CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DO DIÁLOGO NA FORMAÇÃO HUMANA: UMA REFLEXÃO ENTRE HERMENÊUTICA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Kenia Saldanha Constantino

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Orientador: Fábio Sampaio de Almeida

Rio de Janeiro
Maio de 2019

DO DIÁLOGO NA FORMAÇÃO HUMANA: UMA REFLEXÃO ENTRE HERMENÊUTICA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Kenia Saldanha Constantino

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Prof. Dr. Fábio Sampaio de Almeida - CEFET/ RJ

_____

Professora Dra. Taís Silva Pereira - CEFET/ RJ

_____

Professor Dr. Alexandre Castro - CEFET/ RJ

_____

Professor Dr. Bruno Deusdará - UERJ

Rio de Janeiro
Maio de 2019

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca Central

C758 Constantino, Kenia Saldanha
Do diálogo na formação humana : uma reflexão entre hermenêutica e histórias em quadrinhos no ensino de filosofia / Kenia Saldanha Constantino.—2019.
103f. + apêndice : il. color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2019.
Bibliografia : f. 101-103
Orientador : Fábio Sampaio de Almeida

1. Hermenêutica. 2. Análise do diálogo. 3. Filosofia - Estudo e ensino. 4. Histórias em quadrinhos na educação. I. Almeida, Fábio Sampaio (Orient.). II. Título.

CDD 121.686

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

DEDICATÓRIA

Aos meus educandos que me motivam nessa jornada de construções compartilhadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me mantém viva no ser.

A minha família, pelo apoio incondicional.

Ao professor Fábio pela atenção a mim dispensada.

Aos amigos que me apoiaram nessa caminhada.

Por fim, agradeço a esta instituição que me abrigou ao longo desses dois anos, contribuindo para minha formação.

EPÍGRAFE

As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo.

Ludwig Wittgenstein

RESUMO

DO DIÁLOGO NA FORMAÇÃO HUMANA: UMA REFLEXÃO ENTRE HERMENÊUTICA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Face à necessidade de uma reflexão sobre o ensino de filosofia e suas práticas como uma questão filosófica, discute-se aqui a perspectiva de Hans- George Gadamer sobre o papel do diálogo e a importância dos textos em formato de diálogo para o ensino de filosofia e a formação humana. O objetivo é traçar uma reflexão, a partir da perspectiva hermenêutica da educação, com o uso das histórias em quadrinhos como textos em formato de diálogo que favorecem a prática do ensino de filosofia. Para o autor, a arte da conversação possibilita ao interlocutor uma busca de forma orientada para o alcance de um sentido comum, uma espécie de acordo em que as opiniões e perspectivas se encontram para uma construção compartilhada. Assim, o que se propõe é refletir como os textos em formato de diálogo podem ser um elemento facilitador na compreensão dos conceitos filosóficos. Pensa-se que investigar a perspectiva hermenêutica possibilita pensar sobre a importância do dialogar para a compreensão, de modo que em tempos de incapacidade dialogal é preciso repensar o ensino de filosofia como uma disciplina que deve abrir-se ao diálogo constante com os educandos, para que estes ressignifiquem a realidade e sejam agentes transformadores. Para tanto, pensou-se em um produto didático que se aproximasse da realidade dos educandos, e que pudesse contribuir para uma abertura e motivação por parte destes em relação à disciplina. A proposta foi trabalhar com o gênero textual histórias em quadrinhos como esse elemento de intercepção entre o ensino de filosofia e um produto cultural midiático. Optou-se pela escolha da história em quadrinhos *Doutor Estranho – Shamballa,* sendo a *graphic novel* trabalhada nas aulas de filosofia, sob a construção de uma sequência didática que se constituiu em dez etapas.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Hermenêutica Gadameriana; Histórias em Quadrinhos.

ABSTRACT

DO DIÁLOGO NA FORMAÇÃO HUMANA: UMA REFLEXÃO ENTRE HERMENÊUTICA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Given the need for a reflection on the teaching of philosophy and its practices as a philosophical question Hans-George Gadamer's perspective on the role of dialogue and the importance of texts is advocated here in a format of dialogue for the teaching of philosophy and human formation. The objective is to draw a reflection, from the hermeneutic perspective of education, with the use of comics as texts in a format of dialogue that favor the practice of teaching philosophy. For the author, the art of conversation enables the interlocutor to search in a way that is oriented towards the attainment of a common sense, a kind of agreement in which opinions and perspectives are found for a shared construction. Thus, what is proposed is to reflect how texts in a dialogue format can be a facilitating element in the understanding of philosophical concepts. It is thought that investigating the hermeneutic perspective makes it possible to think about the importance of dialogue for understanding, so that in times of dialogic incapacity it is necessary to rethink the teaching of philosophy as a discipline that must open itself to constant dialogue with students, that they reshape the reality and are transforming agents. Therefore, it was considered a didactic product that approached the reality of the students, and that could contribute to an openness and motivation on the part of these in relation to the discipline. The proposal was to choose the textual genre Comics as this element of interception between the teaching of philosophy and a cultural media product. The choice of the comic book of Doctor Strange - Shamballa was chosen, being the graphic novel worked in the classes of philosophy, under the construction of aa teaching sequence that consists of ten steps.

Keywords: Teaching of Philosophy; Hermeneutics of Gadamer; Comic Book.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Doutor Estranho – Shamballa 52

Figura 2 - Pantera Negra – Questão 59

Figura 3 - Origem do personagem Dr. Estranho / Strange Tales 67

Figura 4 - Dr. Estranho – Mestre das artes místicas 69

Figura 5 - Capa Shamballa, 1989 70

Figura 6 - Capa Shamballa, 2016 71

Figura 7 - “Era Dourada” 72

Figura 8 - “O Cataclisma Final” 74

Figura 9 - “Educar-se” 77

Figura 10 - Leitura da HQ na biblioteca. 83

Figura 11 - Aluno C, Depoimento sobre a leitura de Shamballa. 83

Figura 12 - Oitavo Ano B, roda de diálogo. Petrópolis, 2018. 86

Figura 13 - aluno d. Relato da experiência com o projeto 87

Figura 14 - aluno e. Relato da experiência com o projeto. 87

Figura 15 - aluno f. Relato da experiencia com o projeto 88

Figura 16 - capa Fazine oitavo ano A 89

Figura17 - Capa fanzine oitavo ano B 89

Figura 18 - Fanzine: Todos somos Lordes 90

SUMÁRIO

Introdução		**11**
1	**Do diálogo na formação humana**	**19**
1.1	A hermenêutica filosófica a luz Hans-Georg Gadamer	19
1.2	Da compreensão, linguagem e diálogo	23
1.3	Do diálogo no processo formativo	28
1.4	Da incapacidade para o diálogo pedagógico	35
2	**Das histórias em quadrinhos e o ensino**	**43**
2.1	Da historicidade dos quadrinhos e sua relação com a Educação	43
2.2	Dos quadrinhos: uma leitura para além da leitura	46
2.3	Dos quadrinhos: uma abertura para o diálogo pedagógico	56
3	**Dos quadrinhos em sala de aula**	65
3.1	Um estranho no espanto: O caminho a Shamballa	65
3.2	Da aplicação do produto didático em sala de aula: Nosso caminho, a Shamballa	79
Apontamentos Finais		**94**
Referências Bibliográficas		**101**
Apêndice A		**104**

Introdução

> A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma a ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem. Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo (GADAMER, 2002, p.221).

O ensino de filosofia é um campo que vem sendo cada vez mais questionado no contexto da educação básica brasileira. De modo que tal disciplina por levantar questionamentos que estão para além de uma perspectiva metodológica-instrumental é tratada por vezes como um conhecimento sem utilidade e praticidade no mundo. No fundo, o que está em jogo de fato são questões muito além da praticidade ou utilidade da disciplina, todavia levantar questionamentos que estimulam a prática do pensar não é algo desejável em um contexto em que não se valoriza autonomia do pensamento dos indivíduos enquanto sujeitos de direitos, e muito menos um processo de formação que vise a autonomia e emancipação dos educandos. Assim, mesmo que se demonstre a suma importância de tal saber não é do interesse de certos grupos que as pessoas se dediquem a um pensar sobre da vida e suas experiências no mundo, ao contrário se valoriza uma formação cultural empobrecida com uma roupagem técnico-metodológica na qual de fato se possa diminuir a capacidade interpretativa do todo, limitando a possibilidade de se compreender problemas de ordem global.

O possível desaparecimento da Filosofia no ensino médio, ou fato desta se tornar uma disciplina caracterizada como ‘estudos e práticas' que podem ser diluídos em grandes áreas para que os estudantes possuam habilidades e competências que servirão para o mundo do trabalho, como aparece na proposta de reforma do ensino médio de acordo com a lei 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017) , acarreta uma perda do espírito crítico dos educandos no qual o processo de formação é comprometido e questionável, uma vez que estes acabam por reproduzir discursos sem serem autores e sujeitos destas falas. Compromete-se a própria liberdade do pensar a condição humana, em prol de uma valorização de um modelo tecnicista e imediatista. Empobrece a formação, e se valoriza uma perspectiva em que o indivíduo é considerado um meio para atingir finalidades de ordem política e econômica.

O discurso em defesa da retirada da filosofia da educação básica vem produzindo um preconceito com a disciplina que, além de ser vista como inútil, serve apenas para denunciar problemas e temas ultrapassados na história, como algo que por vezes não faz parte da realidade dos jovens, e se tratam de reflexões meramente teóricas que não levam a lugar nenhum. Numa perspectiva de produção, os conceitos filosóficos são entendidos como algo distante da realidade dos jovens. Destarte, fica o questionamento do que de fato é ensinar filosofia, pois autores como Alejandro Cerletti (2009), que compreendem o ensino de filosofia enquanto um problema filosófico, chamam a atenção para uma reflexão sobre a prática do ensino que se opõe a essa perspectiva. Segundo ele, ensinar e aprender filosofia é uma construção compartilhada em que por meio do diálogo os educandos possam vivenciar e ressignificar os conceitos filosóficos de acordo com aquilo que vivenciam.

Assim, face a importância do diálogo no processo educacional, esta pesquisa em Filosofia e Ensino teve por objetivo geral investigar o papel do diálogo e a importância dos textos em formato de diálogo, especialmente histórias em quadrinhos, para o ensino de filosofia e a formação humana. Como objetivos específicos se propôs: pesquisar a contribuição a luz de uma hermenêutica da educação partindo da perspectiva de Hans-Georg Gadamer, para propor uma reflexão sobre o uso das histórias em quadrinhos para o ensino de filosofia. Ainda problematizar uma reflexão sobre a prática do ensino de filosofia a partir da construção e observação de um produto didático (Apêndice A). Parte-se da perspectiva de Hans-George Gadamer, nas obras Verdade e Método I (1999), Verdade e Método II (2002) e a conferência intitulada Educação é educar-se (2000).

A hermenêutica gadameriana busca como ponto de partida algo que antecede os aspectos teórico-instrumentais que visam a construção de regras para experiência do compreender. Pelo fenômeno da compreensão, Gadamer aponta uma validade no que tange às ciências do espírito para fora desse aspecto metodológico que é próprio das ciências positivas. A preocupação gadameriana com a questão da compreensão não se encontra no fato de uma descoberta de como é possível compreender, mas sim do que venha a ser esse fenômeno da compreensão. A premissa gadameriana se encontra na perspectiva de que o fenômeno de compreensão é algo que corresponde diretamente com a experiência do homem no mundo, de modo que a investigação de tal fenômeno é de ordem filosófica enquanto se investiga as possibilidades e pressupostos de tal experiencia.

Para Gadamer, toda experiência do compreender, bem como sua proposta para uma hermenêutica da educação, procura refletir de forma crítica no que tange a tendência metodológica e reducionista de se estabelecer procedimentos formais a serem aplicados com

o rigor cientificista onde a educação é mero produto racional. Ao contrário dessa marca deixada pela Modernidade, Gadamer dirige sua crítica a maneira como as ciências positivas afastam do processo educacional o que não corresponde a suas metodologias, e a seus enquadramentos mecanizados que visam interesses e finalidades de ordem econômica. Ainda que se tenha de forma significativa avanços tecnológicos que se desenvolveram a partir desse modelo de educação, tal proposta se torna insuficiente, no que tange a um direcionamento do ser humano no mundo, de modo que não visa a uma formação integral, e plena do indivíduo, bem como uma perspectiva emancipadora. Dessa maneira, Gadamer reconhece a necessidade de que em uma perspectiva educacional seja fundamental a tomada de consciência do indivíduo, assim como anunciava Sócrates, um direcionamento para um conhecimento de si mesmo, onde seja possível reconhecer os próprios limites e o verdadeiro horizonte do próprio saber.

A hermenêutica filosófica de Gadamer propõe uma investigação da linguagem como diálogo que é mediadora da experiência de compreensão, e consequentemente do processo de aprendizagem. A experiência hermenêutica de compreensão é um movimento de abertura a um horizonte comum entre os atores do processo educacional que chegam a aprendizagem por meio da linguagem que se estabelece como diálogo, permitindo uma superação dos obstáculos estabelecidos pela perspectiva metodológica-instrumental, própria das ciências positivas. Para Gadamer o processo educativo tem origem na interação entre os indivíduos tendo a linguagem como médio de toda experiência, o que propicia uma abertura à produção de sentido que ocorre pelo encontro de horizontes.

Pensa-se que investigar a perspectiva hermenêutica sobre o diálogo pode contribuir para a reflexão da prática do ensino de filosofia, pois possibilita pensar sobre a importância do dialogar para a compreensão, de modo que em tempos de incapacidade de diálogo torna-se necessário repensar o ensino de filosofia como uma disciplina que deve abrir-se ao diálogo constante com os educandos para que estes ressignifiquem a realidade e sejam agentes transformadores.

Refletir a prática do ensino de filosofia, questionar a busca de um ‘lugar comum’ entre professores e educandos é um convite aos educadores a ir além de táticas que negligenciam o conhecimento e desvalorizem o processo de formação. Todavia, esta pesquisa busca fomentar uma alternativa pedagógica em que se possa estabelecer um questionamento filosófico com a finalidade de promover nos alunos um encontro contundente com a filosofia para enriquecimento do seu processo de formação, repensando a importância de estratégias que favoreçam o diálogo e consequentemente a compreensão.

Tal inquietude surge da dificuldade de se trabalhar a filosofia e seus conceitos abstratos principalmente para o Ensino Fundamental, e justamente de tentar fortalecer uma prática em que os conceitos filosóficos fossem vivenciados e compreendidos como parte do mundo e da vida social. Assim, pensar no ensino de filosofia, é pensar no educando como sujeito de todo o processo, ou seja, é perceber que o papel dos professores de filosofia não é só propagar conteúdos, mas estimular o desejo de participação, um convite ao lugar do filosofar. A tarefa é desconstruir a perspectiva de que os educandos não são capazes de construir e compreender a partir do real a reflexão filosófica. E ainda, de promover uma alternativa que permita uma abertura dos educandos com a disciplina, para desmitificar as preconcepções defendidas por aqueles que não desejam uma formação integral do cidadão.

Dessa maneira, a respeito do produto didático (Apêndice A) proposto como elemento motivador e resultado da pesquisa, procurou-se refletir sobre uma prática pedagógica que pudesse contribuir para autonomia dos educandos. O intuito não era que esse produto fosse apenas um utensilio que em determinada aula fosse usado e descartado ao longo do restante do ano letivo. A intenção foi pensar em um produto que pudesse contribuir para a compreensão dos educandos, de modo que estes como interlocutores do processo educacional pudessem ir além de receber conceitos e argumentos filosóficos massificados, mas serem estimulados pela arte da conversação a um desenvolvimento do saber crítico e autônomo.

Para Gadamer, buscar compreender os argumentos filosóficos por meio de textos em formato de diálogo é favorecer a autonomia do seu interlocutor, respeitando suas potencialidades, orientando-os, não suprimindo suas opiniões, mas sim buscando uma construção comum a ambos, a saber: “E por isso que o diálogo possui, necessariamente, a estrutura de pergunta e resposta. A primeira condição da arte da conversação é nos assegurarmos de que o interlocutor nos acompanha no mesmo passo” (GADAMER, 2002, p. 444).

Na elaboração do produto didático, optou-se pelo uso das histórias em quadrinhos como recurso pedagógico que possibilita fazer essa relação entre o ensino de filosofia com a realidade dos educandos. Os quadrinhos são um produto de forte apelo entre os jovens possuindo enorme potencial pedagógico enquanto produto cultural midiático. A partir da observação da prática de sala de aula, notou-se que em todas as aulas em que houve a possibilidade de trazer a contribuição de um produto como quadrinhos ou suas adaptações cinematográficas, houve maior envolvimento e diálogo dos alunos com a disciplina. Acredita-se que partir de algo que seja do contexto dos educandos para favorecer a prática de ensino

contribui para que estes sejam mais estimulados, e que haja um entrecorte da educação formal e um produto cultural midiático. O objetivo não é apenas promover estratégias didáticas alternativas, mas também buscar fomentar uma alternativa pedagógica em que se possa estabelecer um questionamento filosófico do próprio ensino de filosofia. Destarte, o uso das histórias em quadrinhos não é somente um auxílio pedagógico, mas também uma dimensão pedagógica, uma forma de apropriação e conscientização da própria liberdade individual enquanto leitor.

Para justificar a escolha deste produto, parte-se aqui de três questões: A primeira é a compreensão de Gadamer de que a filosofia por excelência acontece com um diálogo vivo, ou seja, é pelo diálogo que se alcança um sentido comum entre seus participantes, um acordo comum que favorece a compreensão. O uso dos diálogos dos quadrinhos na sala de aula pode ser um elemento que fomenta uma disposição dos educandos para um diálogo com a disciplina de filosofia, possibilitando que estes tenham voz, que possam se expressar e se abrirem propriamente a essa interação com a disciplina, não só recebendo de forma passiva os conceitos filosóficos, mas serem estimulados e motivados para o que é proposto na sala de aula.

A segunda é que as histórias em quadrinhos vão além da leitura, e o alcance de sentido vem em articulações com as imagens e formatações internas, estimulando a reflexão, a curiosidade dos educandos sobre determinados temas de uma forma lúdica, ou seja, estimulando o educando a uma atitude que é própria da filosofia, a de investigação que acontece quando se associa curiosidade e reflexão. O intuito com este produto não é constituir algo fechado em si mesmo como se estivesse encontrado a fórmula mágica do ensino, ao contrário é experimentar as possibilidades de um produto didático que versa com realidade dos educandos e que pode ser um componente rico para as aulas de filosofia. Assim, o que se busca é observar mesmo que de forma mínima se houve alguma contribuição para as aulas de filosofia, o foco é no processo e se houve alguma mínima mudança no processo de aprendizagem, seja com um estímulo à curiosidade ou à participação em aula.

E por fim, a perspectiva de uma dificuldade, e em alguns casos a impossibilidade, de se manter um diálogo vivo entre professores e educandos em sala de aula, dificuldade de se ter uma abertura para aprendizagem que pode ser retirada do encontro com o Outro. Esta terceira vertente é um assunto emergente na atualidade, entretanto já era algo que Gadamer em Verdade e Método II sinalizava. O autor chama atenção para fato de que com técnica moderna as pessoas passaram a buscar por um tipo de aproximação artificial com outras, pelo fato de os aparatos tecnológicos serem uma espécie de elemento intermediário dos

diálogos que não permitem perceber se existe uma verdadeira abertura para dialogar. No contexto escolar, de certo que não se tornou algo diferente, os diferentes aparatos tecnológicos também influenciaram nas relações neste contexto, entretanto, existe segundo Gadamer outras dificuldades na relação educador-educando que dificultam a abertura ao diálogo em sala, como o não reconhecimento do educando como sujeito do seu processo de formação. Acredita-se, que os quadrinhos possam se tornar um elemento facilitador dessa interseção, para a busca de um horizonte comum entre os interlocutores desse processo.

A metodologia utilizada na pesquisa e produção de material didático foi realizar estudos bibliográficos sobre o ensino de filosofia para estabelecer uma visão teórica a respeito do tema a ser investigado. Pesquisar o pensamento de Hans-Georg Gadamer quanto à contribuição da reflexão sobre o papel do diálogo na formação humana, bem como a literatura referente ao gênero dos quadrinhos e sua contribuição no processo educacional. Também, se propôs uma reflexão e problematização a partir de um estudo de uma história em quadrinhos, para a construção de um produto didático aplicado em formato de projeto interdisciplinar que contou com a participação das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Ciências na aplicação em sala. Ainda, foi feito uma observação da prática docente a partir da perspectiva da própria pesquisadora-professora quanto a reflexão teórica e aplicação do projeto.

Ainda, existia inicialmente algumas tensões no que se refere ao uso de várias histórias ou apenas uma, bem como a seleção de material que segue uma perspectiva alternativa, mas que ainda fosse algo comercial. Optou-se pela escolha da história em quadrinhos: Doutor Estranho-Shamballa[1], sendo a *Graphic Novel*[2] trabalhada nas aulas de filosofia. Pensou-se nesta história do Doutor Estranho, por ser uma jornada de autoconhecimento do personagem que possibilita sua transformação na forma de pensar e agir, esta trata de temas éticos e metafísicos que são de suma importância a serem discutidos na atualidade, de modo que seus ensinamentos e questionamentos versam com o ensino de filosofia demonstrando que as ações individuais precisam ser o começo da análise para a transformação do meio em que se vive.

[1] Shamballa: O título foi publicado pela primeira vez no Brasil em 1989, pela Panini Comics, e a história é escrita por J.M. DeMatteis com pintura de Dan Green. Trata-se de uma jornada de autoconhecimento do personagem, onde Stephen recebe a missão de trazer para a humanidade uma nova era dourada para a humanidade, mas para isto, três quartos da humanidade terão que morrer. Abordaremos mais à frente no terceiro capítulo uma breve historicidade do personagem, e as questões sobre Shamballa.

[2] O termo Graphic Novel costuma ser traduzido por “romance gráfico”, mais a frente abordaremos a questão no terceiro capítulo.

Assim, no primeiro capítulo desenvolve-se uma reflexão a partir da filosofia gadameriana apresentando uma breve contextualização de sua contribuição hermenêutica. Ainda, busca-se, segundo a perspectiva hermenêutica, refletir sobre a importância do diálogo no papel da formação humana, bem como o processo de compreensão. Visa-se a uma investigação da relação entre linguagem, diálogo e compreensão, procurando perceber a questão da linguagem na experiência hermenêutica como mediadora do processo de compreensão, por meio do diálogo e da conversação. Assim, procura-se pensar sobre o fenômeno da incapacidade do diálogo, e como isso pode se relacionar com a perspectiva do diálogo pedagógico, segundo Gadamer.

O segundo capítulo trata-se de uma discussão sobre as histórias em quadrinhos e seu uso no processo educacional. Pretende-se uma abordagem da historicidade dos quadrinhos e sua relação com a educação, e uma compressão dos quadrinhos como uma leitura em que a construção de sentido acontece em conjunto entre o elemento textual, as imagens e articulações internas, constituindo para Eisner (1989) uma Gestalt[3]. Ademais, compreender o gênero dos quadrinhos como elemento motivador e fortalecedor da prática do ensino de filosofia, sendo este uma motivação a diversos tipos e formas de diálogo em sala de aula.

Quanto ao terceiro capítulo, trata-se de uma reflexão da aplicação do produto didático em sala de aula. O intuito foi problematizar a elaboração do planejamento e montagem do produto, de modo a justificar a história escolhida para trabalhar com alunos. Nesta etapa buscou-se contextualizar o personagem, a história e os conteúdos filosóficos que foram trabalhados ao longo do projeto para compreender o processo de aplicação nas aulas. Ainda foi feita uma abordagem sobre a maneira como o produto foi aplicado em sala, demonstrando os pontos positivos e negativos ao longo de todo processo de trabalho com o projeto.

O objetivo desta pesquisa não se constitui com o propósito de estabelecer uma metodologia fechada para ensinar ou compreender conceitos filosóficos. Portanto, não se pretendeu aqui esgotar as enormes possibilidades de tais questões. Todo aquele que se propõe ao diálogo com a tradição[4], segundo Gadamer, interpreta a partir de um recorte que se estabelece apoiado em suas próprias concepções, sendo assim esta não é a única forma

[3] Linguagem híbrida em que a formação de sentido se constitui a partir da associação entre palavras e imagens. Abordaremos mais a frente no segundo capítulo.

[4] De maneira geral a tradição para Gadamer (1999) se caracteriza por tudo que cultivado pela linguagem e chega à existência humana. Por tradição entende-se tudo o que se manteve dentro da historicidade do existente humano, passando por diferentes gerações promovendo um movimento de conservação que se encontra em constante atuação nas transformações históricas e na própria relação com o compreender.

de se abordar tal temática, mas uma dentro das diferentes possibilidades e questionamentos a respeito do processo educacional , busca-se refletir sobre mais um dos modos possíveis.

Contudo, também não é um produto didático para ensinar especialmente a filosofia de Gadamer, ao contrário, parte-se da perspectiva de Gadamer para justificar a escolha de tal produto, sendo este um produto que pode ser utilizado em diferentes aulas com diferentes temáticas do ensino de filosofia. Ainda que no contexto atual, o ensino de filosofia seja algo contrariado pelas políticas públicas, é tarefa dos professores desta disciplina serem resistência e cada vez mais promoverem discussões a respeito de suas práticas, fortalecendo o diálogo em sala de aula de forma a promover uma autonomia do pensar.

