadoras questionam veementemente alguns estilos sonoros populares, como o *funk* carioca, que tem conotação mais violenta ou vulgar, no que diz respeito a questões como sexo, pelo fato de, em certo ponto, tornar a população refém dessa áudio visualidade.

Assim, a canção popular tem essa função de ‘menino de recado’ de uma coisa que pode ser veneno ou remédio, que pode ser a ideologia por detrás da obra. Mas isto é outra história. O fato é que havia um elemento comum a estas 31 cidades, porém, precisava-se descobrir como posicionar filosoficamente o objeto.

Tem-se nesse ponto do projeto dois elementos, canção e conteúdo filosófico, e a tarefa de não fazer um trabalho clichê. O primeiro ponto foi sondar, informalmente, a relação entre aqueles acadêmicos e a canção, se tinham afinidade com qual estilo, se tocavam algum instrumento ou cantavam, se escreviam poemas ou letras de música, se a música lhes afetava. Esses dados foram obtidos durante os bate-papos da hora do almoço, nas confraternizações dos finais de semana, nos banhos de rio etc. Percebemos que a música, de alguma forma, era presente em suas relações cotidianas. A partir do que ouvimos, vimos e vivenciamos, montamos nosso argumento motivador para uma primeira apresentação conceitual do projeto ‘Mora na Filosofia’.

O argumento, por sinal, já estava pronto e encontrava-se na Grécia Arcaica. Em nosso primeiro encontro para exposição do projeto, falamos da importância do aedo (cantador ou poeta popular) na formação do homem grego, cuja formação contribuiu para o desenvolvimento de questões filosóficas de Platão a Havelock, assim como uma série de outros que se propuseram a pensar as relações entre o homem e as formas poéticas de educação e narrativa. Partindo disso, posteriormente, poderíamos até pensar a importância da canção popular na construção da mentalidade do brasileiro na contemporaneidade, como extensão de atividades da disciplina Estética.

Este é um ponto de reflexão, o segundo é o de questionar o valor da imagem poética, no caso a canção, no processo do educar. Nesse ponto precisávamos por a mão na massa se quiséssemos descobrir se haveria de fato algum valor.

Sabia-se que o projeto era um tanto complexo, e se quiséssemos um resultado de fato concreto precisaríamos de uma margem de tempo um tanto extensa. Nesse ponto

elaborou-se o primeiro encontro estadual de filosofia, já pensando em contemplar outros dois, para abordar a temática escolhida, como a filosofia é percebida nas diferentes fases da vida humana. E assim foi.

O primeiro Encontro Estadual de Filosofia foi ‘A filosofia no universo infantil’, no ano de 2011. As duas edições seguintes aconteceram em 2012 e 2013, nos universos adolescente e adulto. A relevância e proximidade da filosofia em todos os níveis da nossa vida. A proposta era, a partir do evento, desenvolver nosso processo de letramento e observar as mudanças que acreditávamos conseguir.

Organizamos uma banda com os alunos do Curso de Música da Universidade Estadual do Maranhão e apresentamos uma canção do sambista compositor Candeia chamada Filosofia do Samba, cuja escolha deu-se em função de sua letra permitir naquele momento, a transmissão da ideia do projeto. Montamos uma apresentação e, além da performance musical, construímos uma performance filosófica, em que parávamos a música em determinados momentos e retirávamos trechos de sabedoria popular contida na canção problematizando filosoficamente.

Porém, nosso intento não era o de apenas reconhecer uma reflexão no conteúdo da canção. Os alunos deveriam sinalizar uma predileção pela música e canção popular, e se haveria uma afetação neste sentido. Com essa ocorrência, era chegada a hora de trabalhar a filosofia tendo como ferramenta a canção. Eis o nosso processo de letramento. Como estruturamos isso?

Em nosso segundo encontro foi a vez dos alunos produzirem e apresentarem os trabalhos construídos ao longo do ano. Cada polo foi indicado com um tema para ser estudado à luz da filosofia: amor, felicidade, angústia etc. Para se apropriarem dos temas, os alunos, em grupo, deveriam ir a um filósofo específico ou a vários que versassem sobre o tema. Antes da construção poética, era preciso o entendimento filosófico da questão.

Realizamos atividades extensas de leitura, produção de texto e exposição oral para verificarmos o domínio da questão. Restava a construção poética deste entendimento, que poderia resultar numa canção, peça de teatro ou poema.

Das várias experiências durante o processo de criação, apresenta-se como exemplo, um relato do polo de Imperatriz, que é o segundo município mais populoso do Maranhão.

O tema designado para o polo foi felicidade. Ao apresentar o tema para a turma, para que não houvesse uma troca meramente conceitual, o tutor não iniciou com a pergunta ‘o que é felicidade?’ Mas, ‘o que te faz feliz?’

Muitas respostas foram dadas, mas havia pouco envolvimento. Uma preocupação muito grande com o que o outro poderia achar, assim, muitas respostas presunçosas caracterizaram esta primeira parte do trabalho.

O processo estava ocorrendo naturalmente, a naturalidade por conta da presunção, ainda muito comum entre profissionais da área de filosofia, por isso foi sugerido um filósofo da Grécia Antiga que falava sobre a felicidade, Epicuro. A intervenção do tutor se deu enquanto agente de letramento, ou seja, aquele que [...] “consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável e funcional, mas que é socialmente relevante”. (KLEIMAN, 2005, p. 53).

Os alunos realizaram pesquisas em grupos sobre a biografia do autor, de textos dele que falavam sobre felicidade e temas correlatos como, ética e moral, que segundo o pensador são fundamentais para o ser feliz. Para desenvolver o estudo, demos a tarefa dos grupos apresentarem o material estudado. As apresentações chegaram ao núcleo das considerações de Epicuro sobre a felicidade: que há um modo de todos sermos felizes, mas que é preciso buscar esta felicidade nos lugares certos, e estes lugares estão todos ligados à simplicidade.

Assim, no segundo momento do encontro lançou-se a pergunta numa roda de conversa para que fosse respondida: o que, do simples da vida, me faz feliz? O que, das coisas da vida, me deixa triste? Chegamos onde queríamos, nas respostas sinceras. As atividades de produção do trabalho deixaram a turma mais próxima e disposta a trocar experiências, daí a naturalidade nas respostas.

Sobre as coisas simples que nos fazem felizes, tivemos respostas como: tomar um café no final da tarde, chegar em casa e encontrar o gato de estimação, conversar na porta de casa, relação com Deus etc. Sobre o que me faz triste: o medo da morte, a insegurança do futuro, ansiedade, opressão religiosa, ser ausente da própria vida.

Esse é o entendimento de Epicuro, e os alunos perceberam isso. Restou-nos criar uma fixação poética dessas respostas, ou seja, construir uma canção. Cada aluno escreveu sua resposta, colocamos num quadro e delas fizemos um poema:

O Jardim

Antes do caminho o “será?”
 Como descobrir onde trilhar?
 Na razão ou na loucura,
 Felicidade onde está?
 Quero aprender a caminhar.

Talvez não seja um banquete tão vistoso
 Pode ser só num café com pão.
 No olhar das multidões?
 Fingir até morrer?
 Feliz pra sempre eu quero ser.

Os deuses me ensinaram a rezar,
 Rezando esquecemos de pensar.
 Tira um tempo para mim,
 De Ti quero saber
 Se a felicidade posso ter.

A Felicidade é assim,
 Presta atenção meu bem querer;
 Guarda o teu coração
 Se o desejo aparecer.
 Cuida do que é bom para viver.

O que é bom ainda não entendi,
 Vou para o jardim para saber.
 Por antecipação
 Eu não quero morrer
 Não vou mais prever o meu querer.

Pois o que é meu eu sei que vai chegar
 Ter o que é inútil é que é difícil
 Acalma coração
 O futuro não é teu
 Mas um pedaço eu fui quem escreveu

Quando era criança me disseram:
 Filho, tu tens que ser alguém.
 Ser alguém é muito fácil,
 Difícil é ser eu
 Lá que a felicidade se escondeu.

A Felicidade é assim,
 Presta atenção meu bem querer;
 Guarda o teu coração
 Se o desejo aparecer
 Cuida do que é bom para viver.

Dessa maneira, chegou-se a um produto que expressa uma energia poética além de contemplar um pouco do conteúdo da filosofia de Epicuro.

Assim fez-se nos demais polos com os outros temas trabalhados, tecendo e aproximando a compreensão dos mais diversos temas da existência humana a partir da filosofia, revestindo-a de tudo enquanto exija significado.

4 METODOLOGIA

A metodologia é um fator relevante na construção de um trabalho que objetiva ser conceituado como uma pesquisa de cunho científico. Pesquisa científica é aquela que produz conhecimento, fundamentado, organizado, testado, confiável, tanto quanto possível. Para tanto, algumas etapas metodológicas devem ser obedecidas, e são essas fases e conceitos que serão apresentados neste capítulo.

Tendo em vista o problema que suscitou a investigação, objetivo deste trabalho, o método escolhido, por ser mais adequado ao estudo, foi análise de conteúdo. Este método está abrigado por um método-raiz, o reflexivo, pois procura investigar o objeto em sua essência.

O método análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não [...] (BARDIN, 2011, p. 47).

Convém dizer que a análise de conteúdo abrange três etapas básicas: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento e a interpretação dos dados. A pré-análise é a fase da seleção e organização do material, além da definição dos procedimentos a serem seguidos. A exploração do material resume-se à implementação desses procedimentos. Já o tratamento e a interpretação baseiam-se na geração de inferências e dos resultados da investigação. (VERGARA, 2008).

A realidade aqui estudada é composta dos sujeitos pesquisados e suas vivências, cuja relação não é mensurável, nem passível de quantificar, portanto, o estudo abriga-se sob a abordagem qualitativa. Para Creswell (2007, p. 208), a natureza de uma pesquisa é qualitativa quando “os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo ou local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado”, o que a caracteriza como interpretativa. Ressalta-se o seu caráter exploratório, pois os sujeitos observados foram estimulados a pensar com autonomia e foi resguardada a oportunidade de exporem com liberdade as ideias resultantes das reflexões derivadas desse processo. Isso requer um conjunto de procedimentos que permita ao pesquisador observar a complexidade que é perscrutar as pessoas nas suas interações socioespaciais.

Além de qualitativa, esta pesquisa pode ser caracterizada em relação a outros dois aspectos, quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, adotou-se a perspectiva de uma investigação intervencionista, porque, a realização do projeto ‘Mora na Filosofia’ objetivou intervir para gerar mudanças na realidade estudada e sua melhoria contínua.

No que diz respeito aos meios, consistiu em uma pesquisa bibliográfica e de campo. Foi bibliográfica pelo prévio e preparatório estudo sistematizado feito com base em material impresso ou disponível em meio eletrônico. Buscaram-se os fundamentos teóricos sobre letramento e sua melhor compreensão diante do desenvolvimento da área para embasar a análise posterior dos dados sobre as produções que iniciaram dentro do projeto ‘Mora na Filosofia’.

Caracteriza-se como pesquisa de campo por também representar um debruçar-se sobre a realidade dos alunos, tendo por base a realização do referido projeto, através da aplicação de questionários aos alunos e tutores do curso, bem como da observação participante ao longo das apresentações do projeto.

O universo da pesquisa constitui-se dos trabalhos produzidos pelos alunos escolhidos fora e dentro do projeto ‘Mora na Filosofia’, da avaliação dos professores-tutores envolvidos. Os participantes da pesquisa foram os alunos e os professores-tutores que forneceram, voluntariamente, as informações a respeito das práticas e realidade vivenciadas pelos acadêmicos do curso.

