



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ÍTALO AMORIM DO ESPÍRITO SANTO

**RESILIÊNCIA E LINGUAGEM: A FORMAÇÃO DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO EM
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

João Pessoa/PB
2017

ÍTALO AMORIM DO ESPÍRITO SANTO

**RESILIÊNCIA E LINGUAGEM: A FORMAÇÃO DO ALUNO DE ENSINO
MÉDIO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Francisca Terezinha Oliveira
Alves

João Pessoa / PB
2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

E77r Espírito Santo, Ítalo Amorim do.
Resiliência e linguagem : a formação do aluno de ensino médio em educação em direitos humanos / Ítalo Amorim do Espírito Santo. - João Pessoa, 2023.
69 f. : il.

Orientação: Francisca Terezinha Oliveira Alves.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística - Ensino médio. 2. Linguagem - Prática social. 3. Linguagem - Resiliência. 4. Educação - Direitos humanos. I. Alves, Francisca Terezinha Oliveira. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81(043)

ÍTALO AMORIM DO ESPÍRITO SANTO

**RESILIÊNCIA E LINGUAGEM: A FORMAÇÃO DO ALUNO DE ENSINO
MÉDIO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Francisca Terezinha Oliveira Alves – MPLE/UFPB - Orientadora



Prof^a. Dr^a. Roseane Batista Feitosa Nicolau – MPLE/UFPB – Examinadora
Interna



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda – PROFLETRAS/UFPB – Examinador Externo

RESUMO

O texto apresentado é o resultado de pesquisa de Mestrado em Linguística e Ensino que versa sobre linguagem como prática social, resiliência e Direitos Humanos na formação de alunos do Ensino Médio. Assim, o trabalho buscou avaliar como a linguagem e os processos resilientes podem potencializar a formação de alunos de Ensino Médio em Educação em Direitos Humanos. Diversos conflitos sociais podem ser evitados desde que seus envolvidos tenham um comportamento resiliente, isto é, em um processo de superação que pode ser aprendida e estimulada, ajudando ao indivíduo a se recuperar de qualquer experiência traumática que por ventura venha ocorrer. Como objetivos específicos temos: teorizar e exemplificar a resiliência na formação de alunos do Ensino Médio, compreender o que são os Direitos Humanos e instigar os alunos a assimilarem os processos resilientes para a prática desses respectivos direitos. Em termos gerais, a discussão sobre resiliência foi balizada pelo debate proposto por Dyer; McGuinness (1996); Infante (2005); Taboada; Legal; Machado (2006); Vargas, (2009), tendo especial importância a escala de resiliência proposta por Pesce et al (2005), e adaptada de Wagnild e Young (1993). Foram fundamentais na discussão sobre linguagem as contribuições de Curado (2011) e Pereira (2011), assim como foram Mota, Santos e Costa (2016), Pelizolli (2012), Monteiro (2010), Tavares (2010) e Martins (2005) no debate sobre Direitos Humanos. A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica mista (mixed methods), com coleta de dados quantitativos e qualitativos, que passaram por um processo de triangulação. Os dados evidenciaram que os sujeitos participantes desta pesquisa compreenderam a possibilidade e a necessidade de fazer uso da língua e da postura resiliente como suporte ao aprendizado em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Linguagem – Prática Social – Resiliência – Educação – Direitos Humanos

ABSTRACT

The text presented is the result of a Master's Degree research in Linguistics and Teaching that deals about language such as social practice, resilience and Human Rights in the training of high school students. Thus, the study sought to evaluate how language and resilient processes can enhance the formation of high school students in human rights education. Various social conflicts can be avoided as long as those involved have a resilient behavior, that is, in a process of overcoming that can be learned and stimulated, helping the individual to recover from any traumatic experience that may happen. As specific objectives we have: to theorize and exemplify the resilience in the formation of high school students, to understand what human rights are and to instigate students to assimilate resilient processes for the practice of these respective rights. In general terms, the discussion on resilience was marked by the debate proposed by Dyer; McGuinness (1996); Infante (2005); Taboada; Nice; Machado (2006); Vargas, (2009), especially the scale of resilience proposed by Pesce et al (2005), and adapted from Wagnild and Young (1993). The contributions of Curado (2011) and Pereira (2011), as well as Mota, Santos and Costa (2016), Pelizolli (2012), Monteiro (2010), Tavares (2010) and Martins In the debate on Human Rights. The research used a mixed methodological approach, with quantitative and qualitative data collection, which underwent a triangulation process. The data showed that the subjects participating in this research understood the possibility and the need to use the language and the resilient posture as a support for learning in Human Rights.

Keywords: language - social practice - resilience - education - human rights

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de pesquisa.....	26
Figura 2 - Distribuição das respostas obtidas por questão. Escala de Resiliência de Pesce et al (2005).	35
Figura 3- Distribuição agregada percentual dos níveis de adesão às questões.	36
Figura 4 - Ilustração da interface da plataforma digital utilizada pelos alunos para produção textual.....	45
Figura 5 - Ilustração da interface da plataforma digital utilizada pelos alunos para produção textual.....	46
Figura 6 - Ilustração da interface da plataforma digital utilizada pelos alunos para produção textual.....	46
Figura 7 - Análise de conteúdo dos questionários estruturados. Resposta à questão "que direito você tem hoje em dia que os seus pais não tinham quando eram jovens?".	48
Figura 8 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Resposta à questão "o que precisamos fazer para manter esse direito?".	49
Figura 9 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Resposta à questão "que direito existe em nosso país, e as pessoas não estão respeitando?".	50
Figura 10 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Resposta à questão "você já teve algum direito negado ou violado? Como se sentiu?".....	51
Figura 11 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Resposta à questão "você já lutou por algum direito seu? Como se sentiu?".....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características da comunicação resiliente e assertiva.	21
Quadro 2 - Estilos comunicacionais.	23
Quadro 3 - Instrumento de pesquisa quantitativa.	28
Quadro 4 - Instrumento de pesquisa qualitativa.	30
Quadro 5 - Categorização dos itens da escala de Resiliência de acordo com os construtos originais.	37
Quadro 6 - Fábulas utilizadas para estímulo ao debate entre os alunos.....	39
Quadro 7- Questões de aprofundamento relativas à fábula “A rã e o boi, de Monteiro Lobato.	40
Quadro 8 - Relação entre os instrumentos de pesquisa e as categorias de análise nos processos de resiliência	53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

OPPE - Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1. O CONCEITO DE RESILIÊNCIA	14
1.2. LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL	16
1.3. EDUCAÇÃO, RESILIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS	19
1.4. PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	23
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	26
2.1. PARTICIPANTES DA PESQUISA	27
2.2. COLETA DE DADOS	27
2.2.1. Survey	27
2.2.2. Questionários estruturados	30
2.2.3. Observação direta	31
3. RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO	33
3.1. A RESILIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	33
a) Momento 1: Avaliação prévia do nível de resiliência com auxílio da escala de Resiliência	33
b) Momento 2: Apreensão da resiliência através da discussão estimulada por fábulas	39
c) Momento 3: Exercício da resiliência na prática textual	44
3.2. OS DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA RESILIENTE	47
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
5. REFERÊNCIAS	58
6. APÊNDICES	61

INTRODUÇÃO

O ato de viver carrega experiências positivas e negativas aos indivíduos enquanto seres sociais. Os seres humanos são dotados de capacidades múltiplas, e tornam-se responsáveis pelas relações e resultados do desenvolvimento entre si. Eles possuem especial competência de se recriarem e se fortalecerem frente situações de conflito. Ao falarmos de momentos de divergência no convívio social, somos levados a pensar nas mais diversas ocorrências em sala de aula. Nelas, professores e alunos atribuem sentidos diferentes às suas atitudes, interpretando de maneira distinta os temas propostos em sala, o comportamento de cada estudante ou professor, e às características de determinados grupos, acionando para isso elementos simbólicos do meio em que vivem e dos processos que os interligam.

A motivação pessoal e, mais à frente, acadêmica, para realização desta pesquisa se deu por duas razões interdependentes: por um lado, a conclusão de curso de especialização em Educação em Direitos Humanos, onde se abriu um leque de possibilidades e reflexões sobre o educar para os Direitos Humanos. Por outro, as vivências em um ano letivo ao orientar e mediar uma disciplina chamada 'Ética e Cidadania', por meio de um material didático chamado *Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo* (OPPE).

Criado há mais de dez anos, o instrumento didático OPPE era, inicialmente, uma apostila feita para ajudar jovens a escolherem a profissão e a construir um projeto de vida. Atualmente, conta com diversos títulos publicados e que são adotados em escolas de todas as regiões do Brasil.

Tal material didático foi aplicado em uma unidade de uma instituição benemerente, localizada em Jaboatão dos Guararapes (PE), e que conta 40 escolas próprias e diversas iniciativas de inclusão social. Essa experiência suscitou inquietações no tocante às experiências de violações dos Direitos Humanos sofridas pelos alunos. Estes, em geral moradores da comunidade de Dois Carneiros, muitos dos quais com sérias limitações de acesso a direitos básicos.

No decorrer das aulas de Ética e Cidadania, pudemos usar em sala, práticas que estimulassem atitudes resilientes e que introduzisse de maneira

natural e indutiva a solidariedade entre os alunos. Durante o ano de 2016, pudemos debater os princípios da Educação em Direitos Humanos, em consonância com a faixa etária e poder de argumentação de cada aluno. Conteúdos relacionados à dignidade humana, igualdade de direitos, sustentabilidade socioambiental, laicidade do Estado, reconhecimento e valorização da diversidade, entre outros, foram discutidos por meio de notícias, fatos e vídeos e, nessa troca de ideia, diálogos resilientes foram construídos.

No decorrer dessa experiência, observamos que os alunos mais resilientes, conseguiam assimilar mais conhecimento e aplicá-los no dia a dia. Eles eram capazes de dar funcionalidade aos conteúdos que discutiam, conseguindo superar dificuldades que vivenciavam em casa, ou até mesmo na escola, preparando-se para novos desafios, seja defendendo-se de um ato de preconceito, ou sentindo-se seguros para responderem a uma avaliação ou simulado para o vestibular.

O termo resiliência é oriundo da física, e é definido como a propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2008). Porém, o termo vem sendo bastante usado na psicologia e na educação, em geral se referindo à capacidade de superar algo, de se recuperar de adversidades. Ser resiliente, nos termos da pedagogia, se refere, portanto, à capacidade de superação dos problemas, ou à capacidade de metamorfosear as adversidades da vida (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006), alcançando resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Se educador, nesse contexto, implica também em uma série de habilidades por parte do professor. Antunes (2003) defende que o professor resiliente é um facilitador de aprendizagens, construtor de significações, arguidor, gerenciador de informações e incentivador da sensibilidade, da inclusão e da ética. Assim, é característica de um ser resiliente promover o bem-estar de todos, gerenciando impulsos e sentimentos, e conduzindo o comportamento do outro para uma área de conforto e eficácia no desenvolver educacional. Em outras palavras, é estar apto a solucionar problemas e ter autoconfiança.

Nesse sentido, a resiliência escolar seria uma ferramenta que objetiva facilitar aos seres humanos superarem as adversidades impostas pelo sistema

educacional. Coimbra e Moraes (2015) argumentam que não devemos ter um olhar determinista ou universalista sobre o desenvolvimento humano, e sim uma retomada para que qualquer desenvolvimento emocional, comportamental, social fique equilibrado, firme e preciso.

Desde a origem dos Direitos Humanos e sua ascensão mundial, vê-se constantemente a violação, a falta de prática e negação dos mesmos enquanto necessidade humana. Diversos conflitos sociais, dos menores aos mais altos níveis de intensidade, podem ser evitados desde que seus envolvidos tenham um comportamento resiliente, ou seja, tenham a habilidade de fazer a afirmação dos seus próprios direitos e anunciar pensamentos, emoções e fé de maneira direta, aberta, alinhada e ajustada ao contexto, de modo a não violar o direito das outras pessoas, e também de recompor-se frente às situações de conflitos. Assim, levando em consideração a resiliência e a linguagem, e combinando-as com a educação em Direitos Humanos, problematizamos de forma geral: **como a linguagem e os processos resilientes podem potencializar a formação de alunos de Ensino Médio em educação em Direitos Humanos?**

Constitui, portanto, objetivo geral dessa pesquisa analisar a linguagem resiliente, enquanto prática social, como potencialidade na formação do aluno de Ensino Médio em Direitos Humanos. Como objetivos específicos temos: teorizar e exemplificar a resiliência na formação de alunos do Ensino Médio, compreender o que são os Direitos Humanos e instigar os alunos a assimilarem os processos resilientes para a prática desses respectivos direitos.

Nesse contexto, a pesquisa justifica-se no fato de que a linguagem é o sistema primordial de comunicação, e na medida em que o ser humano aprende a utilizá-la de forma não violenta, pode-se reduzir conflitos na sociedade. Acreditamos que a pesquisa tem expressiva contribuição política e social no que diz respeito à educação, em especial aos Direitos Humanos. Ao impor limites sadios e fazer o aluno criar autonomia na maneira de se comunicar, despertamos características resilientes que, unidas ao convívio familiar e outras experiências de vida, fazem com que ele crie as relações maduras e necessárias ao convívio em sociedade.

O texto ora apresentado para a conclusão do curso está dividido em três momentos. No primeiro momento esclarecemos os conceitos de linguagem como prática social, resiliência, Direitos Humanos e suas relações com a

educação em Direitos Humanos, pois além de necessários para nossa pesquisa, especificam nosso referencial teórico. Também explicitamos como realiza-se os processos de resiliência na formação de alunos de Ensino Médio em educação em Direitos Humanos.

Na segunda parte apresentamos a metodologia, os caminhos e instrumentos utilizados, bem como as intervenções feitas em campo. A coleta de dados contou com três etapas: a) aplicação de survey - Escala de Resiliência adaptada de Pesce e *et al* (2005); b) Observação ativa de Rodas de diálogo e dinâmicas de grupo com alunos, registradas por meio de diário de campo; c) aplicação de questionários estruturados auto-aplicados.

Por fim, são apresentados os resultados e análise de dados, demonstrando a utilização da língua e da postura resiliente como suporte ao aprendizado em Direitos Humanos, pelos sujeitos participantes.

1.REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo apresenta os contornos teóricos utilizados como lente analítica dos dados levantados. Inicialmente é apresentada a discussão em torno do conceito de resiliência. Em seguida é discutida a linguagem como um processo social. Por fim, é discutida a relação entre educação, resiliência e Direitos Humanos.

1.1.O CONCEITO DE RESILIÊNCIA

A era moderna amplificou os conflitos sociais, inculcando um novo ritmo à vida, junto com novas exigências e demandas (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006). Tais conflitos se manifestam na esfera interpessoal como o acirramento da competição cotidiana, a construção de expectativas sociais muitas vezes além das possibilidades reais do sujeito, implicando em um crescente número de marginalizados e excluídos, e de patologias diversas, incluindo os transtornos mentais (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006). Porém, alguns indivíduos, apesar desse contexto, conseguem se desenvolver de maneira saudável, correspondendo às expectativas sociais (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006). É a partir dessa percepção que surgem a abordagem da resiliência.

Surgido na física e engenharia, se refere a capacidade de um material para receber uma energia de deformação sem sofrê-la de modo permanente (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006) ou, em outros termos, a propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2008).

Nas ciências humanas, o termo se refere a capacidade que alguns indivíduos apresentam de superar as adversidades da vida (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006), isto é, a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas, violentas, sem sucumbir às mesmas (FAJARDO et al., 2013).