1- Do diálogo na formação humana

A presente pesquisa visa investigar a importância do diálogo para a formação humana a partir de uma hermenêutica da Educação. Para tanto, o ponto de partida se faz em discutir a importância do diálogo na compreensão dos indivíduos e o porquê de tal questão se constituir como um fenômeno de linguagem. Ainda, buscamos refletir sobre o fenômeno da incapacidade de diálogo na contemporaneidade e quais suas implicações no diálogo pedagógico. Para tal, acredita-se ser importante discutir os objetivos da hermenêutica filosófica para Gadamer, visando a compreensão de seus fundamentos no âmbito educacional.

1.1 - A hermenêutica filosófica à luz de Hans-Georg Gadamer

O termo 'hermenêutica' deriva do grego *hermeneuein* e, de maneira geral, se traduz por 'interpretar'; tal significado epistemológico está relacionado a significação de outras palavras afins como traduzir, explicar, declarar, anunciar ou proclamar. De modo que todos os sentidos da palavra se relacionam com a perspectiva de um sentido basilar de que é por meio da palavra que algo se torne compreensível. Assim é que, no âmbito filosófico, a palavra hermenêutica ficou conhecida como a filosofia da interpretação, principalmente com o vigor quando, no século XIX, ganha um caráter de disciplina com a sistematização que visava contribuir para uma fundamentação e compreensão das ciências humanas.

Face a essa perspectiva, a hermenêutica também se associa ao caráter religioso e mitológico grego, de onde o deus Hermes, conhecido como o deus mensageiro, possuía como tarefa tornar as mensagens divinas acessíveis aos homens, de modo que lhe é atribuído a origem da linguagem e da escrita. Por isto, se atribui o sentido de tradução, e proclamação, sendo Hermes aquele que interpreta e traduz aos homens a mensagens dos deuses:

> Hermes é chamado o mensageiro divino, aquele que transmite as mensagens dos deuses aos homens: No relato de Homero, ele costuma executar verbalmente a mensagem que lhe fora confiada. Mas frequentemente, e em especial no uso profano, a tarefa do hermeneus consiste em traduzir para uma língua acessível a todos o que se manifestou de modo estranho ou incompreensível. Assim, a tarefa da tradução sempre tem uma certa liberdade (GADAMER, 2002, p.112).

Tem-se também, desde Platão e Aristóteles, o hermenêutico presente na história da filosofia com a tarefa de tornar compreensível a fundamentação sobre algo não se faz tão claro e evidente:

> A contribuição que a 'hermenêutica' pode fazer é sempre essa transferência de um mundo para outro, do mundo dos deuses para o dos homens, do mundo de uma língua estrangeira para o mundo da língua própria (os tradutores humanos podem traduzir somente para sua língua). Visto, porém, que a tarefa própria do traduzir consiste em 'executar' algo, o sentido de hermeneuein oscila entre tradução e diretiva, entre mera comunicação e requisito de obediência. É certo que, em sentido neutro, hermeneia costuma significar 'enunciação de pensamentos', todavia é significativo o fato de que, para Platão, não é qualquer expressão de pensamento que possui o caráter de diretiva, mas somente o saber do rei, do arauto etc (GADAMER, 2002, p.112).

Passando pela filosofia medieval com os padres da Igreja e, em especial com Orígenes e Agostinho, segundo Richard Palmer (2006), a hermenêutica é utilizada no âmbito de interpretação e tradução da Bíblia como um recurso para entendimento da Verdade Revelada. Ademais, na Idade Moderna nomes como Schleiermacher, Dilthey e Betti são os principais expoentes da escola hermenêutica, de modo que naquele período a investigação era voltada para a reflexão de uma metodologia ou técnica que pudesse levar à experiência de compreensão, sendo para Shleiermarcher uma experiência subjetiva e psicológica a fim de que se pudesse entrar na mente do autor para compreensão do que por ele foi escrito.

Heidegger, no século XX, iniciou uma contribuição para o que Gadamer aponta como virada hermenêutica, a partir de suas contribuições para a fenomenologia e suas reflexões sobre o Dasein[5], o Ser-aí elevando a hermenêutica a uma investigação fenomenológica para

[5] O termo Dasein surge no século XVIII, entretanto na perspectiva Heideggeriana foi atribuído por um viés existencialista no que se refere para a existência real do homem no mundo, o modo de ser do homem. Traduzido por *ser- aí* e *presença*, na concepção Heideggeriana o Dasein seria o ente capaz de compreender a si mesmo, e isto ocorre na medida que exerce a própria existência sendo possuidor de sentido de tudo que demonstre a totalidade de sua existência. E neste sentido é singular, se diferencia de todos os outros seres sendo o único capaz de se questionar sobre seu próprio ser. "A presença não é apenas um ente que ocorre entre outros entes. Ao contrário, ela se distingue onticamente pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, estar em jogo seu próprio ser" (HEIDEGGER, 2008, p. 49).

interpretação da facticidade do Ser-aí. De modo que a razão hermenêutica passa a assumir uma postura de explicação fenomenológica da própria existência humana. “A compreensão e a interpretação são modos fundantes da existência humana” (PALMER, 2006, p. 51). Com Heidegger, a hermenêutica se torna uma investigação sobre o sentido do Ser e sobre as categorias existenciais que permitem compreender e evidenciar as possibilidades humanas. As palavras de Emerich Coreth, sobre a hermenêutica em Heidegger, evidenciam essa mudança de perspectiva:

> A hermenêutica no Ser e Tempo não quer dizer a arte da interpretação, nem a própria interpretação, mas antes a tentativa de determinar a essência da interpretação antes de tudo pela hermenêutica como tal, isto é, pela essência hermenêutica da existência, a qual, compreendendo-se originalmente, interpreta a si mesma no mundo e na história. Hermenêutica torna-se assim interpretação da primitiva compreensão do homem em si e do ser (CORETH, 1973, p. 23).

Destarte, a problemática hermenêutica, a partir de Heidegger, se distancia de uma concepção técnica e instrumental de apoio às ciências humanas e passa a se dedicar a uma ontologia do fenômeno da compreensão, de modo que Gadamer, para a construção de sua hermenêutica filosófica, terá os elementos da virada hermenêutica como fundamentais.

Gadamer, apesar de conhecer bem a hermenêutica clássica, procura investigá-la para além das concepções até então elaboradas, percebendo-a como uma dimensão ontológica da compreensão, distinto de outros autores clássicos que a percebiam como uma metodologia do compreender. O principal questionamento gadameriano quanto ao papel da hermenêutica de até então, é como uma metodologia poderia dar conta da experiência da compreensão.

Três anos após a publicação de Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, Gadamer (1960 / 1999) escreve o Prefácio a segunda edição para esclarecer seus objetivos para uma hermenêutica, uma vez que havia gerado alguns desentendimentos sobre sua perspectiva do que vem ser “hermenêutica”, já que tal palavra possui vasta tradução. Segundo ele, não era objetivo desenvolver uma doutrina da arte do compreender e do interpretar como uma metodologia do qual as ciências humanas pudessem se servir; seu objetivo não é uma investigação do caráter prático da experiência de compreensão. Para o filósofo,

> Se se dá uma consequência prática das investigações apresentadas aqui, isso não ocorre, em todo caso, para um “engajamento” não científico, mas para a probidade “cientifica” de reconhecer, em todo compreender, um engajamento real e efetivo. Minha intenção verdadeira, porém, foi e é uma intenção filosófica: O que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o

> que ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece (GADAMER, 1999, p. 14).

Assim, buscando um distanciamento da hermenêutica tradicional, Gadamer se propõe a investigar as condições de possibilidade da experiência do compreender, muito mais do que um conjunto de regras ou ensinamentos que levem ao ato da compreensão. Investigar as possibilidades da compreensão antecede toda e qualquer metodologia para o ato de compreender; de modo que compreender não se trata de um acontecimento genuinamente metodológico, não se trata de uma técnica para se chegar à verdade. A compreensão se relaciona com a experiência humana no mundo e não se reduz aos critérios da ciência; se trata de uma "teoria da experiência do real" (GADAMER,1999, p.25). E é essa concepção que Gadamer atribui a Heidegger como sendo o primeiro a aperceber a hermenêutica de tal forma.

Para Gadamer, compreender se distancia de técnicas científicas a serem seguidas, ao passo que se aproxima das dimensões humanas que não podem ser experienciadas através de regras, como a arte, a historicidade e a linguagem onde mesmo não sendo controladas pelo rigor metodológico, ainda são experiências verdadeiras que tratam de ciência também. Legitimar uma filosofia hermenêutica sobre outras bases que não o rigor científico metodológico não se trata de uma tarefa fácil, e afirma:

> Seu propósito é o de procurar por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar de sua própria legitimação, onde quer que a encontre. É assim que se aproximam as ciências do espírito das formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a arte e com a experiência da própria história. Todos estes dão modos de experiência, nos quais se manifestam uma verdade que não pode ser verificada com os meios metódicos da ciência (GADAMER, 1999, p.32).

A hermenêutica filosófica representa propriamente uma forma de filosofar que não se justifica sobre critérios subjetivos e metodológicos, mas que, por conseguinte, se trata de investigar uma verdade que não se encontra nos limites de uma mediação metódica, e sim nas próprias representações da experiência humana de mundo. Assim, seus objetivos vão contrariamente a uma ambição de universalidade da metodologia científica, se trata de investigar o que é o fenômeno de compreensão e não como ocorre tal experiência. Ao passo que se visa identificar o que vem antes de um aproveitamento prático do compreender, buscando observar a fundo o acontecer do compreender. O que está em jogo, segundo Gadamer, é investigar o que se faz presente no momento da compreensão, e o que antecede

tal momento. Adiante se investigará o fenômeno de compreensão e sua relação com a linguagem.

1.2 Da Compreensão, Linguagem e Diálogo.

> Todos os fenômenos do entendimento, da compreensão e da incompreensão, que formam o objeto da assim chamada hermenêutica, representam um fenômeno de linguagem. Mas a tese que pretendo discutir dá um passo ainda mais radical. A tese afirma que não apenas o processo de entendimento entre os seres humanos, mas também o próprio processo de compreensão representa um acontecimento de linguagem mesmo quando se volta para algum aspecto fora do âmbito de linguagem, ou escuta a voz apagada da letra escrita (GADAMER, 2002, p. 216).

De acordo com Gadamer, o ato da compreensão se constitui enquanto um fenômeno de linguagem, deste modo faz-se necessário a explicitação de tal relação para compreender de como podem proporcionar reflexões para o processo educacional.

Gadamer (1999), retomando a perspectiva de Heidegger, afirma que a compreensão é por excelência aquilo que estabelece relação com a ideia de projetar-se. Aquele que busca compreender se projeta diante da coisa em questão, parte de suas aspirações rumo ao um sentido determinado. Assim, para o alcance da compreensão, se estabelece um projeto prévio que ao longo do projetar-se diante da coisa a ser compreendida, é constantemente revisado. Todo aquele que busca compreender não elimina suas compreensões prévias, mas parte delas para construir sua interpretação. O projeto prévio é revisado com frequência e o conhecimento do intérprete é alterado no exercício de projetar-se e revisar-se.

Ao revisar as suas compreensões prévias, outras ideias mais aprimoradas vão surgindo, de modo que o processo de interpretar se inicia com a concepção previa, mas é alterado por conceitos que melhores se adequem à coisa. Compreender trata-se de um processo de projetar-se diante a coisa, a fim de que as concepções prévias possam ser confirmadas na coisa mesma, trata-se de um processo de revisão e correção a fim de purgar o que não for adequado a coisa.

Face ao enfretamento de um texto há uma concepção prévia daquilo que provém das expectativas que se tem no que tange o assunto do texto, entretanto Gadamer afirma que não se deve embrenhar o texto com os próprios hábitos linguísticos, aquele que deseja compreender precisa estar aberto para percebê-lo a partir dos hábitos linguísticos do seu autor. O mesmo acontece no que se refere às opiniões prévias de conteúdo, aquelas que orientam a pré-compreensão. Estas não devem ser esquecidas na busca pela compreensão do texto, entretanto é necessária uma abertura à opinião do outro - não é deslocar-se ao mundo do outro e reportar suas vivências- a compreensão depende de projetar-se em direção ao texto e à opinião do outro a fim de buscar um espaço de sentido comum entre a opinião do outro e as opiniões próprias.

Aquele que deseja compreender não pode rejeitar os hábitos linguísticos do autor, tampouco a opinião do texto, se deixando conduzir apenas pelas opiniões prévias, deve sim mostrar-se aberto para o que o texto tem a dizer. O que não significa para Gadamer neutralidade ou auto anulação, mas a possibilidade de ser capaz de assimilação das próprias opiniões prévias e preconceitos para que possa haver uma verdadeira aproximação com o texto. Assim, antes de tudo, compreender é compreender a si mesmo, é dar-se conta dos preconceitos e precocidades pessoais, para que estes não afastem o intérprete da verdade do próprio texto, para que ocorra, de forma verdadeira, um confronto com as opiniões pré-estabelecidas.

Necessário notar que, para Gadamer, a palavra preconceito não significa apenas um juízo falso, há possibilidade de legitimidade se for compreendido em si mesmo como um juízo que se forma antes. Segundo o autor, a matriz negativa sobre o preconceito se deu no Iluminismo que entendeu o preconceito como aquilo que era vazio de fundamentação na própria coisa e que não se fundamenta na razão; entretanto, o preconceito entendido como um juízo que se forma antes, não é fundamentalmente negativo, pode haver legitimações em conteúdo que servem como ponto de partida para a experiência de compreender. O preconceito se distingue em dois modos: Os de respeito humano e os de precipitação.

Segundo a perspectiva Iluminista, tanto os preconceitos de respeito humano quanto os de precipitação podem conduzir as pessoas ao erro, uma vez que os preconceitos de respeito humano são aqueles que impedem as pessoas de fazerem uso da sua própria razão na medida em que estas se curvam diante da figura de uma autoridade. Assim, o respeito humano, como fonte de preconceitos, assume uma matriz negativa na medida em que se ajusta em oposição “com o conhecido princípio fundamental do Aufklärung, tal como formula Kant: tenha coragem de te servir ao teu próprio entendimento” (GADAMER,1999, p. 409). Os

preconceitos por precipitação não são externos como os de respeito humano, no caso de uma autoridade, são internos na medida em que se encontram dentro das pessoas e as impedem de fazer uso correto da razão.

Tal como o preconceito assume uma matriz negativa no Iluminismo, o conceito de tradição também é visto de forma negativa como aquilo que se opõe à liberdade racional. Gadamer buscou reabilitar o sentido positivo do preconceito e, por conseguinte o conceito de tradição a partir da crítica feita pelo Romantismo ao Iluminismo, percebendo que aquele que busca compreender é possuidor de uma realidade que é histórica, de modo que o papel da autoridade não é exercer submissão, mas ser reconhecido como aquele que possui conhecimento, a saber:

> Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos a nós mesmos na reflexão, estamos compreendendo já de uma maneira natural na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão do indivíduo é apenas uma luz fraca na corrente cerrada da vida histórica. Por isso, os preconceitos de um indivíduo são, muito mais que juízos, a realidade histórica de seu ser (GADAMER, 1999, p.416).

Assim, o sentido de autoridade não está relacionado com ato de impor, mas com o reconhecimento de alguém pelo seu conhecimento, a autoridade é justamente considerada autoridade por possuir uma visão mais alargada e, portanto, com conhecimento ampliado. Dessa forma, a crítica feita pelo Romantismo direciona sua defesa para uma autoridade específica, que segundo Gadamer é a tradição. Gadamer ao reabilitar o papel da autoridade como figura de conhecimento também reconhece a tradição como dotada de razão e fundamento para a experiência da compreensão; reconhecer a tradição é reconhecer o outro.

Para o filósofo, “obedecer à autoridade significa perceber que o outro – assim como a outra voz, que fala a partir da tradição e do passado – pode ver alguma coisa melhor do que nós mesmos” (2002, p. 45). Aquele que compreende estabelece pela tradição uma mediação entre passado e presente. “O compreender deve ser pensado menos como uma ação da subjetividade e mais como um retroceder que penetra no acontecer da tradição, onde o passado e o presente se encontram em contínua mediação” (1999, p. 435). Pertencer a uma tradição é condição hermenêutica da compreensão, para elucidar tal questão Gadamer retoma a descrição do movimento circular da compreensão,

> O círculo não é, pois, de natureza formal; não é subjetivo e nem objetivo, mas descreve a compreensão como a interpenetração do movimento da tradição e do movimento do intérprete. A antecipação

> de sentido que guia nossa compreensão de um texto não é um ato da subjetividade que já se determina em comunhão que nos une com a tradição. Mas em nossa relação com a tradição essa comunhão é concebida como um processo em contínua formação. Não se trata de um pressuposto sobre o qual nos encontramos sempre, mas que nós mesmos o instauramos na medida em que compreendemos, na medida em que participamos do acontecer da tradição e continuamos determinando-o a partir de nós próprios. O círculo da compreensão não é neste sentido um círculo "metodológico", mas descreve um momento estrutural ontológico da compreensão (GADAMER, 1999, p. 439).

A compreensão não é um acontecimento subjetivo que ocorre de forma isolada, mas se articula com o todo de uma tradição do qual o intérprete faz parte. Nesse sentido compreender é tomar consciência de um horizonte que é histórico sobre o qual se reconhece articulações entre passado e presente, onde os preconceitos constituem um horizonte presente que está em constante formação. Compreender para Gadamer é aquilo que se constitui a partir de uma fusão de horizontes:

> Antes, compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos. Nós conhecemos a força dessa fusão sobre tudo de tempos mais antigos e de sua relação para consigo mesmos e com suas origens. A fusão se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validez vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos (GADAMER, 1999, p.457).

Portanto, compreender é mediação entre os preconceitos que formam o horizonte presente do intérprete e horizonte do texto compreendido; é mediação entre passado e futuro em uma construção conjunta. O filósofo enaltece o conceito de distância temporal, ao contraio de Schleiermacher que tinha a pretensão de se colocar no espírito do autor para compreender. Para Gadamer, há um distanciamento entre o intérprete e o autor do qual não é possível superar, sendo justamente isto o que torna possível uma compreensão que não é apenas reprodutiva de sentido, mas que possibilita o reconhecimento dos preconceitos que são legítimos (aqueles possibilitam a compreensão), e dos ilegítimos (os que conduzem ao erro).

Retoma-se aqui o proposto inicial, a saber, o pensar como o processo de compreensão que se constitui como um acontecimento da linguagem. Para Gadamer, a fusão de horizontes se une à experiência hermenêutica por meio da linguagem. É através da linguagem que se estabelece esse acordo entre os interlocutores. A linguagem constitui uma mediação para um encontro de perspectivas, uma direção comum dentre as diferentes opiniões. Assim, "a linguagem que constrói e conserva essa orientação comum no mundo" (2002, p. 220).

Gadamer afirma em Verdade e Método que compreender o que de fato é linguagem concebe-se como uma das coisas “mais obscuras com que já se deparou a reflexão humana” (1999, p. 492), ademais, ao abordar a questão da linguagem, o autor possibilita vislumbrar caminhos para tal entendimento. A linguagem não pode ser vista como um instrumento ou uma habilidade pertencente ao homem enquanto ser no mundo, pois é através da linguagem que homem constitui um sentido para sua experiência de mundo, ou seja, é através dela que a humanidade é dada a existência do mundo, é somente ela capaz de aperceber a existência do mundo, e para nenhum outro ser vivo o mundo tem existência; e é na medida em que essa existência se constitui linguisticamente. Assim, afirma Gadamer:

> Não somente o mundo é mundo, apenas na medida em que vem a linguagem- a linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A humanidade originaria da linguagem significa, pois, ao mesmo tempo, a linguisticidade originária do estar- no-mundo do homem (GADAMER, 1999, p.643).

Destarte, a experiência de compreensão que constitui a hermenêutica é também uma experiência linguística. A linguagem é o meio pelo qual se articulam as experiências hermenêuticas, é mediadora de diferentes horizontes, possibilita uma convivência, proporciona um compartilhamento do que pode ser comum aos homens, propicia um conviver que se manifesta no social e no contexto político, justamente por constituir uma relação dialógica na interpretação, como se evidencia a seguir:

> É somente pela capacidade de se comunicar que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e sobretudo aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, na forma de uma vida social, de uma constituição política, de uma convivência social articulada na divisão do trabalho. Isso tudo está contido no simples enunciado: o homem é um ser vivo dotado de linguagem (GADAMER, 2002, p. 173).

Toda compreensão é interpretação, de modo que interpretar é uma construção linguística. Assim, tal fusão de horizontes implica a ideia de um acordo, onde os interlocutores na busca de um horizonte comum, também encontram uma linguagem comum. Compreender sugere uma forma de acordo, que é mediado pela linguagem, por meio da conversação, do diálogo. Face à conversação é possível se alcançar um acordo, na medida em que ocorra verdadeiramente uma abertura a opinião do outro para assim buscar um sentido comum diante da coisa, dessa forma tem-se uma conversação autêntica, verdadeira. A conversa, quando autêntica, possibilita que algo venha à fala não é conduzida pelos interlocutores, ao contrário, eles são conduzidos a um lugar que não é algo nem de um, nem do outro interlocutor, mas lugar de ambos. Dessa forma, o fio condutor da conversa é o objeto que

serve de mediação onde os interlocutores são conduzidos por esse jogo de perguntas e respostas na busca de sentido sobre a coisa mesma.

Deste modo, afirma que “como uma palavra puxa a outra, como a conversação toma seus rumos, encontra seu curso e seu desenlace, tudo isso pode ter algo como uma direção, mas nela não são os interlocutores que dirigem; eles são os dirigidos” (GADAMER,1999, p. 559). Compreender é colocar algo em palavras, e a palavra proporciona um constante diálogo com o mundo, só se compreende na medida em que se busca palavras para expressar tal compreensão.

A linguagem é mediadora da experiência hermenêutica e neste sentido pode-se falar em uma “conversação hermenêutica” (GADAMER,1999, p.565). A linguagem em seu caráter dialógico permite ao sujeito um compartilhamento de ideias, uma comunicação. Isto ocorre, pois o diálogo se constitui a partir da disposição entre os interlocutores para conversar e chegar a um entendimento mútuo. A autenticidade do diálogo está na capacidade de transformação daqueles que estão dialogando, pois, desta maneira os interlocutores possuem a chance de encontrar algo que antes não haviam encontrado, ou seja, do encontro com outro é possível vislumbrar novos conhecimentos que antes na individualidade ainda não haviam percebido ou alcançado.

1.3 - Do diálogo no processo formativo

O diálogo é aquilo que por meio da comunicação e da troca de ideias estabelece uma relação de reciprocidade que fortalece a criatividade e o lado artístico de cada um. Para o autor, por meio do diálogo há uma solidariedade ética que acontece no compartilhamento das opiniões. Assim, no diálogo surge uma possibilidade de interpretação do mundo que é comum para ambas às partes. O diálogo, apesar de se começar com as opiniões individuas dos que participam, visa alcançar uma comunhão que permitirá como fim uma opinião do ‘nós’, um refletir com outro para alcançar um conceito comum, uma construção compartilhada. Com essa perspectiva, o verdadeiro diálogo, para Gadamer, se constitui enquanto possibilidade autêntica de compreensão a partir da abertura do horizonte do outro e do

confronto entre as diferentes opiniões, ou seja, a partir da possibilidade da fusão de horizontes.

De tal modo, refletindo sobre a perspectiva pedagógica no processo educacional, o diálogo é fundamental para a formação e o próprio educar, pois pelo diálogo se fortalecem a troca de ideias e o processo criativo, se abrem novos horizontes e há a possibilidade de transformação das partes que participam desse movimento. A hermenêutica da educação tem como fundamento principal o diálogo. O diálogo é possibilidade de aprendizagem na medida em que os interlocutores constituem o processo de aprendizagem juntos, e dialogando, o sujeito tem a possibilidade de confrontar seus preconceitos e suas opiniões prévias. Por meio de um jogo de perguntas que é próprio da estrutura dialógica, os interlocutores confrontam suas opiniões e se abrem à opinião do outro. Assim, para Gadamer, Educação é em primeiro lugar educar-se, confrontar-se aos preconceitos, substituindo os que não se adequam de forma verdadeira à coisa em questão. Do mesmo modo que compreender é compreender-se, tomar consciência de suas concepções prévias, tendo em vista uma verdadeira abertura a um horizonte comum com outro, como afirma Hermann:

> Uma perspectiva hermenêutica na educação retoma seu caráter dialógico com toda radicalidade. Reafirma-se aqui o dito de Gadamer de que “só podemos aprender pelo diálogo”, porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar- se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos (HERMANN, 2002, p.94).

Apesar de o termo verbal “educar-se” indicar uma ação individual sobre si mesmo, não se trata aqui de modo algum de uma defesa de um individualismo ou de um processo de aprendizagem que ocorre pela racionalidade do sujeito pensante de forma individual e separada, ao contrário, o diálogo não é uma metodologia pedagógica, mas é mediador de todo processo de educar-se e compreender-se, de modo que a aprendizagem resulta da fusão de horizontes que só ocorre a partir do encontro com os outros, onde podemos não só enfrentar as opiniões prévias como ampliar os horizontes interpretativos superando alguns obstáculos de ordem metodológica. Deste modo, o processo de aprendizagem é um processo de interação com os outros indivíduos que ocorre por mediação da linguagem onde a experiência de compreensão e interpretação é facilitada.