4.1 Cenário da pesquisa

A UEMA, Instituição Pública de Ensino Superior, teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM. A instituição foi criada pela Lei 3.260 de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. Constituída inicialmente por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias, a FESM incorporou, em 1975, a Escola de Medicina Veterinária e, em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz.

A FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão através da Lei nº 4.400 de 30 de dezembro de 1981 e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143 de 25 de março de 1987. Reorganizada conforme Leis nº 5.921, de 15 de março de 1994 e 5.931, de 22 de abril de 1994, alterada pela Lei nº 6.663, de 04 de junho de 1996, é uma Autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, inscrita no Ministério da Fazenda sob o CGC nº. 352.421/0001-68.

A UEMA é atualmente, vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico – SECTEC e goza de autonomia didático-

científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o art. 272 da Constituição do Estado do Maranhão.

A autonomia didático-científica consiste no exercício de competência privativa para estabelecer a sua política e os seus programas de ensino, pesquisa e extensão, criar, modificar, fundir ou extinguir cursos e currículos plenos, conferir graus, expedir diplomas e certificados, assim como outorgar bolsas, prêmios, títulos e outras dignidades universitárias.

São objetivos da UEMA: a promoção do ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, suscitar a difusão do conhecimento, a produção de saberes e de novas tecnologias, além de interagir com a comunidade, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão.

Sua dimensão espacial é determinada não somente por sua estrutura *multicampi*, cujo alcance contempla Centros de Estudos Superiores nos municípios de São Luís, Caxias, Imperatriz, Bacabal, Balsas, Santa Inês, Açailândia, Pedreiras, Timon, Grajaú, Barra do Corda, São João dos Patos, Zé Doca, Colinas, Pinheiro, Presidente Dutra, Coelho Neto, Itapecuru-Mirim, Lago da Pedra e Carolina, mas também em função da abrangência dos cursos vinculados ao seu Núcleo de Tecnologias para Educação – UemaNet, centro responsável pela difusão, gestão e avaliação de projetos em Educação a Distância oferecidos pela UEMA, é o suporte tecnológico e logístico para o Curso de Filosofia (e demais cursos), cujas atividades permeiam mais de 50% dos 217 municípios maranhenses.

4.2 Geração e análise dos dados

O curso de Licenciatura em Filosofia na modalidade a distância é desenvolvido em trinta e uma cidades do Estado, o qual está dividido em cinco mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul – Mapa 1). Norte: Arari, Humberto de Campos, Nina Rodrigues, Pinheiro, São Bento e São Luis. Centro: Bacabal, Barra do Corda, Dom Pedro, Grajaú e Santo Antônio dos Lopes. Leste: Anapurus, Caxias, Codó, Coelho Neto, Colinas, São João dos Patos, Timbiras e Timon. Oeste: Açailândia, Bom Jesus das Selvas, Imperatriz, Zé Doca, Lago da Pedra e Santa Inês. Sul: Alto Parnaíba, Balsas, Carolina, Fortaleza dos Nogueiras e Porto Franco. A geração de dados foi produzida dentro deste universo. De cada mesorregião foi sorteada uma cidade e da turma local um aluno. Os tutores selecionados correspondem às turmas dos alunos sorteados.

Mapa 1 - Mesorregiões do Maranhão



Fonte: Baixa Mapas (2013)

O universo amostral é composto por cinco professores-tutores e cinco alunos, estes selecionados aleatoriamente. O *corpus* utilizado neste estudo são as respostas do questionário dos alunos selecionados para o estudo, os textos produzidos por eles, decorrentes dos fóruns, das apresentações no projeto ‘Mora na Filosofia’; das respostas do questionário dos tutores.

Para a verificação dos possíveis efeitos proporcionados com a realização do Projeto ‘Mora na Filosofia’, a presente pesquisa foi realizada em dois módulos, que foram executados de maneira concomitante, tendo em vista que não se estabelece entre eles qualquer relação sequencial. O primeiro módulo de pesquisa consistiu na coleta e análise de textos elaborados pelos alunos em diferentes momentos do curso – produções textuais do início do curso, textos elaborados após a realização do projeto. É necessário ressaltar ainda que, além da análise puramente documental, foi utilizada, também, a observação direta, realizada nas viagens de visita da professora e pesquisadora aos polos e durante a apresentação do ‘Mora na Filosofia’.

No que diz respeito ao segundo módulo da pesquisa, o foco da análise foi identificar, na visão dos sujeitos envolvidos, o efeito do ‘Mora na Filosofia’. A geração de dados consistiu na participação dos alunos em fóruns no AVA; na aplicação de questionários aos alunos e tutores; na técnica de observação direta extensiva; e, por fim, nos trabalhos de conclusão de curso.

Para os alunos, solicitou-se que respondessem um questionário misto, com uma das perguntas fechada e as demais abertas (APÊNDICE B). Para os professores-tutores que acompanharam os alunos em suas tarefas acadêmicas aplicou-se um questionário com

perguntas abertas (APÊNDICE C). Convém lembrar que a identidade de todos os interlocutores será sempre preservada .

A geração dos dados compreendeu o período de janeiro de 2013 a junho de 2014.

O primeiro módulo da análise é composto pelos dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos e tutores, que possibilitaram identificação do cenário e do contexto observado no início do curso, quanto ao acesso e manuseio adequado do recurso principal que se estabelece na educação a distância como mediador do processo ensino-aprendizagem, a saber, o computador. Permitiram observar como se dava a facilidade ou dificuldade dos alunos quanto ao uso do computador. Também viabilizaram o levantamento das experiências de letramento que os alunos apresentavam no início da vida acadêmica, identificando as dificuldades e relatando as estratégias de superação das mesmas, assim como os alcances obtidos através do projeto ‘Mora na Filosofia’, particularmente por meio da análise de relatos dos professores-tutores acerca das implicações geradas na produção dos alunos quando da implantação do projeto.

Em um segundo momento, no segundo módulo, analisamos, a partir de fragmentos extraídos de textos dos alunos correspondentes às atividades virtuais desenvolvidas, as lacunas de expressão linguística e desenvolvimento do raciocínio sistemático caracterizadoras de poucas oportunidades de letramentos, como leitura de livros e acessos a vivências de comunicação verbal acadêmica. Analisou-se também o papel do ‘Mora na Filosofia’ como importante recurso oportunizando aos alunos a participação em eventos de letramento acadêmico para que pudessem alargar os limites da linguagem e do raciocínio técnico-científico.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Letramento, acesso e manejo de multimeios

Neste primeiro momento de análise, os dados em foco, que consistem nas respostas apresentadas pelos alunos e pelos tutores aos questionários aplicados, são avaliados (APÊNDICES B e C). Essa avaliação corresponde aos três primeiros objetivos específicos deste trabalho, considerando que as perguntas que constituem o instrumento de pesquisa buscam identificar as dificuldades dos alunos quanto ao acesso e ao manuseio de multimeios e como se deu a superação dessas dificuldades, assim como verificar os eventos de letramento nos quais os alunos se envolviam antes do projeto ‘Mora na Filosofia’, e identificar que letramentos ocorrem no âmbito do projeto.

Vale ressaltar que a aplicação dos questionários aos professores-tutores que acompanharam os alunos ao longo do curso possibilitou o confronto com a realidade apresentada pelos alunos.

A seguir, apresenta-se a análise dos questionários respondidos pelos alunos:

Tabela 2 - Dificuldades de acesso aos multimeios - visão dos alunos

Respostas	Frequência	%
Dificuldade quanto ao acesso a computador	5	26
Dificuldade quanto ao acesso a internet	5	26
Desconhecimento quanto ao manuseio de computadores	4	21
Desconhecimento do AVA	5	26
Total de respostas	19	100

Número de pesquisados: 5

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Destaca-se nessa tabela que, embora a vida contemporânea, em poucos ou muitos momentos, dependendo do contexto, esteja condicionada ao mundo virtual que permeia as relações na sociedade hiperconectada, diversos alunos viviam sem ter acesso a esse mundo, dificultando o rompimento de sua condição marginal, caracterizada pela ausência de inclusão digital, sem usufruir das benesses das tecnologias da informação com liberdade de guiar a si mesmo por esse trânsito. O domínio e o uso da linguagem das novas tecnologias, nesse contexto, funcionaria como suporte para minorar as necessidades discentes. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) era um ilustre desconhecido para os alunos, assim como o simples manuseio da máquina, o computador. Por serem diminutas as práticas de escrita e

leitura dos alunos, desenvolvidas no ambiente digital, durante as interações uns com os outros e com os professores, isso interferiu e prejudicou o início do convívio acadêmico.

Tabela 3 - Forma de superação dos entraves

Respostas	Frequência	%
Participação em cursos de informática	5	19
Aquisição de computadores	3	11
Estudo do fascículo sobre Introdução a EaD	5	19
Orientações da equipe do polo de apoio presencial.	5	19
Estudos em grupo	3	11
Telefonemas	5	19
Total de respostas	26	100

Número de pesquisados: 5

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Diante da necessidade de transpor as barreiras percebidas no início do curso, os próprios alunos buscaram medidas que lhes facilitassem o processo de inclusão digital. Uma delas foi a participação em cursos de informática, que levam também aos aprendizados informais, assim como orientações repassadas por amigos, fora de um contexto de programa de ensino.

A aquisição de computadores por parte dos alunos consistiu em outra medida para a obtenção de autonomia, comodidade e maior capacidade quanto ao uso do equipamento, tendo em vista que, em muitos casos, os únicos computadores aos quais os alunos tinham acesso, eram os disponíveis no polo de apoio presencial. Os que não adquiriram os computadores visitavam o polo de forma mais frequente, quando participaram, por diversas vezes, da realização de uma espécie de rodízio para que todos pudessem ter acesso às máquinas do laboratório, inclusive com discentes de outros cursos a distância ofertados pela UEMA e outras IES que também atuavam nos polos.

O acesso precário à internet, contudo, não foi transposto de modo mais imediato, tendo em vista que diversas cidades nas quais os alunos residiam não possuíam sequer antena de telefonia móvel. Essa necessidade dos alunos extrapolou os muros da universidade, e o poder público local de alguns municípios foi impelido de tal maneira que disponibilizou sinal de internet sem fio, gratuito, em praças públicas. Algo que jamais havia sido cogitado em pleno sertão maranhense!

Essa superação, a princípio pensada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, resultou em uma externalidade positiva, gerando ganhos à população desses municípios, assim como de áreas circunvizinhas.

Com o intuito de contribuir para minimizar a grande deficiência de acesso aos multimeios, a UEMA disponibilizou, no início do curso, um canal de comunicação que funcionou como importante ferramenta de repasse de informações e de tira dúvidas, para atender os alunos das cidades mais carentes no quesito telefonia fixa e móvel: o serviço 0800, através do qual os alunos telefonavam gratuitamente para uma central de atendimento do UemaNet, que funcionava das 8h às 21h, serviço crucial para a superação dos entraves de comunicação apontados pelos alunos, segundo seus próprios relatos.

Tabela 4 – Eventos de letramento - visão dos alunos

Respostas	Frequência	%
Leitura de textos impressos	3	25
Emails	1	8
SMS	2	16
Sites de busca	0	0
AVA	5	41
Produção textual	1	8
Outros	0	0
Total de respostas	12	100
Número de pesquisados: 5		

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Ao serem indagados sobre as leituras que faziam logo após iniciarem o curso, os alunos informaram que se limitavam ao mínimo necessário nas ações do cotidiano requeridas pelos professores. Suas comunicações se davam majoritariamente de forma oral, nos encontros semanais e quinzenais. Convém destacar que uma aluna, integrante da amostra dentre os pesquisados, por um bom tempo, teve no SMS a sua fonte de comunicação para as situações acadêmicas corriqueiras e imediatas. Comprou um celular e carregava a bateria deste em outra cidade, pois no seu município, quando do início do curso, não havia rede de energia elétrica. Conseguia captar o sinal de uma antena de outro município próximo, instalada por causa do descobrimento de jazidas de gás natural na região central do Maranhão. A sua produção textual, bem como dos demais alunos pesquisados, refere-se a esporádicas formas de comunicação manuscritas.