Dyer e McGuinness (1996) a colocam a resiliência como a capacidade de se recuperar da adversidade, se constituindo como um desafio de todo ser

humano. Por ser um processo dinâmico, a resiliência só ocorre quando há influência de fatores de proteção, que são competências específicas necessárias. Estas, por sua vez, podem ser acessadas internamente ou estarem presentes no ambiente interpessoal e familiar dos indivíduos (DYER; MCGUINNESS, 1996).

Segundo Taboada, Legal e Machado (2006), o debate sobre resiliência se estrutura em torno de três polos temáticos: a) Resiliência enquanto um processo de adaptação X superação; b) Resiliência enquanto um fator inato X fator adquirido; e c) Resiliência como algo circunstancial X característica permanente.

No primeiro polo o debate se alterna entre a compreensão da resiliência, por um lado, como um processo no qual o indivíduo se mantém saudável apesar das adversidades (adaptação) e, por outro, a resiliência como um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal através das adversidades (superação). No primeiro caso, tal capacidade de resistir seria fruto tanto de características pessoais dos indivíduos, quanto do estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança destes com o meio. No segundo, o sujeito é caracterizado por um conjunto de qualidades ora resultantes do processo resiliente, ora propiciadores do mesmo. Assim, o debate se estrutura entre duas questões: é através das minhas habilidades e competências que me torno resiliente ou é através do processo resiliente que as desenvolvo (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006).

Em um sentido próximo, o segundo polo aponta para a distinção entre resiliência como aspecto inato (intrínseca da natureza humana, hereditária, constituída pelos nossos genes) ou como aspecto desenvolvido (construída socialmente).

Por último, seria a resiliência uma característica circunstancial ou permanente dos indivíduos? A percepção da resiliência como característica permanente a coloca como um traço de personalidade que, teoricamente, se mantém ao longo da vida, fazendo com que o indivíduo possa se recuperar rapidamente de qualquer experiência traumática que por ventura venha ocorrer, uma espécie de invulnerabilidade inexplicável. De outro modo, a compreensão da resiliência como fator circunstancial remete a um conjunto de habilidades utilizado em determinado contexto por determinado indivíduo para lidar com determinada adversidade. Não se trata de ser ou não resiliente, pois resiliência não é uma característica de personalidade, mas sim um conjunto de ações

movidas por determinados pensamentos e atitudes relativos ao momento, uma força, uma estratégia (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006).

Diante desse contexto, entendemos, portanto, a resiliência como um processo de superação, se constituindo, assim, como habilidade social que pode ser aprendida e estimulada, sendo o meio em que as pessoas vivem uma chave central de um processo. Como tal, o compreendemos como um traço permanente, que se mantém ao longo da vida, fazendo com que o indivíduo possa se recuperar de qualquer experiência traumática que por ventura venha ocorrer (DYER; MCGUINNESS, 1996; INFANTE, 2005; TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006; VARGAS, 2009). A seguir, discutiremos o papel da linguagem nesse processo.

1.2. LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

A linguagem é a capacidade que temos em expressar pensamentos, sentimentos, ideias e conceitos. Porém, a compreensão do termo linguagem exige que alcancemos também o entendimento sobre língua. Saussure (2004) afirma que, enquanto a linguagem é uma faculdade, a língua é aquilo que permite o exercício de tal faculdade. A linguagem sempre está interligada a um tempo, espaço ou atitude frente ao mundo, e a mesma é usada por determinados sujeitos num momento histórico ou em alguma circunstância específica levando em conta os seus locutores e interlocutores. Curado (2011) apresenta três concepções importantes de linguagem: 1) a linguagem como espelho do mundo, 2) a linguagem como instrumento de comunicação e 3) a linguagem como processo de “inter-ação”.

No primeiro ponto de vista, onde a linguagem é abrangida como espelho do mundo, a função é de representar o pensamento e conhecimento de mundo de um determinado indivíduo. A eficácia da comunicação está sujeita, portanto, à capacidade de o indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento, havendo regras disciplinando-o e, como resultado, a própria linguagem (CURADO, 2011).

A segunda concepção, baseada na linguística moderna, versa sobre a linguagem compreendida como código voltado à comunicação. Como Curado

(2011) afirma, a língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), por meio do qual um emissor compartilha alguma mensagem a um receptor. Temos então a função da linguagem como a de transmissão de informações (CURADO, 2011).

Na terceira concepção, a linguagem é percebida como processo interativo. Curado (2011, p.27) assegura que o indivíduo, ao fazer uso da língua, “não exterioriza apenas o seu pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro”. Portanto, percebemos que o diálogo se apresenta como atributo decisivo da linguagem. Ao pensarmos em linguagem, não podemos deixar o diálogo à parte, mas sim, enxergarmos como um produto vivo da interação social. Quando nos colocamos como sujeito no exercício discursivo e refletimos pensamentos individuais e coletivos, temos então a linguagem como uma prática social. A linguagem como prática social faz do sujeito um protagonista de suas transformações. Ela é baseada em processos contínuos de formação, que motivam, alimentam, ensinam e enraízam conhecimentos essenciais à vida.

Para Foucault (*apud* PEREIRA, 2011), por exemplo a linguagem operou um movimento reflexivo no qual o próprio indivíduo foi posto diante de si, como aquele que vislumbra o seu rosto no espelho, percebendo assim sua própria finitude e aquilo que lhe está dado a conhecer. É através da linguagem que é possível as pessoas conhecem o mundo e a si, que representam o seu próprio pensamento, têm ciência da sua condição. Assim, para Foucault, é a linguagem, que permite a ordenação e a representação do pensamento dos indivíduos. (PEREIRA, 2011)

Podemos fazer uso de diversos tipos de linguagem (verbal ou não verbal) e uma das formas mais amplas de expressão, de integração e de convívio entre as pessoas é a comunicação, que se intensifica e toma grandes proporções quando propagada pelos veículos de comunicação e percebida como prática social.

A comunicação vem sendo estudada por diversos contextos desde a antiguidade. Os filósofos gregos já discursavam e persuadiam com tanta veemência que tinham seguidores, estudantes de várias classes sociais empenhados em se comunicar por meio da filosofia, aprender com seus mestres a arte de falar, na retórica, e com isso comunicar por meio dos seus escritos e

textos. O homem na pré-história já deixava suas marcas nas cavernas, paredes, encostas e tantos outros lugares, pinturas rupestres, possivelmente uma forma de comunicação que vem bem antes da escrita. A comunicação já passou por diversos estágios como: sinais de tambor, de fumaças, pombos-correios, telégrafo, cartas, rádio, telefone, televisão, computador dentre tantos outros meios. Para Chiavenato (2003):

Comunicação é a troca de informações entre pessoas. Significa tornar comum uma mensagem ou informação. Constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social. A comunicação requer um código para formular uma mensagem e enviá-la na forma de sinal (como ondas sonoras, letras impressas, símbolos), por meio de um canal (ar, fios, papel) a um receptor da mensagem que a decodifica e interpreta seu significado. Na comunicação direta falada, ou seja, na conversação, a linguagem funciona como código e é reforçada por elementos de comunicação não verbal (como gestos, sinais, símbolos). A comunicação interpessoal também se pode dar a distância, por meio da escrita, do telefone ou da internet como meio de transmitir as mensagens. (CHIAVENATO, 2003, p. 106).

Logo, comunicação humana está voltada para troca de informações que pode se dar por diversas maneiras. Ao refletirmos sobre linguagem numa esfera voltada para resiliência e os Direitos Humanos, temos a ideia de argumentar gerenciando a razão e a emoção. Quando nos relacionamos de maneira produtiva, temos de levar em consideração os sentimentos e as opiniões das pessoas ao nosso redor, sem perder o foco nos problemas, buscando sempre soluções comunicativas e não culpados.

A linguagem como prática social e instrumento de comunicação é um direito humano. Implica em liberdade de expressão, que deveria ser exercido pelo direito de toda pessoa se manifestar política, cultural ou artisticamente nos meios de comunicação. No campo dos direitos, a comunicação está ligada a noção do existir. Se a pessoa ou grupo social se comunica, faz-se visível, tornando públicas as suas necessidades e colaborando na garantia dos demais direitos. Quem não se comunica, não aparece, “não existe”, e não há direitos para quem “não existe”.

O direito à comunicação não se trata apenas do direito de ser “consumidor de informações”, mas sim, de se sentir representado pelos meios de comunicação. Fonseca (2011) discorre sobre mídia, poder e democracia e nos faz refletir que numa realidade em que os meios de comunicação se encontram

praticamente desregulados, como é o caso do Brasil, apenas quem tem poder (político, financeiro, social) acaba tendo acesso aos meios, controlados em sua maioria pela iniciativa privada.

O direito a comunicação se revela um importante elemento na construção de uma educação cidadã promotora de uma cultura de Direitos Humanos. A ausência de meios públicos, de leis que regulamentem, de uma mídia em consonância com os Direitos Humanos e de uma educação midiática, contribuem para a manutenção de situações de monopólio, oligopólio, interesses de mercado e de não exercício do direito à comunicação. A sociedade civil se mostra como um agente essencial na mudança desse panorama graças à sua mobilização a favor da democratização da informação e do controle dos meios de comunicação no que diz respeito ao combate a reprodução de estereótipos, de preconceitos, de atitudes racistas, entre vários tipos de violações aos Direitos Humanos.

Basta disposição e um olhar atento para analisar as entrelinhas das informações para que a comunicação possa cumprir sua função de contribuir para a formação de uma cultura de direitos numa sociedade democrática. Discutamos, então, a relação entre educação, Direitos Humanos e o processo de resiliência.

1.3. EDUCAÇÃO, RESILIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS

No âmbito da educação, a utilização da noção de resiliência constitui um tipo de pedagogia específica, cujo objetivo é alterar os processos de ensino/aprendizagem defasados, construindo estratégias de enfrentamento de problemáticas existentes dentro do ambiente escolar e contribuindo para a ampliação das possibilidades de melhoria do ensino (MOTA; SANTOS; COSTA, 2016). A escola surge assim, como um local determinante, promovedor de emoções positivas e negativas aos jovens (VARGAS, 2009).

A resiliência se articula à educação escolar, primeiro por esta agrupar distintos sistemas humanos. Além disso, a escola articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco (FAJARDO *et al.*, 2013). Depois da família, a escola é o principal espaço de socialização dos indivíduos. Portanto, ela pode cumprir um

papel fundamental na promoção da liberdade, autonomia e responsabilidade dos indivíduos, “sobretudo nos casos de fragilidade de laços afetivos familiares e de sistemas de suporte social” (FAJARDO *et al.*, 2013. p. 219).

Nesse contexto, podemos elencar uma relação entre educação, resiliência e Direitos Humanos, a ser pensada como uma maneira de criar senso crítico, fortalecer laços, revitalizar valores e gerar relações maduras entre as pessoas, ainda que seja em longo prazo. Assim, a resiliência se faz necessária na educação social, em espaços formais e não formais, escolares e não escolares (PELIZOLLI, 2012; MONTEIRO, 2010; TAVARES, 2010).

O conceito de Direitos Humanos refere-se a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, culturais, econômicos, ambientais, sejam eles individuais, coletivos ou difusos, que se aplicam à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (COMPARATO, 2010). No Brasil, os Direitos Humanos começaram a se desenvolver a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, quando os movimentos sociais e setores da sociedade civil se organizaram politicamente. Havia uma oposição a um regime ditatorial (1964-1985), de caráter militar, que por meio de ações repressivas, ficou marcado como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos. As organizações em defesa dos Direitos Humanos hoje se constituem de maneira ativa nas causas relevantes ao meio ambiente, na luta pela moradia, pelos direitos de gênero, pela terra, pela reestruturação do sistema escolar, etc.

A demanda pela universalização da Educação Básica e popularização do acesso à Educação Superior trouxe novos estímulos para o campo das políticas educacionais, a diversidade dos grupos e sujeitos excluídos do direito à educação fez com que o Brasil adotasse novas formas de organização educacional, de novos métodos de ensino, de atuação eficaz e a superação de modelos tradicionais no processo de ensino-aprendizagem. A educação em Direitos Humanos surge, então, como ferramenta significativa na materialização de conhecimentos e informações.

Diversos espaços sociais executam processos formativos dos indivíduos, sejam a família, escola, comunidade, grupos, etc. Tais processos de socialização ocorridos nesses espaços devem estar conectados ao reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo ações de inclusão, que sejam

isentas de preconceitos, discriminações, violências, abusos ou quaisquer tipos de violação ao direito humano. A resiliência se apresenta, nesse contexto, como uma ferramenta útil na promoção dos Direitos Humanos, uma vez que pessoas de comportamento resiliente tendem a defender seus direitos, evitar e mediar conflitos.

Como dito anteriormente, o discurso resiliente quando bem direcionado, pode atingir os mais altos níveis de conquistas e ganhos, no que diz respeito ao progresso humano. Foucault (2008) diz que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (p. 9-10). Daí vê-se a afirmativa, a noção de que a obtenção e uso do poder da liderança, como consequência da autoridade conquistada por meio do relacionamento resiliente, que valorize as ações de preparar, motivar, saber incumbir sem perder o controle, ouvir as pessoas, fazer críticas construtivas, reconhecê-las por suas competências e tratá-las de forma equilibrada, faz o desenvolvimento humano acontecer com intensidade.

Como características de uma comunicação resiliente e assertiva, Martins (2005 p.146), propõe um quadro que envolve o emissor (eu-afirmação) e o receptor (eu-receptivo), e expõe também quatro estilos comunicacionais. Essas práticas sociáveis devem ser vivenciadas e ensinadas na educação básica, para que a sociedade aprenda a dialogar baseada no princípio da cooperação. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1- Características da comunicação resiliente e assertiva.

Emissor EU-AFIRMAÇÃO	Emissor EU-RECEPTIVO
Dá informações: descrevendo a situação como vê.	Busca informações: solicitando, com polidez, que a outra pessoa descreva a situação como ela a percebe.
Expressa sentimentos: relatando como se sente em relação ao que está acontecendo.	Procura conhecer os sentimentos do outro: solicitando à outra pessoa que descreva como se sente em relação à situação. Você compreende sem necessariamente concordar com ela.
Busca mudança no outro: descrevendo o comportamento que gostaria de ver no outro.	Procura mudança em si próprio: concordando em modificar seu próprio comportamento, se for necessário.

Fonte: MARTINS, 2005.