Gadamer (1999) retoma Aristóteles ao afirmar que a linguagem é uma dimensão natural ao ser humano, uma vez que segundo Aristóteles, o homem é um ser naturalmente dotado de linguagem, de modo que a linguagem se dá entre indivíduos por meio do diálogo

onde estes buscam por um entendimento e interesses comuns possibilitando a vida social. Assim, também ocorre na relação de aprendizagem, a linguagem assume a mediação de modo que o entendimento acontece quando é possível estabelecer na relação educando-educador um diálogo contundente onde o lugar de fala não pertence nem ao educando e nem ao educador, mas a ambos.

A aprendizagem ocorre quando é possível a fusão de horizontes em sala de aula, que não se trata de uma anulação das opiniões e preconcepções dos interlocutores, mas corresponde a uma abertura ao horizonte da alteridade que por meio do diálogo com outro torna-se possível ir além do horizonte subjetivo, onde por meio do consenso revela-se a compreensão sobre um horizonte interpretativo em que se articulam as próprias concepções com aquilo que o interlocutor também traz para o diálogo. A fusão de horizontes, bem como a perspectiva hermenêutica da educação, se constitui sobre um campo que é intersubjetivo, em que a construção de sentido acontece a partir do enfrentamento dos preconceitos de ambas as partes, ainda que o professor seja o representante da tradição e traga consigo uma gama de aprendizagem maior para tal conversa. De modo algum, tal concepção tem a intenção de desmerecer o papel do professor e todo o seu tempo dedicado à aprendizagem e ensino, pois a fusão de horizontes só ocorrerá em sala, na medida em que este profissional tenha de fato se dedicado ao conhecimento de boas estratégias de aprendizagem que facilite e proporcione uma abertura a esse diálogo.

Ademais, a estrutura dialógica se constitui sobre uma lógica de perguntas e respostas que vão se constituindo à medida que se ganha o horizonte comum entre os interlocutores. A pergunta em sua essência recebe o sentido de orientação, estabelece direção a qual resposta tende a se adequar para que se possa garantir sentido na conversação. A pergunta possibilita a abertura para uma perspectiva sobre o qual o interrogado é convidado a refletir, é convidado a se colocar em julgamento sobre os argumentos de ordem a favor ou contra, indo além desse julgar para de fato escolher de forma correta. A pergunta estabelece relação direta com o conhecer, onde a pergunta orienta o sentido correto pela qual ela traçou.

> A essência da pergunta é a de abrir e manter aberta possibilidades. Quando um preconceito se torna questionável – face ao que nos diz outra pessoa ou um texto - isso não quer dizer consequentemente que ele seja simplesmente deixado de lado e que outro ou o diferente venha a substituí-lo imediatamente em sua validez. Essa é antes a ingenuidade do objetivismo histórico [...]. A ingenuidade do chamado historicismo reside em que se subtrai a uma reflexão desse tipo esquece sua própria historicidade com sua confiança na metodologia de seu procedimento (GADAMER, 1999, p.448).

Ainda que a primazia da pergunta seja pela abertura que esta proporciona, ela já carrega em si mesma uma orientação por aquilo que se busca. Gadamer afirma a existência de uma primazia da pergunta para o saber, de modo que não se ensina a perguntar, não existe metodologia para ensinar aos educandos a perceber o que é questionável, pois, segundo ele, toda pergunta implica um conhecimento que não se tem, de modo que esse não saber é o que propriamente conduz ao ato de perguntar.

Assim, o ato de perguntar é espontâneo ao indivíduo está para além de uma provocação. É uma abertura a um horizonte de possibilidades, "é a arte de ir experimentado" (GADAMER, 1999, p. 541) de se questionar as opiniões prévias contrapondo os preconceitos e confirmando a verdade da coisa em si. O sentido do experimentar pressupõe a arte de perguntar, o conhecimento de algo implica minimamente a passagem por uma pergunta. O texto que é interpretado ganha sentido na medida em que se reconhece a pergunta deixada pela tradição ao intérprete, de modo que esse reconhecimento acontece quando o próprio começa a se questionar sobre tais questões apresentadas. A compreensão pressupõe o diálogo com a pergunta inicial deixado pela tradição e a historicidade presente do intérprete, não é possível abranger o horizonte originário da pergunta deixada pela tradição, mas sim o horizonte do intérprete que dialoga com a tradição.

Para compreender o sentido de tal pergunta inicial o texto escrito propõe que o intérprete deva começar a se interrogar além de ser interrogado. De modo que para compreender é necessário reconstituir a pergunta inicial que o texto busca responder; entretanto, tal reconstrução está dentro de um processo interrogativo feito por aquele que busca interpretar, compreender. Assim, a experiência hermenêutica de compreensão está para além de uma reprodução da tradição. Afirma Gadamer:

> Neste sentido é uma necessidade hermenêutica estar sempre mais além da mera reconstrução. Não se pode deixar de pensar também no que não seria questionável para um autor e no que, por consequência, este não pensou, nem podemos deixar de trair também isso ao campo aberto da pergunta. Com isso não se abrem as portas a qualquer arbitrariedade na interpretação, mas simplesmente se põe a descoberto o que ocorre. Compreender uma palavra da tradição que nos afeta requer sempre pôr a pergunta reconstruída no aberto de sua questionabilidade, isto é, passar à pergunta o que tradição vem a ser para nós (GADAMER, 1999, p.550).

Numa reflexão acerca dessa questão, Cerletti (2009) diz que o sentido próprio do filosofar se fundamenta na capacidade de questionar-se e interroga-se para além da realidade histórica da qual o texto se originou, mas sim de modo a apropriar-se do questionamento

inicial dado pela tradição para que a reflexão sobre tais respostas se tornem indagações na busca por problemas e respostas do presente histórico do estudante. A saber:

> O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de resposta que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. Essas respostas que os filósofos deram são, pragmaticamente, suas obras filosóficas. Mas é diferente "explicar" as respostas que, em um contexto histórico cultural determinado, um filosofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, repostas a problemas próprios (CERLETTI, 2009, p.20).

O processo de aprendizagem se desenvolve a partir de um jogo dialógico em que estudantes e professores se abrem a uma interpretação com a tradição, sobre uma estrutura de perguntas e respostas que é própria da experiência hermenêutica de compreensão. Ocorre uma fusão de horizontes que permite um lugar de conversação que é comum a ambos que dialogam viabilizando uma abertura ao experimentar as possibilidades novas que se apresentam, de modo a permitir um julgamento sobre as concepções previamente formadas, a serem confirmadas ou eliminadas a partir desse educar-se. O diálogo se constituí como papel fundamental no processo de formação do indivíduo já que somente a abertura a este possibilita colocar em jogo diferentes narrativas de experiências sobre qual dois mundos se encontram e compartilham suas perspectivas. Não é uma mera fusão de opiniões, mas sim de horizontes narrativos da realidade individual em expansão.

Assim, o educador não ocupa o papel principal no processo educacional e de formação do outro, entretanto o educando também não possui total posse e domínio do processo não sendo assim uma autodeterminação por parte deste. O indivíduo não produz sozinho o seu educar, não dispõe de saberes para gerar sua própria formação, a educação nasce a partir da comunhão dos mundos de ambos aqueles que participam do processo dialógico, educador- educando. O fator determinante no processo educacional será segundo Gadamer o modo como o indivíduo irá experienciar um constante processo de "vir a estar em casa" (2000, p.17). Processo no qual para ele se inicia antes do processo escolar, entretanto se intensifica em lugares onde indivíduo entra em contato com diferentes pessoas, como acontece na escola. Essa concepção de "vir a estar em casa", significa em um esforço pessoal que todo indivíduo faz para tentar tornar aquilo que é estranho, em algo familiar, de modo a aprender a conviver em diferentes espaços com diferentes pessoas.

Face ao mundo contemporâneo, Gadamer percebe que existem dificuldades nesse processo inicial de familiarizar-se com os diferentes contextos, pois segundo ele, a educação familiar, elemento primordial nesse processo, por vezes não tem conseguido incentivar de maneira adequada esse processo na atualidade. Quando nos primeiros anos de formação, a criança não for incentivada a se abrir a arte de dialogar, no momento em que estiver em ambientes diferentes com diferentes pessoas, onde não é mais aquele que vem em primeiro lugar, pode vir a ter dificuldades de abertura a esse processo, e neste sentido a experiência de compreensão pode ser prejudicada na medida que se tornará mais difícil abertura para o diálogo como elemento mediador. A aprendizagem é um processo inseparável das experiências de se familiarizar e compreender o mundo, de modo que esse processo se torna dificultado quando nos anos iniciais as crianças não são incentivadas. O que não quer dizer que seja impossível que esse processo de abertura ocorra, ademais é possível incentivar tal abertura por meio da busca de um horizonte comum. Gadamer se utiliza de um exemplo de um colega de trabalho na conferência "Educação é educar-se", para exemplificar como as famílias podem não estar incentivando a maneira correta essa abertura ao diálogo na contemporaneidade:

> Se vocês pudessem imaginar os problemas que este pai terá por ter tornado estes primeiros anos mais fáceis graças ao excesso de televisão. Naturalmente aí se está cometendo um erro fatal. Nenhuma avaliação sobre o perigo que os meios de comunicação, em um caso como este, representam para o ser humano pode ser radical o suficiente. Pois se trata acima de tudo de aprender a atrever-se a formar e expor juízos próprios. O que não é absolutamente fácil. (...) Pois bem, este é o tipo de problema que, acompanha os primeiros passos no jardim de infância, que são os primeiros anos escolares. Com quem iniciam? Antes de tudo, naturalmente, com os muitos colegas, dos quais nem todos vão gostar dele, a não ser alguns. Todo jogo de gostar e não gostar, da simpatia e da antipatia, tudo o que compreende a vida em seu conjunto acontece também nas salas de aula. O professor exerce uma função muito modesta se pretende influir neste processo. Nos aspectos em que em casa se fracassou por completo, normalmente o professor tampouco terá muito êxito (GADAMER, 2000, p.20).

Na contemporaneidade, com os avanços tecnológicos, esse incentivo de abertura ao diálogo tem se tornado um desafio, pois o diálogo tem sido intermediado por aparelhos tecnológicos que cada dia ganham novas roupagens, muito mais atraentes às crianças e aos jovens do que um diálogo direto com outro.

Na perspectiva gadameriana, a problemática educacional, principalmente nos anos iniciais, tem sido afetada pelo fenômeno da incapacidade para dialogar[6], de modo que nenhuma metodologia pedagógica será suficiente para abarcar inteiramente o que foi perdido nos anos iniciais. As metodologias pedagógicas e teorias se tornam tardias face a uma prática que foi perdida inicialmente. Assim, nesse sentido, a educação é educar-se na medida em que cada indivíduo até mesmo o educador procura sanar as lacunas que ficaram no processo de formação, de modo que mesmo a prática do diálogo não sendo metodologia e não possuindo tanta efetividade na contemporaneidade, ainda é uma perspectiva que potencializa o processo de aprendizagem, na medida que contribui para o reconhecimento do que se sabe, e do que se pode melhorar, a saber,

> É completamente claro que determinadas unidades do planejamento devem ser respeitadas, mas o decisivo é, contudo, que finalmente se dê ao adolescente a capacidade de suprir suas próprias lacunas de saber através de sua própria atividade. O educar-se deve consistir antes de tudo em potencializar suas forças lá onde você percebe seus pontos fracos e em não deixar nas mãos da escola ou muito menos, confiar às qualificações que constam nos certificados aquilo que, talvez, os pais compensariam (GADAMER, 2000, p.40).

Gadamer aponta que o currículo escolar deve ser de fato respeitado, entretanto a aprendizagem e a formação consistem em não só segui-lo, mas em oferecer estratégias que contribuam para um reconhecimento individual (mas, com o outro) de suas virtudes e seus pontos mais fracos, para que assim esses pontos mais fracos possam vir a se tornarem mais fortes. A palavra formação na filosofia gadameriana (1999) corresponde no alemão à palavra Bildung, conceito no qual, segundo o filósofo, busca uma superação no sentido de a formação ser apenas uma manutenção de potencialidades já existentes do indivíduo, a formação é algo pelo qual o indivíduo transcende às suas aptidões.

A formação se relaciona com o que Gadamer (1999) chama de força vinculante, força esta que permite reconhecer as concepções prévias que podem conduzir ao erro, além de impulsionar essa busca pelo “vir a estar em casa”, permitindo uma interseção com determinados grupos através da capacidade comunicativa da humanidade, ampliando assim a capacidade de compreensão através da linguagem como mediadora da experiência hermenêutica de compreensão e dos vínculos e familiarizações que são criadas pela troca com outro. Nesse sentido, que Gadamer aponta que formação é formar-se, pois além de uma atualização das potencialidades traz uma superação de si mesmo, alcançada com outro.

[6] Retornaremos a respeito desta temática mais à frente.

Ainda que, segundo Gadamer, o diálogo seja fundamental para a formação humana e que, em concordância com Aristóteles, a capacidade de dialogar é um atributo natural do homem, em Verdade e Método II, o autor aponta que a arte de dialogar está desaparecendo no mundo contemporâneo, uma vez que a abertura para aprendizagem com o outro já não acontece mais em vista dos avanços tecnológicos. Um dos exemplos que Gadamer utiliza para elucidar tal concepção são as conversas por meio do uso do telefone. O autor faz uma crítica à esses meios comunicacionais de sua época como os aparelhos telefônicos e a televisão, abordado que tais aparelhos servem de 'intermediários' entre os participantes da conversa o que não permite a ambos perceberem suas disposições para tal conversa, fora a questão do distanciamento que não permite perceber até que níveis ambos estão próximos para alcançar um horizonte comum. As conversas ao telefone seriam uma espécie de cópia imperfeita da concepção de um diálogo vivo em que os participantes se abrem a uma aproximação mútua, já que para o autor é somente pelo diálogo com a tradição por meio dos textos escritos e na "esfera do tato e da escuta em que as pessoas podem aproximar-se" (2002, p.244).

Destarte, tal fenômeno gera diretamente implicações para todo processo educacional, e para toda realidade humana, uma vez que o diálogo não sendo metodologia é importante para a perspectiva hermenêutica da educação e da formação, seja ele por meio dos textos da tradição ou entre participantes na busca de horizonte comum. Assim, mesmo que Gadamer traga críticas as tecnologias de sua época, tal crítica permanece com vigor na atualidade, na medida que com os avanços tecnológicos e a modernização de tais aparelhos, se tornou uma crescente a intermediação do diálogo por meio destas tecnologias no cenário contemporâneo, o que por vezes faz com que a perspectiva do diálogo em sala seja dificultada.

1.4 - Da incapacidade para o diálogo pedagógico

Para compreender a problemática da incapacidade para o diálogo, primeiramente o autor elucida a questão do que propriamente venha a ser o diálogo. Como visto anteriormente, Gadamer (2002), quando pensa em diálogo, pensa um processo de construção compartilhada

na medida que se encontra no outro algo que em sua existência o indivíduo ainda não havia apercebido, ou seja, não se trata de experienciar algo de novo sempre, mas de reconhecer pelo outro algo que sozinho não foi passível de compreensão.

O diálogo é aquilo que tem capacidade de transformação, atinge seu objetivo de forma satisfatória quando os interlocutores são marcados e transformados a partir deste, quando estes compreendem a partir de um horizonte que se construiu de forma comum a ambos e que foi transformador de referenciais. Afirma Crocoli:

> É importante o questionamento de como se processam essas compreensões, ou entender quais os elementos que estão em jogo e porque são estes e não outros, pois o sujeito, em um determinado momento, só é um sujeito que compreende desta ou daquela maneira. E para as situações em que não ocorre um movimento de ampliação ou de mudança dos referenciais ou dos esquemas de articulação dos diferentes preconceitos, pode-se pensar em situações de não educação, em que as possibilidades da compreensão se fecham em uma rigidez de aspectos, na própria pré estrutura da compreensão. Entender esta situação de educação em que os referenciasse articulam de diferentes modos de compreensão passa pela aplicação do movimento dialógico para o próprio pensamento, ou seja, em um diálogo que se dá consigo mesmo (CROCOLI, 2012, p. 8).

Para Gadamer (2002), o diálogo possui relação de adjacência com a amizade; aos amigos é possível uma relação de entendimento que não é de ordem formal, mas que permite a cada um ser o que é pelo encontro com outro, o que propicia um encontro a si mesmo. O processo de familiarização do “vir a estar em casa” ganha sentido quando reconhecemos e constituímos em diferentes ambientes, sobretudo no ambiente escolar, uma relação de amizade, de modo que se aprendizagem é algo que depende dessa familiarização é essencial uma abertura a um conviver.

Para Gadamer (2002), existem diversos tipos de diálogos e dentre estes estaria o diálogo pedagógico cuja elucidação, segundo ele, contribui para o entendimento do fenômeno da incapacidade de diálogo. Na circunstância de professor, a tentativa de manter um diálogo com os alunos tende a falhar, pois Gadamer afirma que aquele com a tarefa de educar acredita possuir o poder de fala de modo que quanto mais sua fala for articulada e proferida mais acredita estar em diálogo com seus educandos, e aí se encontra a incapacidade de diálogo pedagógico.

Quanto mais o professor se compreende como um tradutor da ciência e da formação teórica, menos em diálogo ele se encontra com o educando; no fundo o que ocorre não passa de um monólogo. Parece ser uma perspectiva conflitante ao afirmar que o professor, aquele

com a tarefa de educar, nem sempre está aberto para dialogar com seus educandos. Para Gadamer (2002), a incapacidade para o diálogo habita no professor que se compreende como o mais autêntico representante da ciência, o que para ele também representa a forma com que as instituições de ensino[7] se organizam, de modo a não fomentar essa abertura ao diálogo por parte de seus educadores. Um exemplo seria o tamanho das turmas nas universidades sempre muito cheias, o que segundo ele não contribui para relação educador-educando. Pensando na realidade do sistema público de ensino brasileiro é um fator mais preocupante ainda, já que tal perspectiva não se constitui somente nas universidades, mas a turmas são numerosas de maneira geral desde a educação básica. Afirma Gadamer:

> Lá temos turmas gigantescas às quais assistem centenas de estudantes. Nelas o professor não pode reconhecer o aluno talentoso nem reconhecer entre eles os que se dão. É uma afobação desesperadora. Espero que algum dia a coisa mude (GADAMER, 2000, p.44).

O diálogo é inviabilizado quando há muitas pessoas, o que não permite ao professor com grandes turmas numerosas se abrir completamente para a busca de um horizonte comum com a sua comunidade de investigação, ainda que o professor queira, não consegue dar conta de aperceber e reconhecer como interlocutor todos que ali se encontram.

Assim, a questão central nesta perspectiva de incapacidade de diálogo é a incapacidade de abertura ao outro, de se abrir livremente para uma conversa que não depende somente do movimento narrativo, mas também do movimento de escuta, que em turmas numerosas como no exemplo dado por Gadamer (2000) acima, se torna uma questão preocupante. A incapacidade para o diálogo também perpassa pela incapacidade da escuta e não só uma escuta do outro, mas uma escuta de si, aquele que não reconhece seus pré-juízos, que visa apenas seus interesses não consegue ouvir o próximo, a incapacidade para diálogo com outro é antes uma incapacidade para consigo mesmo.

Destarte, percebe-se que a incapacidade para o diálogo é um fenômeno que no âmbito educacional pode ser prejudicial por aderir a dois posicionamentos prejudiciais ao processo: o de não ouvir o educando e somente a fala do professor ser a única narrativa levada em consideração e pela incapacidade de se colocar aberto à escuta do outro, seja por não reconhecer no outro uma possibilidade de aprendizagem ou por não se conseguir

[7] Principalmente no que tange a formação no ensino superior.

sustentar o diálogo com um grande número de pessoas. Sendo assim, ambos os posicionamentos se relacionam com a maneira pela qual as instituições se organizam.

Assim, o papel dos educandos nesse processo de aprendizagem acaba sendo mera recepção dos conteúdos abordados em sala, não estimulando verdadeiramente a superação de si mesmo que é o que deveria acontecer no processo de formação, não estimulando a capacidade criativa para um auto esclarecimento e para a produção de novas aptidões indo além do que se tinha antes.

A incapacidade para o diálogo pedagógico consiste na incapacidade de valorização da participação do outro na construção de saberes, resulta na incapacidade de perceber que somente com o outro se atualiza as potências necessárias para um autodesenvolvimento. São muitos os desafios pedagógicos, todavia a hermenêutica da educação reconhece o processo educacional como lugar de diálogo entre educadores e educandos, não visa uma metodologia fechada para dar conta do processo de formação de modo que os resultados são frutos de um processo que sofre constantes transformações para um aperfeiçoamento.

A sala de aula, nesta perspectiva, se constituí como um lugar vivo, lugar que favorece esses constantes movimentos autogênicos[8] de formação, onde tal processo é singular. As circunstâncias da formação jamais serão as mesmas já que cada indivíduo presente está em constante transcendência de suas capacidades, cujo movimento de sanar as próprias lacunas é um movimento próprio do sujeito que se abre ao diálogo com outro.

Assim, o foco da perspectiva hermenêutica da educação não é o discurso metodológico, pois em certas situações as metodologias podem vir a ser um elemento condicionante da prática educativa, objetivando outro e não reconhecendo os educandos como indivíduos que carregam uma historicidade e até mesmo seus prejuízos que são de suma importância para uma ressignificação a caminho da compreensão.

O objeto da hermenêutica gadameriana é o processo de uma formação que favoreça o movimento de compreensão, baseado na estrutura dialógica, para que assim se possa promover a formação de um saber crítico e criativo. Cerletti em suas considerações a respeito da didática para o ensino de filosofia afirma:

[8] A formação segundo Gadamer é algo que acontece mais propriamente dentro do sujeito do que fora dele, por isso a perspectiva de um "formar-se", pois é um movimento do sujeito para compreender seus falsos juízos e assim ressignificar sua realidade. Por isso, a formação é um movimento autogenico, na medida que os sujeitos se encontram em constante transformação que ocorre internamente àquele se abre ao diálogo com outro.

> Construir o problema filosófico “ensinar filosofia” requer aceitar que se trata de uma questão de conceito e não apenas, ou simplesmente, de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia. Levar ao conceito ou “ensinar filosofia” exige, por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante das posições filosóficas que terão de ser assumidas, e poderão variar ante as diferentes decisões tomadas perante problema “ensinar filosofia”. Por certo, uma mesma proposta didática pode não ser “boa” ou “má” em si, mas seu valor estará dado pela **integração**[9] que tiver dentro do quadro conceitual que o professor construiu e que ele desenvolve na aula junto aos seus alunos (CERLETTI, 2009, p.79).

A metodologia para Cerletti, assim como na hermenêutica da educação, não deve ser entendida como uma técnica a ser aplicada em diferentes momentos para obtenção de certos resultados deve ser algo que parte do horizonte comum que foi construído entre os professores e educandos, da integração que acontece por meio do diálogo e que assim faz do recurso metodológico uma alternativa que favoreça a formação autônoma do educando. A fusão de horizontes para âmbito educacional é o que possibilita a construção de caminhos, caminhos estes que não são nem fixos e nem os mesmos nas diferentes circunstâncias. Assim, o processo de formação é um processo de escuta do outro e escuta de si, para formar as interações que permitem vislumbrar esses caminhos que são construídos em com o outro.

Em Shamballa, percebe-se o movimento de busca do personagem em seu processo de formação, de modo que este se abre ao diálogo na perspectiva de poder contribuir para com os propósitos da vida humana. Entretanto, o personagem se depara com uma jornada de autoconhecimento que a todo o momento propõe uma tomada de consciência a partir da busca de um horizonte comum com seu interlocutor.

Ao fim da jornada se pode perceber que todo movimento dialógico da história traz um processo de “educar-se” do personagem na medida em que este foi a cada passo da história, purgando suas preconcepções e sanando as lacunas que ainda existiam, mesmo ele já sendo um mestre das artes místicas, ou seja, já não sendo mais este o início do seu processo de formação.

Portanto, a história em quadrinhos Shamballa evidencia que mesmo a figura de um mestre possui um processo de formação que é continuo, do qual sempre se deve estar aberto à aprendizagem por meio do diálogo com outro, pois, como bem apontou Gadamer (2002), a incapacidade para o diálogo se encontra principalmente na figura do mestre-educador que se considera detentor do saber a ponto de não se abrir para a aprendizagem com seus

[9] Grifo nosso.

educandos. A superação para incapacidade de diálogo está na possibilidade de se construir um verdadeiro diálogo baseado na escuta do outro, afirma Flinkinger:

> O verdadeiro diálogo tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro – e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então no horizonte da própria compreensão (FLICKINGER, 2000, p. 51).

No início da história é possível perceber a chamada de atenção dos autores para a valorização da escuta de si e do outro como pressuposto para a dimensão dialógica, de modo que aquele que visa uma integração com outro deve demonstrar abertura para construção desse caminho em comum, como se vê abaixo:

> Suas palavras ecoam ao seu redor, marcadas para sempre no éter; palavras sabias que a proferiu várias vezes: “Somente em silencio” ele costumava dizer, pode-se ouvir o ensurdecedor rugido do infinito”. Em memória do que seu mestre foi, em honra do que é, ajoelhe-se mais uma vez perante a ele e abra seu coração, a seu silencio ensurdecedor (DEMATTEIS, 1989, p.10).