Tabela 5 – Eventos de letramento durante a participação no ‘Mora na Filosofia’ – visão dos alunos

Respostas	Frequência	%
Leitura de textos impressos	5	22
Emails	3	13
SMS	1	4
Sites de busca	5	22
AVA	3	13
Produção textual	5	22
Outros	0	0
Total de respostas	22	100
Número de pesquisados: 5		

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Durante todo o desenvolvimento do projeto ‘Mora na Filosofia’, a leitura e a produção textuais acadêmicas foram bastante acentuadas. A leitura do material digital disponibilizado no AVA e de livros enviados para as bibliotecas dos polos foi bastante estimulada. Houve uma grande procura nos *sites* de busca, motivada pelas pesquisas que foram requisitadas para a realização dos trabalhos propostos, o que colaborou no estabelecimento do hábito de frequentar com mais constância o ambiente digital. Nenhum encontro ocorreu sem que fossem requeridas tarefas que exigissem leitura e escrita orientadas para o trabalho de produção coletiva. Todos os alunos contatados, componentes ou não deste universo amostral, foram unânimes em reconhecer que a produção textual de cunho filosófico, as atividades de leitura e escrita foram intensificadas no cotidiano de suas vidas acadêmicas. Foram, desse modo, “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 2012, p. 40).

Tabela 6 – Autoavaliação do desempenho acadêmico depois da participação no ‘Mora na Filosofia’

Respostas	F	%
Melhoria na fala, na leitura e na escrita	3	60
Melhoria na leitura e na escrita	2	40
Total de respostas	5	100
Número de pesquisados: 5		

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Para o aluno identificado como A5,

O Mora na Filosofia acrescentou no curso e para os alunos um dinamismo que precisava, pois antes do Mora a produção textual era insuficiente, hoje não quero dizer que está ótima, mas é incomparavelmente melhor; os alunos se propõem à construção de textos filosóficos de forma mais aberta, isso tem repercutido em outros cursos, e tem levado o aluno a ler mais, pelo menos no meu caso isso aconteceu.

Para analisar o impacto e as possibilidades de letramento advindas do ‘Mora na Filosofia’, convém também focar a realidade pela ótica de outros sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, os tutores.

Tabela 7 - Dificuldades quanto ao acesso aos multimeios - visão dos tutores

Respostas	Frequência	%
Falta de habilidade quanto ao uso do computador	5	25
Não possuir computador próprio	5	25
Acesso insuficiente a internet	5	25
Desconhecimento do AVA	5	25
Total de respostas	20	100

Número de pesquisados: 5

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Quanto aos óbices enfrentados pelos alunos, a perspectiva dos tutores é correspondente àquela apresentada pelos próprios acadêmicos. A inabilidade dos alunos quanto à utilização e a falta de computadores, internet com pouca disponibilidade e com sinal ruim, além do desconhecimento do AVA, foram os principais entraves apresentados.

Tabela 8 – Eventos de letramento antes do projeto – visão dos professores-tutores

Respostas	Frequência	%
Leitura	3	37
Produção textual	1	12
Debates orais	4	50
Total de respostas	8	100

Número de pesquisados: 5

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Segundo os professores-tutores, anteriormente ao ‘Mora na Filosofia’, os eventos de letramento com os quais os alunos se envolviam eram basicamente três, leitura (bilhetes pessoais, cartazes de informação pela rua etc.), produção de textos informais e debates orais.

É importante ressaltar que a leitura ainda não era habitual para diversos alunos e a produção textual era incipiente, quando não inexistente. Em suma, os debates orais representavam o principal evento de letramento do qual participavam nos encontros semanais.

No trecho da resposta do professores-tutor identificado como T1, verifica-se a ilustração desse cenário: “antecedendo ao projeto ‘Mora na Filosofia’, os alunos não tinham o hábito da leitura, tampouco o da escrita, foi a partir da formação de grupos para confeccionar as paródias e/ou músicas que seriam apresentadas na culminância do projeto que a prática desses alunos começou a mudar”.

Para o professores-tutor T1,

A oportunidade da participação no Projeto Mora na Filosofia foi de destacável importância para os alunos. Inicialmente, os alunos demonstravam pouco hábito de leitura e até desinteresse, desmotivação e cansaço ao ler. Com o projeto, que se dá a partir da escolha de um filósofo que subsidia uma produção artística a ser confeccionada pelos próprios alunos, [...] percebeu-se um grande avanço no interesse e prática da leitura dos alunos a partir do Projeto, que desembocou em outras práticas acadêmicas de similar importância como seminários e elaboração de artigos.

Tabela 9 – Eventos de letramento durante a participação no ‘Mora na Filosofia’ - visão dos professores-tutores

Respostas	Frequência	%
Leitura	5	38
Produção textual	5	38
Debates orais	3	23
Total de respostas	13	100

Número de pesquisados: 5

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Ao serem questionados sobre quais eventos de letramento os professores-tutores, enquanto agentes de letramento, estimularam e ajudaram a proporcionar, a leitura, a produção textual e os debates orais foram, novamente, os representativos. Fazendo-se a ressalva que os tutores atuaram mais energicamente quanto à leitura e à produção textual, pois os debates orais já ocorriam com mais naturalidade e frequência, sendo a preocupação dos tutores mantê-los e orientá-los.

De acordo com o professores-tutor T1,

Encontros quinzenais eram marcados com a presença e participação dos tutores a distância e os alunos para realização de leituras de textos filosóficos, discussão e argumentação, a fim de que a produção final contemplasse as ideias do filósofo escolhido, fosse adequada à música pretendida e à proposta do Mora. A partir desse momento, outros eventos para outros fins foram surgindo, como realização de seminários, produção de artigos e apresentação de trabalhos em eventos.

Tabela 10 – Resultados da participação dos alunos no ‘Mora na Filosofia’

Respostas	F	%
Ganho qualitativo	2	13
Estímulo do pensamento crítico	4	26
Estímulo da criatividade	5	33
Crescimento intelectual do aluno	1	6
Relacionamento melhor dos conteúdos	3	20
Total de respostas	15	100
Número de pesquisados: 5		

Fonte: Dados da pesquisa 2014

A dinâmica do projeto proporcionou ganhos não somente no âmbito da compreensão de conteúdos filosóficos, mas também na formação do pensamento crítico, no desenvolvimento da criatividade e da concepção de mundo dos alunos.

Na visão do professores-tutor T1, o ‘Mora na Filosofia’ consegue levar o aluno ao ápice de sua capacidade criativa, ele é o sujeito e o objeto nessa construção do conhecimento, pois ele busca, constrói e depois vivencia essa experiência. O Mora é enriquecedor”.

O professores-tutor T2 apresentou a seguinte opinião:

[...] acredito que a participação dos alunos no Projeto Mora na Filosofia! promove ganhos qualitativos, pois estimula a ação do pensar criticamente e no uso da arte na construção humana por meio do desenvolvimento da atividade. Penso que a arte é uma faculdade inerente na vida humana e que a relação dela com outros saberes enriquecem a criatividade e a estimulação da construção de conhecimentos filosóficos.

O professores-tutor T3 expôs o seguinte:

[...] percebi o desenvolvimento de várias habilidades relacionadas à leitura crítica, à produção de textos, à argumentação oral e à criatividade no uso daquilo que foi aprendido na transformação de uma produção artística ou literária. Verifiquei com frequência um construtivismo por arte dos alunos, destacando-os de meros expectadores do conhecimento para também produtores do processo do filosofar e da produção artística.

O professores-tutor T4 discorreu que

[...] nas aulas presenciais começaram a fluir os debates e com os grupos de dinâmica foi bastante produtivo, pois começou a construção de um pensamento mais elaborado, mediante os vídeos apresentados de acordo com a temática. As ideias ficavam mais claras, cristalizadas na medida em que tinham entendimento, obtendo uma compreensão mais aguçada e crítica. [...] Posto isto, sem dúvida alguma o projeto promoveu muitos ganhos qualitativos, pois foi estimulado o pensamento crítico, a criatividade e a inovação; os alunos transcenderam seus próprios limites.

Já o professores-tutor T5 relatou que

[...] pelo fato do projeto requerer a priori, leitura e escrita, ele auxilia muito no crescimento intelectual do aluno, em nosso caso é perceptível a desenvoltura cognitiva do aluno que participa ativamente do projeto e daquele que não participa. A fala, a escrita, a organização das ideias e até a postura social desse aluno é alterada.

Para os professores-tutores, é unânime a opinião de que o ‘Mora na Filosofia’ trouxe benefícios para os alunos e para o curso como um todo. Associado à estrutura curricular do curso de Filosofia a distância da UEMA, o projeto proporcionou uma reflexão sobre a realidade, com base nas teorias, e estimulou os alunos a adotarem uma postura ativa e autônoma quanto à construção do conhecimento, por meio da participação em múltiplos eventos de letramento.

Desse modo, pela coleta e análise dos dados a partir da aplicação dos questionários, identificou-se a dificuldade de manejo e de acesso às tecnologias de informação caracterizadoras de processos de ensino-aprendizagem de cursos à distância, como o curso de filosofia da UEMA. Muitos alunos, ao iniciarem o curso, pouco ou nenhum contato tinham com computadores e com a informática – esta como técnica necessária ao uso adequado e satisfatório de computadores –, dificultando o melhor aproveitamento desse recurso para o desempenho de suas atividades curriculares.

Porém, o que poderia ser um entrave indisponível e desmotivador para muitos alunos, tornou-se fator de estímulo de superação da limitação pessoal tecnológica. Muitos alunos dedicaram-se a buscar cursos próprios de informática e adquirir computadores pessoais, o que representa processos importantes para a inclusão digital. Ademais, o contexto socioeconômico dos municípios interioranos do Maranhão também se apresentou, no início, como dificultador do desenvolvimento do curso em algumas cidades. A falta de um bom sinal de internet, ou até mesmo a falta de energia elétrica em algumas cidades, tornaram-se empecilhos a serem enfrentados pela coordenação do curso, juntamente com os alunos, na medida de superação ou amenização dos mesmos.

Muitas dificuldades foram sanadas, outras administradas da melhor forma possível, de modo que muitos sucessos e aproveitamentos foram alcançados e conferiram uma eficiência satisfatória ao desenvolvimento dos alunos, apesar das dificuldades.

Constatou-se também, a partir dos questionários, a limitação quantitativa e qualitativa quanto ao acesso e vivência de eventos de letramento por parte dos alunos no início do curso. Muitos se limitavam às experiências corriqueiras e de pouca relação acadêmica. Falta de leitura, produção textual e debates orais representavam um entrave a ser superado. Com o projeto ‘Mora na Filosofia’, o desafio foi aceito e incorporado aos objetivos

e escopo do projeto. Pelos relatos dos alunos e tutores, verificou-se um avanço significativo quanto ao alargamento dessas experiências e ganhos cognitivos necessários a uma boa e adequada formação acadêmica, como verificar-se-á no item a seguir.

5.2 O projeto ‘Mora na Filosofia’ e a possibilidade de múltiplos letramentos

Neste segundo módulo, o cerne consiste em analisar os textos produzidos pelos alunos e avaliar se e como o ‘Mora na Filosofia’ possibilitou múltiplos letramentos. Para esta avaliação foram analisados os próprios textos dos alunos.