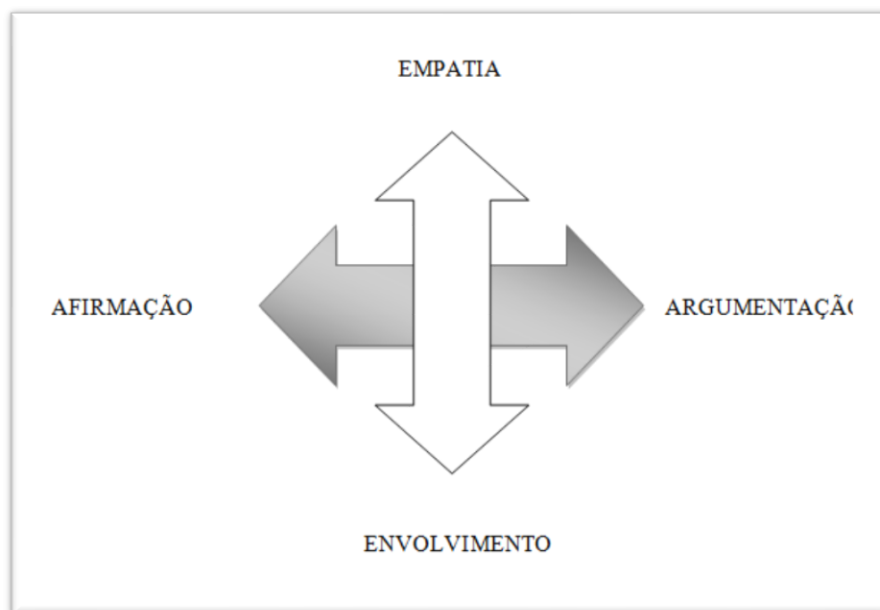
Ao ler este quadro, podemos perceber que existe a cooperação tanto de quem fala, quanto de quem houve. É uma relação madura que induz ao comportamento sadio e mútuo, onde ambas as partes saem ganhando. Pelizolli (2012) argumenta que:

Em termos de fundamentos filosóficos e sociais, o Círculo de Diálogo, seja como encontro restaurativo ou fins próximos, responde a um modelo sistêmico, integrativo, nos moldes epistemológicos contemporâneos que apontam para a interdependência de fatores, o inextrincável da relação sujeito-objeto, a visão de rede, e a dimensão da abertura de espaços de autogestão de conflitos. (PELIZOLLI, 2012, p. 5)

Inferimos dessa citação que a relação sujeito-objeto, dimensionada pela abertura de espaços e gerenciamento dos conflitos tem caráter resiliente, devido ao círculo de diálogo (interação dialógica entre pessoas) ter uma linguagem completa, isto é, atende às necessidades de determinadas pessoas ou grupo.

A resiliência é um elemento essencial nas negociações. Suas asserções quando bem posicionadas e lançadas de maneira alinhada e direta, fazem com que você alcance os objetivos rapidamente. Líderes comunitários, gestores educacionais, mestres e pessoas que agem como guias, com o poder da liderança, devem estar ligados aos quatro estilos comunicacionais que devem ser usados rotativamente para atingirmos resultados assertivos e resilientes. São quatro pilares fundamentais para o nosso desenvolvimento. Observemos:

Quadro 2 - Estilos comunicacionais.



Fonte: MARTINS, 2005.

Os quatro estilos comunicacionais citados acima devem ser usados de maneira equilibrada. Quando uma pessoa usa a afirmação e argumentação de modo exagerado, torna-se agressivo frente ao seu interlocutor, deixando faltar empatia e envolvimento. Porém se a empatia surgir em excesso, o indivíduo parecerá muito submisso frente aos desejos do outro. Se o envolvimento for usado demasiadamente, a pessoa mostrará uma postura manipuladora e ou até mesmo sedutora. Então, no processo de interação, deve fazer uso desses quatro estilos comunicacionais de forma proporcional, para que haja uma harmonia entre locutor e interlocutor, evitando conflitos e dando margem à uma relação resiliente.

1.4.PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/ nº 2/2012) considerando as determinações do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) em implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), põem como conjecturas e fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social

o tema Direitos Humanos como um princípio eficaz na mudança e transformação social. Assim, qualquer escola, seja esta de rede pública ou privada, deve levar em consideração essas orientações e colocar as práticas de Direitos Humanos no currículo escolar, no projeto político-pedagógico, no modelo de gestão e avaliação e também na produção de materiais didático-pedagógicos.

A Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio condiz à uma formação ética, crítica e política. A primeira diz respeito à formação de atitudes guiadas por valores humanizadores, como a dignidade humana, a igualdade, a cultura de paz, a justiça, o respeito à diversidade entre os povos e culturas, a capacidade de se enxergar como indivíduo sem esquecer-se do coletivo. Já a formação crítica se refere aos exercícios reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos, promovendo práticas institucionais ligadas aos Direitos Humanos. Por fim, a formação política tem caráter emancipatório, favorecendo a autonomia dos sujeitos de direitos, e empoderamento de grupos.

É importante dizer que esse processo formativo se faz na base do diálogo entre sujeitos e suas abordagens com sociedade e também Estado. A educação em Direitos Humanos fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, laicidade do estado, democracia na educação, sustentabilidade ambiental, transversalidade, vivência e globalidade.

O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 9/2012 (BRASIL, 2012) afirma que a inclusão dos conhecimentos ligados à Educação em Direitos Humanos na organização curricular da Educação Básica pode ocorrer de diferentes formas:

- Pela transversalidade, discutindo temas relacionados aos Direitos Humanos por meio da interdisciplinaridade;
- Como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- De maneira conjunta, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Tendo em vista essas abordagens na formação em Direitos Humanos, e a necessidade de criarmos na sociedade uma postura de respeito ao próximo, esta

pesquisa nos leva a questionar como a educação em Direitos Humanos está sendo lecionada no Ensino Médio atual, e como a linguagem e resiliência podem potencializar essa prática pedagógica, agindo como uma ferramenta, um suporte pedagógico que se manifesta como um mecanismo de proteção ao aluno em suas relações com as adversidades sociais. Ungar (2005) afirma que o processo de desenvolvimento de resiliência em adolescentes não se limita apenas a um estado psicológico nem mesmo a um conjunto de comportamentos positivos e socialmente aceitos frente à um conflito ou exposição ao risco. Percebemos então que a resiliência deve ser desenvolvida também como característica coletiva, observando-se as estruturas que atingem os adolescentes e a sociedade numa visão mais ampla.

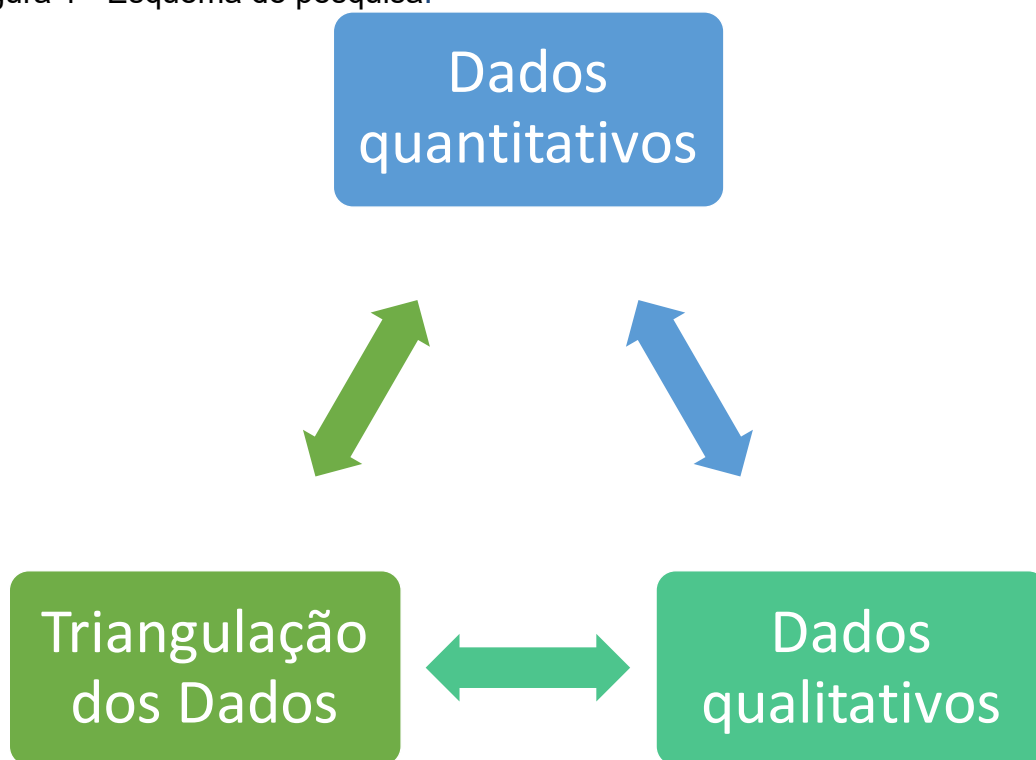
Há uma afirmação, onde cada sujeito tem um papel importante, um lugar social, político, que oscila, que fortalece e é fortalecido pela capacidade de superação das adversidades. A relação dialógica entre comunidades e seus membros age sobre os atributos individuais e comunitários, pois todos mantêm a consciência e o papel de serem ativos frente a quaisquer melhorias de convivência em sociedade. (COIMBRA; MORAIS, 2015). Reafirmamos assim, a importante relação entre resiliência, comunicação e educação em Direitos Humanos.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentada utiliza uma abordagem metodológica mista (*mixed methods*). Os métodos mistos se referem ao procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. O pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas (CRESWELL & PLANO CLARK, 2011).

Quando falamos em referenciais analíticos numa pesquisa, temos um leque muito amplo de procedimentos, então, por ser uma dissertação de mestrado profissional, focaremos na Análise por Triangulação de Dados, pois a mesma se adequa aos objetivos propostos. Observemos a Triangulação de Dados desta nossa pesquisa no esquema seguinte:

Figura 1 - Esquema de pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

Para atingir os objetivos propostos, inicialmente, foi realizada a revisão bibliográfica, que resultou no referencial teórico delineado no capítulo anterior. Em seguida, foi realizada a coleta de dados, na qual foram coletados dados

quantitativos (*survey*) e qualitativos (entrevistas semiestruturadas e observação direta), como exposto adiante. Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico selecionado, gerando o relatório final de pesquisa, que buscou responder ao problema de pesquisa apresentado.

2.1. PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contato com a realidade escolar e a nossa formação de professor são duas faces distintas, porém se completam ao vivenciarmos a teoria e a prática educacional. Assim, as experiências acumuladas constituíram a escolha do sujeito desta pesquisa: o aluno. De acordo com Zabala (1998) por trás de uma proposta pedagógica se tem uma finalidade ou concepção de ensino. Dessa forma, escolhemos o estudante de Ensino Médio, pois o mesmo se encontra numa fase de descobertas para o mundo profissional, para as relações interpessoais e objetivamos inspirá-los a serem resilientes e assim aumentarem sua consciência frente aos Direitos Humanos.

A escola escolhida para o desenvolvimento do projeto faz parte da rede estadual de ensino no estado de Pernambuco. Ela é localizada no bairro periférico de Nova Descoberta, na zona norte da cidade de Recife. Atualmente existem 838 alunos matriculados e 49 professores. A pesquisa foi realizada com 75 alunos do Ensino Médio, divididos entre as 1ª, 2ª e 3ª séries, contando com 25 estudantes de cada série. Pelo fato da escola ser uma instituição de referência e voltada apenas para o Ensino Médio, optamos por reduzir o número de alunos participantes para que a pesquisa ficasse mais objetiva.

2.2. COLETA DE DADOS

2.2.1. Survey

A coleta de dados quantitativos utilizou como instrumento de pesquisa um *survey* composto por 25 questões, cujas respostas estiveram estruturadas entre cinco opções de preferência em formato *Likert*.

Quadro 3 - Instrumento de pesquisa quantitativa.

ESCALA DE RESILIÊNCIA SIMPLIFICADA*							
Nome: _____ Sexo: M () F () Idade: _____							
	Ao analisar as sentenças, marcar a resposta numa escala entre 0 a 5[1].	Não sei responder	Discord o totalm ente	Discord o parcial mente	Não concor do nem discord o	Concor do parcial mente	Concor do totalm ente
Q.1	Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim						
Q.2	Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra						
Q.3	Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer outra pessoa						
Q.4	Manter interesse nas coisas é importante para mim						
Q.5	Eu posso estar por minha conta se eu precisar						
Q.6	Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida						
Q.7	Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação						
Q.8	Eu sou amigo de mim mesmo						
Q.9	Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo						
Q.10	Eu sou disciplinado						
Q.11	Eu sou determinado						
Q.12	Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas						
Q.13	Eu faço as coisas um dia de cada vez						
Q.14	Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes						
Q.15	Eu mantenho interesse nas coisas						
Q.16	Eu normalmente posso achar motivo para rir						
Q.17	Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis						
Q.18	Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem contar						
Q.19	Eu posso geralmente olhar uma situação em diversas maneiras						
Q.20	Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não						
Q.21	Minha vida tem sentido						
Q.22	Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas						

Q.23	Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída						
Q.24	Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer						
Q.25	Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim						

Fonte: Adaptada de Pesce *et al* (2005).

O instrumento de pesquisa utilizado é uma adaptação do modelo proposto por Pesce *et al* (2005). Este, por sua vez, foi inspirado no modelo americano criado por Wagnild e Young (1993). Sobre isso, Carvalho e Leal (2012, *s/p*) afirmam:

A The Resilience Scale, na sua versão original, procura medir níveis de adaptação psicossocial positiva em situações e eventos de vida adversos através de 25 itens descritos de forma positiva com respostas tipo Likert, numa escala ordinal desde 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os valores totais são obtidos por somatório dos valores das respostas obtidas e podem variar entre 25 a 175, em que valores altos equivalem a elevada resiliência. Essa escala permite identificar o grau de resiliência individual enquanto característica positiva da personalidade e promotora da adaptação. Inicialmente as autoras encontraram 5 constituintes da resiliência: serenidade, perseverança, autoconfiança, sentido de vida e autossuficiência. (CARVALHO & LEAL, 2012, *s/p*).

Foram encontradas 3 adaptações para a língua portuguesa: uma versão para a população brasileira (PESCE, ASSIS, & OLIVEIRA, 2004; PESCE *et al* 2005) com 997 adolescentes com idades entre os 12 e os 19 anos; um estudo preliminar (Vara & Sani, 2006) com 380 adolescentes portugueses, com idades entre os 12 e os 18 anos e uma adaptação e validação (Felgueiras, 2008) para adolescentes portugueses com idades entre os 10 e 16 anos. Em nossa pesquisa, tomamos como base a escala de resiliência adaptada para o Brasil de Pesce *et al* (2005). Diferente da escala de Pesce *et al*, escolhemos fazer as afirmações numa escala ordinal (*Likert*) de 1 a 5 (0 – não sei responder / 1 – péssimo / 2 – ruim / 3 – regular / 4 – bom / 5 – ótimo), e não de 1 a 7 como é a original, pois o número de alunos entrevistados nesta pesquisa é bastante inferior aos números de jovens entrevistados por Pesce *et al*.

Porém, de modo similar a escala original, optamos por observar os valores totais obtidos nas frequências de respostas adquiridas, em que valores altos equivalem a elevada resiliência. É importante ressaltar que tomamos essa

escala de resiliência como uma inspiração, para que pudéssemos observar o grau elevado de resiliência enquanto característica positiva da personalidade do indivíduo.

Carvalho e Leal (2012) asseguram que os processos resilientes são sistemáticos e dinâmicos, sendo capazes de atribuírem significados a experiências inicialmente sem sentido. O roteiro foi aplicado durante a aula de Direitos Humanos, disciplina obrigatória na rede estadual de ensino de Pernambuco, junto com o professor titular da matéria escolar. Abaixo podemos encontrar a escala de resiliência aplicada sem as respostas, porém mais à frente, na análise de dados, veremos os resultados no gráfico montado com as respectivas respostas e valores.

As aplicações do instrumento de pesquisa foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa e de Direitos Humanos. Foram selecionados aleatoriamente 25 alunos por turma, totalizando 75 alunos nas três séries do Ensino Médio. Em seguida, foi procedida a leitura do questionário, esclarecendo os alguns itens da escala e explicando brevemente para que os alunos compreendessem melhor algumas alternativas. Em seguida o questionário foi aplicado individualmente com cada aluno, de cada grupo de 25 pessoas.

2.2.2. Questionários estruturados

Foram coletados também dados qualitativos através de questionários estruturados auto-aplicados. No segundo encontro foram distribuídos os questionários, compostos por perguntas abertas, contendo 5 questões referentes aos direitos básicos do homem. Vejamos:

Quadro 4 - Instrumento de pesquisa qualitativa.