Assim, se desenvolve em um movimento de encontro do personagem consigo mesmo que por meio da estrutura dialógica, pela mediação da linguagem, do encontro outro este se dispõe a um processo de autotransformação no desenvolvimento de uma dialética que ocorre sobre um jogo de perguntas fundamentais para o processo de aprendizagem. O personagem, a todo o momento, se questiona ressignificando suas opiniões, desejos e aspirações, coloca suas convicções sobre o terreno da dúvida, pois o diálogo construído na história propõe provocações e curiosidades, estimula no personagem o desejo para buscar outras perspectivas. O saber se relaciona de forma fundamental com processo dialético e a pergunta impulsiona um movimento essencial para a experiência de compreender-se por meio da estrutura dialógica. Como DeMatteis demonstra na passagem de Shamballa abaixo:

> O labirinto o convoca! [...] Você o adentra com cautela, consciente de que o maior de todos os desafios, o maior dos perigos, o aguarda lá dentro. Mesmo assim, enquanto avança, você sente sua concentração se partir e seus pensamentos se embaralharem. Olha em volta e percebe, de repente que está irremediavelmente perdido. Você vaga, um sonâmbulo. Você vaga, um tolo. Todas as curvas, decisões erradas! E então você vê um espelho (DEMATTEIS, 1989, p.51)

As perguntas do processo dialético colocam em suspenso as preconcepções que se formam, de modo que para compreender-se, para educar-se se torna necessário um

reconhecimento das curvas erradas que se tomou para o encontro real consigo mesmo. Assim a estrutura dialógica permite o entendimento de si pelo diálogo com outro.

Não é à toa que Gadamer tem o modelo platônico de construir textos em formato de diálogo como uma inspiração para sua perspectiva hermenêutica, pois o personagem Sócrates, por meio do jogo dialético, é capaz de construir com seu interlocutor a um diálogo que estimula o surgimento de perguntas que movem a conversação. Ademais, é por meio da linguagem que se pode dialogar com a tradição, de modo que para Gadamer a melhor forma para o diálogo com a tradição é a linguagem escrita, pois está se torna atemporal por carregar em si mesma uma atualização do passado no presente, onde passado e presente podem coexistir. A linguagem escrita é própria da linguagem da tradição, onde o texto ganha sentindo através da interpretação do interlocutor que se propõe a leitura.

Os textos em formato de diálogo, assim como a história em quadrinho supracitada, evidenciam a primazia hermenêutica da pergunta como algo que configura e caracteriza a hermenêutica gadameriana. A própria filosofia platônica considerava que os textos escritos precisavam da estrutura dialógica para não perder seu caráter dinâmico para a construção de sentido. Por esta razão há uma predileção de Gadamer pelos textos em formato de diálogo. Afirma Gadamer (2002) sobre a filosofia platônica:

> Como platônico, gosto de apreciar as cenas inesquecíveis dos diálogos de Sócrates, sobretudo aquelas em que este discute com os sofistas. Por fim, Sócrates acaba levando-os ao desespero com suas perguntas até que, já não podendo suportar a situação incômoda, reivindicam o papel interrogador que parece tão gratificante. E o que acontece então? Não sabem perguntar nada. Não lhe ocorre perguntar nada que valha a pena investigar ou procurar decididamente uma resposta (GADAMER, 2002, p. 220).

Neste sentido os textos em formato de diálogo permitem que através da pergunta uma tomada de consciência por aquele que busca o saber, compreender a pergunta pelo qual o texto se destina a responder é fundamental enquanto tarefa hermenêutica. O próprio sentido da palavra ‘horizonte’ para Gadamer, se constituí como algo que se movimenta ao passo que o indivíduo se desloca, de modo a impulsioná-lo a continuar sua caminhada, ou seja, se no diálogo ocorre a busca por um horizonte comum, os interlocutores são impulsionados a continuar caminhando para este horizonte, por meio das perguntas. Desse modo, os textos em formato de diálogo são capazes de impulsionar o interprete, por meio de sua estrutura de perguntas e respostas a um diálogo contundente com a tradição, pois promove um caráter em

abertura para a construção de uma conversação viva sobre o qual o interprete é movido pela linguagem que se dá pelo diálogo.

Sendo assim, a proposta a qual esta pesquisa se destina é fazer apontamentos para compreensão de como em sala de aula com todos os desafios da contemporaneidade uma hermenêutica filosófica da educação pode contribuir para o processo de formação sobre a perspectiva de um “educar-se” valorizando a autonomia que se constrói no diálogo. Na busca por um horizonte comum com os educandos é necessário ao educador se dispor a ouvi-los para que juntos possam construir uma conversação livre que permita repensar a prática de ensino. Assim, os textos em formato de diálogo tem certa primazia na hermenêutica da educação, de modo que o próximo passo é refletir como o gênero das histórias em quadrinhos, sendo textos em formato de diálogos, podem servir como impulsionadores para a caminhada em busca de um horizonte partilhando por educadores e educandos, na medida que fomenta a abertura ao diálogo, incentiva a leitura e mesmo sendo um produto midiático proporciona de forma democrática uma abertura para o diálogo com a tradição filosófica.

2 - Das histórias em quadrinhos e o ensino

Este capítulo trata de três traços fundamentais para a sustentação do projeto em questão. Primeiramente, uma breve historicidade a respeito das histórias em quadrinhos e sua relação com a educação. O conceito de Gestalt trabalhado por Eisner (1989) e as contribuições de Scott McCloud (1995), através do qual se elucidará a temática a respeito das histórias em quadrinhos. Ao se tratar do conceito de Gestalt, visa-se uma compreensão dos quadrinhos como fusão de horizontes de dois dispositivos de comunicação: palavras e imagens. Posteriormente, tratar-se-á dos quadrinhos como movimento de abertura diálogo pedagógico, ou seja, uma análise da relação entre quadrinhos e formação para que se faça uma reflexão sobre este dispositivo de comunicação como possível abertura a um horizonte comum entre educador e educando.

2.1 - Da historicidade dos quadrinhos e sua relação com a Educação.

Segundo Djota Carvalho (2006), existe uma tensão ao falar sobre origem e surgimento dos quadrinhos, pois não se sabe ao certo quando teria surgido a primeira revista. Para o autor fazer tal abordagem seria uma atividade subjetiva e complexa. Mesmo com tal dificuldade, é possível traçar algumas datas, como por exemplo o surgimento da primeira revista nos Estados Unidos por volta de 1895, e ainda a defesa de alguns historiadores sobre a primeira HQ ter sido criada por um ítalo-brasileiro chamado Ângelo Agostini, por volta de 1869. Mesmo que esses historiadores garantam que Ângelo Agostini tenha sido o precursor de tal processo, as primeiras avaliações sobre a leituras dos quadrinhos em jornais foram feitas nos Estados Unidos por volta 1960, e comprovaram que grande parte dos leitores dos jornais acompanhavam também a leituras das tiras de quadrinhos, que ganharam ainda maior popularidade principalmente no contexto da segunda guerra com o surgimento dos heróis que interviam de forma fictícia no conflito . Segundo Carvalho:

> Nota-se que a maioria desse público era adulta, já que, para as crianças, as tiras concentravam-se nos cadernos infantis publicados especialmente aos fins de semana. No Brasil, infelizmente, não há ainda um levantamento rigoroso sobre a publicação de tiras em jornais. No entanto, há diversos estudos sobre os cadernos infantis, dentre os quais os pioneiros – e mais famosos – foram: Suplemento infantil (1933), de Adolfo Aizen; Globo Juvenil (1937), de Roberto Marinho; O Lobinho e A Gazetinha (também no final da década de 1930 e na década de 1940) (CARVALHO, 2006, p.25).

Sobre as tiras infantis e a relação entre quadrinhos e educação, nem sempre se constituiu de forma positiva. Por volta de 1920 começaram a surgir algumas críticas no cenário mundial censurando a leitura das histórias em quadrinhos. O que não demorou muito para alcançar o cenário nacional onde surgem formalmente as primeiras críticas por volta de 1928, com um protesto contra a leitura das histórias feito pela Associação Brasileira de Educação (ABE) que teve como base a crítica de que este tipo de leitura “incutia hábitos estrangeiros nas crianças”.(CARVALHO, 2006, p. 32). As críticas continuaram a crescer e em 1939 alguns Bispos de São Paulo prosseguiriam condenando este tipo leitura alegando que os quadrinhos abordavam temáticas estrangeiras que prejudicavam a educação das crianças. Deste modo, conforme o consumo se tornou crescente, as críticas também continuaram a aumentar, como afirma Carvalho:

> Em 1944, o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), apresentou um estudo preconceituoso, sem rigor na apuração ou embasamento criterioso, no qual afirmava que as HQ’s provocavam “lerdeza mental”. Ao que parece, a preocupação do INEP era com o fato de que muitas crianças preferirem ler quadrinhos a livros. Ainda que muitos intelectuais e até mesmo o governo de Vargas elogiassem as HQ’s, o tal estudo surtiu efeito devastador entre muitos pais e professores, implicando proibições de leitura das HQ’s e gerando frases repetidas e lembradas por muitas gerações, como “quem lê histórias em quadrinhos fica com o cérebro do tamanho de um quadrinho”(CARVALHO, 2006, p.32).

Ainda que com todas essas críticas no cenário nacional, em 1949 o INEP apresenta um estudo no qual o Congresso Nacional toma como base para uma possível intervenção sobre a temática, de modo que se criou uma espécie de comissão para analisar as HQ’s, cujo o relator foi Gilberto Freire membro da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que apresentou conclusões positivas sobre a temática, contribuindo para uma pausa temporária nos conflitos. Segundo Carvalho as principais foram

> ● as HQs, em si, não são boas nem más, dependem do uso que se faz delas;
>
> ● as HQs ajudam na alfabetização;

> ● por meio de seus enredos, elas ajudam os leitores a ajustar suas personalidades à época e ao mundo;
>
> ● as HQs preenchem a necessidade de histórias e aventuras da mente infantil. (2006, p.34)

Mesmo Freire publicando artigos em defesa dos quadrinhos, e essas conclusões terem trazido ao cenário um momento de calmaria, o auge da rejeição dos quadrinhos ocorreu segundo Carvalho (2006), Rama e Vergueiro (2008), quando um psiquiatra que trabalhava com menores infratores nos EUA relacionou seus atendimentos a esses jovens com a leitura das histórias em quadrinhos, de modo a evidenciar aspectos negativos desse tipo de leitura correlacionando esses aspectos a "anormalidades comportamentais"[10] . O psiquiatra Fredric Wertham em 1950 publica o livro *Seduction of the Innocent* (Sedução do inocente), onde segundo ele os quadrinhos tendem a estimular os jovens a serem 'marginais', de modo que baseou sua pesquisa em um estudo feito dentro das casas de detenção norte-americanas tomando como conclusão que os criminosos que ali se encontravam em grande maioria liam HQ's. Sua visão equivocada sobre os quadrinhos acabou sendo um sucesso com o público da época, resultando nas queimas de histórias em quadrinhos nos pátios das escolas, por parte de pais e professores. Diante disso, para que não houvesse uma censura ainda maior, e que se pudesse reverter tal situação, as editoras se propuseram a estabelecer um código de ética que pudesse orientar as publicações, e as histórias passaram a receber uma espécie de selo na capa para atestar a qualidade da publicação. Segundo Carvalho (2006), no Brasil também houve a preocupação em se criar um código próprio de ética das HQ's, onde se tornava categoricamente proibido histórias que tivesse um cunho voltado para o terror, ou que apresentasse imagens com sequências de amor mais realistas que explorassem por exemplo a nudez. Ainda era um imperativo que a ideia de justiça não fosse violada dentro das histórias.

Ainda segundo Rama e Vergueiro (2008), os quadrinhos mesmo com popularidade entre os mais jovens passaram a sofrer preconceitos sobre ser o tipo de leitura que proporciona um afastamento do que de fato é importante para aprendizagem, de modo a tornar os jovens mais preguiçosos, e a apresenta maiores dificuldades no processo de aprendizagem, pois era tendência acreditar que:

> Sua leitura afastava as crianças dos objetivos "mais nobre" – como o conhecimento do " mundo do livros" e o estudo de " assuntos sérios" – que causavam prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de ideias abstratas e o

[10] Entendia-se como anomalias comportamentais o homossexualismo, e práticas criminais. Também a tendência das crianças a quererem imitar os heróis podendo assim, por exemplo, se atirarem pela janela. Para mais, *Cf.* em (CARVALHO, 2006, p. 34).

> mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores (RAMA e VERGUEIRO, 2008, p.16).

Apesar de ainda hoje os quadrinhos serem vistos por alguns como uma forma de subversão das crianças e dos jovens, com o tempo os conflitos entre quadrinhos e educação foram diminuindo, tornou-se possível avaliar que as uso das histórias deve ser feito com cuidado, de modo que são produções que abrangem diferentes públicos desde o infantil até a idade adulta. No Brasil em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), que promoveu uma interação entre a educação formal produtos culturais midiáticos, o que foi de grande avanço para a perspectiva dos quadrinhos uma vez que "apontava para necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensino fundamental e básico" (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p.10).

2.2 - Dos quadrinhos: uma leitura para além da leitura

Ao abordar a temática das histórias em quadrinhos, não se pode desconsiderar a magnitude do termo e as diferentes abordagens no contexto atual, sendo possível perceber os quadrinhos com enorme potencial estético e comunicativo, que vai para além de uma produção voltada ao público infantil. Destarte, no Prefácio à obra Quadrinhos e Arte Sequencial, Will Eisner propõe o estudo a respeito da temática como uma análise da Arte Sequencial, a saber:

> Este trabalho tem como intuito de considerar a examinar a singular estética da Arte Sequencial como veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia (EISNER, 1989, p.5).

Eisner aponta a singularidade dos quadrinhos como umas das mais antigas formas de expressão sobre qual sua evolução resultou nas histórias que se tem hoje, ainda que os quadrinhos entendidos como disciplina da Arte sequencial só tenham sido reconhecidos no cenário contemporâneo, pois segundo ele por motivos que se relacionam com a abordagem da temática , os quadrinhos não possuem um representatividade forte em meios acadêmicos,

por vezes sendo uma temática ignorada nesse meio. Contudo, tal processo de evolução do gênero continua em constante crescimento de modo que seu processo de produção visa cada vez mais uma melhora na qualidade e com perspectivas mais atraentes para o público.

Uma análise dos quadrinhos como um todo deve ser reconhecida como um atributo de uma linguagem cujos elementos e intenções comunicativas se fundamentam em uma experiência visual que busca um horizonte comum entre aquele que o produziu e seu público leitor. De modo que com o desenvolvimento das novas tecnologias o público de tais narrativas não possui o papel de somente leitor das histórias, mas potencializa e impulsiona as transformações e movimentações sobre a diferentes temáticas dentro das narrativas por encontrarem horizontes comuns com as obras ficcionais.

Eisner (1989) destaca os quadrinhos como uma arte sequencial, pela disposição do modo como este é elaborando, na medida que possui uma sequencialidade lógica e uma disposição imagética que expressa em sequência sua singularidade. Scott McCloud (1995) compartilha da perspectiva de Eisner, mas acrescenta que tal gênero possui uma intencionalidade para com seu leitor, seja transmitir ou produzir determinada perspectiva. Segundo ele “histórias em quadrinhos são imagens pictóricas e justapostas em sequência deliberada, destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (MCLOUD, 1995, p.9). Assim, compreende-se quadrinhos como arte cuja singularidade possui uma narrativa sequencial de modo que seu formato se compõe por uma conexão entre dois dispositivos comunicativos que possuem uma intencionalidade própria para com o leitor, que por sua vez não é mero receptor, mas possuí papel fundamental para a construção de sentido e interpretação das histórias. Segundo Eisner:

> É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes. O sucesso ou fracasso desse método de comunicação depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional da imagem. Portanto, a competência da representação e a universalidade da forma escolhida são cruciais. O estilo e a adequação da técnica são acessórios da imagem e do que ela está tentando dizer (EISNER, 1989, p. 13).

Gadamer, ao abordar a maneira como se revela a experiência da verdade elucida que esta pode ser alcançada por de três perspectivas sendo uma delas a questão da arte. Segundo o autor em seu livro “Verdade e Método”, as ciências do espírito, a linguagem e a arte proporcionam experiências que revelam verdades. Deste modo, a obra de arte se torna fundamental para experiência da verdade, justamente pelo intérprete não ser apenas um reprodutor, mas por ser capaz de interpretar de acordo com suas preconcepções quando este

se abre ao diálogo para com a obra de arte. Assim, mesmo não superando a distância entre o artista e o intérprete é possível apreender quando se tem minimamente algum conhecimento sobre a obra. Toda via é necessária esse diálogo com um mínimo de conhecimento sobre a obra, para que a partir disto seja possível uma interpretação, de modo que tal movimento acontece por meio da fusão de horizontes entre o intérprete e o artista, ampliando assim os horizontes comuns. A hermenêutica gadameriana propõe, que pela arte é possível o alcance da verdade, e por meio dela os indivíduos são transformados, mas faz-se necessária tal interação abordada por Eisner acima. Afirma Gadamer:

> Todos nós sabemos por uma experiência maximamente própria que a visita a um museu ou a escuta a um concerto, por exemplo, são exercícios de uma extrema atividade intelectual [...] E quando passamos por um museu, não saímos dele com o mesmo sentimento de vida com o qual entramos. Se temos realmente a experiência artística, o mundo se torna mais luminoso e mais leve (GADAMER, 2010a, p.167).

Para Gadamer, a experiência estética é algo que depende propriamente do intérprete, não somente do desejo de gozo e apreciação, mas sim do serviço de compreensão, ainda que como foi abordado anteriormente não exista um método que de conta de tal experiencia. Por isso, toda e qualquer proximidade do exercício de compreender ocorre pelo diálogo, mesmo que a obra arte não se apresente necessariamente em estrutura dialógica, e por isso deva a haver o esforço do interprete no exercício de compreender onde ele mesmo deva levantar e até mesmo responder os questionamentos diante da obra, um vez que “o encontro com uma grande obra de arte é sempre como um diálogo frutífero, um perguntar e responder ou um ser indagado e precisar responder – um verdadeiro diálogo junto ao qual algo veio à tona e 'permanece' (GADAMER, 2010b, p. 101). Dialogar com arte é um exercício de reflexão e leitura que permite que a obra se revele para que a partir do interprete possa ser ressignificada, mas para isto o interprete precisa estar atento para que as perguntas possam emergir e assim a estrutura dialógica de perguntas e respostas se concretizar.

Deste modo, as histórias em quadrinhos visam uma leitura que propõe uma interação entre o leitor e criador onde se busca um encontro de horizontes que é alcançado pela narrativa em estrutura dialógica do texto, de modo que todo horizonte da experiência hermenêutica de compreensão deve ser levado em consideração para que o alcance de sentido se efetive[11] . O alcance de sentido não depende somente da interpretação textual,

[11] Como foi visto no primeiro capítulo, a experiência hermenêutica de compreensão depende da interação na busca de um horizonte comum por parte do intérprete com a tradição. Deste modo, para

mas também da interpretação de uma série de imagens e símbolos. Por se tratar de uma linguagem híbrida “A leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual.” (EISNER, 1989, p.8). A estruturação das histórias em quadrinhos possui justamente sua potência por propor uma aproximação entre dois dispositivos comunicativos, o texto e a imagem. Destarte tanto para Eisner, tanto para McCloud, na modernidade tais dispositivos são abordados separadamente. Segundo McCloud, nos primórdios das civilizações tal diferença entre imagem e texto não era de maneira acentuada ao se fazer algum tipo de registro de uma mensagem. Para ele, ao longo da história essa separação foi se intensificando e se definindo dando diferentes aspectos aos dispositivos, de modo que a escrita em seu processo de evolução acaba por se tornar mais abstrata e com menos semelhanças para com os elementos visuais. A saber:

> Conforme mencionado nos capítulos anteriores, as primeiras palavras eram figuras estilizadas. A maioria destas palavras se ativeram aos seus ancestrais, as figuras. Não levou muito tempo – falando relativamente – para a escrita antiga se tornar mais abstrata. (...) Com o tempo, a maior parte da escrita moderna passou a representar apenas o som, e a perder qualquer semelhança com o visível. Com a invenção da imprensa, a palavra escrita deu um grande salto para a frente, e toda a humanidade com ela (MCLOUD, 1995, p. 142-143).

Ainda, segundo o autor em 1800 o afastamento entre palavra escrita e as imagens ganhava mais força, a escrita passa ser mais cada vez mais abstrata e adotava estilos diferentes o que mais tarde resultou em uma separação mais extrema entre imagens e texto.

> A palavra escrita estava se tornando mais especializada, abstrata, e elaborada, cada vez menos como figuras. As figuras, enquanto isso, começaram a se desenvolver na direção oposta: menos abstratas, ou simbólicas, mais representacionais e específicas. No início de 1800, a arte e a redação ocidental se afastaram tanto quanto possível (MCCLOUD, 1995, p. 144).

Mesmo depois dessa separação ficar mais acentuada, Eisner anteriormente a McCloud reconheceu que mesmo com esses dispositivos sendo tratados na modernidade de formas separadas arbitrariamente, ambos procedem de uma mesma origem de forma que seu potencial comunicativo é amplo se o emprego das palavras e imagens ocorrerem de forma correta. Essa comunhão de tais dispositivos não se trata de algo novo, mas como aborda McCloud provem desde as sociedades primitivas. Contudo, para Eisner (1989) historicamente houve um abandono sobre a perspectiva em que as inscrições eram associadas as imagens

---

Eisner o sucesso dos quadrinhos depende de que o leitor encontre esse horizonte comum com artista, depende de um reconhecimento de si com outro por meio das imagens e as interações com as palavras.

após o século XVI, mas houve uma retomada no século XVIII quando surgiram novamente em publicações populares voltadas para o público de massa, sobre as quais os criadores sentiram a necessidade de buscarem a associação imagética ao texto escrito, a saber:

> Então, os artistas que lidavam com a arte de contar histórias, destinada ao público de massa, procuraram criar uma Gestalt, uma linguagem coesa que servisse como veículo para a expressão de uma complexidade de pensamentos, sons, ações e ideias numa disposição em sequência, separadas por quadros. Isso ampliou as possibilidades da imagem simples. No processo, desenvolveu-se a moderna forma artística que chamamos de histórias em quadrinhos (comics), e que os franceses chamam bande dessinée (EISNER, 1989, p.13).

Ainda que essa aproximação tenha acontecido novamente como uma produção no contexto de uma cultura de massa, para McCloud (1995) e Eisner (1989) isso não desmerece todo processo de historicidade expressivo que desde a antiguidade concretiza um processo comunicativo. Assim, a Gestalt por Eisner abordada, se refere a uma linguagem híbrida na qual palavras e imagens constituem juntas a produção de sentidos. Os quadrinhos nesta perspectiva, permitem um aprofundamento que exigem do leitor tanto a potencialidade para leitura dos textos, como também das imagens, de modo que tal processo não ocorre individualmente em cada campo, mas sim sobre a fusão de ambos os horizontes desse fenômeno linguístico. Para ele, a configuração das revistas em quadrinhos exige competências para ato de compreensão que são de ordem tanto verbais como visuais:

> As histórias em quadrinhos comunicam numa “linguagem” que se vale da experiência visual comum ao criador e ao público. Pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto. A história em quadrinhos pode ser chamada “leitura” num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo (...) As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente (EISNER, 1989, p. 7).

Para que a imagem venha ser fenômeno comunicador é preciso que o artistas tenha compreensão do seu contexto, e do contexto do leitor, e isto solicita um arcabouço de experiências para que se possa de fato desenvolver uma fusão de horizontes entre o leitor e o artista, de modo que as imagens sejam reconhecidas por ambos uma vez que fazem parte do arcabouço mental de ambos. A imagem enquanto elemento comunicador visa uma interação entre aquele que produziu e a quem se destina tal produção, de modo que o sentido e próprio sucesso da produção depende da capacidade de representação da imagem feita pelo leitor, a medida que este reconhece e compreende a imagem, no sentido hermenêutico

da compreensão como aquele que tende a buscar um “vir a estar em casa”, revisando suas preconcepções e criando um vínculo entre interprete e tradição, entre artista e leitor. As letras também podem servir como elemento imagético nas histórias em quadrinhos, uma vez que estas são símbolos que possuem formatos em comum com imagens, Eisner (1989) se utiliza do exemplo da caligrafia chinesa para explicitar tal questão:

> Na caligrafia chinesa, o estilo da pincelada restringe-se à beleza da execução. Isso não difere do estilo da bailarina que executa a mesma coreografia que sua predecessora, porém num estilo que, ao mesmo tempo, é exclusivo e expressa uma dimensão maior. Na arte dos quadrinhos, o estilo e a aplicação sutil de peso, ênfase e delineamento combinam-se para evocar beleza e mensagem (EISNER, 1989, p.14).