O conjunto de textos analisados compõe uma coletânea de materiais produzidos pelos alunos ao longo do curso, a saber, pela participação em fóruns no AVA, em letras de músicas apresentadas nas edições do ‘Mora na Filosofia’. Esse conjunto de textos corresponde à produção dos cinco alunos cujas respostas dos questionários foram analisadas no subitem anterior.

A realização dos estudos, bem como a confecção dos materiais apresentados no projeto ‘Mora na Filosofia’, ocorriam quinzenalmente nos polos presenciais, durante todo o ano, com a participação do tutor a distância (que se deslocava de sua cidade sede para fazer acompanhamento *in loco* das atividades), juntamente com o tutor presencial e os alunos. A duração do projeto é anual, reiniciada a cada ano, e a culminância se dá uma vez ao ano, no polo sede, na cidade de São Luís, em um grande encontro de socialização e discussão acerca do desenvolvimento do projeto. Estes momentos foram registrados e arquivados na coordenação do curso.

Uma das formas de vislumbrar esse fato deu-se pelo acompanhamento das atividades dos alunos no ambiente virtual. Uma dessas tarefas foram os fóruns de discussão, em que os professores das disciplinas lançavam tópicos para serem discutidos entre os alunos, e o professor tutor a distância mediava as discussões. Nesse exemplo de atividade, pode-se encontrar as respostas mais estranhas possíveis, fato que se repetia nas demais atividades do curso, até nas avaliações. Se não houvesse alguma providência, talvez até a qualidade do curso fosse maculada, e o momento das monografias viesse a ser excessivamente complicado.

As dificuldades começavam pelo não entendimento da questão proposta à construção do discurso. Poderia, apenas, ter sido dada a famosa nota baixa e seguir adiante com o curso, mas não era o caso, ninguém queria isso.

Às considerações pedagógicas feitas e julgadas relevantes para esse momento sobre as dificuldades de aprendizagem, acrescentou-se a ponderação sobre a realidade

socioeconômica e cultural da maioria dos alunos, sobretudo a realidade econômica, situada na linha da pobreza, situação característica dos alunos componentes da amostra, bem como da maioria dos demais colegas, em função da realidade econômica e cultural a qual os alunos pertenciam.

Não se poderia agir na vida econômica daqueles alunos, mas era possível facilitar o acesso deles aos livros e às mídias que ajudariam em seus processos de formação e de ampliação das formas de participação nos letramentos. Além do fascículo, que é o material de apoio impresso de cada disciplina, foram enviadas videoaulas gravadas em cd's para que os alunos não dependessem da internet para estudar, considerando a precariedade da conexão no interior do Estado do Maranhão. Também foram disponibilizados livros, os clássicos da Filosofia, em mídia digital, uma videoteca, além de uma biblioteca básica em cada polo. Mas o material disponibilizado não era suficiente para garantir a autonomia para o estudo, era preciso um acompanhamento mais intenso desses alunos.

Assim, buscaram-se recursos na universidade para que os tutores a distância fossem mais vezes aos polos, para que junto com os presenciais desenvolvessem eventos de letramentos, com apresentação de trabalhos e troca de ideias mais intensas e de forma mais sistematizada, avaliando pontos frágeis que os alunos diziam possuir em relação à construção de textos, construção de argumentação etc.

De forma alguma, iríamos desonrar a presença destes alunos, ainda que houvesse desistências, a grande maioria quis e precisava estar ali. Foi a partir deste trabalho que se começou a acreditar que o 'Mora na Filosofia' poderia, realmente, trazer benefícios, pois de alguma forma, este cuidado com os alunos fez perceber a realidade dos afetos, para daí estruturar a espinha dorsal do projeto.

Para analisar se houve ampliação dos repertórios (linguísticos e filosóficos) dos alunos em virtude da participação em eventos de letramento no domínio do 'Mora na Filosofia', utilizou-se uma grade de análise aberta. Com base no referencial teórico e ao longo da pesquisa foram identificadas categorias de análise dos textos.

Foram estabelecidas três categorias aos textos analisados – inicial, intermediária e avançada – considerando-se três aspectos, sendo eles: o domínio de conteúdo filosófico; a integralidade, ou seja, se o texto progride ou não por causa da desordem de ideias e descuido com a norma padrão, apropriada para a produção de textos acadêmicos; a composicionalidade, isto é, a categoria em que a estruturação linguística representa um momento de maior maturidade de conteúdo filosófico e a representação do pensamento ordenado.

A seguir, em exemplos de fóruns de discussão, analisam-se textos das participações dos alunos, os quais foram transcritos *ipsis litteris*. O fórum foi escolhido porque não exigia sincronia na comunicação, e envolvia atividade de leitura e escrita durante a interação no AVA.

5.2.1 Categoria Inicial: manifestações iniciais de alcance e possibilidades de letramento dos discentes

O fórum abaixo corresponde à disciplina Teoria do Conhecimento. Observou-se a renitência por parte dos alunos em aceitar as instruções, juntamente com a falta de entendimento do que trata o fórum.

Questão: O que existe em nossa mente dado pela experiência e o que existe dado pela razão?

Tudo que recebi até presentemente como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez. (DESCARTES, *As Meditações*, p. 93-94).

Resposta da Aluna 1:

O conhecimento não é somente adquirido, nem só de uma experiência já que segundo Locke o homem quando nasce **não é** como um papel em branco, mas uma experiência de conhecimento vinda dos saberes aprendidos em sociedade, **levando em consideração o da mente, quando que a razão vem a ser pela certeza do certo, da verdade que um indivíduo apresenta em determinado momento...**

Diante do que foi colocado professor, o que eu queria que você tivesse respondido era em que se baseia as concepções de estado, mas você não observou que no conteúdo não está representado somente o contexto histórico, mas a forma de que uma sociedade não pode ser vista seu contexto histórico, porém os conceitos do conhecimento não está representado pela sociedade em si, porém é explicada por meio dela uma vez que o homem faz parte desta não estando desprovido dos fatos que segundo lock não está ou está satisfazendo seus anseios ou necessidades quando que **em psicologia o homem têm suas divergências no que se refere a sua percepção de descoberta da parte cognitiva do homem que não tem sua definição teoricamente com a presença de três corrente**, então isso quer dizer que se numa prova, aparecesse uma resposta como por exemplo- que o homem não é uma ação dos seus atos mas uma determinação de suas ações que já são segundo Kant, seus próprios arbítrios- e que se referem as suas virtudes que não eram nem serão suas modas de muitas das suas mortes, porém de muita partes de sua vida e isso quer dizer **que o homem não está morto, mas vivo através do conhecimento que já vem sendo fluído desde criança e enquanto o homem só está abrangendo como forma de não vê-lo como uma sociedade mas como meio de conhecer a mesma e divergir em meio a esta...** (Grifo nosso)

A resposta inicia-se com uma profunda confusão teórica sobre o pensamento de Locke ao afirmar que, segundo este, “o homem quando nasce não é uma folha de papel em branco”, visto que o filósofo em questão defendia exatamente o contrário, na possibilidade do empirismo como fonte do conhecimento humano.

Os fragmentos “levando em consideração o da mente, quando que a razão vem a ser pela certeza do certo, da verdade O conhecimento deriva da experiência do mundo”, “mas a forma de que uma sociedade não pode ser vista seu contexto histórico, porém os conceitos do conhecimento não” são caracterizados por uma profusão metafórica e imprecisa que impossibilita a compreensão dos mesmos.

A resposta apresenta desvios da norma padrão, pois o texto possui: desvio de concordância (“os conceitos do conhecimento não está”); nome próprio com inicial minúscula e grafia errada (“lock”); ambiguidade causada pelo possessivo ‘seu’ (seus anseios); acentuação errada (o homem têm). No fragmento “então isso quer dizer que se numa”, numa é contração típica da oralidade. Faltam pontos continuando para dar “fôlego” ao desenvolvimento das ideias.

Este texto apresenta-se muito abstrato, confuso, pouco objetivo, ricamente simbólico e metafórico para uma resposta técnico-científica em que os termos devem ser inteligíveis por si só. A escrita desta resposta está truncada pela sobreposição de ideias sem que elas sejam coerentemente desenvolvidas e concluídas, apresenta confusão acerca da escrita dos argumentos por estarem sobrepostos uns aos outros. Estão sem concatenação, além de demonstrar pouco embasamento filosófico e pouca leitura do texto base.

A Teoria do Conhecimento trata de questões mais fundamentais e universais, Descartes não está preso à sua época histórica, tampouco Locke. Infere-se, portanto, pouca leitura sobre o conteúdo abordado. Observa-se uma grande dificuldade de delimitar atenção sobre o objeto alvo de reflexão e pouco conhecimento da teoria abordada o que dificulta verificar se houve compreensão do pensamento filosófico de Descartes.

Resposta do Aluno 2:

Professor então o que me diria no que se refere as questões sociais daquela época, uma vez **que a sociedade não foi desprovida de diferentes formas de ser vista perante o povo, quando que a sociedade não pode estar desprovida de sua própria história, então o socialismo não foi implantado e Santa Inquisição não de existência do povo, então o homem não de conhecimento nem, múltiplo e nem de percepção do seu próprio e auto formação de conhecimento do mundo e de um conhecimento já adquirido quando criança, desprovendo assim o homem de ter sua própria característica, então o que me diria diante este assunto aqui tratado e no que se refere a sua visão não teocêntrica mas de desprovimento de um não saber, porém de um conhecimento não social e múltiplo e vigorado mas não satisfatório a questão da sociedade com a presença da Santa Inquisição e pelo Protestantismo.** (Grifo nosso)

O fragmento “Professor então o que me diria no que se refere as questões sociais daquela época, uma vez que a sociedade não foi desprovida de diferentes formas de ser vista perante o povo”, apresenta uma escrita feita sem a utilização correta de vírgula ao usar o

vocativo “professor”. A escrita da resposta sugere uma arguição sem a presença de interrogação. O desenvolvimento da resposta não apresenta posicionamento técnico-acadêmico.

Em “então o socialismo não foi implantado e Santa Inquisição não de existência do povo, então o homem não de conhecimento nem, múltiplo e nem de percepção do seu próprio e auto formação de conhecimento do mundo e de um conhecimento já adquirido quando criança, desprovendo assim o homem de ter sua própria característica”, temos um texto confuso, irônico, sugerindo desrespeito, além de apresentar uma redação truncada, sem nexos.

O trecho “conhecimento não social e múltiplo e vigorado mas não satisfatório a questão da sociedade com a presença da Santa Inquisição e pelo Protestantismo” segue na mesma ordem dos dois anteriores com linguagem imprecisa e sem focalização temática.

O fórum transcrito a seguir é referente à disciplina História da Filosofia Medieval.

O debate entre fé e filosofia, ou fé e razão, foi certamente um dos primeiros a ser trabalhado pelo pensamento medieval. Agostinho foi o pensador responsável pelo seu amadurecimento. Ele propôs a fórmula *creio ut intelligam* – creio para entender – e *intelligo ut credam* – entendo para crer. Você concorda com essa fórmula? Se você concorda, justifique. Se não concorda, o que sugere? Segundo a sua percepção, houve algum lado vencedor nessa disputa, digo, entre fé e filosofia? Existe alguma evidência da solução agostiniana em nossos dias?

Resposta do Aluno 03:

A fé tem um valor cognoscitivo de natureza completamente diferente pelo intelecto e pela razão e dado somente àquele que possui a virtude da fé, e dentro deste conhecimento da fé que Deus nos revela algumas verdades. A fé é um princípio da filosofia, pois tem o valor de aprofundar a fé por meio da razão. Portanto a fé é critério da ciência e se constitui em um auxílio poderoso para a fé.