Nome: _____ Data: ____/____/____ Responda às cinco perguntas seguintes sem se preocupar com números de linhas, porém atento a uma resposta significativa: 1. Que direito você tem hoje em dia que os seus pais não tinham quando eram jovens?
--

2. O que precisamos fazer para manter esse direito?
3. Que direito deveria existir, e as pessoas não estão respeitando?
4. Você já teve algum direito negado ou violado? Como se sentiu?
5. Você já lutou por algum um direito seu? Como se sentiu?

Fonte: elaboração própria.

As informações obtidas foram sistematizadas e consideradas à luz da análise de conteúdo (análise quantitativa de textos) para, por fim, serem confrontadas com os demais dados coletados. Veremos adiante na análise dos dados.

2.2.3. Observação direta

Além das ocasiões de coletas de dados anteriores, ocorreram mais seis encontros com os alunos do Ensino Médio, onde foi realizada observação direta e registrada através diários de campo ao término de cada atividade, que envolveram dinâmicas de grupos e leitura e interpretação de fábulas, a fim de promover a linguagem como ferramenta na construção da resiliência e formação em Direitos Humanos.

Os diários de campo que foram escritos contêm o texto narrativo sobre as leituras de fábulas, bem como recortes de algumas falas e impressões do mediador dos encontros. Uma sequência didática, formada em 6 aulas foi criada para que esse gênero textual fosse trabalhado de maneira dinâmica. Cópia de textos e computador para criação e projeção de fábula foram os recursos usados. A sequência foi aplicada nas três séries participantes e conseguimos deduzir que o uso da a linguagem como prática social pode ser um meio para o aluno do Ensino Médio tornar-se uma pessoa resiliente em Direitos Humanos.

No momento inicial foi foram apresentados aos alunos participantes os objetivos das atividades relacionadas ao gênero textual fábula: levantar as características do gênero fábula envolvendo os Direitos Humanos como tema transversal, aprofundar o conhecimento sobre estruturas e funções do seguinte gênero literário fábula, comparar os gêneros fábula e apólogo, enfatizando

semelhanças e diferenças referentes à forma e ao conteúdo, interpretar e compreender textos, enfatizando seus efeitos e intenções sobre o leitor e interpretar e compreender textos, enfatizando temas e a situacionalidade. Como conteúdo específico selecionamos: aspectos interpretativos, gênero – fábula; moral filosófica, literatura comparada: fábula x apólogo, leitura seletiva, plano de leitura e elaboração de texto: fábula.

Os nomes dos alunos participantes foram alterados para preservar a identidade dos mesmos.

A seguir, é apresentado um quadro-resumo das atividades de coleta de dados:

Quadro 9 – Quadro-Resumo da Coleta de dados: detalhamento dos instrumentos e períodos de sua aplicação.

Instrumentos	Período
1) Survey (escala de resiliência)	08/06/2016
2) Observação direta (leitura e interpretação de fábulas)	
Leitura e trabalho com os aspectos linguísticos definidos: fábula 'A rã e o boi', de Monteiro Lobato.	10/08/2016
Leitura e trabalho com os aspectos linguísticos definidos: apólogo 'As árvores e o Machado', de Esopo.	17/08/2016
Leitura de textos diversos referentes aos gêneros para consolidar o estudo proposto: 'O cão e o lobo' e 'A panela A panela de barro e a panela de ferro', de La Fontaine.	24/08/2016
Produção de texto manuscrito.	31/08/2016
Produção de texto digital.	14/09/2016
Correção de atividades propostas e leitura de trabalhos produzidos.	21/09/2016
3) Questionário semiestruturado	05/10/2016

Fonte: elaboração própria.

3. RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta o resultado do trabalho de campo em confronto com a lente teórica selecionada, visando atender ao objetivo geral de analisar a linguagem resiliente, enquanto prática social, como potencialidade na formação do aluno de Ensino Médio em Direitos Humanos. Nesse sentido, o capítulo foi estruturado de acordo com os objetivos específicos estabelecidos, visando responder às perguntas de pesquisa elencadas anteriormente.

Como parte da análise dos processos de resiliência dos alunos, procuramos identificar durante e após os encontros, suas perspectivas de vida, se houve uma mudança ainda que em curto prazo frente à prática e defesa dos Direitos Humanos, e se algo foi assimilado e acomodado cognitivamente referente à resiliência. Segundo Barbosa (*Apud* CHAVES, 2011):

Por ser uma característica pessoal, não existe tecnologia mecânica ou computadorizada que meça a resiliência, então recorre-se a instrumentos vinculados à capacidade cognitiva e os questionários que mensuram esses aspectos cognitivos. (BARBOSA, 2006 *apud* CHAVES, 2011, p.93)

Para que pudéssemos fazer o estudo dos dados, selecionamos quatro categorias de análises, de acordo com Pesce et al (2005), relativas a processos de resiliência a serem observadas em cada instrumento de pesquisa: **Perseverança; Sentido de vida, Serenidade; Autoconfiança.**

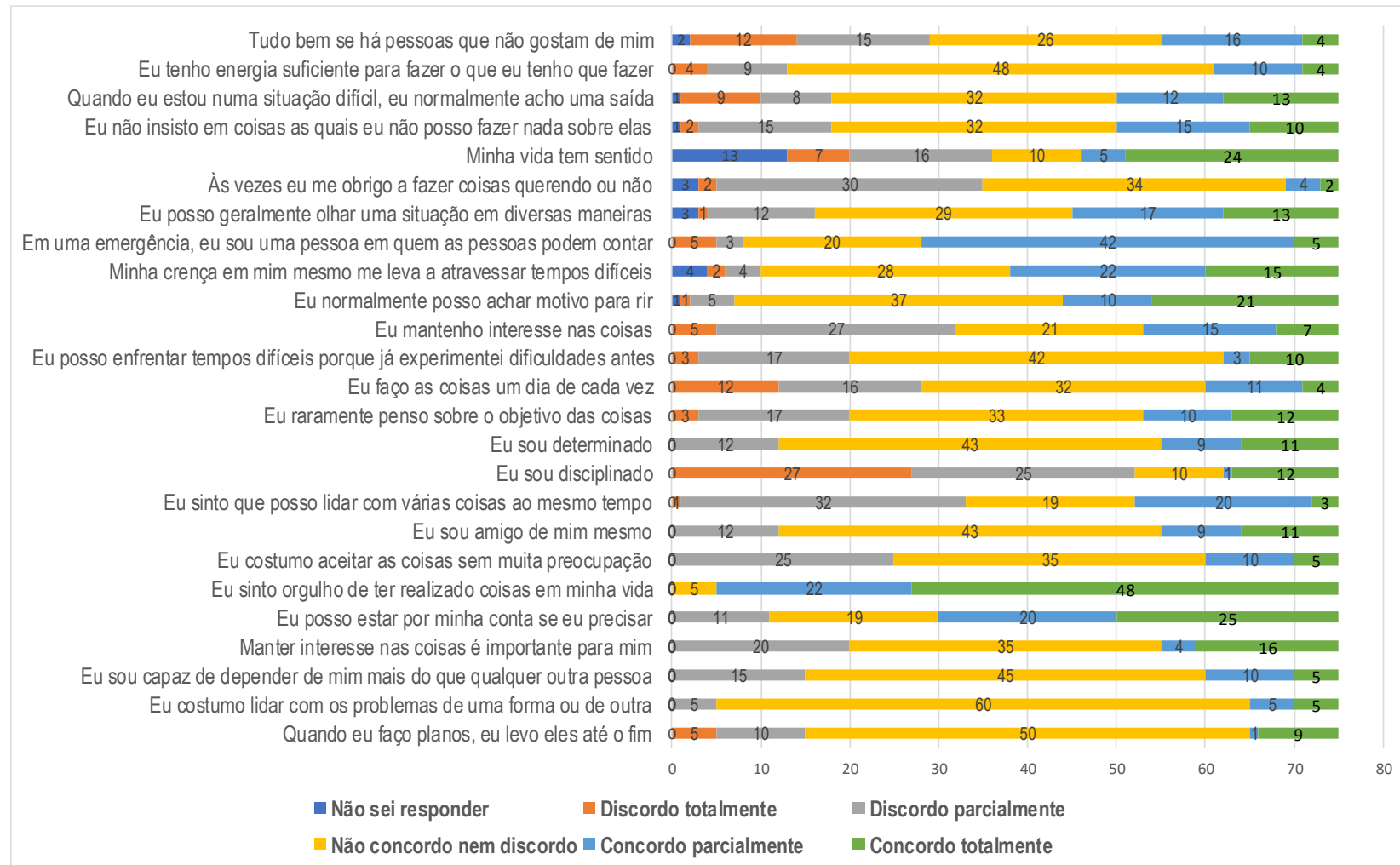
3.1.A RESILIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

a) Momento 1: Avaliação prévia do nível de resiliência com auxílio da escala de Resiliência

Conforme explicitado anteriormente, resiliência é uma categoria central nesse estudo, a qual foi mensurada com auxílio da escala de resiliência adaptada de Pesce e *et al* (2005). Ressalta-se que para cada afirmativa foram avaliados os níveis de concordância dos indivíduos com os enunciados. Assim como Pesce et al (2005), o instrumento contou com 25 itens descritos de forma

positiva com resposta tipo *Likert*, no nossa caso variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Figura 2 - Distribuição das respostas obtidas por questão. Escala de Resiliência de Pesce et al (2005).

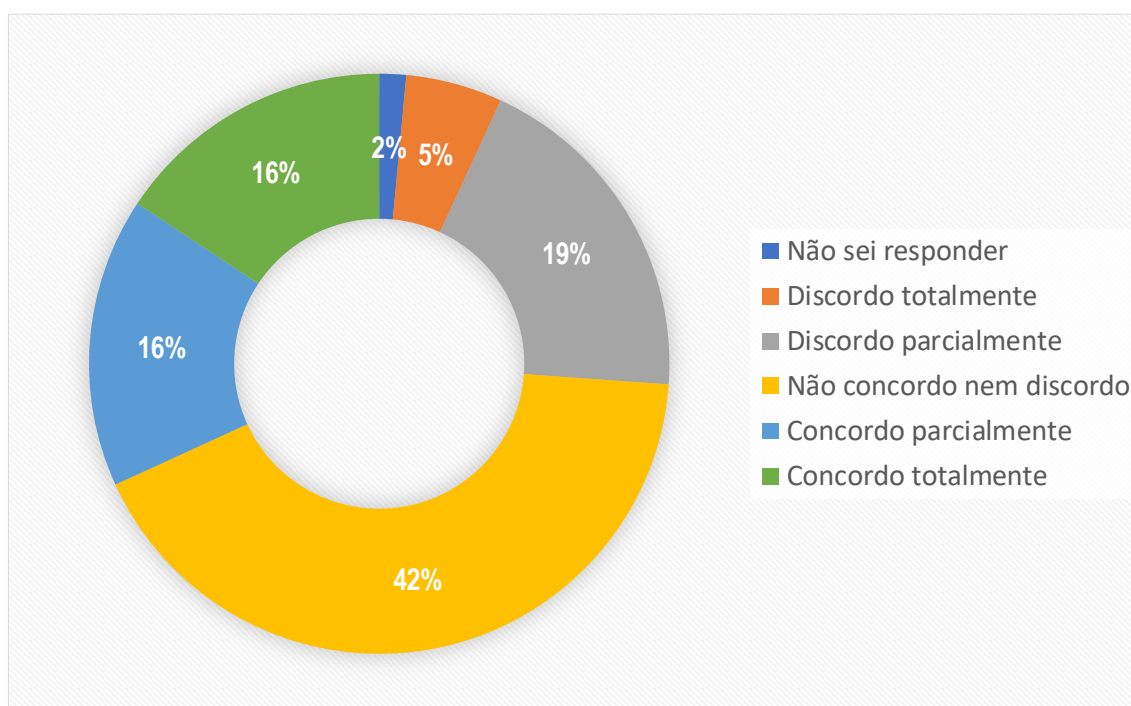


Fonte: Elaboração própria a partir de dados primários levantados pelo pesquisador.

As informações devem ser “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” afirma Gomes (2010, p. 185). Convém enfatizar que promover processos de resiliência requer práticas sociais contínuas, ou seja, de ações de modo progressivo.

A escala de resiliência demonstra a adesão dos indivíduos às afirmativas, que por sua vez, são desdobramentos de construtos sociais, especificamente as categorias analíticas ‘Autoconfiança’, ‘Perseverança’, ‘Sentido de vida’ e ‘Serenidade’, conforme selecionamos a partir de Pesce et al (2005). Dessa maneira, o gráfico 1 demonstra a adesão específica da totalidade de indivíduos em cada item. Uma primeira análise demonstra maior adesão aos itens “Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida” (Q.6) e “Eu posso estar por minha conta se eu precisar”(Q.5), relacionadas as categorias ‘Sentido da Vida’ e ‘Autoconfiança, respectivamente.

Figura 3- Distribuição agregada percentual dos níveis de adesão às questões.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados primários levantados pelo pesquisador.

Se analisarmos especificamente o conjunto de adesões em cada nível da escala Likert, observamos que um grande percentual (42%) das respostas se concentrou em uma opção intermediária (nem concordo, nem discordo). Porém,

aproximadamente 32% das repostas se localizaram nas opções consideradas de alto nível de resiliência (concordo parcialmente e concordo completamente), enquanto cerca de 25% das respostas estiveram localizadas em níveis considerados de baixa resiliência (discordo parcialmente e discordo completamente).

Grotberg (1993) elenca três condições básicas na promoção da resiliência: eu tenho, eu sou, eu posso (*I have, I am, I can*). A primeira condição tem caráter de suporte social, alguém está disposto a servir como apoio. A segunda condição esclarece as forças, os sentimentos internos e encoraja as crenças. A terceira condição tem traços de habilidades, visa desenvolver as potencialidades dos indivíduos. Infante (2005) afirma que “dessa forma, apesar de organizar os fatores de resiliência num modelo triádico, incorpora como elemento essencial a dinâmica e a interação entre esses fatores”.

Essa proposição se coaduna com a proposta de Pesce *et al* (2005), ao propor as categorias ‘Perseverança’, ‘Sentido de vida’, ‘Serenidade’ e ‘Autoconfiança’. Nesse sentido, a noção de ‘Perseverança’ e ‘Autoconfiança’ estariam muito próximas do sentido de “eu posso” (*i can*). Assim como a de ‘Sentido da Vida’ se aproximaria da compreensão de “eu sou” (*i am*). Da mesma maneira que a perspectiva de “eu tenho” (*i have*) se alinharia, em última análise, a perspectiva de ‘Perseverança’. Assim, buscamos categorizar as questões iniciais de acordo com os construtos originais apresentados por de Pesce *et al* (2005).

Quadro 5 - Categorização dos itens da escala de Resiliência de acordo com os construtos originais.