O estilo e formatação da letra contribuem na produção de sentido, uma vez que a letra se origina de outras relações como “formas comuns, objetos, posturas e outros fenômenos reconhecíveis” (EISNER, 1989, p. 14). Enquanto elemento simbólico corrobora na formação e na compreensão da mensagem transmitida ao leitor, o estilo do artista evidencia a potencialidade de expressão da história, de modo que toda a sequencialidade da história é passível de compreensão na medida que esses elementos simbólicos podem comunicar sentidos.

Ainda é possível falar, nas imagens sem palavras que enquanto experiência de observação exigem do intérprete maior aprimoramento das potencialidades e abertura ao diálogo para com artista, fortalecendo uma interação entre artista e leitor para compreensão das sensações e sentimentos expressos pelo artista. Destarte, que existe certo empecilho técnico, uma vez que nos quadrinhos existem um número limitado de imagens que pode dificultar a compreensão das sensações e emoções por sua sequencialidade não ocorrer na mesma rapidez que o real, como acontece por exemplo no cinema que capta maior número de imagens em uma sequência. Segundo Eisner “no impresso, esse efeito só pode ser simulado” (1989, p. 24). Por isso, a necessidade de fortalecer essa habilidade e aprimoramento por parte do leitor, para que assim se possa superar tais questões que possam dificultar tal interpretação.

Na sequência de Shamballa percebe-se exemplos do uso da imagem para sugerir diálogo, de modo que na singularidade da temática da história a dimensão imagética por vezes trazem sentido que não apresentam uma linguagem tão precisa, mas que ainda assim não depaupera a mensagem a ser transmitida:



Figura 1 - Doutor Estranho – Shamballa[12]

Na particularidade da sequência é feita ao personagem uma proposta na qual ele apesar de aceitar, perceber-se uma angustia expressa na imagem, seja pela postura e expressões que transmitem um estado emocional, que não é por exemplo de felicidade, de modo que nesta sequência o espectador é impulsionado a compreender que a condição da escolha do personagem é uma condição de uma apreensão reflexiva sobre o qual ele apesar de ter decidido e aceitado a proposta feita, ainda se sente preocupado com a dimensão das suas escolhas. A postura e as expressões do rosto sustentam a narrativa de modo que para Eisner o uso de tais recursos na ausência de palavras é facilitado, pois proporciona mais liberdade para a criação artística. Entretanto, exceto "Nos casos em que as palavras têm uma profundidade de significado e nuance [...]" (EISNER, 1989, p.127).

Além da imagem, a criação escrita também possui em seu processo construtivo uma singularidade que se diferencia de outras propostas, as palavras nas histórias em quadrinhos orientam a capacidade de imaginar na medida que não possuem apenas a função de descrever, mas de produzir um diálogo, interações, trazer a fala as representações de sons, bem como a compreensão das sensações e emoções, e do próprio sentido por meio dos textos de ligações.

> "Escrever" para quadrinhos pode ser definido como uma concepção de uma ideia, a disposição de elementos da imagem e a construção da sequência da narração e da composição do diálogo. É, ao mesmo tempo, uma parte e o todo veículo. Trata-se de uma habilidade especial, cujos requisitos nem sempre são comuns a outras formas de criação "escrita", pois lida com uma tecnologia singular. Quanto a seus requisitos, ela está mais próxima da escrita teatral, só que o escritor,

[12] DEMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. São Paulo: Editora Abril, 1989, p.26.

> no caso das histórias em quadrinhos, geralmente também é o produtor de imagens (artista) (EISNER, 1989, p. 122).

As palavras em sua disposição constituem o enredo da história, o desenvolvimento da narrativa é ampliado partir da escolha de palavras, que adiciona sons ordenando e orientando a escuta do leitor sendo de suma importância para que a intencionalidade do autor seja conservada. As palavras são a maneira de conduzir a comunicação do artista, e neste sentido que se pode perceber fortemente o conceito de Gestalt, pois a palavra associada a dimensão artística busca evidenciar e fortalece a compreensão do recurso imagético. Deste modo, Eisner (1989) reconhece na escrita uma primazia, pois esta é responsável pela configuração e controle da história, de modo que após a ideia ser arquitetada em seu processo criativo visa-se a interação da ideia com as palavras e as imagens, como um processo constituinte de um todo. Neste sentido, que para Eisner (1989) se constituiria uma arte sequencial de qualidade, e por isso a defesa de que o escritor e o artista estejam em uma só pessoa, pois a totalidade do produto depende necessariamente de uma hibridização desses dispositivos de linguagem com a ideia do criador.

Ainda que de forma tradicional, escritor e artista incorporem a mesma pessoa, com a demanda de trabalho e tempo de produção, na modernidade a separação entre a criação artística e a criação escrita se tornou algo comum, a saber:

> O fato de os quadrinhos deixarem de ser trabalho de um único indivíduo, para serem trabalho de uma equipe, deve-se geralmente à urgência do tempo. Na maioria das vezes, o editor estabelece esse sistema como uma necessidade para cumprir cronogramas de publicação, controlar sua propriedade quando ele é dono de um personagem, ou quando se trata de formar uma equipe para seguir uma determinada linha editorial (EISNER, 1989, p. 123).

Para o autor, essa necessidade de se atender aos pareceres de um editor para o alcance de tempo estabelecido, por vezes tem gerado situações difíceis na medida em que o artista terá que contar com as habilidades de um escritor, ou escritor terá que buscar o recurso da criação artística, e deste modo a quem se deveria atribuir o título de criador da arte sequencial já que se torna um constructo de uma equipe. De certo que a produção visual é o fator que apreende a inicialmente a atenção do leitor, o que faz com que a produção artística se aproveite de toda habilidade gráfica para causar as melhores impressões possíveis no leitor. Entretanto, segundo o autor esse enfoque no artístico, por vezes tendem a produzir de forma impressionar na parte gráfica, mas deixando desejar na composição da historicidade. Assim, de modo geral, quando a situação exige tal separação, o escritor tende a se fixar na

produção dialógica e o artista na criação imagética, o que se torna de suma importância a compatibilidade entre o escritor e as habilidades do artista. Para Eisner:

> Um domínio fundamental do desenho e da escrita é indispensável. Esta é uma forma de arte relacionada ao realismo, porque se propõe a contar histórias. A arte sequencial lida com imagens reconhecíveis. As ferramentas são seres humanos (ou animais), objetos e instrumentos, fenômenos naturais e a linguagem. Obviamente, um estudo sério de anatomia, perspectiva e composição, através de livros ou de cursos, que constitui uma parte importante da formação. Cada uma dessas disciplinas é um estudo em si e deve fazer parte do treinamento do estudante. A leitura regular, particularmente de contos, é essencial para habilidades de criação de enredo e narrativas. Ler ficção estimula a imaginação. Na prática, o artista "imagina" para o leitor. A leitura também constituí um importante banco de informações. Numa forma de arte e, que o escritor/ artista deve dominar um amplo repertorio de fatos e informações sobre inúmeros temas, a aquisição de conhecimentos é interminável. Afinal, trata-se de uma forma artística que trata da experiência humana (1989, p. 145).

Eisner (1989) assiná-la sobre a importância da leitura para formação dos quadrinhos, e principalmente da leitura de contos como fator fundamental para obtenção de conhecimento sobre a arte, uma vez que esta estimula a potencialidade criativa e consequentemente a imaginação. Assim tanto aquele que produz os quadrinhos, tanto o leitor é estimulado a aprendizagem já que os quadrinhos mesmo com suas diferentes temáticas e por vezes sendo um produto voltado ao entretenimento[13] , se constitui sobre um enorme potencial estético que aborda questões voltadas para o mundo da vida, uma vez que "A arte sequencial lida com imagens reconhecíveis. As ferramentas são seres humanos (ou animais), objetos e instrumentos, fenômenos naturais e a linguagem." (EISNER, 1989, p.145).

Contudo, percebe-se que a compreensão por meio da arte exige um constructo onde se leve todas as partes em consideração para que se possa compreender a totalidade. A leitura dos quadrinhos é composta por uma gama de elementos que favorecem a construção de sentido que trazem ao leitor a composição de diferentes subsídios para que seja possível ressignificar, interpretar e se auto reconhecer a partir das histórias. Os quadrinhos assim como de modo geral a experiencia da arte "nós reuni no que é comum a todos" (GADAMER, 2010c, p.55). A leitura dos quadrinhos por terem como 'ferramentas' os seres humanos e o mundo em geral, como aborda Eisner, permite um reconhecimento de si e do Outro, do mundo e de

[13] Segundo o autor é possível uma divisão no que tange a aplicação da arte sequencial em: instrução e entretenimento. De modo que as revistas em quadrinhos e as graphic novels são geralmente voltadas ao entretenimento. O que não significa que estes não sejam capazes de produzir e estimular conhecimento. Para mais, *C.f* em: Eisner, 1989, p.136

sua historicidade. Permite uma familiaridade, ‘um vir a estar em casa’ de modo se torna acessível ao intérprete a participação de sentido por meio do encontro de horizontes. Sobre a leitura em relação a arte salienta Gadamer:

> **Nós precisamos reunir, juntar muitas coisas**. “Lê-se” um quadro, como se costuma dizer, assim como se lê um escrito. Começamos a “decifrar” um quadro tal como um texto. Não foi o quadro cubista que colocou pela primeira vez esta tarefa – agora certamente com uma radicalidade drástica – na medida em que exigiu que por assim dizer folheássemos uma depois da outra as diversas facetas do mesmo, os diversos aspectos, de modo que, por fim, aquilo que é apresentado aparece na tela em sua multiplicidade de facetas, e, com isto, em um novo colorido e em uma nova plasticidade. As coisas não se dão apenas em Picasso ou em Braque e em todos os outros cubistas de outrora de tal modo que “lemos” o quadro. As coisas sempre se dão assim. Quem, por exemplo, admira um célebre Ticiano ou um Velázquez, um habsburguense qualquer a cavalo, e não pensa aí senão em “Ah, esse é Carlos V”, não viu nada do quadro. É preciso construí-lo de tal maneira, que ele seja lido por assim dizer palavra por palavra enquanto quadro e que, por fim, esta construção concludente conflua para o quadro, no qual a significação com ele ressonante se faz presente, a significação de um imperador do mundo, em cujo reino o sol nunca se põe (2010a, p. 168). [14]

A leitura dos quadrinhos traz em si a representação de ideias e valores de modo que desde o público infantil até os adultos se aproxima e familiarizam com a leitura e a escrita por meio das histórias e seus personagens. Nota-se que a criança até mesmo antes de todo processo de alfabetização e letramento como um todo, já apresentam certa influência pelas histórias que aparecem tanto na forma de se vestir como no material escolar como mochila, estojos e diversos utensílios que representam super-heróis. O elemento mítico e fantástico contribuí para representação do real, de modo a levar a um exercício de reflexão e imaginação para a compreensão e enfretamento diante do mundo:

> Toda história em quadrinhos trabalha com modelos míticos, isto é (de maneira simplificada), com personagens que representam ideias e valores que nos ajudam a entender e enfrentar o mundo por meio de suas aventuras. Na maioria dos quadrinhos, esses modelos aparecem na forma de heróis, ou seja, personagens que, mais do que se destacarem por seus feitos, representam valores vigentes têm a capacidade de satisfazer à necessidade (ou às necessidades) de seu público, encarnam os valores que simbolizam (CARVALHO, 2006, p. 46).

Deste modo, pode-se dizer que as HQs em certa medida fazem parte do universo da sala de aula, representam um gama de valores sociais e culturais constituintes da fala de seus

[14] Grifo nosso.

personagens, na postura e até mesmo na capacidade de produzir conhecimento e resolução ágil de conflitos. Ainda a capacidade de possivelmente tornar as aulas mais dinâmicas se tornando uma poderosa alternativa pedagógica com a possibilidade de representar atividades que ocorrem nas histórias a partir das diferentes disciplinas trabalhadas em na sala de aula, como assegura Carvalho (2006). Deste modo, faz-se necessária uma reflexão sobre a relação entre quadrinhos e formação compreendendo tal experiência estética como possível abertura ao diálogo pedagógico.

2.3 - Dos quadrinhos: uma abertura para o diálogo pedagógico

Um dos apontamentos feitos na primeira parte deste trabalho foi a questão da incapacidade para o diálogo enquanto fenômeno que vem crescendo no cenário contemporâneo, uma vez que com os avanços tecnológicos, a capacidade para dialogar não se constitui sobre um diálogo vivo, mas sim intermediado por todos esses aparatos que apesar de por vezes diminuir as fronteiras e distanciamentos entre as pessoas, acabam por criar uma perda de capacidade para o diálogo na presença do outro, uma vez que não se pode perceber a disposição daqueles que se propõem a participar de tal conversa. Ainda que tenha ocorrido grande aumento sobre as tecnologias dos meios de comunicação, houve uma perda na capacidade para o diálogo. Consequentemente, no âmbito educacional isso também se torna um fenômeno preocupante, tanto no que diz respeito ao diálogo pedagógico entre educador-educando, quanto a capacidade de diálogo do educando para com a tradição por meio do hábito de leitura dos textos escritos. Por conseguinte, tal fenômeno acaba por gerar outros obstáculos seja em relação a capacidade interpretava, e consequentemente a compreensão, ou até mesmo dificuldades para fazer associações e compreender verbos de comando em exercícios ou avaliações. A incapacidade para o diálogo vem sendo um fenômeno também de incapacidade pra a leitura.

Acredita-se que apesar das críticas sofridas ao longo de sua historicidade, as histórias em quadrinhos podem constituir uma prática pedagógica que estimula uma aproximação dos educandos com o hábito de leitura, o que proporciona um aprendizado para fazer uso de uma gama de informações que são adquiridas pelo hábito de ler. Também estimulam a capacidade

criativa do educando que se abre a esse horizonte, e neste sentido fortalece as potencialidades para a experiência do compreender. Como aborda Vergueiro e Ramos:

> Um outdoor leva a uma fotografia, que leva a um vídeo, que leva a um programa de televisão, que leva a um desenho animado, que leva a uma história, que leva a um livro, que leva a um filme, que leva a um outdoor anunciando a estreia do longa-metragem. Essa teia de leituras tira do ambiente escolar e acadêmico a impressão de que somente obras literárias gozam de prestígio para serem usadas em sala de aula. Outros gêneros também podem, e devem, ser usados em práticas pedagógicas (2009, p.40).

Na atualidade, as HQs passaram ser percebidas por outros ângulos. Um marco importante segundo Ramos (2015) foram as inserções dos quadrinhos em livros didáticos, mesmo que ainda como uma espécie de acessório. Certamente essa mudança de perspectiva ocorreu a partir de muitos diálogos que se formaram em torno do uso de tais linguagens no processo de aprendizagem. Outro ponto fundamental, segundo Vergueiro e Ramos (2009) foi a valorização das HQs no contexto escolar ressaltada pela LDB em 1996, de modo a valorizar a importância de formas contemporâneas de linguagens no processo de aprendizagem dos educandos. Ainda assim o gênero dos quadrinhos se consolidou com uma linguagem pedagógica a partir da constatação em outros documentos, como por exemplo a concepção dos Paramentos Nacionais Curriculares:

> Pode-se afirmar que os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN, criados na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10).

Além do PCN, outros documentos orientadores citam os quadrinhos como uma linguagem que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, bem como o do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual compreende os quadrinhos como leitura motivadora da capacidade criativa das crianças, uma vez que por meio dos quadrinhos as crianças se tornam capazes de produzir suas próprias histórias, e neste sentido potencializam as competências tanto para a leitura quanto à para a capacidade interpretativa por meio das imagens:

> Para se montar uma história em quadrinhos, é necessário o conhecimento de vários tipos de histórias em quadrinhos para que as crianças conheçam melhor suas características. Pode-se identificar os principais temas que envolvem cada personagem, os recursos de imagens usadas etc. Assim, se amplia o repertório em uso pelas crianças e elas avançam no conhecimento desse tipo de texto. Ao final,

> as crianças podem produzir as próprias histórias em quadrinhos (BRASIL, 1998, p.154).

Ainda com inserção dos quadrinhos nesses acervos vale ressaltar sua admissão nas provas dos vestibulares e também no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que demonstra que o gênero dos quadrinhos não se destina somente às crianças, o público infantil, nem tampouco serve apenas como uma forma de entretenimento, mas evidenciam que um produto cultural midiático que apresenta outras linguagens também constituí importância para o trabalho docente, na medida que estimulam o prazer pela leitura e expandem seus conhecimentos sobre a dimensão social como um todo. Pode-se ter como exemplo este, a prova de vestibular ano 2018/2019 da Universidade Estadual Do Rio De Janeiro (UERJ) que abordou em seu vestibular o debate sobre a importância do reconhecimento de direitos civis para afrodescendentes na sociedade norte américa, por meio da representatividade dos personagens negros abordado nos quadrinhos Pantera Negra que ganhou as telas do cinema, e trouxe com filme um fomento as discussões sobre representatividade:

O PERSONAGEM "PANTERA NEGRA"



Em 1966, surge nos quadrinhos, junto ao "Quarteto Fantástico".



Em 2018, é o herói em filme de ficção científica.

huffpostbrasil.com/pt.wikipedia.org

Com mais de cinquenta anos de existência, o personagem "Pantera Negra" esteve associado a debates sobre as condições de vida de populações afrodescendentes na sociedade norte-americana. Tendo em vista as transformações ocorridas entre a década de 1960 e o momento atual, a comparação entre as imagens aponta para a seguinte mudança acerca do protagonismo afrodescendente:

(A) equiparação do poder aquisitivo
(B) fortalecimento da inclusão social
(C) reconhecimento dos direitos civis
(D) homogeneização das diferenças raciais

Figura 2- Pantera Negra - Questão[15]

Deste modo, a HQ também é um instrumento de reflexão social que apesar de por vezes apresentarem textos pequenos, se torna justamente um atrativo e incentivo por ser uma leitura de fácil acesso e compreensão. A leitura das HQs tem facilitado a criação de uma atmosfera de produção intercultural que de forma acolhedora e democrática são capazes de proporcionar experiencias estéticas e processos produtivos como dimensão pedagógica. O que em certo sentindo de acordo com a perspectiva de 'emancipação' abordada por Rancière (2012)[16] no que tange a emancipação do espectador do objeto estético, sobre o qual, segundo ele, se inicia a partir de um processo de questionamento e rompimento com uma condição de passividade, sendo este capaz de produzir e criar por meio da observação deste. A partir

[15] Fonte: Questão vestibular UERJ. Disponível em: https://www.blogdovestibular.com/questoes/questao-comentada-pantera-negra-uerj.html. Acesso em: 13 de dezembro de 2018.

[16] A aproximação que aqui se faz entre a noção de 'emancipação' proposta por Rancière na análise da relação entre espectador e objeto estético e a leitura de histórias em quadrinhos atende ao objetivo de expor a complexidade desse gênero de narrativas em sala de aula. Entretanto, compreendemos que o estabelecimento de uma relação mais consistente entre a perspectiva conceitual de Rancière e a fundamentação filosófica defendida neste trabalho, a Hermenêutica Gadameriana, exigiria maior aprofundamento e investigação, não cabendo ao escopo deste trabalho.

disto, o espectador constrói novos sentidos, estabelece novas relações em diferentes aspectos e lugares. Deste modo, o espectador assim como os educandos, são capazes de produzir e interpretar para além de uma lógica pré-determinada pelos educadores, de modo que a experiencia com objeto estético permite por meio de uma relação dialógica entre artista e espectador o alcance na apropriação e produção de sentidos. Afirma Rancière:

> O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com elementos do poema que tem diante de si (RANCIÈRE, 2012, p.17).

Deste modo, as HQs enquanto experiencia estética permitem ao leitor compreender de forma facilitada uma cadeia de mediações socioculturais, que possibilitam o compartilhamento de sentidos pelos sujeitos na coletividade, uma vez que se tomam consciência de seus contextos sociais. Tal exercício dialético, de atribuição e socialização de sentidos, está e sintonia com a experiencia hermenêutica, como aborda Rancière acima a construção de sentido ocorre quando se constrói as próprias representações em diálogo com a experiencia estética. O que torna possível, a compreensão do crescimento das HQs nos vestibulares, uma vez que corresponde a uma dimensão do próprio processo formativo. De modo que se a visada é para uma educação libertaria é preciso que se incentive uma postura crítica e investigadora do conhecimento, em que o educando possa representar e criar seu 'próprio poema' mediante aos diferentes discursos híbridos presentes nos produtos culturais midiáticos.

Um processo que não valorize a autonomia e emancipação é um processo pelo qual a incapacidade para dialogar se faz permanente, este acaba por limitar a capacidade interpretativa do educando não lhe permitindo uma experiencia contundente o real, de modo que aquele que busca apreender acaba dependente daquele com a tarefa de ensinar, como se sua inteligência fosse inferior e subordinada as preconcepções do professor representadas nas explicações, e como consequência:

> Há um embrutecimento quando uma inteligência é subordinada à outra inteligência. O homem – e a criança em particular – pode ter a necessidade de um mestre quando sua vontade não é suficiente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente a vontade da vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á à embrutecimento à sua coincidência. Ao contrário, chamar-se -á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações,

> o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça a outra vontade (RANCIÈRE, 2002, p.25).

Assim, quando desmitifica a ideia de que a compreensão depende estritamente daquele que explica, e que na verdade tal perspectiva corresponde a um movimento embrutecedor do educando, se abre espaço para pensar sobre a pluralidade das formas de aprender e consequentemente as diversas perspectivas pedagógicas. As HQs possuem uma potencialidade pedagógica de não apenas decorar e reproduzir um tipo de conhecimento sobre certa cultura, mas de realmente ter um papel transformador no processo de formação. Neste sentido, se relaciona diretamente com o que fato venha ser a formação na perspectiva hermenêutica abordada a pouco no capitulo inicial, uma vez que, segundo Gadamer, a própria concepção de formação está para além do cultivo de habilidades que já existem, mas se encontra em aberto no sentido de ser como possíveis possibilidades, para que não ocorra esse embrutecimento como consequência da falta de diálogo pedagógico onde o educador projete a formação do outro sobre a subordinação de sua própria inteligência.

Não só para educação como um todo, mas principalmente para o ensino de filosofia, as HQs podem contribuir com suas diferentes temáticas para uma construção vivencial de uma série de questões sobre o qual o leitor é convidado a um exercício filosófico ao se deparar com os diversos temas existenciais que se apresentam nas histórias. Afinal não seria tarefa própria do ensino de filosofia ser um espaço de reflexão e diálogo para a autonomia e apropriação do mundo? Assim, as histórias abordam temáticas desde propostas para reflexão ética e política, bem como podem ser aproveitadas para discursões sobre lógica, metafisica e teoria do conhecimento, sobretudo as discursões morais relacionadas a justiça, ao bem comum e as questões sobre a construção das virtudes humanas e a própria constrição da identidade do sujeito que estabelece relação de alteridade com Outro. A temática central de Shamballa se constituí propriamente sobre um problema ético- metafisico no qual Stephen se depara com difícil tarefa de refletir sobre o destino da humanidade. Tema ao qual toca em diversa questões como a reflexão de uma escolha que vale para humanidade, ou seja, todos os humanos de seu tempo, a noção de bem e mal, as perspectivas sobre a alma e a própria identidade do personagem, o bem comum e a própria noção de vida e morte[17]. Como aborda os autores:

> Assim como a Biblia e os mitos gregos, a maioria das aventuras de super-heróis lida com questões éticas e morais. Isso já é razão suficiente para que elas [HQ's] possam ser aproveitadas em aulas de filosofia ou de qualquer outra disciplina que avalie a capacidade de

[17] Falar-se-á adiante sobre a abordagem em sala de aula sobre a relação entre filosofia e Shamballa.

> argumentação dos estudantes. Em suas aventuras, os super-heróis praticam, supostamente, “o bem” e lutam, supostamente, contra as forças do “mal” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p.88).

O uso das HQs nas aulas de filosofia permite um espaço em que educando possa elaborar um constructo de ideias não partir do que ele desconhece, mas com elementos que fazem parte de um universo sobre o qual ele já reconhece, o que torna a proposta mais democrática na medida que até mesmo os alunos que não possuem nenhum incentivo ou acesso à leitura fora do ambiente escolar são convidados a participarem de uma construção compartilhada, ondem marcham sobre um ritmo comum. Assim a aprendizagem filosófica tomaria como ponto de partida aquilo que possivelmente poderia ser um horizonte de encontro entre o educador e o educando, onde o próprio espaço escolar se torna mais dinâmico na medida que permite diversas estratégias tanto para a leitura das histórias como para as atividades que possam ser feitas a partir disto. O uso das histórias em sala permite aos educandos ressignificarem saberes, reformular suas preconcepções para seguir na direção de uma experiencia de compreensão, e assim não apenas receberem dados, mas vivificá-los a partir de uma experiencia lúdica. O educando é um intérprete que traz consigo uma historicidade, não se constitui como uma folha em branco que precisa ser preenchida, de modo que a experiencia de educar perpassa pelo educar-se que se estabelece no confronto com as próprias opiniões previas. Afirma Cerletti:

> Como indica Rancière (2008), mestre é quem mantém o que busca em seu rumo, em seu caminho pessoal de busca, não o que diz o que há de pensar e fazer. O que filosofa coloca em jogo algo próprio, uma matriz de originalidade excede o que qualquer professor pode planejar. O esboço de proposta didática sugerida trata de deslocar o professor da função usual, de controlar e garantir a reprodução do mesmo, que está constituída sobre a afirmação da ignorância do outro. Pelo contrário, pretende-se que o lugar de partida em todo ensino filosófico seja o que o outro pensa (2009, p. 86).