Não impede que possamos investigar, afirma que não podemos negar, pelo fato de ser algo de consciência transcendental, mas que é indiscutível, que em consciência cada um tem a sua verdade, embora possa ser influenciada por outras. Quando falamos de fé e Filosofia, eu acredito que a filosofia vem a fé, e a razão juntas a, mas não desmente o interesse dela é nos aproximar da verdade, portanto é a razão que nos leva a crer, dizem que tem fé consegue alcançar seu desejo quando acredita, e no seu o conhecimento que a fé é compromisso de lutar pelo seu ideal.

Neste texto observamos que há desvios da norma padrão, pois quanto aos aspectos formais da escrita: faltam acentos (princípio, em lugar de princípio e auxílio, em lugar de auxílio); escreve Deus com letra minúscula, em lugar de Deus; no fragmento “que a filosofia” usa maiúscula em vez de minúscula e também há carência de vírgulas. O texto não é claro quanto à sua estrutura linguística, é vago o suficiente para comprometer o entendimento. A resposta é muito confusa, em uma discutível sobreposição de cientificidade e senso comum, e uma clara dificuldade, por parte do aluno, que não conseguiu fazer uma

tradução clara do enunciado do fórum, fazendo afirmações inverídicas, “A fé é um princípio da filosofia, pois tem o valor de aprofundar a fé por meio da razão” e “Portanto a fé é critério da ciência e se constitui em um auxílio poderoso para a fé”, e conclusão “portanto é a razão que nos leva a crer” sem nenhum respaldo científico-filosófico.

A fragilidade de compreensão do conteúdo é perceptível pela falta de alinhamento da ideia do aluno aos conceitos trabalhados na disciplina em destaque. O correto seria um debate conforme sugerido no fórum. Porém, o que se observa é uma resposta inconsistente e que denota dificuldade de interpretação do enunciado proposto.

A seguir analisa-se o fórum da disciplina Filosofia das Ciências.

Ciência e Filosofia da Ciência. Hoje as relações são extremamente complexas. Postula-se uma referência para uma discussão ontológica acerca da Filosofia da Ciência, ou seja, uma discussão através da teoria metafísica do ser. Se ficar impossibilitada essa discussão, como as interrogações surgirão da pergunta inicial sobre o que é conhecimento científico? Para início de discussão têm-se que o conhecimento científico é parcial enquanto não atinge a existência profunda, mas a existência superficial, denotando o limite da ciência. E este limite não consiste no que a ciência diz, mas no que a ciência não diz e jamais poderá dizer. É possível traçarmos uma discussão ontológica acerca da filosofia da ciência?

Divida com seus colegas as suas inquietações e enriqueça nosso fórum com suas contribuições. Participem!

Resposta do Aluno 4:

O conhecimento deriva da experiência do mundo, nesse sentido, afirmações são sujeitas e derivadas de nossas experiências ou observações. A informação resultante conta como evidência sobre as quais a comunidade científica desenvolve teorias a fim explicar fatos sobre o mundo. A filosofia das Ciências também objetiva mostrar como antigamente e hoje vários pensadores se manifestaram em suas teses científicas.

O desenvolvimento da resposta que se inicia por “O conhecimento deriva da experiência do mundo”, começa impreciso porque não especifica a que conhecimento se refere. Também está personificado, humanizado. O ideal seria, após identificar o referido conhecimento, identificar as experiências de vida do indivíduo ou equivalente, e não “do mundo”. Não há remissão linguística que esclareça sobre o que se diz em “A informação resultante” e “sobre as quais”. O texto precisa trazer sua clareza imanente à sua estrutura linguística, não pode permitir que sua vaguidade gere ambiguidade no entendimento, o que descaracteriza o verdadeiro sentido pretendido das ideias. Além de tudo, o penúltimo ponto apresenta uma tentativa de recuperar a discussão apresentada pela temática do fórum, já que no início da resposta, não houve um desenvolvimento hierárquico das ideias relacionadas à Filosofia das Ciências.

Resposta do Aluno 5:

Sim, o conhecimento do ser, da realidade, da existência dos entes e das questões metafísicas em geral bem como da natureza comum a cada um dos seres, e como nós percebemos o mundo se assemelha a Filosofia da ciência na medida em que o conhecimento é essencialmente de uma só natureza, e por mais elementar e grosseiro que seja, tem fundamentalmente o mesmo caráter e objetivo de beneficiar toda a sociedade a partir da observância do mundo apresentado pelas ciências testando-a continuamente.

Não está claro quando se lê que “nós percebemos o mundo se assemelha a Filosofia da ciência na medida em que o conhecimento é essencialmente de uma só natureza”. As referências de “percebemos o mundo” e “o conhecimento é essencialmente de uma só natureza” não têm vínculo lógico e unívoco. “Por mais elementar e grosseiro que seja” é uma intervenção sem conteúdo, sem fundamentação, sem aporte teórico filosófico. “De uma só natureza” é outra inserção que não apresenta progressão temática, e sim incursão abstrata de uma ideia.

5.2.2 Categoria Intermediária: o ‘Mora na Filosofia’ e o alargamento dos alcances de letramento

Sistematicamente foi crescendo a aproximação com os alunos para que possíveis soluções fossem encontradas no enfrentamento das dificuldades que surgissem.

O ‘Mora na Filosofia’ proporcionou, a partir deste contato mais próximo com os alunos, trabalhar a dimensão cultural que os move, apresentar maneiras de apropriação do conteúdo filosófico, perceber que a filosofia não está congelada num livro, mas pode, e deve, ser extraída de outras práticas sociais que nos cercam. Esta afirmação ancora-se nas palavras de Street (2014, p. 18) o qual assevera que, “as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam”.

Ao longo do ano, com a realização do ‘Mora na Filosofia’, mudanças já se faziam presentes como, por exemplo, na produção abaixo.

A música tem a melodia do clássico de Raul Seixas, Gita. Na ocasião, na turma da qual fazia parte a Aluna 1, havia vários fãs de Raul que escolheram homenagear o compositor atrelando a melodia de Gita ao tema estudado, *Sociodiversidades: Tolerância, Multiculturalismo e Inclusão*. Segue trecho da canção:

Eu que já estudei diversas ciências do mundo procurando,
mas foi justamente na Filosofia que alguém me falou”.
Às vezes eu me pergunto,
por que o mundo é calado em relação às questões,
que busco entrar em diálogo.
Multiculturalismo,

tolerância e inclusão,
 são coisas importantes amigos,
 só fazem bem a nação.
 Eu vou tratar disto agora
 já que o mundo não quis me falar
 eu fui atrás de respostas
 que podem isso provar.
 Descobri que a tolerância
 bem poucos querem abraçar
 mesmo sabendo a importância
 preferem negligenciar.
 Eu fui eu vou mostrar
 Mostrar, mostrar, mostrar...
 Do multiculturalismo
 eu vou agora falar
 pois aprendi neste mundo
 as diferenças respeitar.
 Eu vou dizer meu amigo
 com toda a convicção
 o respeito às diferenças
 nos torna
 bons cidadãos.
 Eu vou
 Eu quero, falar.
 O mundo está tão dividido, isto eu posso provar
 muitos não são incluídos
 nele não encontram lugar.
 A inclusão é um direito do homem
 ela nos faz sentir cidadão
 infelizmente amigos são poucos que lhe dão a mão.
 Só palavras não fazem efeitos,
 é preciso uma prova de amor
 amor este que olhe pro outro
 não importa se é pobre ou doutor.
 Eu sonho com um mundo melhor
 onde todos tenham vez e lugar
 abrace essa causa comigo
 e vamos juntos lutar.
 Lutar, lutar, lutar
 Isto vai e tem que dar certo
 nossa luta não é em vão
 nos grandes mártires da vida
 buscaremos, inspiração.

Observa-se na letra o despertar causado pelo que foi estudado.

Outro exemplo é o da canção Ruptura, desenvolvida pela turma do Aluno 2, cuja temática foi a mesma.

Alguém me diga um conceito de humano, ou se isso é invenção de ocidental.
 Acho que é coisa de “mundo moderno”, de francês da revolução.
 Foi preciso revolução,
 Para ver o que era natural
 Mas a natureza não deu conta,
 Então virou fundamental
 O sinal de positivo chegou
 Para uma parte da população
 Mas alguns ficaram de fora
 Trabalhando, levando pressão.

Se os que trabalham são excluídos,
 Imagina aqueles que não.
 Idoso, mulher e criança,
 Estes nunca serão cidadãos.

Se formos atrás do que é
 Tem uns que nunca serão
 Se formos atrás do que foi feito
 Ficaremos presos à tradição

A questão é o que seremos
 O que se foi é ido.
 Temos que ver o que faremos com o agora
 E largar de viver o sofrido

A frota de barcos da Identidade
 Esta naufragando no mar da diferença
 Os iguais se agarraram no mesmo pedaço de pau
 Estão todos a afundar
 Os diferentes deram o seu jeito
 O lance é cada um assumir o seu lugar

Origem e continuidade
 Quebrar o que tem que quebrar
 Ideia fixa só para quem
 Faz questão de nada mudar

Na ocasião, durante o estudo para produzir a canção, os alunos chegaram ao consenso que, para falar de identidade e cultura, seria preciso partir do ponto dos direitos humanos, do que é considerado direito e o que se entende por humano. Nas estrofes iniciais pode-se observar esta provocação, *“Alguém me diga um conceito de humano, ou se isso é invenção de ocidental. Acho que é coisa de ‘mundo moderno’, de francês da revolução”*. A discussão sobre direitos humanos é fundamental para compreender a questão do multiculturalismo.

Nestas linhas pode-se observar o bom humor, que também se fez presente no trecho em que foi exposto que, a partir da modernidade, pelo evento da revolução francesa, é que começou a se pensar sobre a questão. Observou-se também a temática do direito natural submetido ao direito fundamental, isto é, aquilo que é natural a todo humano é agora mediado por uma constituição, compondo o processo de positivação do direito, *“Foi preciso revolução para ver o que era natural, mas a natureza não deu conta, então virou fundamental”*. Em *“O sinal de positivo chegou”*, observamos uma clara referência ao positivismo se aproximando das ciências humanas, entretanto *“Para uma parte da população, Mas alguns ficaram de fora, Trabalhando, levando pressão”*. Esta posição corrobora com a história, que nos mostra que a positivação do direito beneficiou apenas uma parte da população, a burguesia, permitindo ascensão apenas àqueles ligados aos interesses do Estado. E na estrofe *“Se os que trabalham*

são excluídos, Imagina aqueles que não, Idoso, mulher e criança, Estes nunca serão cidadãos” problematiza a demora na aceitação daqueles que não produzem enquanto resguardados por um direito.

Após esta parte histórica dos direitos humanos, pode-se observar o pensamento do filósofo jamaicano Stuart Hall e suas teorias sobre multiculturalismo, o quebrar com a tradição, que este discurso de que é ela que aprisiona o homem não é mais suficiente, mas é o que fazemos com ela, isso sim determina a nossa vida enquanto pessoa, os princípios de origem e continuidade e a referência da resistência da identidade que naufraga em meio à diversidade.

Outro trabalho foi “Educação e Tecnologia”, da turma do Aluno 3, constituindo uma reflexão sobre o tema e os problemas da educação enquanto escrava da tecnologia, sem deixar o bom humor de lado.