1	Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim	Perseverança
2	Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra	Serenidade
3	Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer outra pessoa	Autoconfiança
4	Manter interesse nas coisas é importante para mim	Sentido de vida
5	Eu posso estar por minha conta se eu precisar	Autoconfiança
6	Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida	Sentido de vida
7	Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação	Serenidade
8	Eu sou amigo de mim mesmo	Sentido de vida

9	Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo	Autoconfiança
10	Eu sou disciplinado	Autoconfiança
11	Eu sou determinado	Perseverança
12	Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas	Sentido de vida
13	Eu faço as coisas um dia de cada vez	Perseverança
14	Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes	Autoconfiança
15	Eu mantenho interesse nas coisas	Perseverança
16	Eu normalmente posso achar motivo para rir	Perseverança
17	Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis	Autoconfiança
18	Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem contar	Autoconfiança
19	Eu posso geralmente olhar uma situação em diversas maneiras	Autoconfiança
20	Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não	Sentido de vida
21	Minha vida tem sentido	Sentido de vida
22	Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas	Sentido de vida
23	Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída	Perseverança
24	Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer	Autoconfiança
25	Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim	Autoconfiança

Fonte: Adaptado de Pesce et al (2005)

A adaptação da escala de resiliência de Pesce e Cols (2005) aplicada aos estudantes de Ensino Médio contribuiu de forma significativa para que pudessemos avançar nas intervenções feitas em sala de aula. Pudemos identificar pontos positivos e negativos de resiliência nos alunos participantes. Foi necessário que, no momento da aplicação, o professor lesse em voz alta alguns itens da escala e explicasse brevemente para que os alunos compreendessem melhor algumas alternativas. Ungar (2005) afirma que o processo de desenvolvimento de resiliência em jovens não fica condicionado apenas em uma circunstância psicológica, mas também a um conjunto de desempenhos positivos e socialmente aceitos frente à uma subversão ou risco. E com a escala de resiliência foi possível refletir ainda que ligeiramente sobre esses desempenhos práticos.

b) Momento 2: Apreensão da resiliência através da discussão estimulada por fábulas

A avaliação da resiliência apreendida pelos alunos foi realizada a partir de uma metodologia didática ativa, que consistiu na leitura de fábulas, na explicitação dessa categoria textual, e na percepção sobre a compreensão e interpretação de fábulas nas aulas de língua portuguesa e subsequentes debates nas aulas de Direitos Humanos. Tratou-se, portanto, de uma prática interdisciplinar, tendo em vista que os estudantes discutiram Direitos Humanos através de textos reflexivos, mediados pela linguagem, analisa e percebida aqui como prática social.

Ressalta-se que embora os personagens das fábulas sejam animais, os mesmos se comportam como seres humanos. Paviani (2008) afirma que o objetivo da interdisciplinaridade é de expandir uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não é uma mera deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica.

Durante a primeira atividade didática os alunos assistiram a um filme de 10 minutos intitulado “A História dos Direitos Humanos”, produzido pela *Youth for Human Rights*, seguidos de um debate. Isso possibilitou definir, a partir das falas dos alunos, que temas seriam abordados nas dinâmicas seguintes por meio das leituras de fábulas, conforme tabela abaixo:

Quadro 6 - Fábulas utilizadas para estímulo ao debate entre os alunos.

FÁBULA	AUTOR
A rã e o boi	Monteiro Lobato
As árvores e o Machado	Esopo
O lobo e o cão	Jean de La Fontaine
A panela de barro e a panela de ferro	Jean de La Fontaine

Fonte: elaboração própria.

Antes de iniciar a leitura das fábulas, eram mobilizados os conhecimentos que os alunos já possuíam acerca do gênero. Depois foi lido o título da fábula analisada e solicitava-se que os alunos levantassem hipóteses sobre o enredo

da narrativa e da possível moral que dela foi destacada. Seguidamente, realizávamos a leitura do texto com os participantes.

Um conjunto de questões eram apresentadas, após a leitura, no intuito de aprofundar o estudo e a reflexão sobre a narrativa, bem como para instigar um debate sobre a moral apresentada.

Quadro 7- Questões de aprofundamento relativas à fabula “A rã e o boi, de Monteiro Lobato.

1. Explique o que significa “Quem nasce para 10 réis não chega a vintém”.
2. Analise as falas dos personagens. Quais argumentos eles utilizaram para justificar suas atitudes (querer imitar o boi ou incentivar a imitação ou dar uma lição no final, etc.)?
3. Você concorda com a posição de cada personagem? Justifique.
4. Descreva pelo menos uma situação em que você já observou pessoas agirem como a rã ou como o boi ou como a ave saracura.
5. Você concorda com a moral apresentada? Justifique a sua resposta.

Fonte: Registros de campo do pesquisador.

Tal aprofundamento permitiu durante os debates uma abordagem filosófica, com enfoque na moral. O que se pretendeu não foi apenas só analisar e interpretar a moral, mas questioná-la e apresentar diferentes pontos de vista sobre ela. Importante perceber como tal metodologia permitiu um confronto em relação aos dados obtidos coma escala de resiliência, estimulando reflexões importantes sobre as categorias ‘Autoconfiança’, ‘Determinação’, ‘Sentido da Vida’ e ‘Perseverança’. Os trechos abaixo demonstram importantes problematizações feitas pelos estudantes sobre seu “lugar no mundo” e suas perspectivas de ascensão social:

*“Eu acho que o título quer dizer que quem nasce para ser uma nota de 2 reais nunca vai ser uma nota de 100. É quando alguém quer ser algo que não é. **Eu nunca fui assim, gosto de ser eu mesmo, original**”¹ (Paulo², aluno participante das atividades).*

¹ Realizamos grifos nas transcrições de falas de entrevistados para destacar passagens específicas.

² Os nomes dos alunos participantes foram alterados para preservar a identidade dos mesmos.

*“O título quer dizer que a gente tem quer nós mesmos, sem ter inveja do outro. [...] **É claro que eu quero ser mais, quero crescer, mas não preciso ter pressa e ter inveja de alguém, querendo ser quem eu não posso ser ainda** (Maria, aluna participante das atividades).*

Apesar de serem respostas diferentes, podemos ver a semelhança que existe entre os dois recortes no que diz respeito às categorias de análises em processos de resiliência. Em “Eu nunca fui assim, gosto de ser eu mesmo, original” ou “É claro que eu quero ser mais, quero crescer, mas não preciso ter pressa e ter inveja de alguém” fica explícita a categoria ‘Autoconfiança’.

Observamos a ideia amadurecida do aluno ao fazer uso de uma comunicação não violenta e mantendo uma postura ética no trecho a seguir, a qual podemos relacionar às categorias ‘Sentido de Vida’ e ‘Serenidade’:

“A saracura, que eu nem sabia que existia esse nome, ficou agitando dizendo “Capaz! Falta muito amiga” ou “Que esperança!” Achei isso bem feio, pois ela estava só prejudicando a rã a ponto dela estourar. [...] Ficou jogando a rã contra o boi e isso não é legal” (Marcos, aluno participante das atividades).

Podemos ver que a categoria analítica ‘Perseverança’ encontra-se no discurso dessa aluna participante. Martins (2005) diz que a linguagem resiliente é uma competência emocional que induz um sujeito a tomar uma posição clara, isto é, não fica “em cima do muro”, não permanece indeciso em dois lados. A aluna participante usa o termo “concordar em partes” com a rã, ou seja, ela tentou absorver apenas o lado positivo daquela situação.

*“Eu concordo em partes com a rã. Não a vi como alguém querendo ser mais do que o boi, e sim como **alguém que queria provar a si mesmo e aos outros que conseguia chegar lá.** [...] O que importa é que ela conseguiu crescer mesmo que tenha estourado. Ela foi até o fim.” (Patrícia, aluna participante das atividades).*

Ao mesmo tempo, demonstram a capacidade de transpor o exemplo didático para sua própria realidade, utilizando a reflexão moral da fábula para refletirem sobre si mesmos. Assim, como argumenta Foucault, a linguagem operou um

movimento reflexivo no qual o próprio indivíduo foi posto diante de si, como aquele que vislumbra o seu rosto no espelho, percebendo assim sua própria finitude e aquilo que lhe está dado a conhecer (PEREIRA, 2011).

“Já vi várias pessoas agirem assim, inclusive na minha família. Meu tio aparenta ter inveja do meu pai. [...] Tudo que meu pai compra ele quer comprar também. Só que meu pai trabalha e pode pagar as coisas, já o meu tio vive desempregado.” (Ana, aluna participante das atividades).

“Aqui na escola tem um monte de aluno assim. Um querendo ser mais que o outro. Uma menina quer fazer tudo que a outra faz. Tem uma menina daqui da sala que fica péssima de maquiagem escura. Mas ela faz questão de usar cor escura, pra ficar igual as outras, mesmo sabendo que não combina com ela. É triste! Não sou assim, sou mais eu.” (Letícia, aluna participante das atividades).

Observamos também a noção de ‘Sentido de vida’ quando a aluna Ana afirma que o pai trabalha e pode pagar o que consome. Entendemos que a estudante vê o trabalho como ação digna, significativa e como meio para poder consumir. Quando nos colocamos como sujeito no exercício discursivo e refletimos pensamentos individuais e coletivos, temos então a linguagem como uma prática social. Assim, discurso e comportamento andam agregados um ao outro.

Nosso comportamento é refletido por nosso discurso na medida em que expressamos nossos sentimentos, pensamentos e circulamos em diversos âmbitos sociais. O ponto importante dessa leitura consistiu em que os alunos identificassem na moral uma possibilidade de reflexão sobre questões que são comuns em seu contexto social, como aquelas relacionadas à existência, às relações humanas; às relações de poder; às relações de hierarquia etc. É neste momento que a interdisciplinaridade com os Direitos Humanos aconteceu de forma mais precisa. Por meio da fábula atentamos para os seguintes temas da resiliência: verdade, conhecimento, autoridade; igualdade, respeito, superação, entre outros. Destacamos a seguir um trecho de fala dos alunos participantes que demonstra isso:

*“Concordo sim. **Acredito que todo mundo tem potencial, é só não desistir e seguir em frente.** Mas temos que fazer isso com cuidado, sem pisar no outro ou querer ser mais que ele.” (João, aluno participante das atividades).*

*“Sim. A rã era para ter pensando antes de dar ouvido ao outro bicho. Ela não soube o momento de parar. **Temos que pensar com calma, ser tranquilo e ter sabedoria antes de tomar alguma decisão ou de falar algo.** [...] Como diz O ditado “a pressa é inimiga da perfeição”. (José, aluno participante das atividades).*

Durante a leitura do apólogo³ ‘As árvores e o Machado’, de Esopo, os alunos refletiram sobre o cuidado de si e com o outro, mantendo relações maduras e produtivas para com os outros, conforme trechos destacados abaixo:

“Esse apólogo é bem realista. Isso acontece diariamente. Às vezes só pensamos e nós e quando paramos para ver algumas atitudes terminam machucando todo um grupo grande. [...] A árvore jovem que foi doada para fazer o machado derrubou todas as árvores velhas. O mundo dá voltas”. (Vanessa, aluna participante das atividades).

“Depois de ler o texto me lembrei de um ditado que minha mãe sempre diz “não faça com os outros o que você não quer que façam contigo”. (Mario, aluno participante das atividades).

Martins (2005) elenca algumas características do ser resiliente e nos diz que para ser assertivo devemos estar atentos e influenciarmos um ao outro de forma recíproca. As falas anteriores demonstram uma preocupação com o cuidado de si mesmos e do grupo ao qual os alunos pertencem, acessando experiências individuais para reflexão acerca do tema.

-
- ³ O apólogo apresenta um ensinamento de vida por meio de situações semelhantes às reais, porém seus personagens geralmente são seres inanimados. A estrutura é parecida com a fábula e narrativa personifica os seres inanimados tornando-os personagens da história. A finalidade do texto é atingir o os conceitos humanos e fazer com que a reflexão gere mudança nas pessoas. Os indivíduos tendem a não serem egoístas e passam a enxergar o outro. O conteúdo do apólogo também é educativo e tem uma moral.

c) *Momento 3: Exercício da resiliência na prática textual*

O terceiro momento didático se constituiu no exercício de produção de texto manuscrito e digital foram as propostas do penúltimo encontro. Orientamos os alunos a definirem qual o tema em Direitos Humanos seria abordado no texto que elaborariam. Sugerimos os seguintes temas: busca da verdade; autoridade; igualdade; respeito. Para isso, apresentamos informações que auxiliaram os alunos na reflexão e escolha do tema. Depois do tema definido e da seleção de informações, ajudamos os alunos no planejamento e na elaboração do texto. Reforçamos quais características não poderiam faltar em suas fábulas e retomamos a importância da pontuação na estruturação dos diálogos, caso os alunos tenham a intenção de utilizá-los.

Em seguida, fomos ao laboratório de informática, onde os alunos acessaram o site com o conteúdo da aula⁴, e com a mediação do professor, criaram uma fábula por meio de ferramenta digital, acrescentando fotos, personagens, cenários e texto. Ao compreender que os gêneros textuais estão diretamente relacionados com as práticas sociais e que estas são transcorridas por práticas de linguagem, percebemos que, para que um indivíduo use a comunicação resiliente a seu favor, é necessário que o mesmo tenha desenvolvido capacidades para a recepção e construção dos gêneros textuais referentes a uma determinada prática de linguagem.

O ser humano se utiliza do sistema de comunicação para representar seu mundo, representar-se através da linguagem, afirma Barros (2014). Porém, as escolas acabam voltando-se para concepções de escrita erudita, sem contestação da norma culta e descontextualizadas do cotidiano do alunado, mesmo sabendo que estes estão inseridos em uma dita, nas palavras da autora, sociedade “consumidora” da linguagem. Ela aponta a diversidade de comunicação nas mídias a partir do uso das novas tecnologias e várias práticas de linguagem e práticas sociais na sociedade.

No primeiro momento houve uma retomada com os alunos sobre as características do gênero fábula. Depois prosseguiram acessando o site.

⁴ <http://www.proativa.vdl.ufc.br/oa/fabulas/fabulas.html>

Figura 4 - Ilustração da interface da plataforma digital utilizada pelos alunos para produção textual.



Fonte: Portal Proativa

Após o acesso, os alunos tiveram de escolher em qual cenário a fábula seria ilustrada, podendo escolher entre cinco categorias: fazenda, praia, circo, floresta e sertão. Em seguida, escolheram quais personagens, e quais objetos dariam vida às fábulas.

Figura 5 - Ilustração da interface da plataforma digital utilizada pelos alunos para produção textual.



Fonte: Portal Proativa

Após escolherem personagens e objetos, os alunos tiveram de produzir o texto dando título, desenvolvendo a narrativa e criando uma moral à fábula.

Figura 6 - Ilustração da interface da plataforma digital utilizada pelos alunos para produção textual.



Fonte: Portal Proativa

Ao término, os alunos enviaram seus trabalhos salvos na pasta de atividades coletivas do sistema, para que prosseguíssemos no encontro seguinte com as discussões.

No encontro seguinte, exibimos cerca de dez fábulas em cada uma das três turmas participantes no quadro branco por meio de projeção, e analisamos coletivamente, onde todos puderam questionar, criticar e sugerir mudanças. Essa atividade nos levou a refletir sobre o papel que escola e as tecnologias ocupam no cenário educacional atual. Como ambas as instituições são políticas, podem ser articuladas na promoção do conhecimento, de modo que a linguagem não se limite à estrutura linguística, mas que integre práticas sociais atreladas aos gêneros que circulam no meio social e midiático e envolva a educação em Direitos Humanos.

É útil a colocação sobre as concepções que se tem sobre as tecnologias no espaço escolar. Estão inseridas no meio social e fazem parte da vida dos estudantes e é dever da escola sistematizá-las trazendo-as para seu interior de modo a garantir tanto a inserção de uma nova prática no cotidiano escolar promovendo o letramento digital e outros letramentos cuja aquisição é essencial para a construção da cidadania no contexto atual e globalizado.