Cerletti parece apontar para o questionamento de que as estratégias didáticas devam ser algo se construam a partir do diálogo entre educador e educando, de modo que se encontre uma proposta que possa promover as discursões filosóficas sem ignorar o horizonte do educando, e que tal estratégia venha se tornar uma proposta de abertura ao pensar dos alunos. Tal construção vai além de uma provocação didática, mas se constituí propriamente como um exercício filosófico dialético que ocorre na sala de aula. Por isso, não se defende aqui os quadrinhos como metodologia a ser seguida, mas como uma abertura as possibilidades possíveis para pensar sobre o ensino de filosofia, e de modo geral. Deste modo, o próprio ensino de filosofia se constituí como um problema filosófico em que pensar

em outras possibilidades para incentiva o diálogo com a tradição, se faz necessário para ir além de uma perspectiva técnica-metodológica.

Bem como a compreensão para Gadamer, o ensino de filosofia também se constrói pelo diálogo e neste sentido não se pode desconsiderar a herança platônica sobre a primazia dos textos em estrutura dialógica, como aborda Gadamer. As HQs, por todos os elementos já abordados, mas principalmente por sua estrutura dialógica permite ao professor fortalecer o processo de familiarização dos educandos com seu processo de formação que é formar-se. Segundo Vergueriro e Ramos (2009) e o processo de leitura das histórias possibilita uma abertura ao educador para perceber quando e quais alunos apresentam dificuldades, estimula o conhecimento de palavras que por vezes eram desconhecidas, e permitem contribuir para um fortalecimento do que antes poderia ser um obstáculo.

> Como já afirmamos com insistência, o limite de toda estratégia pedagógica é o surgimento do pensamento do outro, por isso ensinar/aprender filosofia (a filosofar) é uma tarefa compartilhada. Se a um professor não lhe importa o pensar de seus alunos o que ele faz é um monologo do qual eles serão excluídos (CERLETTI, 2009, p. 86).

Ainda que as HQs possuam a capacidade de mesmo que com elementos fantásticos representar situações que são vivencias pelo homem a todo momento, é necessário que o diálogo seja a base para a construção de uma atividade compartilhada. As histórias contribuem para o educador perceber as dificuldades de seus educados, contudo se não há uma abertura ao diálogo com os alunos qualquer estratégia se torna em vão. Afinal não se trata apenas de uma tarefa para aperceber melhor os alunos em sala, mas ainda constituí a continuidade de um processo de formação do próprio educador, na medida que pelo diálogo com educados reconhece não somente a estes, mas a si mesmo pelo outro. Não se constrói um espaço criado pelo professor na tentava de compreender melhor os alunos, mas se constrói um espaço de ambos na tentativa de compreenderem melhor a si mesmo através do diálogo com próximo. Afinal como foi dito anteriormente o êxito de um diálogo estaria na capacidade de transformação dos interlocutores, de modo que se não há um acolhimento do outro, há o próprio fracasso do diálogo, e neste sentido o fracasso no processo educativo.

> Não podemos esconder de nós mesmos o quão duro e o qual imprescindível é que vivamos em diálogo. Não buscamos o diálogo apenas para compreender melhor os outros. Ao contrário, nós mesmo é que somos muito mais ameaçados pelo enrijecimento de nossos conceitos ao querermos dizer alguma coisa e ao buscarmos compreender o outro, mas em não nos compreendermos. Precisamente quando buscamos compreender outro, fazemos a experiência hermenêutica pela qual precisamos romper uma resistência em nós, se quisermos ouvir o outro enquanto outro (GADAMER, 1999, p.70).

Refletir sobre uma educação que de fato leve em consideração a singularidade do outro é reconhecer que antes precisa-se de desvencilhar dos próprios obstáculos que impedem a abertura a novos horizontes. Na atualidade se busca interpretar o ensino de filosofia como uma questão problematizadora de suma importância de modo que é preciso reconhecer que tal tarefa está em sintonia com a proposta de educação hermenêutica, na medida que reconhece que para a reflexão sobre as condições de sua transmissão a base sobre qual se constrói o ensino de filosofia é pelo diálogo. Certamente que o ensinar filosofia perpassa por encontrar o horizonte comum entre os conceitos filosóficos e as estratégias didáticas, mas para que esse encontro de fato ocorra não se pode construir monólogos em sala. De modo que se a busca é em direção a emancipação é preciso que se permita uma acolhimento ético em direção ao horizonte do outro e a partir disto ampliar a perspectiva da criação de um mundo em comum, sobre o qual acredita-se que as HQs, podem vir a contribuir para abertura de tal processo em sala de aula, afinal: “ A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo” (CERLETTI, 2009, p.87).

3. Dos quadrinhos em sala de aula

O presente capítulo trata da abordagem das histórias em quadrinhos em sala de aula, bem como as experiências vivenciadas na disciplina de filosofia no ano letivo de 2018 com as turmas dos 8º anos, turma a e b do ensino fundamental II, onde foram feitas atividades relativas ao produto didático. Para tanto, trabalhou-se com a história Shamballa, que tem como principal personagem o mestre das artes místicas Doutor Estranho e sua trajetória. Acredita-se que a partir história podem ser promovidas reflexões sobre os conteúdos abordados em sala. Na sequência serão apresentados sua constituição e elaboração para alcançar sua finalidade, a saber, uma melhor aprendizagem de filosofia pelos alunos, bem como uma melhor relação com essa disciplina; também é objetivo o processo de compreensão e interpretação pela leitura.

3.1 Um estranho no espanto: o caminho a Shamballa.

O ponto de partida foi a dificuldade em trabalhar, em sala de aula, questões filosóficas, principalmente as de cunho metafísico, pois os jovens se mostravam desestimulados, na maioria das vezes, sobretudo nas turmas de ensino fundamental II. Contudo, quando a abordagem de tais questões era feita com um apoio de alternativas pedagógicas que envolvessem um produto midiático como HQs e tirinhas, os educandos, mesmo tendo dificuldades, ficavam mais envolvidos, participativos, e estimulados a compreenderem as questões. Assim, na busca por um horizonte comum com os educandos, optou-se por investir no uso das histórias em quadrinhos no ensino de filosofia.

Como a intenção era não só fortalecer o papel da leitura, mas favorecer a compreensão dos questionamentos filosóficos, a partir de uma leitura em que os educandos pudessem ressignificar os conceitos filosóficos em vista da história trabalhada, a opção que pareceu mais adequada foi o uso de uma só história com uma narrativa com início, meio e

fim. O intuito era que houvesse uma ideia de continuidade entre os conceitos da disciplina, a história lida e a própria realidade.

A ideia de trabalhar com vários fragmentos de diferentes histórias não é vista aqui de forma negativa, ao contrário, poderia agregar e possibilitar uma grande diversidade de temas. No entanto, a intenção era que no período em que projeto estivesse em aplicação a turma pudesse vivenciar a história como parte de uma jornada da disciplina em que a teia dos conceitos filosóficos e a narrativa conversassem e construíssem esse diálogo da melhor forma possível, para favorecer o entendimento e motivação dos educandos.

Face ao ponto de partida para a criação de um projeto que envolvesse quadrinhos e filosofia tomou-se como ideia inicial partir de diversas histórias e principalmente da possibilidade do trabalho com as *Graphic Novels* (romance gráfico) que são histórias em formatos de livros com temas complexos, e entendidas como histórias com maior grau de seriedade e maior extensão. Na atualidade, essas revistas, de modo geral, ganham capa dura e se referem às histórias que anteriormente já foram publicadas em revistas, só que ganham formatos de livros com longa duração. Diz Eisner a respeito das *Graphic Novels:*

> O futuro dessa forma aguarda participantes que acreditem realmente que a aplicação da arte sequencial, com seu entrelaçamento de palavras e figuras, possa oferecer uma dimensão da comunicação que contribua para o corpo da literatura preocupada a examinar a experiencia humana (1989, p. 138).

O termo *Graphic Novel* foi popularizado por Eisner; para o autor, os romances gráficos possuem autenticidade pela escolha de temáticas importantes que refletem sobre a condição humana, bem como a própria maneira de exposição dos textos[18] .Deste modo, escolheu-se trabalhar com uma história que pudesse satisfazer uma linha alternativa e, ainda, que pudesse encontrar uma proposta para reflexões morais. Entretanto, também se buscava uma perspectiva comercial que mesmo com um possível universo alternativo não fosse tão distante desta, pois se buscava uma aproximação com a realidade dos educandos. Após algumas conversas com a orientação do projeto encontrou-se o personagem Dr. Estranho que inicialmente mesmo no universo dos quadrinhos não possuía uma representatividade tão

[18] Para mais conferir em: EISNER, 1989, p.138

forte[19] como outros heróis criados pela Marvel, mas se encaixava dentro da tensão entre alternativo e comercial.

Doutor Estranho, possui uma trajetória de mais 50 anos no universo místico da Marvel, sua primeira aparição nos quadrinhos fora em uma das revistas da Marvel que se relacionava com temas de terror e monstros na década de 50. A revista se chamava *Strange Tales*. O personagem Dr. Estranho aparece em *Strange Tales* #110, em 1963 pela primeira vez. Inicialmente, o personagem passou por algumas polêmicas, principalmente por ficar conhecido como o mestre da magia negra, o que acarretou discussões religiosas. Criado por Steven Ditko e Stan Lee, Dr. Estranho, teve sua origem contada em *Strange Tales* #115.

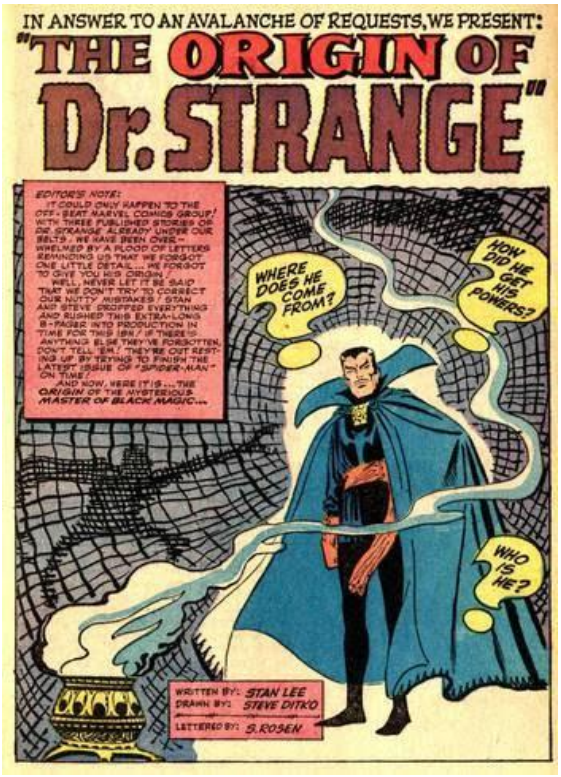


Figura 3 - Origem do personagem Dr. Estranho / Strange Tales.[20]

Stephen Strange é um brilhante cirurgião, porém extremamente arrogante, frio e egoísta. Ao se envolver em um acidente de carro que danificou os nervos de suas mãos

[19] De certo o personagem na atualidade possui grande representação, e está presente na lista da revista Wizard como um dos 200 maiores personagens de histórias de todos os tempos. Com os filmes 'Doutor Estranho' e 'Vingadores: Guerra infinita', o personagem ganha ainda mais popularidade.

[20] Fonte: Disponível em: https://www.omelete.com.br/marvel-comics/a-trajetoria-do-doutor-estranho-nos-quadrinhos-e-no-cinema#1. Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

afetando o movimento, Stephen foi obrigada a abandonar a profissão de médico. Gastou toda a sua fortuna na busca por tratamentos que foram ineficazes, até que sua busca pela cura o leva para o Himalaia, onde encontra um novo caminho junto aos Mestres das Artes Místicas e se torna um Mago Supremo na luta contra o mal, após derrotar um discípulo que traíra o Mestre Ancião.

Certamente, as histórias do personagem são marcadas pela diversidade de cores e diferentes visuais de um herói que com poderes místicos acessa diversas dimensões, cujo visual é tomado com efeitos psicodélicos. Os autores, para a criação desse universo, tiveram como inspiração programas de rádio da década de 40, e muito do que se tem hoje a respeito do personagem são elementos que se encontram desde de suas primeiras aparições, como por exemplo alguns personagens como o ser Ancião e o companheiro Wong, a capacidade de se projetar na forma astral, até a joia o Olho de Agamotto, amuleto místico de onde o personagem obtém muito poder e capacidade de domínio da dimensão temporal.

Porém, mesmo com o sucesso de um universo alternativo, Dr. Estranho passou um bom tempo sem uma serie própria mensal, servindo de ajudante de outros heróis quando estes se encontravam sobre ameaça de forças místicas, chegando a ficar cerca de 20 anos sem publicação solo.

Foi em então que em 1967, Strange Tales retoma a origem do personagem onde passa a ser o Mestre das Artes Místicas, criando uma serie própria que durou cerca de quinze edições, pois não obteve auto índice de vendas. Em seguida, contribui na criação da equipe conhecida como os Defensores, formada por ter heróis como o Hulk, Namor e o próprio Dr. Estranho. O roteirista Roy Thomas retoma a história do Dr Estranho em 1972, que acaba ganhado sua própria série obtendo grande sucesso ao logo de quinze anos consecutivos. Nesse mesmo ano, o personagem ganha novamente aventuras solo, onde Steven Englehart e Frank Brunner criam um roteiro onde o Dr Estranho se torna o Mago Supremo da Terra, após a morte do Mestre Ancião.



Figura 4- Dr. Estranho – Mestre das artes místicas.[21]

O início dos anos 80 é considerado pela crítica uma das melhores fases das histórias do personagem; o roteiro de Roger Stern traz a Graphic Novel 'Doutor Estranho & Doutor Destino: Triunfo e Tormento' considerada uma das melhores histórias até os dias de hoje. Em 1982, a Marvel lança a coleção Graphic Novels que tem início com o roteiro de 'A morte do Capitão Marvel', em 1986 é publicada nessa coleção o título 'Doutor Estranho: Shamballa'. A história criada por J. M. DeMatteis e Dan Green se trata de um trabalho com muito menos ação e duelos místicos do personagem, mas perpassa um caráter mais meditativo, em uma jornada de autoconhecimento do personagem. O título foi publicado pela primeira vez no Brasil em 1989, pela editora Abril, e relançado pela Panini Books, em 2016.

Com a morte do Ancião, alguns anos se passaram e Stephen retorna ao Himalaia. Ao chegar recebe um presente deixado pelo Ancião entregue por Hamir, o Eremita. A partir daí, Dr. Estranho embarca em uma jornada de autoconhecimento de modo que é levado a uma missão deixada a ele pelos Lordes de Shamballa[22] : levar a humanidade a uma era maravilhosa, A Era Dourada, livre da miséria, fome e violência, de maneira que a Terra estaria erradicada de todos os males que atormentam a humanidade, havendo assim, uma época de prosperidade e paz entre os homens. Entretanto, para que a Era Dourada pudesse surgir teria como princípio a morte de dois terços da humanidade. Em torno dessa angustiante escolha,

[21] Fonte: disponível em: <https://www.sellmycomicbooks.com/marvel-premiere.html> Acesso em: 22 de janeiro de 2019

[22] Shamballa: Lugar sagrado onde as almas dos grandes Mestres da história habitam guiando os seres humanos ao caminho do bem. Para mais veja em DEMATTEIS, 1989, p.24.

Doutor Estranho passa por essa difícil e singular jornada de aprendizagem em que terá de repensar sobre suas escolhas e ações para o alcançar a missão que lhe foi dada.

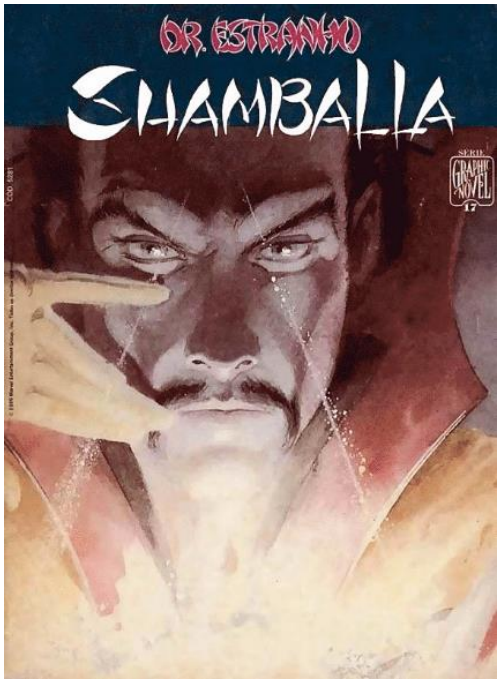


Figura 5 - Capa Shamballa, 1989.[23]

Acima pode-se obsevar o título de 1989, e abaixo, o título de 2016 publicado pela Panini Books:

[23] Fonte: “Shamballa”. DEMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. São Paulo: Editora Abril, 1989.

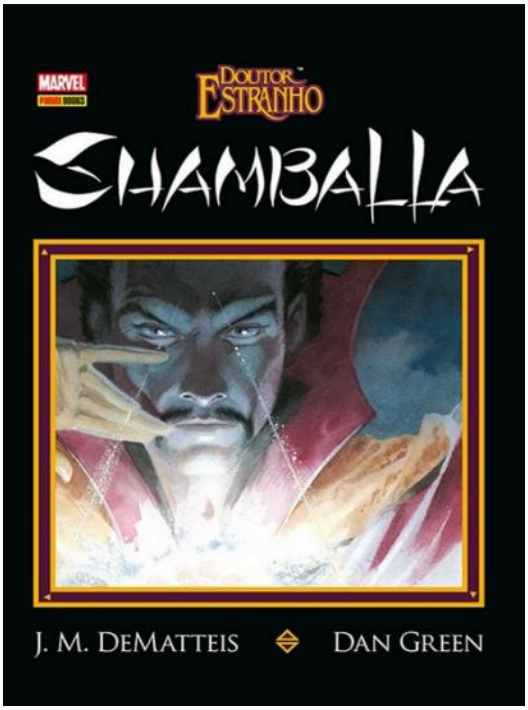
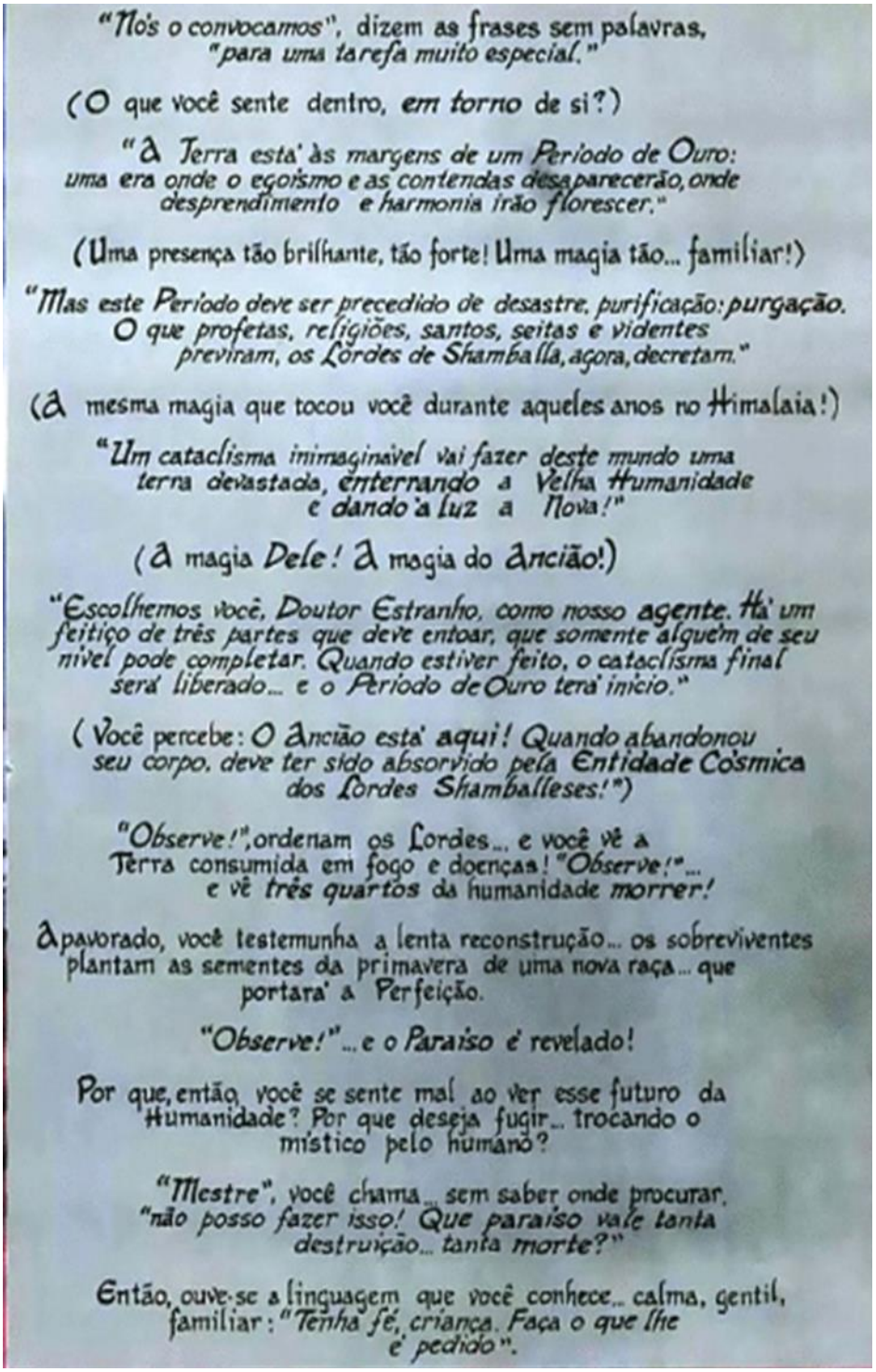


Figura 6 - Capa Shamballa, 2016.[24]

A narrativa não é contada em um formato de diálogo tradicional como se costuma perceber nos quadrinhos em geral. É como se o leitor pudesse acompanhar as meditações do personagem, um acesso a seu eu pensante; concomitante, ao personagem cumpre também o papel de narrador da história. Deste modo, se tem a impressão de que em alguns momentos os diálogos são falas da consciência do Doutor Estranho e em outros se constituísse a figura externa de um narrador. As expressões do personagem e linguagem rebuscada são acompanhadas pela pintura que com uma paleta de tons em azul, e muita sutileza, propiciam a produção de sentido.

[24] Fonte: “Shamballa”. DEMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. Barueri, SP: Panini Books, 2016.


"Nós o convocamos", dizem as frases sem palavras,
"para uma tarefa muito especial."

(O que você sente dentro, em torno de si?)

"A Terra está às margens de um Período de Ouro:
uma era onde o egoísmo e as contendas desaparecerão, onde
desprendimento e harmonia irão florescer."

(Uma presença tão brilhante, tão forte! Uma magia tão... familiar!)

"Mas este Período deve ser precedido de desastre, purificação: purgação.
O que profetas, religiões, santos, seitas e videntes
previram, os Lordes de Shamballa, agora, decretam."

(A mesma magia que tocou você durante aqueles anos no Himalaia!)

"Um cataclisma inimaginável vai fazer deste mundo uma
terra devastada, enterrando a Velha Humanidade
e dando à luz a Nova!"

(A magia Dele! A magia do Ancião!)

"Escolhemos você, Doutor Estranho, como nosso agente. Há um
feitiço de três partes que deve entoar, que somente alguém de seu
nível pode completar. Quando estiver feito, o cataclisma final
será liberado... e o Período de Ouro terá início."

(Você percebe: O Ancião está aqui! Quando abandonou
seu corpo, deve ter sido absorvido pela Entidade Cósmica
dos Lordes Shamballeses!")

"Observe!", ordenam os Lordes... e você vê a
Terra consumida em fogo e doenças! "Observe!"...
e vê três quartos da humanidade morrer!

Apavorado, você testemunha a lenta reconstrução... os sobreviventes
plantam as sementes da primavera de uma nova raça... que
portará a Perfeição.

"Observe!"... e o Paraíso é revelado!

Por que, então, você se sente mal ao ver esse futuro da
Humanidade? Por que deseja fugir... trocando o
místico pelo humano?

"Mestre", você chama... sem saber onde procurar,
"não posso fazer isso! Que paraíso vale tanta
destruição... tanta morte?"

Então, ouve-se a linguagem que você conhece... calma, gentil,
familiar: "Tenha fé, criança. Faça o que lhe
é pedido".

Figura 7 - "Era Dourada". [25]

[25] Fonte: DEMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. São Paulo: Editora Abril, 1989, p.24.

Shamballa se trata de uma leitura que abre um leque de questionamentos e reflexões a partir da jornada do personagem. Não tendo embates físicos com inimigos tampouco ameaças místicas; a história propõe reflexões filosóficas que podem ser relacionadas com diversos autores e temas do campo da filosofia. A própria temática central da história, apresentada na imagem acima, pressupõe uma reflexão sobre as ações morais, bem como a dimensão ontológica da escolha. Tema este que pode ser relacionado desde os filósofos clássicos aos contemporâneos da história da filosofia, tendo a HQ como recurso a ser utilizado para o exercício contemplativo e indagador.