Educação e Tecnologia (Repente Filosófico)

1- O visor como tela de TV, o teclado acessível como *bock* pra maiúsculo ou minúsculo é *CAPS lock* pra mandar imprimir é *control p*

Com os micros Samsung e LG e os programas que *Apple* financia a indústria da datilografia nunca mais vai fazer máquina *Olivetti*
A educação só movida à internet é escrava da tecnologia

2 - A inclusão digital sem formação/ informacional só no Maranhão /eu não sei se *táblet* ou *tablét*/ eu só sei que o governo financia/ um aparelho pra cada professor/ do interior do Estado e também da ilha/ mas como fica João e Maria que nunca acessou e ainda não acessa

A educação só movida à internet é escrava da tecnologia

3 - Nesse novo mundo de tecnologia até nossa existência é questionada /É comum ouvir em sala de aula que isso ou aquilo não existe /Daí se pergunta ao aluno/ este não sabe responder /imediatamente se reporta ao *Google*, mas se o *Google* estiver *off line* aí/ fica-se mudo inconteste

A educação só movida à internet é escravo da tecnologia.

4 - Não se zangue comigo meu amigo, /não quero dizer que tu não acesse Mas eu acho que você merece /uma educação de qualidade/ Imagine acessar com liberdade/ o que há de melhor em filosofia/ deixe um pouco o *facebook* de lado/ pra que sua razão não se delete

A educação só movida à interne é escrava da tecnologia

5 - Os americanos pagam pra ver/ com seu poder e soberania/ espionam América do Sul e Europa/. O Irã e o Iraque eu já sabia/ O Brasil pra mim não é novidade / Amazônia eles querem internacionalizá-la,/ quem não lê não apreende e nada sabe /fica à margem, excluso, fica inerte.

A educação só movida à internet é escrava da tecnologia.

6 - Queremos agradecer a presença de todos/ que vieram de outros municípios/ Essa é a prova da inteligência/ daqueles que pensam logo existem ESPAÇO-TEMPO, METAFÍSICA, LOGOS, VERDADE, IRONIA/ LINGUAGEM, PÓLIS, ARTE, SER/ AMOR, SABEDORIA.

Incluso, excluso, dentro ou fora dessa tecnologia / se você quiser filosofar venha para o UEMA net /.

Se NÃO TEM ONDE MORAR, Mora na Filosofia. Mora na Filosofia, Mora na Filosofiiaaaa!

É interessante ver de que forma os alunos montaram seu discurso, neste caso, com muito bom humor, “Os americanos pagam pra ver/ com seu poder e soberania/ espionam América do Sul e Europa/. O Irã e o Iraque eu já sabia/ O Brasil pra mim não é novidade / Amazônia eles querem internacionalizá-la,/ quem não lê não apreende e nada sabe /fica à margem, excluso, fica inerte.” Nesta composição os alunos optaram por fazer uma crítica à instrumentalidade da tecnologia a partir do filósofo Andrew Feenberg.

Muito foi lido sobre a capacidade do homem modificar e criar objetos, o *homo faber*, e que o fazer distingue-se de outras funções como o sentir, o contemplar, o tomar decisões. Os alunos buscaram um ponto da história, a contemporânea, em que a tecnologia se tornou um modo de vida que ignora outras instâncias próprias do ser humano, isto é, que outras capacidades humanas estão atrofiando em detrimento de uma, como podemos observar na estrofe “deixe um pouco o facebook de lado/ pra que sua razão não se delete”. Observamos as ideias do filósofo ao longo da composição, cujo teor denuncia que a tecnologia traz consigo germes de uma ‘antidemocracia’, que manifesta os interesses de uma classe dominante, de uma eficiência que seduz e mascara o que de fato tem por detrás.

Composição interessante da turma do Aluno 4, que é uma crítica à cidade de São Luís a partir do entendimento de mimeses e sacrifício, levantado pelo filósofo René Girard.

Ilha Bela

Que Ilha bela que linda tela conheci
Pela anamnese descobri tudo que se passa aqui
Nessa tragédia vejo o palco de sacrifício io io
Há quem te conserve regado a Eros e Vinhô inhô?

Que pólis bela que linda Grécia conheci
Foi num linchamento que vi morrendo um farmacóque morava ali
E segue a dança, pra não virá balança io io
Zeus me conserve essa minha anamnese io io io io

Pela calçada esburacada eu vejo você
Se reclamando e praguejando até o amanhecer
Mas é muito mais fácil surrar um mendigo
Todo mundo fica feliz
Depois volto pra casa, achando que a justiça foi o que fiz.

Cheio de razão, microcorrupção
isso lembra você
ódio deflagrado, mimetismo inflacionado, a briga é pra valer

É preciso que a gente arrume um culpado pra cidade não perecer (solta o fármaco!)

Que desculpa bela, que mentira bela conheci
 Haja anamnese pra eu não esquecer o que rola aqui
 é festa o ano inteiro, eu não aguento mais bumba-meu-boi
 E a gente segue nessa tragédia io io io io
 E a gente segue nessa tragédia io io io io

René Girard refere-se à Grécia antiga, além de outras culturas que adotam o mesmo modelo de ritual, no caso o sacrifício, para apresentar a sua teoria sobre rivalidade mimética. O sacrifício seria um modo da sociedade expurgar um mal que não consegue combater e já está destruindo a todos. Esse mal é uma ação praticada pela sociedade, mas não assumida por ela, é o que podemos ver no verso 4 Cheio de razão, “microcorrupção isso lembra você”. A ideia de microcorrupção praticada por cada um de nós, mas não assumida.

E nestas sociedades, para ser levado ao sacrifício e receber toda a culpa pelo mal que toma conta da cidade, temos na Grécia antiga a figura do fármaco (um mendigo, um prisioneiro) aquele que, se morto, não fará muita falta.

A canção aborda o fato de que em São Luís ocorreram vários atos de linchamento, onde o perigo do senso de justiça vem à tona. Esse também é um conceito trabalhado por Girard. É muito mais fácil espancar um ladrão do que acabar com o crime. Não podendo lutar contra o crime, aquele ladrão espancado serve como sacrifício para aliviar os ânimos da cidade flagelada. “Que desculpa bela, que mentira bela conheci” é justamente sobre o que Girard fala. Não seria uma desculpa intencionada, mas uma auto enganação que é suficiente para que este costume continue.

Interessante é que São Luís é conhecida como Atenas Brasileira, e é neste cenário que encontramos um mesmo *modus operandi*, tal qual o da sociedade grega primitiva, e é somente pelo processo de anamnese, de auto-exame e de reconhecimento que este esquema de sacrifício pode vir à tona.

O tema alienação foi o mote para o desenvolvimento do trabalho, uma paródia, da turma do aluno 5.

Miserável vida do povo

Vocês que fazem parte dessa – farsa
 Excluídos dos projetos – do futuro
 Forçados tanto ter – que trabalhar
 Sustentar quem não faz – por merecer

E ter que suportar – toda opressão
 E abdicar o que tem pra receber
 E ver que toda essa – exploração
 Não existe só aqui – no Maranhão

Eh ôô, vida de escravo.
 Povo alienado ê
 Povo infeliz
 Eh ôô, trabalho escravo.
 Povo forçado ê
 Povo infeliz
 Lá fora se tem um dado lastimável
 O humano é tratado como irracional
 Maranhenses exportados como escravos
 Sendo alvo de matérias de jornal

Na obra de Karl Marx ‘O Capital’
 Relata o trabalho de operários
 Alienados e sem dignidade
 Sem descanso e sem lazer não é viver

O povo ainda sofre na ignorância
 Apesar de lutar tão contra ela
 A dialética da transformação
 Espera a mudança no Maranhão
 E temos que fazer a nossa parte
 Denunciando essas injustiças
 Marx em sua tese já dizia
 Ao mundo não se basta contemplar
 É preciso conhecer pra transformar
 É preciso conhecer pra transformar
 E temos que fazer a nossa parte denunciando essas injustiças,
 Marx em sua tese já dizia, ao mundo não se basta contemplar,
 É preciso conhecer pra transformar.

Nessa composição, encontramos uma declarada indignação dos alunos quanto à alienação do povo maranhense, clamam por justiça e alertam o povo para que tenha consciência. Observamos alguns conceitos basilares encontrados na obra de Karl Marx “O Capital”, onde a alienação é o processo de coisificação do homem, de sua transformação em mercadoria. Ao final, os alunos sugerem uma revolução para além das passeatas, que segundo eles, nas discussões em sala de aula, não levam absolutamente a nada, a verdadeira revolução é uma revolução ética nas ações diárias, quando ninguém vê.

De fato, pela verificação das manifestações artísticas e literárias apresentadas pelos alunos, através de produções musicais com letras de músicas carregadas de significados e análises críticas, percebe-se a possibilidade de desenvolvimento do ‘Mora na Filosofia’ como constructo da expansão do alcance de manifestações linguísticas adequadas e raciocínio crítico-reflexivo pertinente à formação dos discentes. Percebe-se a “[...] construção de sentidos pelo sujeito permeada por suas práticas sociais, culturais e discursivas [...]” (Kleiman, 2012, p. 242) em cada aluno, ao se lançar no objetivo proposto pelo projeto, oportuniza-se na busca de possibilidades de múltiplos letramentos que envolvem leituras de textos, discussões, debates temáticos, (sobre os temas das produções artísticas a serem desenvolvidas e afins) e escrita de letras para músicas que demandam a compreensão e o

entendimento do que foi lido e pesquisado, assim como a síntese construtivista em uma forma de exposição dessa compreensão. Alia-se a isso o desenvolvimento da competência docente em transmitir de forma lúdica e adequada essa compreensão, que no caso, se dá sobremaneira por meio de recursos de oralidade e composição musical.

Assim, percebe-se que ganhos no aspecto cognitivo foram expostos na produção artística relacionada enquanto objetivo alcançado âmbito do projeto. Outros ganhos, ainda de natureza cognitiva, mas também relacionados aos aspectos das demandas da formação discente do profissional da educação na área da filosofia, foram efetivados, conforme veremos a seguir.

5.2.3 Categoria avançada: os alcances acadêmicos possibilitados pelo ‘Mora na Filosofia’.

Assim como a imprensa impulsionou o acesso à informação, pois a circulação de livros aumentou substancialmente, o surgimento do computador e da internet significou o rompimento de muitas barreiras quanto ao acesso e à construção do conhecimento.

Os ganhos obtidos pelo meio acadêmico com o advento da tecnologia, vão muito além da evolução da consulta realizada em grandes enciclopédias, para a consulta feita através de apenas um clique, pois as descobertas e criações superam expectativas de muitas mentes criativas e ficcionistas do passado.

Contudo, como quase toda evolução tecnológica tem seu ônus, o amplo acesso à internet e, por conseguinte, a textos científicos também impulsionou um fenômeno, sobre o qual faz referência a paródia “Nada se cria, tudo se copia” – o plágio.

Em confronto com as perspectivas iniciais dos alunos no começo do curso e antes do advento do ‘Mora na Filosofia’, conforme exposto e analisado em itens anteriores, percebe-se o avanço e os ganhos no aspecto técnico-científico, inerentes à formação, como do ponto de vista social e cultural. A intenção da pesquisa, no estabelecimento desta categoria, seria destacar os alcances acadêmicos possibilitados pelo ‘Mora na Filosofia’ e eles puderam ser vislumbrados. A razão de não os evidenciar aqui se dá em função dessa triste realidade, o plágio. Os trabalhos de conclusão de curso (TCC) seriam a fonte na qual se encontrariam as possíveis respostas nesta categoria. Mas, lá estava o plágio... Em tudo? Não, mas “uma laranja podre pode contaminar o cesto todo”.

A produção acadêmica está acintosamente assolada pelo plágio, quando se observa muitos trabalhos que consistem em uma verdadeira ‘colcha de retalhos’ composta por

diversos trechos de outros autores, apresentados de forma não referenciada, não destacados como citação, seja direta ou indireta.

No caso dos alunos de graduação, muitos estão acostumados a ‘elaborarem’ seus trabalhos acadêmicos a partir da cópia, acomodados a ocupar a posição de meros consumidores de conteúdo e não assumindo a posição que lhes cabe como acadêmicos, de construtores, de produtores de conhecimento.