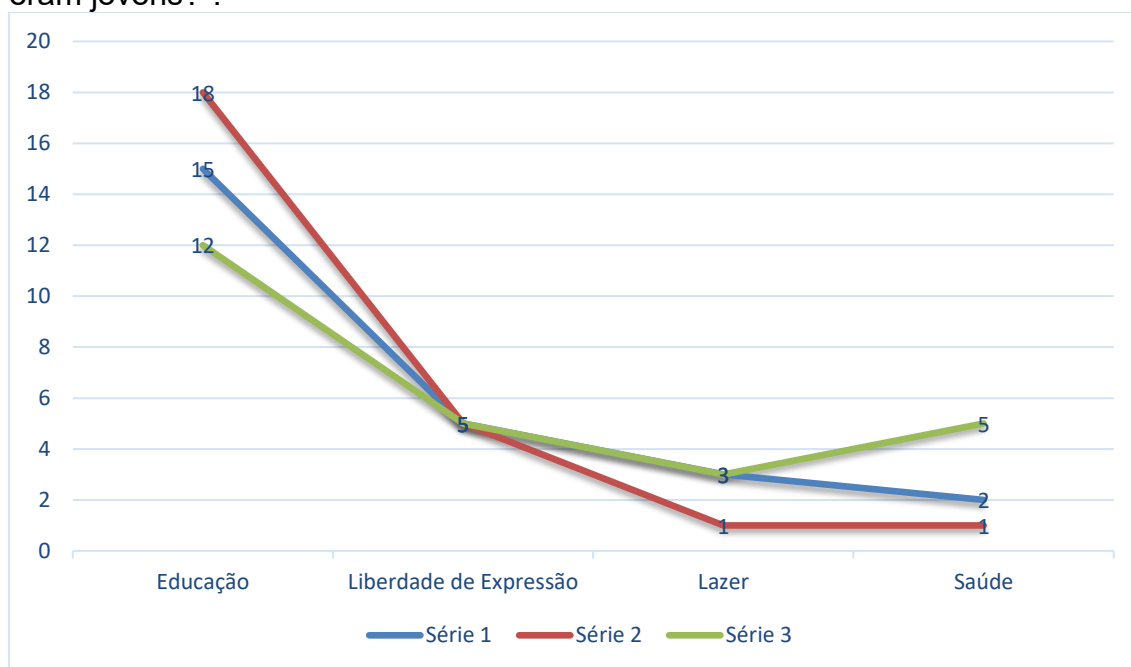
Finalizamos os encontros com alunos e pudemos realizar a correção das atividades propostas, momento propício para sanar eventuais dúvidas. Retomamos o que se entende por moral filosófica. Pretendeu-se com isso, reiterar que as fábulas, os apólogos e as morais expressadas auxiliam o homem a compreender, dentre outras questões, o mundo e a forma como estabelece suas relações com o outro, e perceber que a linguagem como prática social pode ser uma ferramenta eficaz para o aluno do Ensino Médio tornar-se uma pessoa resiliente em Direitos Humanos.

3.2. OS DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA RESILIENTE

A segunda momento coleta de dados, conforme exposto anteriormente, foi o questionário estruturado, contendo com 5 questões abertas que versavam sobre o conhecimento, a prática ou a negação de Direitos Humanos. Foi

recebido um grande número de respostas variadas, que foram categorizadas e sistematizadas à luz da análise de conteúdo. Vejamos o gráfico abaixo:

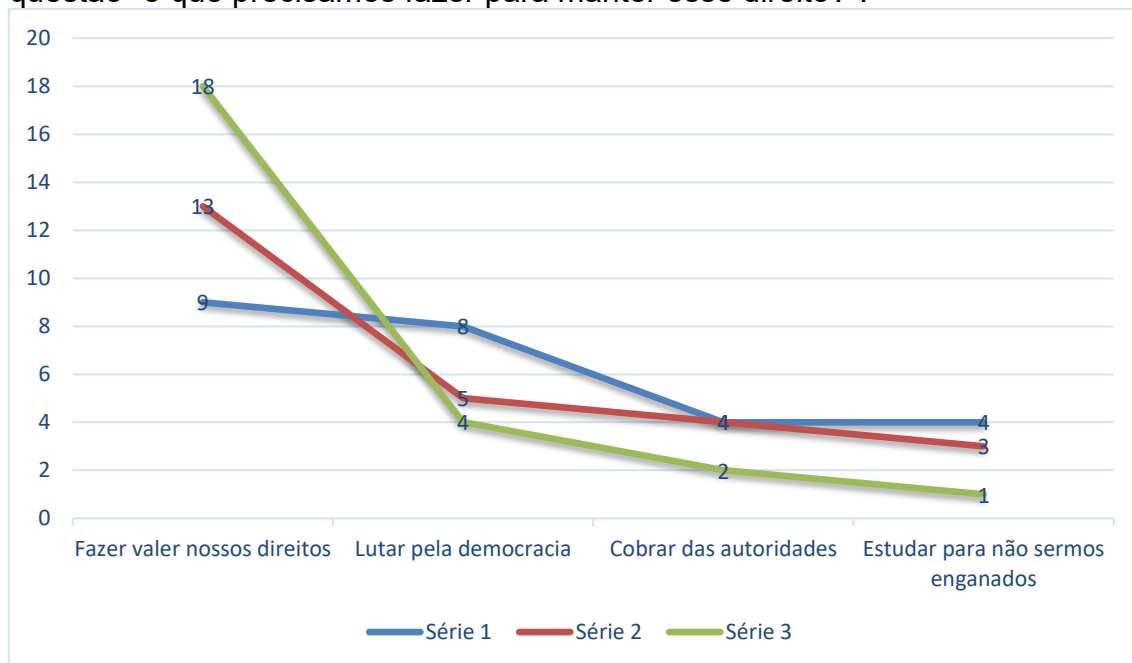
Figura 7 - Análise de conteúdo dos questionários estruturados. Resposta à questão "que direito você tem hoje em dia que os seus pais não tinham quando eram jovens?".



Fonte: Elaboração própria a partir de dados primários levantados pelo pesquisador.

Entender ou conceituar educação popular exige de nós a compreensão de que a mesma é além de pedagogia, um estímulo, um movimento, um pacto, para que o desenvolvimento humano ocorra de maneira coletiva, mas atendendo à realidade de cada sujeito, fazendo com que ele se sinta integrado à grande obra e use de seu contexto social como base para a aquisição de conhecimentos diversos. Podemos observar no gráfico que a maior parte dos alunos participantes afirmaram que seus pais não tiveram direito à educação assim como eles têm hoje. Alguns alunos comentaram em suas respostas que seus pais não sabem ler nem escrever. Faz-se necessário lembrar que as quatro respostas expostas no gráfico foram as que mais se repetiram, por isso estão agrupadas no quadro. Algumas respostas isoladas como “falta de moradia” não foram citadas com tanta frequência, então ficaram fora do gráfico. Para cada uma das 5 perguntas, alguns alunos colocaram mais de uma resposta, então nem todas foram tabuladas.

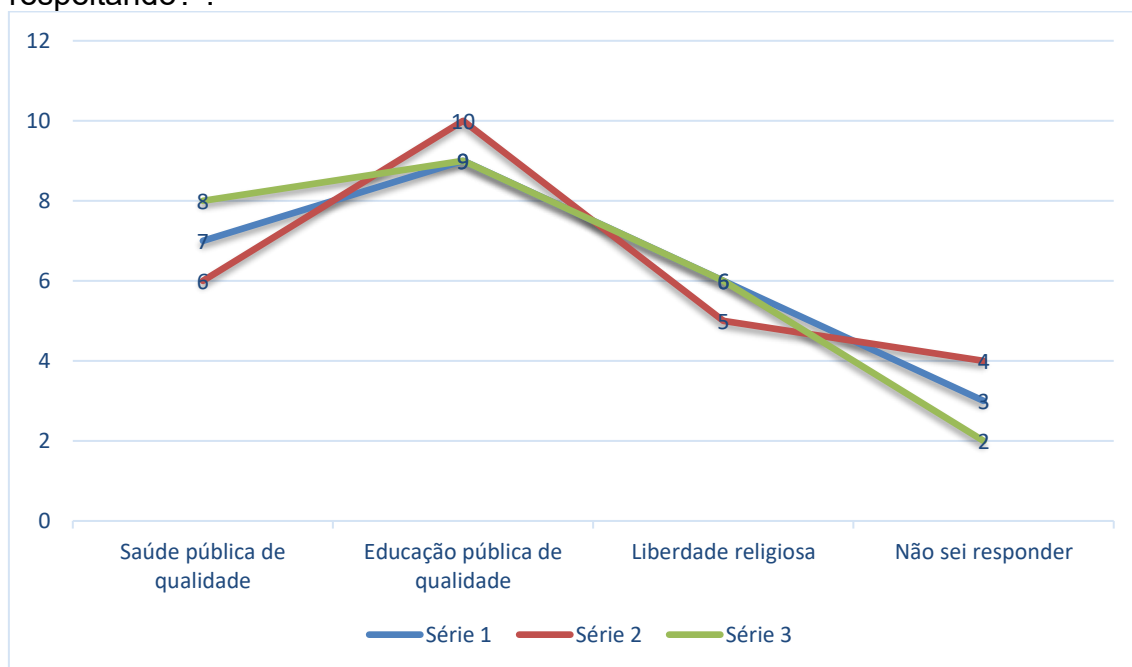
Figura 8 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Resposta à questão "o que precisamos fazer para manter esse direito?".



Fonte: Elaboração própria a partir de dados primários levantados pelo pesquisador.

Nesta segunda pergunta notamos que os estudantes participantes da pesquisa somam 40 respostas no que diz respeito a fazer valer os direitos do cidadão, bem como 17 respostas a favor da luta pela democracia. Isso nos leva a pensar na importância de um comportamento afirmativo frente a algum problema individual ou coletivo no âmbito dos Direitos Humanos e também na categoria analítica 2 (sentido de vida). Esse agir afirmativo se faz também na linguagem como prática social, por meio de um discurso direto, do uso de palavras contextualizadas, da firmeza da voz, do olhar humano e coletivo, do uso da ética e do comprometimento com a vida. Para Martins (2005), vemos na linguagem uma possibilidade dialética da comunicação 'eu ganho e você ganha', ou seja, uma comunicação criativa, transparente, por meio da qual as pessoas expressam suas necessidades, seus pensamentos e sentimentos de forma honesta e direta sem violar os mesmos direitos dos outros.

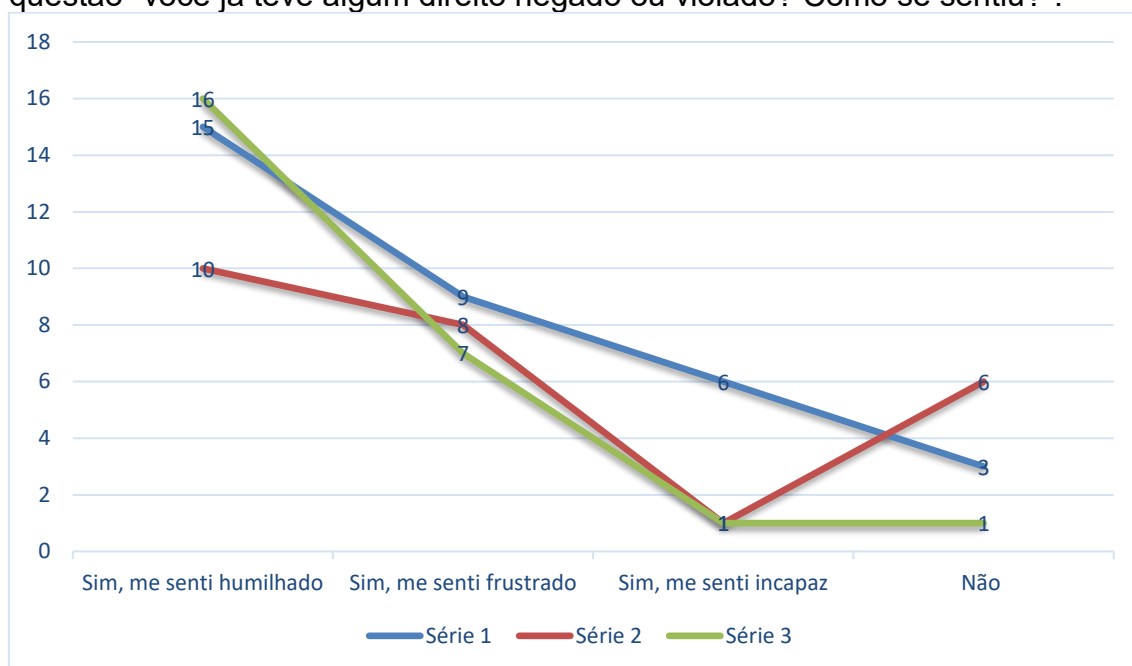
Figura 9 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Resposta à questão "que direito existe em nosso país, e as pessoas não estão respeitando?".



Fonte: Elaboração própria a partir de dados primários levantados pelo pesquisador.

Ao aplicar esta questão, muitos participantes afirmaram que não precisaria que existissem novas leis ou direitos que protegessem as pessoas, mas que as garantias existentes deveriam ser praticadas e fiscalizadas adequadamente. A saúde pública de qualidade veio como um direito que está sendo violado no discurso de 21 estudantes, enquanto a educação pública foi citada em 28 respostas, totalizando então 49 respostas no que diz respeito a direitos básicos do ser humano assegurados pelo Estado.

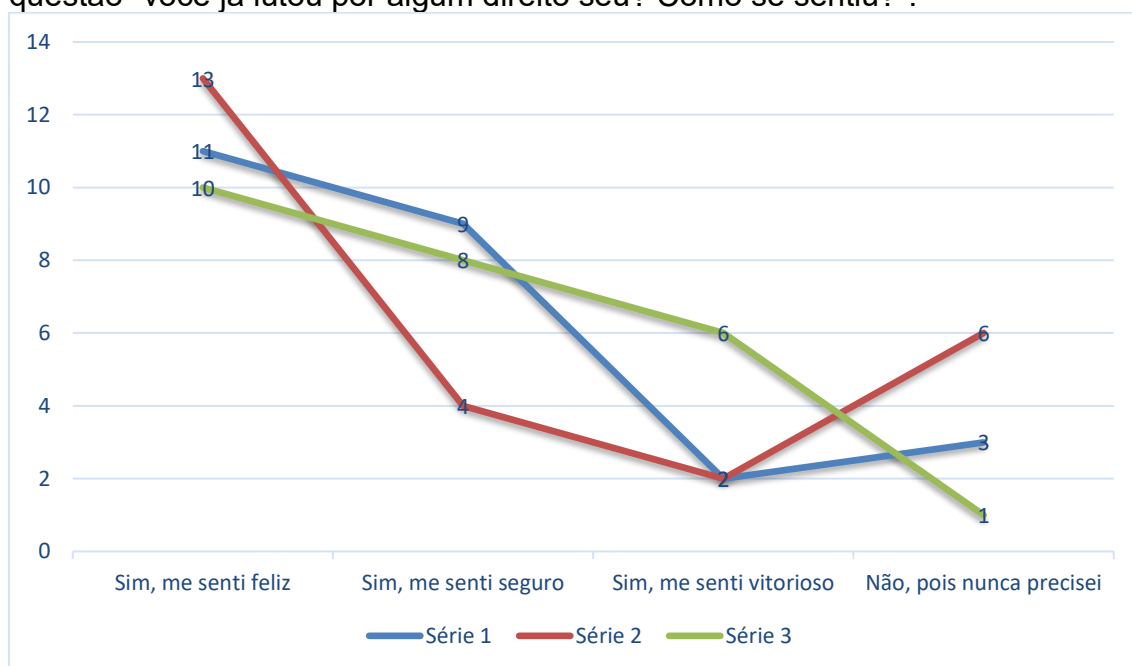
Figura 10 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Resposta à questão "você já teve algum direito negado ou violado? Como se sentiu?".



Fonte: Elaboração própria a partir de dados primários levantados pelo pesquisador.