Assim, a reflexão sobre a Era Dourada se trata de uma questão que todos poderiam dar atenção, e que se fosse possível observar as repostas a partir das correntes filosóficas se teria um leque de possibilidades e caminhos para dialogar com a perspectiva do personagem; como exemplo, a concepção de ética e política aristotélica, pois acredita-se que está se encontra em sintonia com a reflexão moral da história, na medida em que o homem é responsável pelo direcionamento de seu caráter à boas ações, ao passo que a história é uma jornada singular do personagem na busca e compreensão de suas ações e seu caráter.

Assim, para Aristóteles, a felicidade é alcançada por aquele que caminha de forma virtuosa, procurando uma justa medida entre o excesso e a falta e direcionando seu caráter à prática de boas ações:

> O homem é responsável pelas suas ações, pela construção do seu caráter, de seu ser. Essa concepção da ética aristotélica de responsabilidade do homem pelos seus atos vai transformar o significado e o valor do ethos grego. O caráter do homem virtuoso não é mais resultado de determinações da natureza, do destino, somente restrito a uma educação nobre, a uma certa condição social. O caráter é o resultado de uma ação virtuosa em que o princípio do agir depende da deliberação e da escolha do homem (PICHLER, 2004, p. 69).

Em Shamballa não se trata necessariamente de uma busca pelo justo meio, mas da jornada a qual Stephen é colocado a refletir e, assim, alcançar uma mudança de postura, um exercício em busca de se tornar um homem melhor e virtuoso. Shamballa versa sobre a proposta de superação de tudo o que leva ao caminho do vício e consequente oposto à virtude, tendo como ponto fundamental a visada da vida boa.

Shamballa propõe que a busca pelo bem comum começa com o direcionamento dos próprios atos à boas ações, não sendo possível querer elevar os outros a uma ‘era dourada’, sem antes orientar o próprio espírito a hábitos virtuosos. O homem virtuoso não é aquele que age involuntariamente, segundo a concepção aristotélica, mas aquele que se dispõe a agir

procurando construir seu caráter sobre o sólido caminho da virtude. Deste modo, Doutor Estranho descobre, em sua jornada, que o caminho percorrido, os feitiços realizados e os diferentes lugares visitados formam um caminho à Era Dourada, mas que teve início em seu próprio espírito. De maneira que a consequência de sua escolha é algo que ocorre nele e para ele, a eliminação de “dois terços” da humanidade não ocorre fora, no mundo, mas faz parte de um processo interno, dele mesmo, para o alcance de uma vida virtuosa eliminando os dois terços de tudo que o afasta da virtude.



Figura 8 - “O Cataclisma Final”.[26]

[26] Fonte: DeMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. São Paulo: Editora Abril, 1989, p.58.

Ademais, também é objeto de reflexão da HQ, a ligação entre ética e política na perspectiva aristotélica, uma vez que a vida boa só se realiza por completo na esfera pública, mas isso dependerá das ações individuas pautadas no hábito virtuoso. Segundo Aristóteles, desenvolver uma prática virtuosa, uma educação moral é um exercício que ganha seu aperfeiçoamento na vida pública, pois os homens enquanto seres sociais tendem à convivência com os semelhantes.

Para Hourdakis, a educação aristotélica para a virtude permite “desenvolver a mais importante de todas as ciências, aquela que tem o papel mais importante de comando: a política, e que é absolutamente necessário que sejam elaboradas regras de educação que sigam a teleologia da cidade-estado” (HOURDAKIS, 2001, p. 23). A boa vida deveria ser assegurada pela política que garante aos indivíduos uma vida moralmente melhor para que tanto o Estado quanto os indivíduos possam alcançar a finalidade que é a mesma, a saber, a felicidade.

Deste modo, aquele que não preza pelo bem comum, possivelmente não atinge sua finalidade última, uma vez que sua realização depende da dimensão social. Na história percebe-se a angustia do personagem em suas reflexões sobre o preço a se pagar pela Era dourada, a todo momento a história aborda o que de fato seria o melhor a ser feito quando a vida de outros é o que está em jogo. Certamente, depois é possível compreender que a Era Dourada se trata de um exercício que, primeiramente, se dá no campo individual das ações, dentro de cada indivíduo de forma singular, para só então depois disso compreender que para que ocorram mudanças na esfera pública é necessário que a mudança comece no íntimo de cada um.

Neste sentido, a HQ também estimula outras reflexões filosóficas como, por exemplo, a proposta renascentista de Maquiavel, de separação entre política e ética onde ‘os fins justificam os meios’, pois valeria a escolha por uma Era Dourada onde parte da humanidade não poderá participar? Ou pensar na temática sobre a ética Kantiana de um Imperativo universal para o plano de uma Era Dourada?

Desta maneira, a história pode vir a ser um apoio pedagógico que ajude na condução de diferentes temas e correntes da história da filosofia, como por exemplo uma abordagem existencialista sartreana onde ‘o homem se encontra em uma situação organizada, em que ele mesmo está engajado, em que ele engaja, com sua escolha, a humanidade inteira, e em que não pode evitar escolher” (SARTRE, 2012, p. 37).

Propriamente essa é angústia do personagem em Shamballa, a ele foi dado o ‘presente’ de uma escolha que valha para toda humanidade, presente esse que é dado a todos a todo momento, onde se deve lidar com toda a liberdade de escolha. Este analisa as possibilidades frente ao futuro que está por vir e a capacidade de se manter em comprometimento com o pedido feito a ele pelos mestres de Shamballa, e neste sentido a “angústia é reconhecimento de uma possibilidade como minha possibilidade” (SARTRE, 2013, p. 80). É justamente pela angústia que se torna possível a compreensão da responsabilidade que ocorre com a tomada de consciência de que cada escolha, mesmo sendo individual, tem que ser pensada como válida para toda a humanidade.

> O existencialista costuma declarar que o homem é angústia; isso significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas o que escolheu ser, mas é também um legislador que escolhe ao mesmo tempo o que será a humanidade inteira, não poderia furtar-se do sentimento de sua total e profunda responsabilidade. Obviamente, muitas pessoas não se mostram ansiosas; mas nossa opinião é que elas mascaram sua angústia e evitam encará-la; certamente, muitas pessoas acreditam que, ao agir, estão comprometendo apenas a si próprias e se lhes dizemos: “Mas e se todo mundo agisse assim?” (SARTRE, 2012, p. 22).

Através da escolha do personagem é proposta uma reflexão sobre responsabilidade que precisa ser pensada sob a ótica de que seu agir e suas escolhas, se tornam ações que possam servir de exemplo para toda a humanidade, e aquele que não é capaz de se colocar essa questão ou tenta fugir dela, está mascarando sua própria angústia. E se a angústia é o modo de ser da liberdade, ao se rejeitar a própria angústia se recusa a própria liberdade. E nesse sentido “somos cada um de nós, os Lordes de Shamballa” (DEMATTEIS, 1989, p.65), pois os projetos individuas perpassam as escolhas que devam ser realizadas com responsabilidade para com as pessoas de seu tempo.

Assim, cabe a cada um a tarefa de se engajar socialmente por meio das escolhas responsáveis, cabe a cada pessoa refletir para com o próximo e se orientar pelo bem comum assim como os Lordes de Shamballa.

Ainda, como supracitado, a história pode ser relacionada à perspectiva hermenêutica da educação, pois trata-se de um encontro do personagem com os recônditos de sua alma fomentado pelo diálogo a fim de que se possa expurgar as preconcepções que o levaram ao erro e, pela narrativa dialógica, pelo encontro com outro, o levam ao reconhecimento de si mesmo em busca da verdade.



Figura 9 - “Educar-se” [27]

A perspectiva de um educar-se ou formar-se aparece na história a cada tentativa de realização da tarefa deixada ao personagem pelos mestres. O diálogo permite a Stephen compreender a si mesmo para assim fortalecer seus pontos mais frágeis e superá-los. Se trata de um encontro consigo mesmo para conhecer seus preconceitos e suas representações que conduzem aos erros.

Assim como na educação, o movimento de compreensão do personagem não ocorre de maneira simples, ou sobre uma metodologia fechada em que ele retira as respostas.

[27] Fonte: DeMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. São Paulo: Editora Abril, 1989, p. 60.

Entretanto, o que fica claro é que a cada diálogo de Stephen, o movimento de compreensão perpassa pelo conhecimento de si mesmo, por meio do encontro com outro, como vimos na imagem anterior com o diálogo Stephen; nele se tem a tomada de consciência de sua jornada na história. A leitura de Shamballa é importante para conhecer o personagem na medida que através de seus diálogos com mundo se torna mais claro ao personagem o seu verdadeiro eu:

> Ler Shamballa é perceber o cuidado em usar elementos místicos do nosso mundo real (a própria Shamballa, mas também as Linhas de Ley, e diversos deuses de culturas diferentes) e costurá-los à narrativa fictícia sem que percebemos onde uma coisa acaba e outra começa. E seu trabalho é ritmado, quase como se estivéssemos lendo um intricando poema que transporta Estranho do Himalaia para o México, para Índia, para Inglaterra e de volta ao Himalaia em um roteiro circular e lógico que diz a que veio sem nos dar respostas fáceis (FAN, 2016).

Até mesmo a estrutura da narrativa apresenta um movimento que remente a concepção hermenêutica de que a compreensão ocorre em um movimento circular que se articula uma comunhão entre o movimento da tradição, com o movimento do intérprete, em que se explora a realidade por meio do diálogo estabelecido com outro. Assim, na HQ, o personagem parte em jornada mediada pela linguagem sobre a estrutura dialógica e encontra ao fim a fusão de horizontes para com seu interlocutor, e, consequentemente, a compreensão da tarefa que lhe foi dada. Ao final, os personagens encontram um lugar comum de modo que a perspectiva alcançada não pertence mais a Stephen ou Hamir, mas a ambos: “Stephen Strange (se dissolve)! Hamir (se dissolve)! Tudo o que vejo! Tudo o que sinto! Cada alma entrelaçada!” (DEMATTEIS, 1989, p.65).

Dessa forma, diante das situações concretas apresentadas na história, o horizonte pretendido para a sala de aula foi a construção de um caminho que promovesse os diferentes temas filosóficos. De certo, que outras interpretações a partir da história podem surgir e diferentes relações com o saber filosófico podem ser estabelecidas, com diversas abordagens entre o ensino de filosofia e a HQ. Foi apresentado até o momento neste capítulo alguns exemplos que perpassam pelo horizonte comum de um determinado professor com determinada turma, que de modo algum tem o objetivo de se constituir como metodologia fechada a ser seguida. Tal construção serve como uma defesa ao uso das histórias, e possível vislumbre de caminho, entretanto esse caminho nasce da intercessão construída entre o professor e seus educandos. Assim, falar-se-á a seguir sobre a construção desse caminho que pertence a ambos.

3.2 Da aplicação do produto didático em sala de aula: nosso caminho, a Shamballa.

Pensando nas atividades pedagógicas que pudessem servir de intervenção com o uso das HQs no ensino de filosofia, foi elaborada uma proposta de produção de produto didático que pudesse contribuir para aulas de filosofia com os alunos dos oitavos anos do ensino fundamental II, de uma escola da rede privada, em Petrópolis/RJ[28]. O projeto é baseado numa sequência didática de dez etapas, construindo caminhos que pudessem contribuir para o uso dos quadrinhos no ensino. O intuito é que os quadrinhos possam criar possibilidades para o aprendizado de conceitos filosóficos de forma efetiva e, ao mesmo tempo, lúdica.

O produto foi aplicado em formato de projeto trimestral com duas turmas, A e B, cada uma com cerca de 25 alunos. Esse formato de projeto trimestral faz parte do contexto e metodologia da escola, o que por um lado contribuiu como uma abertura para realização das atividades, mas por outro dificultou na medida que outros projetos e atividades acontecerem concomitante a este, e por vezes ao planejar atividades para determinada data não era possível o cumprimento dos prazos, pois havia outras demandas que era determinadas pela gerência geral da instituição o que faz parte do contexto escolar.

A aplicação do produto de didático (Apêndice A), nas aulas que se constituiu a partir de uma sequência didática de dez etapas que foi construída em acordo com a história em quadrinho Shamballa. Inicialmente se teve as etapas de apresentação e leitura da história, e por conseguinte o desenvolvimento se deu de acordo com as questões vivenciadas pelo personagem na HQ. O projeto contou com a participação das professoras de Artes, Língua Portuguesa e Ciências que contribuíram para o desenvolvimento do projeto em sala. O contexto de aplicação é de uma proposta curricular que se baseia sobre a estruturação de um sistema de avaliação pautado em Competências e Habilidades, em que se avalia sobre a tica de conceitos que se transforma em notas para formação de gráficos de desempenho.

Na 1º etapa. 1 aula - início com uma apresentação do projeto aos educandos que se intitulou na escola “Dialogando com os Quadrinhos”. Elencou-se uma frase da história sobre a qual se pode estabelecer algumas relações e reflexões com os conteúdos que estavam

[28] A escola não foi identificada por uma questão de ética na pesquisa.

sendo trabalhados no trimestre: “Este mundo é uma ilusão” (DEMATTEIS, 1989, p.46), apresentada na lousa como uma situação problema que pudesse dar início a reflexões sobre a temática da teoria do conhecimento[29]. A partir disto foi apresentado aos educandos que seria feito um projeto com qual trabalhar-se-iam as questões filosóficas a partir das situações problemas que poderiam ser encontradas na HQ. Seria a possibilidade de um projeto que houvesse um diálogo entre os quadrinhos e a filosofia, com o auxílio de outras disciplinas como Língua Portuguesa e Ciências.

Nesse primeiro momento foi feita uma caracterização dos quadrinhos, bem como os elementos que constituem este tipo de narrativa, a relação entre texto e imagem, os elementos básicos que constituem o enredo, os recursos utilizados pelos artistas para trazerem expressividade para as histórias. Não houve dificuldades ou rejeição quanto a proposta, ao contrário, os alunos receberam de forma bem positiva e com grande curiosidade para saber qual história ou qual herói seria trabalhado. Acredita-se que como influência positiva, no período a indústria cinematográfica estava para lançar o filme ‘Vingadores: Guerra infinita’ o que se pode perceber grande animação por parte dos educandos ao falar da temática.

Assim, foram feitas algumas perguntas para verificar o envolvimento da turma com a temática, como se gostava da leitura dos quadrinhos, quais os personagens e heróis que conheciam e gostavam e, até mesmo, se tinham histórias ou animações de suas preferências. Isto acarretou outro ponto positivo que foi perceber que não houve grandes dificuldades na apresentação, pois boa parte dos alunos já se interessavam pelo tema e eram leitores de quadrinhos. O levantamento foi importante pois contribuiu para os alunos que não conheciam ou não se lembravam de personagens das histórias em quadrinhos pudessem se familiarizar um pouco mais.

2º etapa. 3 aulas- Nessa etapa foi feita a apresentação do personagem. Como Shamballa não é uma história que conta a origem do personagem Doutor Estranho foi necessário fazer uma apresentação do personagem e para isso foi utilizado a exibição do filme de 2016, Doutor Estranho, que fala um pouco sobre a história do personagem, sua origem nos quadrinhos e suas aspirações. A exibição do filme foi um elemento de motivação ao projeto. Proposta essa que inicialmente foi fortemente abraçada pelos educandos, entretanto algumas intemperes que fazem parte do cotidiano dos professores atrapalharam um pouco o andamento dessa etapa, mas foi possível solucionar. Como na escola acontece diversos projetos, não foi possível levar os alunos para sala onde se exibe os filmes na escola,

[29] O conteúdo trabalhado neste período se tratava da dualidade presente na realidade para Platão.

a sala retrátil, e assim se teve que exibir o filme na sala de aula, onde a claridade, e a dificuldade em relação ao som atrapalharam a exibição do filme na turma B. Contudo, se prosseguiu a proposta, e se conseguiu a exibição, do filme não em suma perfeição, mas serviu para ajudar na contextualização do personagem, e ainda foi permitido que os educandos que aqueles que desejassem poderia levar o filme emprestado para assistir novamente em casa.

Visto que mesmo com grande parte da turma tivesse interesse nos quadrinhos, alguns desconheciam completamente o personagem, desse modo, nessa etapa, foi solicitado que em sala, a partir da conversa sobre o personagem e da exibição do filme, se pudesse fazer um levantamento de algumas caraterísticas que eles identificaram no personagem. Inicialmente não estava dentro da proposta, mas foi necessário que conhecessem mais sobre o doutor Estranho:

> “Ele era uma pessoa muito arrogante” (Aluno A)
>
> “Doutor estranho é considerado o Mestre das Artes Místicas, mas a pouco tempo ele perdeu o título para Loki, o irmão do Thor”. (Aluno B)
>
> “Ele usa uma capa vermelha, tem um bigode estranho e sabe fazer magia.” (Aluno A)
>
> “Gosto muito do Doutor Estranho ele vai estar nos Vingadores: Guerra Infinita”. (Aluno B)

Foram diversas as impressões sobre o personagem, desde uma caracterização física até mesmo comentários sobres os poderes, bem como a joia que personagem usa, o olho de Agamotto. Esse momento contribuiu ainda mais para que os alunos que não tinham interesse ou não possuíssem algum contato com as histórias pudessem se aproximar um pouco mais da proposta do projeto. Assim, mais estimulados e com mais conhecimento sobre o personagem foi possível avançar para etapa 3.

Etapas 3 e 4. 6 aulas - Foi feita a apresentação da história Shamballa. Projetou-se na lousa a temática central da história que é a vinda de uma era dourada, cujo o preço é a morte de 2/3 da humanidade, além de trechos da história com o tipo de letra usada, as cores e tons de azul, a percepção de que não é uma narrativa no formato comum de quadrinhos com balões de fala de diversos tipos. Contudo, procurou-se evidenciar a percepção dos elementos imagéticos e simbólicos como um todo, afinal como aborda Eisner (1989) os elementos simbólicos são fundamentais para a compreensão e precisam de reconhecimento por parte do leitor para que possam comunicar sentido.

Foi pedido aos alunos que respondessem suas primeiras impressões sobre a temática, se seria possível relacionar o filme aos conteúdos filosóficos que estavam

estudando e quais as hipóteses eles acreditavam como possíveis para o desdobramento da história. Como resposta a esses questionamentos, eles criaram um pequeno texto que gerou a iniciativa de um debate de ideias pela diversidade das respostas, como por exemplo qual decisão o personagem deveria tomar sobre a morte de dois terços da humanidade. Alguns acreditavam que Doutor Estranho deveriam realizar a tarefa de levar a humanidade a era dourada, mesmo com o alto preço de 2/3 da população não desfrutarem dela. Ao passo que outros questionavam quem seriam as pessoas incluídas neste 2/3, se seus familiares estariam, se fosse seu vizinho ou colega de escola. Outros eram contra a aceitação do personagem a essa proposta com a perspectiva de que o direito à vida era algo que não poderia ser violado. Tal discussão surgiu por parte deles, principalmente pelos diferentes posicionamentos que foram. O que fortaleceu uma disposição para participação com o projeto, de modo que começaram a construir uma nova relação com a disciplina e os questionamentos apresentados.

Foi indicado aos educandos que iniciassem o processo de leitura da história em casa para dar continuidade as outras etapas. Entretanto, as falas mais rebuscadas do universo alternativo de Doutro Estranho como por exemplo palavras como “inebriantes”, “versados”, associado à temática filosófica de Shamballa fez com que a proposta de leitura fosse alterada, para ser feita em aula, em conjunto com o professor. O procedimento alterou o tempo necessário para esta etapa, e foi necessário acrescentar mais três aulas para que a leitura pudesse ser feita, somando assim um total de seis aulas.

O processo de leitura em aula foi feito na biblioteca, movimento que acarretou outro projeto intitulado Orgulho Nerd, paralelo ao Dialogando com os Quadrinhos, que por coincidência também envolvia histórias em quadrinhos e serviu para aproveitar esse espaço rico da escola que as vezes é pouco visitado tantos pelos professores quanto pelos educandos.



Figura 10 - Leitura da HQ na biblioteca. Petrópolis, 2018.[30]

Com leitura feita em aula foi possível discutir o texto e sanar algumas dúvidas em relação ao texto ou por vezes do significado de palavras desconhecidas. A leitura não foi um processo demorado; após o término de três aulas foi possível terminar a história, que com um final épico surpreendeu a turma de forma positiva e foi possível dar andamento as discussões:

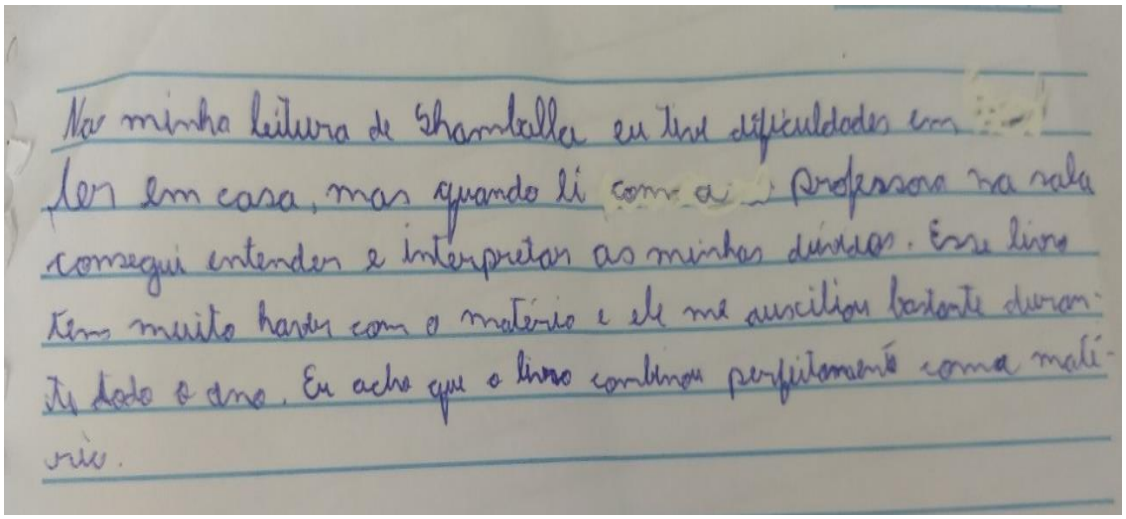

Na minha leitura de Shamballa eu tive dificuldades em ler em casa, mas quando li com a Professora na sala consegui entender e interpretar as minhas dúvidas. Esse livro tem muito haver com o matério e ele me auxilion bastante durante todo o ano. Eu acho que o livro combinou perfeitamente com a matéria.

Figura 11 - Aluno C, Depoimento sobre a leitura de Shamballa. Petrópolis, 2018.

Assim, foram selecionadas algumas questões que pudessem fomentar o estímulo à leitura da HQ, bem como servir como questionamento para as questões filosóficas trabalhadas no período. A partir da situação problema da história, pode-se refletir com a turma

[30] Os rostos desfocados são para resguarda a identidade dos alunos.

em uma roda- diálogo a respeito das perspectivas morais de alguns filósofos clássicos como Platão e a questão da Justiça, e filósofos contemporâneos como Hannah Arendt. Tal roda de diálogo foi orientada como proposta para discussão, mas não necessariamente conduzida pelo professor; a questão inicial com a temática da história serviu de fomento, mas o levantamento de questões surgiu por parte dos jovens, como uma conversa em que puderam expor os seus pontos de vistas e relacionar a história em quadrinhos com os conceitos filosóficos abordados.

Etapa 5 – 2 aulas - A partir da etapa cinco, procurou-se vivenciar as outras situações-problemas que o próprio personagem encontra na história. Em Shamballa, o personagem vivencia em sua jornada para alcançar a Era Dourada a superação de algumas questões que precisavam ser questionadas em seu próprio ser como um movimento de aprendizagem. Umas das questões a serem problematizadas é a perspectiva negativa do orgulho, de modo que Stephen ao completar o primeiro fragmento do feitiço a ser a realizado é cegado pelo orgulho por acreditar atingir de forma inigualável a perfeição. A arrogância do velho Stephen ainda permanecia no agora Mestre das Artes Místicas o que quase o faz perder no fragmento seguinte. Assim, a discução em sala foi a questão do autodesenvolvimento de cada um, bem como as relações interpessoais construídas ao longo da vida.

A frase da história utilizada para o exercício foi: “Mas o orgulho venda os olhos enquanto você cambaleia rumo à margem de um grande abismo” (DEMATTEIS, 1989, p.40), como fomento para a discussão. Como as turmas já haviam tido algumas intervenções pedagógicas por conta de arrogância e soberba nas relações entre os colegas foi proposto uma dinâmica em que todos os alunos escrevessem mensagens positivas aos seus colegas, valorizando a importância do outro, bem como o respeito ao próximo. A turma foi dividida de modo que todos enviassem e recebessem as mensagens.

Ainda nessa etapa, surge como proposta dos educandos trabalhar as discussões sobre o lado positivo da questão do orgulho. Deste modo, puderam surgir diferentes questionamentos, dentre eles a perspectiva do empoderamento feminino. Os alunos pediram para que na aula seguinte pudessem trazer letras de em que a força da mulher fosse o foco, e, ainda, instrumento musicais para que a partir das músicas tocadas pudessem fortalecer a reflexão neste sentido.