Na realização da pesquisa proposta nesta dissertação, a verificação do plágio foi responsável por inviabilizar a análise dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos do Curso de Filosofia a distância da Universidade Estadual do Maranhão, pois independentemente da qualidade apresentada em grande parte dos trabalhos, o fato de terem sido encontrados trechos de plágio fez com que os trabalhos não fossem considerados na amostra da pesquisa.

Os trabalhos de conclusão de curso constituiriam importante indicador de impacto dos processos de letramento e do Projeto ‘Mora na Filosofia’, refletindo o desenvolvimento e amadurecimento do pensamento filosófico dos alunos, bem como a exposição das ideias através de um texto bem melhor estruturado em atenção ao nexos do que foi exposto. Com o dizer filosófico que deixaria de ser refém da imaturidade linguística para adquirir uma progressão satisfatória de nível acadêmico que trouxesse ganhos estruturais e conteudísticos justapostos com o amadurecimento linguístico sociocultural. Mas, pedras foram materializadas ao final do caminho. A realidade de acesso às TICs, que para muitos foi uma tábua de salvação, possibilitou a alguns, por fragilidade de caráter, talvez, ações infames, desonrosas, o apoderamento da ideia alheia.

Os trabalhos de conclusão, por sua natureza acadêmica, representam um momento importante de demonstração e consolidação de todo um trabalho pedagógico constituído nos cursos de graduação. Através da pesquisa acadêmica e construção e síntese de conhecimentos, poderiam ser observados o desenvolvimento e alargamento de possibilidades de letramentos encadeadas, pelo projeto ‘Mora na Filosofia’. Esperava-se que se constituísse como fundamental para a qualidade desses trabalhos, tanto do ponto de vista da exposição linguística e literária (de cunho científico), como da arguição e encadeamento de argumentos. Infelizmente, não foi possível prever a indignidade ultrajante de alguns futuros professores que deveriam labutar, incessantemente, em favor da honradez. Tomam a palavra, mas não criam novas falas.

Essa ação imoral, que prolifera nos meios acadêmicos, tem suas raízes em um terreno mais amplo, produto ou reflexo de uma lamentável crise axiológica, ausência de anuência substantiva sobre valores, imbricada nos diversos setores do fazer e viver contemporâneos, uma grande perda da conexão ontológica existente entre o ser humano e o que lhe circunstancia, descompasso entre *éthos* e *êthos*, moral e ética desconexas. Muitos, diante do que lhes permite alcançar a tecnologia, atuam com poucos critérios morais, gerando uma grande distância entre o que move seu agir e a ética. Esta implodida toda vez, quando repercutem e prosperam, indignamente, ações ultrajantes de desonra. Quanta saudade do imperativo categórico kantiano!

Copiar, somente, é conversa que versa sobre o verso de uma fala sem som, de uma palavra que só consente... ausente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impulso para a realização deste trabalho de pesquisa veio da percepção da pouquíssima participação no processo comunicativo dentro do AVA e das tímidas inserções presenciais em sala de aula dos alunos do Curso de Filosofia da UEMA, e da busca por um meio que facilitasse este processo interativo.

Considerando os desafios inerentes à área da educação, aliados ao contexto do ensino a distância, o curso de Licenciatura em Filosofia a distância da UEMA inserido em um panorama de inúmeras possibilidades, necessita apropriar-se de diversas tecnologias e proporcionar variados eventos de letramento, a fim de que as barreiras referentes ao estudo da Filosofia sejam transpostas pelos alunos. O ‘Mora na Filosofia’, que tem a música como linguagem aliada na construção do conhecimento, é uma experiência de multiletramentos interessante, instigante, desafiante e cenário de superação dos condicionantes limitadores sociais, políticos e econômicos.

Este trabalho objetivou analisar se os alunos, no âmbito do projeto ‘Mora na Filosofia’, apropriaram-se da tecnologia e das linguagens e se, por conseguinte, ampliaram seus repertórios (linguísticos e filosóficos) pela participação em eventos de letramento.

Observar quais letramentos ocorreram no âmbito do ‘Mora na Filosofia’, como eles se desenvolveram e verificar se as interlocuções propostas foram significativas na ampliação e enriquecimento da linguagem dos alunos, foi necessário para se chegar aos resultados obtidos.

O método análise de conteúdo foi utilizado neste trabalho para se examinar as produções textuais dos alunos, que de acordo com três aspectos, domínio de conteúdo; integralidade, progressão ordenada do texto e atenção à norma padrão; composicionalidade, avanço na maturidade de conteúdo filosófico revelada em uma estrutura linguística de nexos e coerência do pensamento exposto, foram agrupadas em três categorias: inicial, intermediária e avançada.

Buscando identificar a visão dos próprios alunos e dos professores-tutores quanto ao ganho qualitativo de conteúdo ao longo do curso, houve a aplicação de dois tipos de questionários, um específico aos alunos e outro para os tutores. Como objeto de análise, foram utilizadas as respostas fornecidas por cinco alunos e por cinco tutores, selecionados aleatoriamente, de forma que as cinco mesorregiões do Estado do Maranhão fossem representadas.

No decorrer dessa pesquisa foi possível observar o quanto foram difíceis as primeiras palavras, ordenadas e com o nexos esperado, de alunos para os quais a Filosofia era algo meio nebuloso e assustador, cujo sofrimento, ilustrado nas palavras do excepcional educador e escritor Rubem Alves (1997, p.157-158), também arrefeceu a partir do mergulho nos letramentos, na medida em que falta de habilidade na escrita e leitura foi diminuindo.

É mais fácil criar felicidade pela comida que pela palavra... Os pratos de sua especialidade, o cozinheiro os sabe de cor. Já foram testados, provados, gozados. Basta repetir, fazer de novo o que já foi feito. Mas é justamente isto que está proibido ao escritor. O escritor é um cozinheiro que a cada semana tem de inventar um prato novo. Cada semana que começa é uma angústia, representada pelo vazio de três folhas de papel em branco que me comandam: 'Escreva aqui uma coisa nova que dê prazer!' Escrever é um sofrimento. Todo texto prazeroso conta uma mentira. Ele esconde as dores da gestação e do parto. De vez em quando alguém me diz: 'Como você escreve fácil!' Fico feliz. Alguém me confessou o seu prazer no meu texto. Mas sei que esta facilidade só existe para quem lê. O fogo que me queimou ficou na cozinha.

A visão diáfana sobre o que é letramento e o quanto pode ser significativo para quem está na árdua tarefa de ter e produzir conhecimento, em relações formais de educação ou não, foi fundamental. Soares aponta que a resposta não vem de súbito, outros conceitos são buscados, pois afirma que é “impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político.” (SOARES, 2012, p. 79). Na compreensão de letramento desenvolve considerações explicativas também sobre alfabetização.

Kleiman (2012, p. 40) avança na captação de amparo conceitual mais abrangente de letramento e o considera “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Concepção que foi basilar na estruturação e desenvolvimento do ‘Mora na Filosofia’, como também considerar a distinção entre letramento autônomo e ideológico evidenciada por Street (2014, p. 18), o qual afirma que “as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam”, e essas práticas converteram-se na artéria basilar do projeto.

É inconcebível que o mundo formal da educação continue, por muitas vezes, ignorando a nova faceta do homem contemporâneo, porque este pode a ver a si e ao mundo que o cerca a partir de novos paradigmas. Espera-se que os processos de formação contemplem essa nova consciência de mundo e de humanidade, ancorada em práticas pedagógicas que revelem uma comunicação eivada de intenções voltadas para as pequenas e

para as grandes relações sociais, considerando as questões ideológicas que permeiam essas mesmas relações, a pressão existente entre autoridade e poder, resistência e criatividade individual (Street, 2014). Trata-se de considerar tanto o professor quanto o aluno na singularidade das relações que permitem a todos uma consciência do coletivo, cidadania universal.

Participar e proporcionar mudanças que impliquem transformar comportamentos arraigados às estruturas estabelecidas gera possibilidade de promover um impasse, porque, talvez, algumas pessoas sintam também um pouco de receio face ao novo, ao desconhecido, enquanto que o foco de mudança pode estar nas descobertas de experiências e transformações pessoais. Novos procedimentos de entrada no mundo acadêmico podem ser experimentados em consonância com a percepção e sensibilidade do ser humano contemporâneo, e podem até contribuir para mais ser ensinado e aprendido.

É preciso ir além porque

A tarefa de introdução do adulto nas práticas letradas majoritárias não fica necessariamente mais fácil uma vez que os nossos pressupostos sobre as consequências sociais e cognitivas do letramento, de caráter universal, são questionados e problematizados. Para pensar na prática, precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas tecnologizadas. (KLEIMAN, 2012, p. 56).

Com efeito, Kleiman (2012, p. 57), enfatiza que

Levando em consideração o fato de que os objetivos que nos interessa atingir no ensino são aqueles de uma pedagogia culturalmente relevante (Erikson, 1987) e crítica (Freire, 1980), devemos concluir que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas.

Quanto mais se participa de semanas pedagógicas e planejamentos educacionais das Instituições de Ensino Superior, mais se percebe o quanto o investimento para que se tenha uma sociedade mais amplamente educada deve mudar de foco e metodologia. A luta pela fluência ou domínio da leitura e escrita não deve ser monomodal. Analogamente ao processo evolutivo da aprendizagem da língua, da alfabetização até se chegar ao estado de fluência verbal e escrita, a alfabetização em tecnologias de informação evolui, ou deve evoluir para o estado de fluência digital.

Vive-se na chamada sociedade da informação, na qual o processo de alfabetização digital da criança pode acontecer de maneira simultânea com o aprender a ler e escrever na língua materna (e às vezes, até de outro idioma). Diferenciam-se os dois processos de aprendizagem pelo fato, desse ser formal, demandar de ensino acadêmico, enquanto que o

outro, a alfabetização digital, nem sempre ocorre, necessariamente, a partir do ensino escolar, mas pode ser fruto da observação, do manuseio repleto de curiosidade.

A sociedade tem se mostrado como um ambiente de extremos, ora intolerância, ora apatia, e nos sistemas de ensino observa-se o quanto ela é refém de modelos educacionais que lhe faz viver nessas extremidades. Precisa-se consolidar de uma vez por todas o diálogo entre os sujeitos envolvidos e a educação. Tal diálogo ganha autenticidade e relevância pedagógica quando são levadas em consideração as experiências do homem, sua história. Todo ser humano tem uma história e confronta a sua com as de seus semelhantes.

E engana-se aquele que pensa que todo o conhecimento acumulado, por si só, trará algum benefício. Excesso de informação é o melhor indutor ao esquecimento. Na superdosagem informativa não há espaço para a reflexão. Marx chamava atenção à passividade alienada, Gadamer alertava ao que se vive hoje, uma apatia bem informada. É preciso aproximar os professores, sobretudo os de Filosofia, de áreas como a Linguística, para que estes entendam a importância de criar e fomentar ambientes de multiletramentos. Mas, a impressão que se tem é de que a maioria não quer ou não pode fazer esse investimento na sua docência, pois educação tornou-se mercadoria, e mercadoria barata na maioria dos casos.

Porém, não deveria haver mais lugar para o homem utilizado como recipiente de verdades, a “educação bancária” da qual muito falou Paulo Freire, é preciso que este seja educado para compor elaborações e realizar reelaborações e releituras dos conteúdos que lhe são apresentados. É preciso que o sujeito jogue com os signos. O trabalho dos professores, a docência, é resgatar essa história e encorajar para a vida. Dessa forma é possível ensinar e aprender segundos, terceiros, infinitos saberes provocadores de infinitas reflexões.