Nesta quarta pergunta do questionário, percebemos que a maior parte dos 75 alunos entrevistados nas três séries já passaram por alguma situação em que sentiram seus direitos negados ou violados, totalizando 41 respostas “Sim, me senti humilhado” e 24 “Sim, me senti frustrado”. É importante lembrar que 10 alunos responderam que nunca sentiram seus direitos negados ou violados, relacionando-se então à categoria de análise de resiliência 3 (serenidade).

Figura 11 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Resposta à questão "você já lutou por algum direito seu? Como se sentiu?".



Fonte: Elaboração própria a partir de dados primários levantados pelo pesquisador.

Como nos informa Chaves (2011), a resiliência representa a capacidade concreta das pessoas de superação das situações críticas, mas também de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal, sem se deixarem afetar negativamente, capitalizando as forças negativas de forma construtiva.

Nesta última pergunta do questionário percebemos que 34 respostas foram positivas na questão da resiliência em “Sim, me senti feliz” e 21 em “Sim, me senti seguro”. Ao trazermos as categorias de análises em processos de resiliência a serem observadas em cada instrumento de pesquisa, podemos ver que a categoria 1 (perseverança) e categoria 4 (autoconfiança) aparecem nessas respostas citadas, pois quando falamos em comportamento resiliente devemos compreender que ele geralmente é ativo, não faz uso de meias palavras, nem dá espaços para más interpretações em nossos discursos. A pessoa resiliente é capaz de agir em favor de seus próprios interesses, afirmar-se sem medo, defender os seus valores e expor sinceridade sem sentir-se constrangida.

Vejamos o quadro simplificado fazendo a conexão entre os instrumentos de pesquisa e as categorias de análise nos processos de resiliência:

Quadro 8 - Relação entre os instrumentos de pesquisa e as categorias de análise nos processos de resiliência

INSTRUMENTOS DE PESQUISA	CATEGORIAS DE ANÁLISE			
	Perseverança	Sentido de vida	Serenidade	Autoconfiança
Survey	Nas afirmativas 15 “Eu sou determinado” (43 respostas) e 25 “Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim” (50 respostas)	Na afirmação 5 “Minha vida tem sentido” (24 respostas)	Na afirmativa 19 “Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação” (35 respostas) e na afirmativa 14 “Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas. (33 respostas)	Na afirmativa 21 “Eu posso estar por minha conta se eu precisar” (64 respostas) e na afirmação 23 “Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer outra pessoa”, (45 respostas)
Roteiro semiestruturado	Na última pergunta do questionário sobre lutar por seus direitos percebemos 34 respostas positivas na questão da resiliência em “Sim, me senti feliz”	17 respostas a favor da luta pela democracia como algo importante na vida presente.	É importante lembrar que 10 alunos responderam que nunca sentiram seus direitos negados ou violados, relacionando-se então à categoria de análise de resiliência 3 (serenidade).	Na última pergunta do questionário sobre lutar por seus direitos percebemos 21 respostas positivas na questão da resiliência em “Sim, me senti seguro”.
Observação Direta	Categoria presente dos discursos de maneira transversal. “É claro que eu quero ser mais, quero crescer, mas não preciso ter pressa e ter inveja de alguém, querendo ser quem eu não posso ser ainda”. também na afirmação: “O que importa é	Recorte de fala após a leitura de apólogo. Em “Depois de ler o texto me lembrei de um ditado que minha mãe sempre diz: não faça com os outros o que você não quer que façam contigo”.	Categoria presente dos discursos de maneira transversal. “Mas temos que fazer isso com cuidado, sem pisar no outro ou querer ser mais que ele.”	Recortes de fala na questão 1 após a leitura das fábulas. Em “Eu nunca fui assim, gosto de ser eu mesmo, original” ou “É claro que eu quero ser mais, quero crescer, mas não preciso ter pressa e ter inveja de alguém”.

	que ela conseguiu crescer mesmo que tenha estourado. Ela foi até o fim. ”			
--	---	--	--	--

Fonte: elaboração própria.

Nos instrumentos de pesquisa apresentados foi possível compreender a vontade de superação em situações críticas, principalmente na categoria de análise 1: Perseverança. Assis e Pesce (2006, p. 13) afirmam que a resiliência pode ser potencializada e que a mesma “é uma energia inerente aos seres humanos, que precisa ser nutrida e potencializada ao longo de toda existência de cada um”. Vemos então que os processos resilientes são contínuos, e a linguagem como prática social é a ferramenta base para que essa potencialização ocorra de maneira fluída.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos as características resilientes de 75 alunos do Ensino Médio e tomamos a linguagem como prática social para ajudá-los na formação em Direitos Humanos. Procuramos identificar durante e após as dinâmicas, suas perspectivas de vida, se houve uma mudança, ainda que em curto prazo, frente à prática e defesa dos Direitos Humanos, e se algo foi assimilado e acomodado cognitivamente referente à resiliência.

Os sujeitos participantes desta pesquisa compreenderam a possibilidade e necessidade de fazer uso da língua e da postura resiliente como suporte ao aprendizado em Direitos Humanos. Linguagem, resiliência e Direitos Humanos devem estar interligados e interdependentes todo o tempo.

Conhecer o aluno como sujeito ativo do processo é outro ponto relevante. Quando isso acontece, a relação entre professor/aluno melhora bastante. O foco sai do professor como “detentor” do conhecimento e passa a ser também participante do processo ensino/aprendizagem juntamente com o aluno de práticas de linguagem autênticas e sociais e vivências voltadas à realidade da sociedade na qual o aluno está inserido.

Segundo Chaves (2011), “a aceitação incondicional do indivíduo enquanto pessoa, principalmente pela família, assim como a presença de redes sociais de apoio permitem o desenvolvimento de condutas resilientes”. Ele aponta que desafios, vínculos afetivos e propósito no futuro são fatores que favorecem a resiliência. Podemos então trazer a categoria analítica 2: Sentido de vida, como reforço para essa perspectiva.

Refletindo sobre o objetivo geral estabelecido, isto é, sobre como a linguagem e os processos resilientes podem potencializar a formação de alunos de Ensino Médio em educação em Direitos Humanos, a afirmação de Polletti e Dobbs (2007) é coadunante. Eles mencionam que “não se pode aprender resiliência, pode-se somente desenvolver competências que a favoreçam, quando de crises e dramas da vida”. Vemos então essas competências adquiridas nas nossas experiências sociais, em especiais no âmbito escolar. A linguagem como prática social apresenta-se como suporte nesse desenvolvimento de competências, e o uso das fábulas como meio para reflexão da resiliência e dos Direitos Humanos sustentou-se com grande efeito.

Kleiman (2004) afirma que “a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos” passam a ser objetos de pesquisa nas novas abordagens da leitura.

Por fim, conforme previsto nos objetivos específicos, observou-se o desenvolvimento de competências específicas, estruturadas em torno dos conceitos centrais selecionados (Autoconfiança, Perseverança, Serenidade e Sentido de Vida), quantificadas através da escala de resiliência, mapeadas com auxílio do roteiro semiestruturado, e desenvolvidas a partir de metodologias ativas em sala de aula.

Acredita-se que o estudo contribui para os estudos sobre resiliência no campo educacional, buscando aplicar metodologias desafiantes, com resultados significativos. Resumindo tais resultados, temos o seguinte:

- Os alunos demonstraram níveis diferenciados de adesão aos itens da escala de resiliência, sendo mais evidente a vinculação a itens relacionados a Autoconfiança, como “Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida”, e “Eu posso estar por minha conta se eu precisar”;
- Analisando a totalidade do grupo observou-se um grande percentual (42%) das respostas se concentrou em uma opção intermediária (nem concordo, nem discordo).
- Porém, aproximadamente 32% das repostas se localizaram nas opções consideradas de alto nível de resiliência (concordo parcialmente e concordo completamente);
- Enquanto cerca de 25% das respostas estiveram localizadas em níveis considerados de baixa resiliência (discordo parcialmente e discordo completamente).
- A metodologia de estímulo através de leituras de fábulas permitiu um confronto em relação aos dados obtidos com a escala de resiliência, estimulando reflexões importantes sobre as categorias ‘Autoconfiança’, ‘Determinação’, ‘Sentido da Vida’ e ‘Perseverança’.

- O desenvolvimento de tais categorias ficou evidente no discurso dos alunos, que demonstraram capacidade de transpor o exemplo didático para sua própria realidade, operou, assim, um movimento reflexivo no qual o próprio indivíduo foi posto diante de si;
- Durante o exercício das fábulas a interdisciplinaridade com os Direitos Humanos aconteceu de forma mais precisa, explicitando temas como: verdade, conhecimento, autoridade; igualdade, respeito, superação, entre outros.
- O exercício de produção textual com auxílio de material didático *on line* ajudou a refletir sobre o papel que a escola e as tecnologias ocupam no cenário educacional atual, na promoção do conhecimento, de modo que a linguagem não se limite à estrutura linguística, mas que integre práticas sociais atreladas aos gêneros que circulam no meio social e midiático e envolva a educação em Direitos Humanos.
- Na análise de conteúdo dos dados levantados a partir de roteiro semiestruturado ficou evidente que a maior parte dos alunos participantes afirmaram que seus pais não tiveram direito à educação, assim como eles têm hoje;
- A maior parte dos 75 alunos entrevistados nas três séries já passaram por alguma situação em que sentiram seus direitos negados ou violados, corroborando com o argumento de Chaves (2011), de que a resiliência representa a capacidade concreta das pessoas de superação das situações críticas, mas também de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal, sem se deixarem afetar negativamente, capitalizando as forças negativas de forma construtiva.

Os dados evidenciaram que os sujeitos participantes desta pesquisa compreenderam a possibilidade e a necessidade de fazer uso da língua e da postura resiliente como suporte ao aprendizado em Direitos Humanos.

5. REFERÊNCIAS

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/A-arte-de-fazer-question%C3%A1rios.pdf>. Acesso em 20/09/2016.

ANTUNES, Celso. **Resiliência** - A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ASSIS, S. G., PESCE, R. P., & AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Direitos Humanos.

CARVALHO, Cláudia Alexandra Ferreira de; LEAL, Isabel Pereira. **Adaptação da “The Resilience Scale” para a população adulta portuguesa**. *Psicol. USP* [online]. 2012, vol.23, n.2, pp.417-433. Epub 17-Jul-2012. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012005000008>.

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. **Resiliência e formação humana em professores: em busca da integralidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. 315 p.

COIMBRA, R. M.; MORAIS, N. A. (Org.). **A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**, 2010. Disponível em: <<https://books.google.com/books?id=TzPqOgAACAAJ&pgis=1>>

CURADO, Odilon Helou Fleury. **Linguagem e dialogismo**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 26-33, v. 11.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **“Resiliência”**, 2008. (Nota técnica).

DYER, J. G.; MCGUINNESS, T. M. **Resilience: Analysis of the concept**. Archives of Psychiatric Nursing, v. 10, n. 5, p. 276–282, 1996.

FAJARDO, N. et al. Redalyc. **Resiliência E Prática Escolar: Uma Revisão Crítica**. 2013.

FONSECA, Francisco. **Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação**. Rev. Bras. Ciênc. Polít. no.6 Brasília. Jul-dez, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=en Acesso em 26/08/2016

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 / Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 12ª edição. Petrópolis, RJ; Vozes, 2013. 92 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148 p.

GOMES, R. **A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.

GOMES, R. et al. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. SILVA, Josenilda Maria Maués da. **Práticas discursivas e produção de subjetividades: uma análise do discurso pedagógico de professores/as da disciplina *didática e formação docente* do curso de pedagogia da UFPA**. Disponível em: <http://www.uninove.br/publishingimages/mestrados%20e2%doutorados/edu/1%20seminario/mpf%2013.pdf> Acesso em 10/01/2016

INFANTE, F. A. **Resiliência como processo: uma revisão da literatura recente**. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas, p. 22–38, 2005.

JELIN, Elizabeth; HERSHBERG, Eric. **Construindo a Democracia - Direitos Humanos, Cidadania e Sociedade na América Latina**. Editora: Edusp, 2007.

M.D. Galassi e J.P. Galassi. **Assertividade: o que é, por que é útil e como se aprende?** /Assert yourself, , Human Sciences Press, traduzido e adaptado por Catarina Dias e Guiomar Gabriel, GAPsi- Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa . Disponível em <http://www.integra.pt/textos/020305.pdf> Acesso em 29/01/2016.

MARTINS, Vera. **Seja assertivo! – como ser direto, objetivo e fazer o que tem de ser feito: como construir relacionamentos saudáveis usando a assertividade**. 20ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 236p.

MELILLO, A. et al. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 160 p.

MONTEIRO, Aída Maria; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. 2010. Editora Cortez.

MOTA, M. C. A. DA; SANTOS, J. M. C. T.; COSTA, C. R. DA. **A Resiliência Na Escola Pública Como Estratégia De Ensino**. III Congresso Nacional de Educação, 2016

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. Ed. Caxias do sul, rs:Educs, 2008.

PELIZZOLI, Marcelo L. (org.) **Cultura de Paz – restauração e direitos**. Recife: EDUFPE, 2010.

PELIZZOLI, Marcelo L. (org.) **Diálogo, conflito e práticas restaurativas**. EDUFPE, 2012.

PELIZZOLI, Marcelo. ET al (Org). **Cultura de paz: A alteridade em jogo**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.305p.

PEREIRA, E. A. **Sujeito e linguagem em As palavras e as coisas, de Michel Foucault**. Estudos Semióticos, p. 94–101, 2011.

PESCE, R. P. et al. **Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência**. Cadernos de Saúde Pública, v. 21, n. 2, p. 436–448, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São paulo: cultrix, 2004.

SILVA, Marluce Pereira da; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; ALVES, Maria da Penha Casado (Org.). **Linguagem e práticas sociais: ensaios e pesquisas**. Natal: EDUFRN, 2008.).

SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas** São Paulo: Cortez, 2004.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. **Resiliência: em busca de um conceito**. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano, v. 16, n. 3, p. 104–113, 2006.

TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e educação**. Cortez, 2001. 142 p.

VARGAS, C. P. **O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola**. p. 109–115, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São paulo: Martins Fontes, 2002.

6. APÊNDICES

A. *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Eu, _____, afirmo que é de meu inteiro conhecimento a pesquisa realizada pelo aluno vinculado ao programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, promovido pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, **RESILIÊNCIA E LINGUAGEM: A FORMAÇÃO DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**. A minha contribuição na pesquisa ocorrerá na participação de encontros mediados sob a organização de rodas de conversas durante a aula da disciplina Direitos Humanos, que serão gravadas ou descritas e no preenchimento de questionários para obtenção dos dados necessários para a referida pesquisa. Afirmo, também, que estou ciente que a pesquisa tem o objetivo de incentivar a resiliência em alunos do Ensino Médio como ferramenta na prática dos Direitos Humanos. Entendo que tenho como garantia a total liberdade de recusar esta participação e de modo que com isto não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa. É também de meu inteiro conhecimento que as informações obtidas serão usadas cientificamente. Elas poderão ser divulgadas sob a forma de Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) ou qualquer outro meio científico, desde que se mantenha o anonimato e a privacidade em relação ao meu nome e dos outros participantes da pesquisa.

O responsável pela pesquisa pode ser encontrado pelo telefone (81) 34421071, ou (81) 88762188 ou pelo e-mail: italoespíritosanto@hotmail.com.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do gestor (a) da escola:

_____.

Assinatura do professor (a) participante da pesquisa:

_____.

Assinatura do pesquisador:

_____.

Ítalo Amorim do Espírito Santo

B. Sequência Didática

Mediador Ítalo Espírito Santo

Componente curricular: Língua Portuguesa /Direitos Humanos

Ano/série: **1ª, 2ª e 3ª Séries – Ensino Médio**

Tempo estimado: **6 aulas**

Materiais necessários

Cópia de textos.