O ‘Mora na Filosofia’ contribuiu para a consecução de ganhos epistemológicos, sociais e pessoais, não somente dos alunos, mas de todos nós que idealizamos e realizamos o trabalho, proporcionou uma satisfação quase infantil, aquela que brota genuína na simplicidade da alegria da realização daquilo que faz o outro melhor.

Embora, em muitos momentos, o entusiasmo da execução do trabalho fosse maculado, ofuscado por tristes recortes da realidade que envolve a todos: saber que não se pode confiar plenamente nos que se preparam para contribuir na formação de seu semelhante. Adversidades logísticas, financeiras, geográficas, culturais e a pior de todas, a moral, algumas vezes, impediram que a excelência idealizada fosse alcançada. Porém, ao final deste trabalho, por tudo o que foi presenciado, lido, ouvido, vivido, acredita-se ser possível impulsionar grandes transformações em ambientes desfavoráveis a partir do fomento de práticas letradas

que oportunizem ler não apenas o que foi escrito por outra pessoa, mas ler, compreender e poder modificar o texto que se delineia dentro de cada um.

Espera-se que os eventos e práticas de multiletramentos mediados no projeto ‘Mora na Filosofia’, continuem a contribuir, significativamente, na atuação dos alunos, futuros professores, primorosamente éticos, com reflexos positivos em suas práticas docentes, gerando novas inquietações. Para que a vegetação que recobre os muros da filosofia ao se entrelaçar com outras distintas, numa relação, por assim dizer, simbiótica, promova uma tangência desta área com outras, de forma plural e simultânea, tornando a busca por respostas num vasto mundo de relações epistemológicas, letras de belas sinfonias nunca antes executadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O retorno e terno**: crônicas. São Paulo: Papirus, 1997
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, 1993.
- BRAIDA, Celso Reni. **Filosofia da linguagem**. Florianópolis: Filosofia/EaD/UFSC, 2009.
- BUNZEN, Clecio. **Da era da composição à era dos gêneros**: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.
- CARVALHO, Olavo. **O Valor da educação literária**. 2010. Disponível em: <<http://www.seminariodefilosofia.org/node/1745>> Acessado em: 05 dez. 2014.
- CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 129-143, jan./jun. 2010.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2011. p. 15-30.
- FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2011. p. 60
- GADAMER, Hans-Georg. **Educar es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.
- GERVAI, S. M. S. Bate-papos em Contexto de Aprendizagem. In: COLLINS, H; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de Línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. v. 7, p. 81-104.
- GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2008.
- GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2006.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KERSCH, D. F.; MORAES, L. R. **Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? Entre a tradição e a inovação nas aulas de língua portuguesa.** Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 33, n. 2, p. 293-302, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

_____. A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, M. L. G.; KOCH, F. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

KLEIMAN, A. **Projetos de letramento na educação infantil.** Revista Caminhos em Linguística Aplicada, vol. 1, número 1, 2009, pp. 1 – 10. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acessado em 09 dez. 2014.

LEFRANC, Jean. **Compreender Schopenhauer.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACEDO, A. L.; ZANK, C.; BEHAR, P. A. Domínio sociocultural: foco no trabalho em equipe. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em educação a distância.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 105-134.

MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em educação a distância.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 56-80.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MARCONDES FILHO, C. Haverá vida após a Internet? **Famecos**, Porto Alegre, n. 16, p. 35-34, dez. 2001.

MUSSAK, Eugênio. **Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal.** São Paulo: Gente, 2003.

OLIVEIRA, S. D.; LUCENA FILHO, G. J. Animação de fóruns virtuais de discussão: novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias Na Educação**, 2006. v. 4, n. 2, p.1-11, 2006. Disponível em: <seer.ufrgs.br/renote/article/download/14279/8195>. Acesso em: 10 mar. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de**

professores de línguas: novos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 2, p. 209-230. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 1º maio, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O Inconsciente estético.** 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

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

_____. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania.** Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, in: CD do Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Cenpec/SEE-SP, 2004, p.2.

ROSA, L. S. S. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo: Ática, 1990.

SALOMON, Décio Vieira. **Como fazer uma monografia.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOARES, Agostinho José. **Introdução ao pensamento filosófico.** 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 2012.

SILVA, W. A.; RÊGO, N. S.; Apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** São Carlos: Claraluz, 2009. cap. 1., p. 174-205.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B.V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Humanitas**, São Paulo, p. 465-488, 2006.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. In: BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisa sobre letramento. In: VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A

- Termo de consentimento livre e esclarecido a ser entregue aos alunos, tutores e professores envolvidos na pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo, intitulado *Mora na Filosofia: uma experiência de multiletramentos no Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão*, desenvolvido no Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão por mim, mim, mestranda Leila Amum Alles Barbosa, orientado pela Profa. Dra. Ana Maria Sthal Zilles, tem como principal objetivo analisar o modo como os alunos se apropriam da tecnologia e das linguagens, como constituem e/ou ampliam seus repertórios (linguísticos e filosóficos) pela participação em eventos de letramento no âmbito do projeto 'Mora na Filosofia'.

Como você é professor/a do/a aluno/a _____, solicito sua participação e colaboração em disponibilizar material produzido durante projeto e responder perguntas sobre suas percepções quanto ao aproveitamento desse/a aluno/a durante o desenvolvimento do 'Mora na Filosofia'. Sua identidade será preservada, com o uso de nomes fictícios. Todas as informações obtidas serão, posteriormente, organizadas e analisadas, servindo para uso exclusivo desta pesquisa. Você pode desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum, pois sua participação é voluntária. A investigação não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza. Além disso, você pode solicitar esclarecimentos ao longo da pesquisa, podendo acessar os resultados parciais e finais fazendo contato comigo por meio do número (98)984129460 ou pelo e-mail leilaaab@gmail.com. Este documento será assinado em duas vias: uma via ficará com você e outra ficará sob minha responsabilidade.

Nome completo do(a) professor(a) ou aluno(a)

Assinatura:

Pesquisadora: Leila Amum Alles Barbosa

Assinatura da pesquisadora:

São Luis, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B**MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ALUNOS**

- 1- No início do curso, quais foram as suas dificuldades de acesso e de manuseio dos multimeios?
- 2- Como superou esses entraves?
- 3- Dentre os eventos de letramento abaixo, indique com qual(ais) você se envolvia, predominantemente, antes do 'Mora na Filosofia'?
- a) Leitura de texto impresso.
- b) E-mails.
- c) SMS
- d) Sites de busca.
- e) AVA
- f) Produção textual.
- g) Outros. _____
- 4- Durante sua participação no Projeto 'Mora na Filosofia', quais destes eventos ocorreram?
- 5- Que ganhos qualitativos esse projeto proporcionou a você?

APÊNDICE C

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES TUTORES

- 1- Que dificuldades vivenciadas pelos alunos, você presenciou quanto ao acesso e ao manuseio dos multimeios?
- 2- Com quais eventos de letramento, identificados por você, os alunos se envolviam cotidianamente antes do 'Mora na Filosofia'?
- 3- Durante o desenvolvimento do projeto 'Mora na Filosofia', quais eventos de letramento você ajudou a proporcionar?
- 4- A participação dos alunos nesse projeto resultou em alguma melhoria epistemológica, no desempenho acadêmico do aluno? Por que?

APÊNDICE D

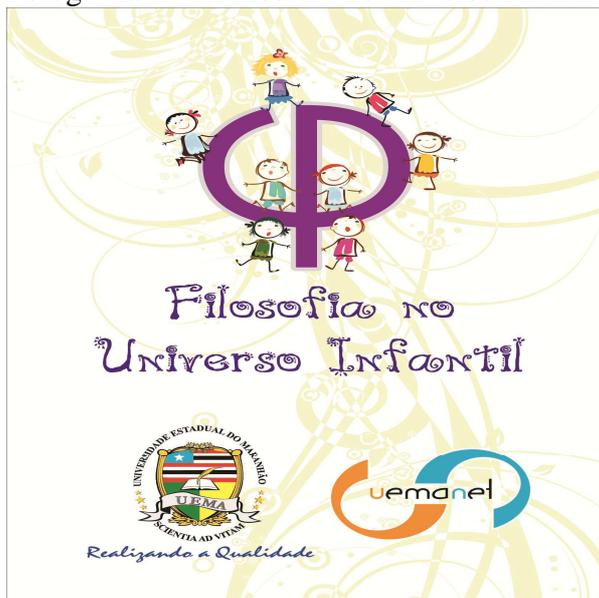
REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO 'MORA NA FILOSOFIA'

Fotografia 1 – Escrita interna



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 2 – A filosofia no universo infantil



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 3 – Intercessões filosóficas



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 4- Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 1



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 5- Alunos em apresentação no 'Mora na Filosofia' 2.



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 6 – Alunos em apresentação no 'Mora na Filosofia' 3.



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 7 – A Filosofia no universo adolescente



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 8 - Alunos em apresentação no 'Mora na Filosofia'4



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 9 – Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’ 5



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

Fotografia 10 - Alunos em apresentação no ‘Mora na Filosofia’6



Fonte: Registros da pesquisa (2014)

ANEXO A

“NOIS MUDEMO”

Fidêncio Bogo

O ônibus Tranbrasiliana desliza manso pela Belém-Brasília rumo ao porto nacional.

Era abril mês das derradeiras chuvas. No céu, um luazona pra namorado nenhum botar defeito, sob o luar generoso, o cerrado verdejante era uma presépio, todo poesia e misticismo. As aulas tinham começado numa segunda-feira, escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase uma rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?

- É que nós mudemo onti, fessora. Nós veio da fazenda.

-Risadinhas da turma.

- Não diz “nóis mudemo”, menino! A gente deve dizer: nós mudamos, ta?

- Ta, fessora!

No recreio, as chacotas dos colegas: Oi, nós mudemo! Até amanhã, nós mudemo!

No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai, não vou mais pra escola!

-Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse.

Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozações da mininada!

Logo eles esquecem.

Não esqueceram.

Na quinta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui, uma tarde. O rapazola tinha partido no dia anterior para casa de um tio, no sul do Pará.

- É, professora, meu fio não aguentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, não teve jeito. Ele tava chatiado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda cõa famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer, engoli em seco e me despedi. O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento ao menos de minha parte.

Uma tarde, num povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou. Olhei e vi, acenando para mim, um homem pobrememente vestido, magro, com aparência doentia.

- Que é, moço?

- A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstitui no momento meu longos anos de sacerdócio, digo, de magistério. Tudo escuro.

- Não me lembro não, moço. Você me conhece? Foi meu aluno? Como se chama?

- Pra tantas perguntas, uma resposta lacônica:

- Eu sou “nóis mudemo” lembra?

Comecei a tremer.

- Sim, moço. Agora lembro, como era mesmo seu nome?

- Lúcio Rodriques Barbosa.

- O que aconteceu com você?

- O que aconteceu? Ah fessora! É mais fácil dizer o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amassô. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro, fui boi fria, um “gato” me arrecadou e me levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugir. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante às veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia de tê saído daquele jeito fessora, mas não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consguir falá direito. Ainda hoje não sei.

- Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz, que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

O rapaz afastou-me de si suavemente.

- Chora não. Fessora! A senhora não tem culpa.

Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu.

Entre no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina. Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nos mudamos, mudamos, mudaadoo, mudaadooo...super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna – a língua que a criança aprendeu com seu pai e irmão e colegas oprime, cobrando centenas de regrinha estúpidas para aquela idade. E os Lúcios da vida, os milhares de Lúcios da periferia e do interior, barrados na sala de aula: “Não é assim que se diz, menino”. Como se o professor quisesse dizer “Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imita-me! Copia-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se! Desfigure-se! Fique no sue lugar! Seja uma sombra!”

E siga desarmado para o matadouro da vida.