Computador para projeção de apresentação.

Objetivos

Levantar as características do gênero fábula envolvendo a cultura de paz.

Aprofundar o conhecimento sobre estruturas e funções do seguinte gênero literário: fábula.

Comparar os gêneros fábula e apólogo, enfatizando semelhanças e diferenças referentes à forma e ao conteúdo.

Interpretar e compreender textos, enfatizando seus efeitos e intenções sobre o leitor.

Interpretar e compreender textos, enfatizando temas e a situacionalidade.

Escrever texto que pertença ao gênero fábula envolvendo cultura de paz.

Conteúdos

Aspectos interpretativos: gênero – fábula; moral filosófica.

Literatura comparada: fábula x apólogo.

Leitura seletiva.

Plano de Leitura.

Elaboração de texto: fábula.

Tempo Didático

Esta sequência refere-se a 1 semana de aulas.

Para uma melhor organização do tempo didático, espera-se que a semana seja dividida em:

2 aulas para Leitura e trabalho com os aspectos linguísticos definidos;

1 aulas para Leitura Seletiva ou Plano de Leitura;

2 aulas para produção textual e produção de fábula em ferramenta digital.

1 aula para correções e retomadas.

Leitura

Aula 1

Antes de iniciar a leitura da fábula ‘A rã e o boi’, de Monteiro Lobato, mobilize os conhecimentos que os alunos já possuem acerca do gênero.

Leia o título da fábula que será analisada e solicite que os alunos levantem hipóteses sobre o enredo da narrativa e da possível moral que dela será destacada.

Realize a leitura do texto com os alunos.

Em seguida, proponha questões para aprofundar o estudo e a reflexão sobre a narrativa, bem como para instigar um debate sobre a moral apresentada. Nesse momento, será possível fazer uma abordagem filosófica, com enfoque na moral. O que se pretende é não só analisar e interpretar a moral, mas questioná-la e apresentar diferentes pontos de vista sobre ela.

O importante é que os alunos identifiquem na moral uma possibilidade de reflexão sobre questões que são comuns em seu contexto social, como aquelas relacionadas à existência, às relações humanas; às relações de poder; às relações de hierarquia etc. É neste momento que a interdisciplinaridade com os Direitos Humanos acontece de forma mais precisa.

Como sugestão, apresente os seguintes questionamentos sobre o texto ‘A rã e o boi’ aos alunos e faça a mediação para que possam posicionar-se diante da moral apresentada.

1. Explique o que significa “Quem nasce para 10 réis não chega a vintém”.
2. Analise as falas dos personagens. Quais argumentos eles utilizaram para justificar suas atitudes (querer imitar o boi ou incentivar a imitação ou dar uma lição no final, etc.)?
3. Você concorda com a posição de cada personagem? Justifique.
4. Descreva pelo menos uma situação em que você já observou pessoas agirem como a rã ou como o boi ou como a ave saracura.
5. Você concorda com a moral apresentada? Justifique a sua resposta.

Para aprofundamento do estudo proposto, atente para os seguintes temas da filosofia: verdade/conhecimento; autoridade; igualdade; respeito etc. Como eles aparecem nas fábulas sugeridas para leitura?

Esses temas deverão ser considerados também para o desenvolvimento da proposta de produção do gênero fábula.

Aula 2

Proponha a leitura do apólogo ‘As árvores e o Machado’, de Esopo.

Analisar o texto com os alunos e solicite-lhes que estabeleçam as diferenças e semelhanças entre a fábula e o apólogo.

Como parâmetro para a comparação entre textos, poderá basear-se nas informações apresentadas na tabela a seguir.

FÁBULA	APÓLOGO
A palavra fábula deriva do latim Fari (falar) e do grego Phaó (dizer, contar algo).	O apólogo apresenta um ensinamento de vida por meio de situações semelhantes às reais, porém seus

A linguagem mostrar-se simples, mas de acordo com a norma padrão. A estrutura traz uma relação entre a realidade humana e a situação pelas personagens, com o objetivo de ensinar algo ou provar alguma verdade por meio de uma moral. As personagens geralmente são animais com características, personalidade e comportamento similares aos dos seres humanos. O fato narrado é algo fantástico e não comum. O tema é variado e considera tópicos como a vitória do fraco sobre o forte, a bondade sobre a esperteza, e a ruína dos ociosos.	personagens geralmente são seres inanimados. A estrutura é parecida com a fábula e narrativa personifica os seres inanimados tornando-os personagens da história. A finalidade do texto é atingir o os conceitos humanos e fazer com que a reflexão gere mudança nas pessoas. Os indivíduos tender a não serem egoístas e passam a enxergar o outro. O conteúdo do apólogo também é educativo e tem uma moral.
---	--

Leitura Seletiva/ Plano de Leitura

Aulas de 3

Leitura de textos diversos referentes aos gêneros e temas desta sequência.

Sugestões de Leitura Seletiva

Para consolidar o estudo proposto, desenvolva atividades de leitura dos seguintes textos:

‘O cão de orelhas cortadas’, de La Fontaine.

Explore a estrutura do texto. Trata-se de uma fábula em forma de poema.

Análise os recursos poéticos utilizados pelo autor.

Discuta o tema filosófico subjacente à moral da fábula.

‘A panela de barro e a panela de ferro’, de La Fontaine.

Após a leitura do texto, instigue os alunos a identificar nele as características do apólogo.

Análise os recursos poéticos utilizados pelo autor.

Discuta o tema filosófico subjacente à moral do apólogo.

Produção de texto manuscrito e digital

Aulas 4, 5 e 6

Oriente os alunos a definirem qual o tema filosófico que será abordado no texto que elaborarão. Sugere-se os seguintes temas: busca da verdade; autoridade; igualdade; respeito. Para isso, você deverá apresentar informações que auxiliem os alunos na reflexão e escolha do tema.

A partir do tema definido e da seleção de informações, auxilie os alunos no planejamento e na elaboração do texto. Reforce quais características não poderão faltar em suas fábulas e retome a importância da pontuação na estruturação dos diálogos, caso os alunos tenham a intenção de utilizá-los.

No laboratório de informática, os alunos deverão acessar o site <http://www.proativa.vdl.ufc.br/oa/fabulas/fabulas.html>, e com a mediação do professor, criar uma fábula por meio de ferramenta digital, acrescentando fotos, personagens, cenários e texto.

Retomadas, correções ou aprofundamento

Aula 7

Faça a correção de atividades propostas, momento propício para sanar eventuais dúvidas.

Retome o que se entende por moral filosófica. Pretende-se com isso, reiterar que as fábulas, os apólogos e as morais expressas auxiliam o homem a compreender, dentre outras questões, o mundo e a forma como estabelece suas relações com o outro.

C. Tabulação dos gráficos

Roteiro semiestruturado (escala de resiliência)

ESCALA DE RESIL[1] IÊNIA SIMPLIFICADA*							
Nome: _____ Sexo: M () F () Idade: ____							
	Ao analisar as sentenças, marcar a resposta numa escala entre 0 a 5[1].	Não sei responder	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim	0	5	10	50	1	9
2	Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra	0	0	5	60	5	5
3	Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer outra pessoa	0	0	15	45	10	5
4	Manter interesse nas coisas é importante para mim	0	0	20	35	4	16
5	Eu posso estar por minha conta se eu precisar	0	0	11	19	20	25
6	Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida	0	0	0	5	22	48
7	Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação	0	0	25	35	10	5
8	Eu sou amigo de mim mesmo	0	0	12	43	9	11
9	Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo	0	1	32	19	20	3
10	Eu sou disciplinado	0	27	25	10	1	12
11	Eu sou determinado	0	0	12	43	9	11
12	Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas	0	3	17	33	10	12
13	Eu faço as coisas um dia de cada vez	0	12	16	32	11	4
14	Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes	0	3	17	42	3	10
15	Eu mantenho interesse nas coisas	0	5	27	21	15	7
16	Eu normalmente posso achar motivo para rir	1	1	5	37	10	21
17	Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis	4	2	4	28	22	15
18	Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem contar	0	5	3	20	42	5
19	Eu posso geralmente olhar uma situação em diversas maneiras	3	1	12	29	17	13
20	Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não	3	2	30	34	4	2
21	Minha vida tem sentido	13	7	16	10	5	24
22	Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas	1	2	15	32	15	10
23	Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída	1	9	8	32	12	13
24	Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer	0	4	9	48	10	4
25	Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim	2	12	15	26	16	4

D. Quantificação das respostas ao roteiro semiestruturado

Que direito você tem hoje em dia que seus pais não tinham quando eram jovens?

	SÉRIE 1	SÉRIE 2	SÉRIE 3
EDUCAÇÃO	15	18	12
LIBERDADE DE EXPRESSÃO	5	5	5
LAZER	3	1	3
SAÚDE	2	1	5

O que é preciso fazer para manter esse direito?

	SÉRIE 1	SÉRIE 2	SÉRIE 3
FAZER VALER NOSSOS DIREITOS	9	13	18
LUTAR PELA DEMOCRACIA	8	5	4
COBRAR DAS AUTORIDADES	4	4	2
ESTUDAR PARA NÃO SERMOS ENGANADOS	4	3	1

Que direito existe em nosso país, e as pessoas não estão respeitando?

	SÉRIE 1	SÉRIE 2	SÉRIE 3
SAÚDE PÚBLICA DE QUALIDADE	7	6	8
EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE	9	10	9
LIBERDADE RELIGIOSA	6	5	6
NÃO SEI RESPONDER	3	4	2

1. Você já teve um direito negado ou violado? Como se sentiu?

	SÉRIE 1	SÉRIE 2	SÉRIE 3
SIM, ME SENTI HUMILHADO	15	10	16
SIM, ME SENTI FRUSTRADO	9	8	7
SIM, ME SENTI INCAPAZ	6	1	1
NÃO	3	6	1

2. Você já lutou por algum direito? Como se sentiu?

	SÉRIE 1	SÉRIE 2	SÉRIE 3
SIM, ME SENTI FELIZ	11	13	10
SIM, ME SENTI SEGURO	9	4	8

SIM, ME SENTI VITORIOSO	2	2	6
NÃO, POIS NUNCA PRECISEI	3	6	1

E. Fábulas utilizadas

A rã e o boi	Monteiro Lobato
Tomavam sol à beira dum brejo uma rã e uma saracura. Nisto chegou um boi, que vinha para o bebedouro. — Quer ver — disse a rã — como fico do tamanho deste animal? — Impossível, rãzinha. Cada qual como Deus o fez. — Pois olha lá! — retorquiu a rã estufando-se toda. Não estou “quase” igual a ele? — Capaz! Falta muito amiga. A rã estufou-se mais um bocado. — E agora? — Longe ainda!... A rã faz novo esforço. — E agora? — Que esperança!... A rã, concentrando todas as forças, engoliu mais ar e foi-se estufando, estufando, até que <i>PLAF!</i> Rebentou como um balãozinho de elástico. O boi que tinha acabado de beber lançou um olhar de filósofo sobre a rã moribunda e disse: — <i>Quem nasce para dez réis não chega a vintém.</i>	
As árvores e o Machado	Esopo
Um homem foi à floresta e pediu às árvores para que estas lhe doassem um cabo para o seu machado novo. O conselho das árvores, uma assembléia composta pelos Anciãos considerados mais sábios, de comum acordo, aceita o seu pedido, e assim lhe	

oferecem o tronco de uma jovem Árvore para que sua deliberação fosse cumprida.

E tão logo o homem coloca o novo cabo no seu machado, começa furiosamente a usá-lo. E em pouco tempo já havia derrubado com seus potentes golpes as maiores, antigas e mais nobres árvores daquele bosque.

Um velho Carvalho, observando a destruição à sua volta, comenta desolado com um Cedro seu vizinho:

"O primeiro passo, este sim significou a perdição de todas nós. Se tivéssemos respeitado os direitos daquela jovem árvore, também teríamos preservado os nossos, e poderíamos ficar de pé ainda por muitos anos..."

Moral da História:

Quem menospreza ou trata com indiferença seu semelhante, não deverá ficar surpreso se um dia outros fizerem o mesmo consigo...

O lobo e o cão

Jean de La Fontaine

Um lobo que só tinha pele e osso
 Porque na mata andava escasso o pão,
 encontra um Dogue forte, ebelto, grosso.
 Que errava por ali, por simples distração.
 Atacá-lo, deixá-lo despedaçado.
 Mestre Lobo o faria de bom grado
 Não fosse o medo de apanhar.
 Mas queria saber como ele fez,
 Qual o processo, o método a cuidar,
 Pra tamanha robustez.
 Por isso o aborda, humildemente.
 E o cão o atende, cortesmente:
 - "Só depende de você, ó senhor Lobo,
 Ser tão grande como eu, se belo e forte.
 Deixai as matas, não sejais tão bobo,
 Somente assim tereis um invejável porte.
 Sabeis que não tem vida aquele que não come.
 Vossos irmãos, por isso, em louco desatino,
 Acabam todos a morrer de fome.
 Nesta mata não há comida grátis,
 Tudo se obtém a troco de combates.
 Segui-me, vós tereis um bem melhor destino."
 E o Lobo perguntou - "Que é preciso que eu faça?"
 - Ah!, muito pouco: - respondeu o cão -
 Aos de fora, fazer brava ameaça.
 Defender os de casa e adular o patrão.
 E, em pagamento, vós recebereis
 Restos de bóia variada e boa,
 Ossos de frango e ossos de leitoa,

Sem falar da carícia que tereis."
 O Lobo já vislumbra uma vida encantada
 E sonha com comida, e treme de emoção.
 Porém durante a caminhada.
 Viu que tinha um pelado o pescoço do cão,
 E assustado indagou: " Que é isso?" - "Não é nada".
 - "Como? Nada? Julgais que nisso posso crer?"
 - "A coleira que em mim ficava amarrada
 Seria a causa talvez, do que acabais de ver"
 - "Preso? Tendes então a liberdade morta?"
 Ganhais comida em troca de prisões?
 Não sois livre?" - "Nem sempre que importa?"
 - "Que importa? - perguntou todo assustado -
 Guardai as vossas ficas refeições
 Porque prefiro a fome e a liberdade
 A ter que bajular e andar acorrentado."
 Mestre Lobo, com grande agilidade,
 Estica a perna em correria infinda.
 E todos falam que ele corre ainda

A panela de barro e a panela de ferro

Jean de La Fontaine

Panela de ferro, um certo dia, ao sair do esfregão da cozinheira mui fresca e luzidia, disse à de barro, sua companheira:

- Vamos dar um passeio, fazer uma viagem de recreio.

- Iria com prazer, disse a de barro;
 Mas sou tão delicada, que se acaso num seixo ou tronco esbarro. Lá fico esmigalhada! Acho mais acertado aqui ficar, ao cantinho do lar.
 Tu sim, que vais segura: A pele tens mais dura.

– Se é só por isso, podes ir comigo; É medo exagerado o teu – contudo, se houver qualquer perigo, serei o teu escudo.

A tal dedicação, a tal carinho não pôde a companheira replicar, e as duas a caminho lá vão nos seus três pés a manquejar. Mas, ai! Não tinham dado quatro passos, numa vareda estreita, eis que se tocam – e a de barro é feita, coitada, em mil pedaços!

Moral: Para sócio não busques o mais forte, que te arriskas de certo à mesma sorte.

Aos meus pais,

Isaac do Espírito Santo Filho e Lindaci Amorim do Espírito Santo.

A Deus e à espiritualidade que me cerca.