Na aula, trouxeram as músicas bem como os instrumentos musicais, e foram feitas, a partir das músicas escolhidas e tocadas por eles, algumas reflexões sobre o papel das mulheres na sociedade e na vida pública, e o percurso do reconhecimento pelos seus direitos e preservação de sua autonomia. Foi possível, nesta data, trabalhar os conceitos

existencialistas e a importância para a militância feminina da filósofa Simone de Beauvoir, o que despertou grande curiosidade na turma a pesquisar sobre as filósofas na história da filosofia.

A proposta inicial era que se usasse uma aula para esta etapa, entretanto, com as ideias que foram sendo trazidas pelos educados foi necessário aumentar o tempo planejado totalizando duas aulas para a realização desta etapa.

Etapa 6. 1 aula – Continuou-se o percurso vivenciado pelo personagem na história, tendo por fim a temática da luxúria, uma das situações superadas pelo personagem na história. Essa atividade foi comunicada a coordenação escolar logo o início do projeto para que futuramente não houvesse problemáticas nesse sentido. Durante o exercício de leitura houve enorme curiosidade quando a palavra luxúria foi citada pela primeira vez, gerando enorme questionamento por parte dos alunos. Em grande maioria, eles não compreendiam o significado de luxúria, e como esta palavra se relacionava diretamente com o diálogo e as imagens que estavam presentes nesta parte da história, foi esclarecido junto aos alunos o termo.

Com o auxílio da professora de Língua portuguesa, que também separou um tempo de suas aulas para promover uma reflexão relaciona a esta temática, iniciou-se essa etapa com uma conversa franca, procurando primeiramente buscar essa compreensão do próprio sentido da palavra, analisando o comportamento do personagem nesse momento da história. Desse modo, procurou-se compreender como o personagem e sua satisfação desmedida pelos desejos sexuais quase o colocou em uma situação de risco em sua jornada.

A temática serviu como motivação para trabalhar questões relacionadas a corporeidade, gênero e vulnerabilidade social. Esta etapa foi muito construtiva na medida em que os educandos sentiram esse momento como uma oportunidade de conversar sobre questões que, muitas das vezes, não possuem abertura em casa.

O objetivo desta etapa não é uma educação sexual, mas sim que eles desenvolvessem uma postura crítica e responsável a respeito do tema. Assim, foi possível apresentar desde a noção platônica sobre a relação entre corpo e alma, passando pela dualidade cartesiana, e ainda algumas reflexões da filosofia de Merleau-Ponty a respeito do corpo como percepção de mundo e possibilidade de existência, bem como Simone de Beauvoir a respeito da condição social feminina. A partir dessas reflexões, os alunos trouxeram alguns de seus anseios, dúvidas e angústias, o que acarretou numa discussão sobre gravidez na

adolescência e a importância da prevenção sobre as doenças sexualmente transmissíveis, onde houve a contribuição da professora de Ciências.



Figura 12 - Oitavo Ano B, roda de diálogo. Petrópolis, 2018.

Para as etapas 7 e 8 usou uma aula: algumas perspectivas éticas e políticas a partir do ensinamento final da história foram abordadas, onde a mensagem foi a de que todos podem alcançar a Era Dourada, e que todos são Mestres de Shamballa, bastando apenas que se orientem por bons hábitos, e que assim possam ser os agentes transformadores entendendo que a transformação do meio em que se vive começa consigo mesmo. Assim, foi possível trabalhar a questão da virtude como um hábito na perspectiva aristotélica, bem como a noção de justo meio como o caminho da virtude. Ainda, a noção de política como uma continuidade da vida ética. Na etapa 7, elencou-se algumas questões para reflexão dos alunos quanto a temática de Shamballa, bem como o que cada um gostaria de transformar em seu contexto social, e ainda o que seria possível fazer para que tal transformação ocorra. Grande parte das turmas orientou suas respostas para uma educação ambiental, como diminuir a poluição dos rios, a questão do desmatamento e ainda o desperdício de água. Parece que o posicionamento dos estudantes tenha relação com outros projetos que aconteceram concomitante ao projeto ‘Dialogando com os Quadrinhos’.

Na etapa 8 - Foi solicitado aos educandos que fizessem um pequeno relato de como foi a experiência de aprender os ensinamentos filosóficos a partir da história em quadrinho, também que eles pudessem esclarecer após toda esse trajetória com a história e o projeto, qual seria a importância da reflexão das escolhas individuais para a construção e transformação do mundo para melhor. Nessa etapa, foi possível trabalhar com alguns

conceitos e reflexões do pensador Jean-Paul Sartre, como a questão da escolha universal para uma ontologia social. De modo geral o retorno foi positivo apesar de alguns considerarem a leitura de Shamballa difícil:

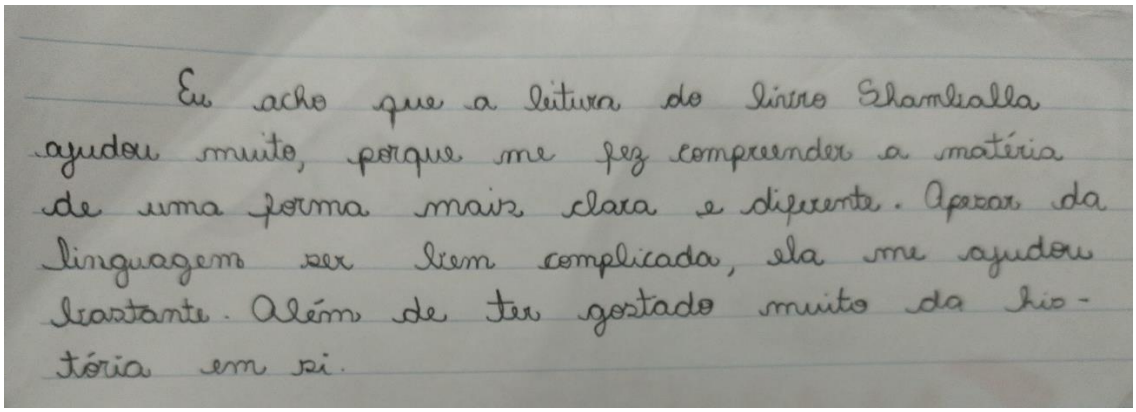


Figura 13 - Aluno d. Relato da experiência com o projeto

A questão da dificuldade com a leitura foi unânime, nos diversos relatos isso foi um assunto colocado. Para alguns educandos o fato de a história não apresentar uma estrutura dialógica comum às histórias em quadrinhos, gerou dúvidas e dificuldades para compreensão. Ainda, como o sentido da história só é propriamente desvelado no final, e o diálogo se constituí pela figura de um narrador, e ao mesmo tempo a fala da consciência do personagem fez com que a leitura fosse cansativa e desestimulante:

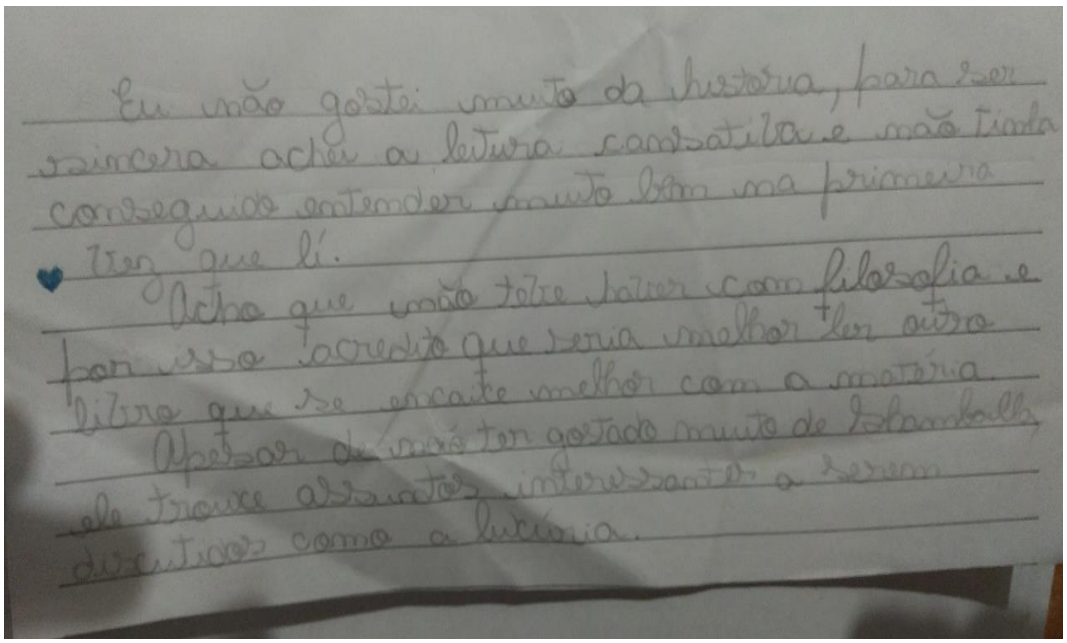


Figura 14 - Aluno e. Relato da experiência com o projeto.

Mesmo com toda dificuldade encontrada com a leitura da história, a maior parte dos educandos trouxe relatos de forma muito positiva em relação à a proposta do projeto, e em grande maioria eles conseguiram relacionar a trajetória da HQ com os conteúdos trabalhados, e conseguiram traspor isso na etapa seguinte a proposta de criação do *fanzine.*

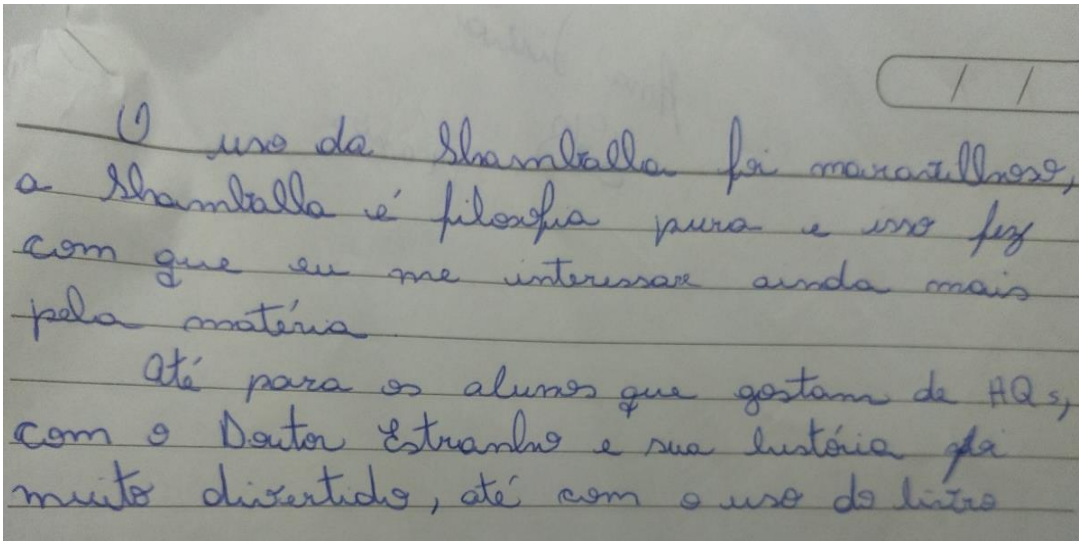


Figura 15 - Aluno f. Relato da experiencia com o projeto.

Etapa 9. 1 aula- As últimas etapas do projeto foram prejudicadas com relação ao tempo necessário para sua construção. Como foi dito anteriormente, o contexto em que o projeto foi aplicado é de uma escola que possui uma metodologia de trabalho por projetos, deste modo outros projetos que aconteceram junto a essa etapa final acabaram tendo prioridade em relação ao tempo para sua montagem e construção, como por exemplo o projeto da 'Feira de Ciências', que envolve toda a comunidade docente. Além desta questão dos projetos a escola exige uma avaliação por competências, sendo avaliadas cinco competências, com quatro possibilidades de conceitos para cada uma, tendo como norma que cada aluno tenha ao menos três diferentes avalições destas competências, o que acaba impactando diretamente nas aulas que por vezes eram destinadas a esse processo.

Mesmo com os desafios referentes ao tempo para aplicação do projeto foi possível a construção do *fanzine* nesta etapa, que se trata de uma revista feita por fãs usada por diferentes gêneros, e nesse caso foi usado o gênero dos quadrinhos para a construção de tal. Ainda, mesmo conseguindo elaborar a proposta algumas coisas não saíram como no planejamento, como a questão do tamanho, formato correto, e também a escolha correta do papel, uma vez que as instruções foram passadas em uma aula onde se pretendia finalizar a

proposta, mas por conta dos ensaios do projeto Mostra de Artes, foi necessário adiar a construção para aula seguinte, e grande parte acabou não trazendo material necessário. Mesmo com todas as demandas que atrapalharam esta etapa, os alunos apresentaram ótimos trabalhos relacionando com a disciplina de filosofia e os temas trabalhados.

A temática escolhida para a realização do *fanzine* foi a noção apresentada na história "Todos somos Mestres de Shamballa", os educandos buscaram usar na construção das imagens, a paleta de cores utilizadas em Shamballa, tendo a história e o personagem como inspiração para construção de suas histórias. De modo que puderam estabelecer reflexões das questões éticas e políticas apresentadas na perspectiva de Shamballa.

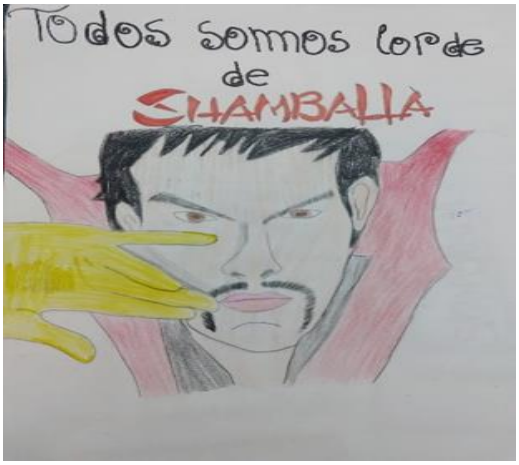


Figura 16 - Capa Fazine oitavo ano A



Figura17 - Capa fanzine oitavo ano B

Imagine se Doutor Estranho resolvesse utilizar seus poderes místisticos para voltar no tempo e conversar com Aristóteles sobre os ensinamentos de Shamballa? Essa foi uma das propostas da fanzine:



Figura 18 - Fanzine: Todos somos Lordes de Shamballa

Valeria ser considerado nesta etapa um momento para exposição e divulgação na escola, das histórias construídas, sendo necessário para isso o exercício da reescrita. Esse momento seria para que outros alunos, professores, pais e funcionários pudessem ter um contanto com os quadrinhos, bem como as histórias criadas pelos estudantes. Não foi possível realizar essa exposição, mas é um momento que poderia servir como motivação e fortalecimento da prática de escrita.

Etapa 10 .1 aula - Essa foi etapa mais comprometida do projeto em relação ao que já foi explicado anteriormente quanto a questão do tempo e andamento do projeto. Não foi possível fazer a etapa de autoavaliação, as demandas do fim de ano se intensificaram, de modo que as provas finais, e os diversos relatórios referentes ao desempenho dos alunos acabaram não promovendo o cumprimento dessa etapa, na qual entende-se como um processo de grande importância na medida que propõe uma reflexão sobre toda trajetória no

sentido do “educar-se” e do “formar-se”. O processo de autoavaliação seria o momento final para reflexão sobre o empenho e participação com o projeto, bem como repensar as preconcepções que tinham no início do projeto. Ainda que comprometida essa etapa, foi possível avaliar concomitante ao desenvolvimento das atividades ao longo do projeto que em maioria os alunos buscavam mais as leituras dos quadrinhos, traziam para aula suas histórias preferidas associando os conceitos filosóficos à algumas destas histórias. De modo, que o empenho e participação da grande maioria demostram grande interesse e apresso pelo tema.

Tendo como premissa gadameriana a importância do diálogo para o processo de formação, foi possível observar, a partir do exercício em sala de aula que os textos em formato de diálogo, em especial as histórias em quadrinhos, favoreceram o movimento de compreensão para com as temáticas trabalhadas; tornou-se possível encontrar um lugar comum a ambos interlocutores nesse processo. Ademais, ao longo da aplicação foi possível notar que algumas questões referentes ao produto didático poderiam ir em direção oposta à perspectiva filosófica aqui defendida, como por exemplo os questionamentos levantados em algumas etapas, bem como a proposta de roda de diálogo que não constituem a perspectiva de conversa não conduzida defendida por Gadamer.

Assim, nesse sentido, seria possível propor outros caminhos de aplicação para esta etapa, entretanto, mesmo a proposta tendo a roda de leitura como parte do produto, olhando para a prática, pode-se afirmar que ela ocorreu de forma espontânea desde as questões em debate até a maneira como se constituiu. Foi possível observar que nos questionamentos feitos em algumas etapas e rodas de diálogo, as questões se diferenciaram da turma A para turma B, pois cada turma trouxe ao projeto suas preconcepções em diálogo com a proposta e, neste sentindo, demonstrou-se uma plasticidade do produto para uma aplicação mais ampla e em consonância com a proposta hermenêutica que fundamenta sua produção.

Em outra oportunidade de aplicação do produto seria possível repensar tais questões e trazer à luz de horizonte comum outras perspectivas para aplicação. Ainda a questão do fator tempo, como foi sinalizado, seria algo a ser repesando para as próximas aplicações a depender das especificidades do contexto escolar. Foi possível perceber que a proposta da hermenêutica da educação talvez vá em direção oposta à perspectiva do contexto de aplicação do produto, uma vez que tal contexto valorizava uma formação voltada ao mundo do trabalho com uma perspectiva instrumental-metodológica. Ainda assim, o projeto serviu para repensar a postura e a prática do ensino de filosofia nesse contexto que, mesmo com tal perspectiva metodológica, ainda valoriza a disciplina de filosofia e seus ensinamentos sobre

o mundo e a vida. Trata-se de um choque de posturas que acabou se tornando um grande desafio, mas que dentro das possibilidades ainda permitiu a aplicação do projeto.

Ademais, é possível notar que a proposta defendida por Gadamer (1999) é fundamentada na perspectiva de que um verdadeiro diálogo pedagógico se constitui quando, em sala de aula, os educandos não ultrapassem o limite de um pequeno círculo, como foi falado anteriormente. O que para o contexto de aplicação do produto foi uma dificuldade, pois apesar das turmas não serem tão numerosas também não eram reduzidas a um número pequeno. Sendo assim, é fundamental pensar para outras aplicações uma forma dialógica que se adeque a essa realidade de turmas numerosas, mesmo que em dado momento das etapas, as turmas se dividissem em pequenos grupos para vivenciarem juntos o processo e, dessa maneira, fortalecerem essa perspectiva de conversação livre.

Assim, os pontos que não foram possíveis de realização e as adversidades enfrentadas fazem parte da vivência dos professores e das intuições de ensino, e em certa maneira não dependem somente de um esforço pessoal por parte do profissional. Mas, servem como caminho para percepção e reflexão da própria prática e aplicação do produto enquanto possibilidades de rupturas com alguns formatos que já estão estabelecidos no contexto escolar. Ainda que no contexto de aplicação, a cultura seja de uma perspectiva metodológica que não vai ao encontro da proposta hermenêutica de educação bem como as práticas que buscam um rompimento com essa perspectiva instrumental, torna-se possível, mesmo que dentro de tal contexto encontrar alguns caminhos que visam além destes formatos pré-estabelecidos por metodologias fechadas. Promover estratégias a partir de um olhar hermenêutico de educação na contemporaneidade é um desafio que permite a tentativa de superação de uma lógica em que se defende a perspectiva do estudante enquanto protagonista, mas não se valoriza estratégias que contribuam para este protagonismo. Em certa medida falta uma organização institucional que para uma produção em que de fato o educando esteja em sua totalidade no centro do processo. Neste sentido, o projeto permitiu a compreensão que mesmo com a tensão entre uma proposta de incentivo a capacidade dialógica dentro de uma perspectiva de modelo disciplinar não incapacitou as ações propostas, mas permitiu maior proximidade dos educandos com a disciplina pelo dispositivo dos quadrinhos.

Para isso, houve uma disposição daqueles que são os protagonistas do processo, ainda que em seus relatos tenham dado visibilidade ao modelo disciplinar demonstrando em grande maioria uma preocupação com os conceitos a serem aprendidos e consequentemente com a facilitação ou não do conteúdo por meio do projeto, mesmo que o projeto em suas

diversas etapas tenha sido uma abertura a possibilidades de se discutir e compreender questões para além do mundo escolar. A leitura de Shamballa para os educandos permitiu a reflexão de situações que fazem parte de seus cotidianos e que por vezes não se abrem a discussão de tais questões, pois tais questionamentos estão para além da nota ou dos resultados do trimestre. Foi possível perceber que para os educandos a leitura de Shamballa apesar de não se constituir sobre um formato de aula expositiva, foi compreendido como uma proposta de aprendizagem que se diferenciava do modelo ao qual estavam inseridos, mas ao mesmo tempo estabelecia uma proximidade com suas realidades singulares.

Apontamentos finais

Os textos em formato de diálogo assim como as histórias em quadrinhos podem contribuir para o processo de formação do indivíduo enquanto manifestação própria do educar que se articula sobre o caráter dialógico da linguagem? Se teve como objetivo geral investigar o papel do diálogo e a importância dos textos em formato de diálogo, especialmente histórias em quadrinhos, para o ensino de filosofia e a formação humana. E desta maneira foi possível perceber por meio da análise do fenômeno hermenêutico da compreensão, que compreender não se relaciona com algo puramente metodológico e subjetivo. Ao contrário, a crítica de Gadamer se estabelece em oposição a uma certa concepção moderna de saber baseada em estrutura metodológica-instrumental com a pretensão de universalização. A crítica não propõe invalidar a ideia de um método como caminho investigativo da verdade, mas sim propor uma análise dos limites e extensão, como também a aspiração de domínio das experiências de verdade sobre a perspectiva de um único método, impossibilitando assim outras experiências de compreensão dos fenômenos. Gadamer propõe a partir de sua hermenêutica filosófica um reconhecimento do homem e sua mundanidade como aquele que parte de suas preconcepções e o diálogo com tradição, sobre ótica de uma fusão de horizontes no qual se estabelece um movimento de interpretações que promove a ampliação da compreensão bem como uma abertura a alteridade.

A compreensão enquanto abertura à alteridade promove um acordo entre interlocutores na busca por um horizonte comum que é mediado pela linguagem também comum a ambos. Por meio da conversação autêntica os interlocutores são conduzidos a um lugar comum a que não pertence a um ou a outro, mas sim a ambos. O que serve de fio condutor de toda conversação autêntica é a estrutura de pergunta e respostas pelo qual se caracteriza o diálogo, de modo que tal estrutura permite um compartilhamento de ideias para um alcance de um entendimento mútuo. Tal entendimento ocorre, na medida que cada indivíduo em uma relação de reciprocidade, e solidariedade ética, confronta as diferentes opiniões bem como suas concepções prévias. Neste aspecto se pode falar em possibilidade de aprendizagem por meio do diálogo, na medida que para Gadamer a educação é em primeiro momento um processo de educar-se, de analisar os próprios preconceitos para perceber se existe confirmação na coisa mesma. Assim, na mesma medida, compreender é compreender-se, confrontar-se mediante ao encontro com o outro do qual não é possível sair

o mesmo se houve conversação autêntica. A aprendizagem apesar de ser um processo de confronto consigo mesmo, é algo que ocorre somente quando houve a fusão de horizontes, pois somente em abertura para fusão de horizontes o indivíduo é capaz de confrontar suas preconcepções, e assim pelo outro compreender a si mesmo.

A pergunta que se estabelece por meio do diálogo propõe um convite ao pensar e refletir com outro, mantem uma abertura as possibilidades e proporciona uma orientação quando um preconceito se torna questionado. Deste modo, Gadamer aborda que a arte de perguntar é algo que ocorre no individuo de forma espontânea, de modo que o impulso da pergunta é condição de reconhecimento do que não se tem, é compreender-se reconhecendo aquilo que se constitui enquanto falta no processo de formação. Todo aquele que é interrogado é convidado a estabelecer uma reflexão sobre sua condição, e assim o processo de aprendizagem é um processo de interação entre os interlocutores que interpretam os fenômenos sobre um olhar comum sobre o mundo, construído a partir de um olhar para a própria condição.

A formação neste sentido, também é um formar-se que perpassa pelo enfretamento dos próprios preconceitos para fortalecimento, e um ir além das próprias aptidões. Propõe uma superação de si que ocorre pelo encontro com outro promovendo um processo de familiarização pelos vínculos que se estabelece nesse encontro. Deste modo, a sala de aula é também um lugar sobre qual deva se estimular uma abertura para a construção de um horizonte comum, tanto o professor quanto o educando são sujeitos do processo e que enquanto interlocutores precisam desse encontro para que de fato se estabeleça a aprendizagem. Deste modo, se o professor reconhece seu educando como sujeito e protagonista do processo de aprendizagem, este tende a reconhecer que sua tarefa não é somente ser um tradutor da ciência em questão, ao contrário exige uma abertura ao diálogo e escuta do outro para que de fato se possa alcançar a fusão de horizontes. Ao educador cabe a tarefa de desafiar as potencialidades de seus educandos, para que estes possam não apenas reproduzir conteúdos e sim superar as próprias aptidões. Em contrapartida o educando, em processo de aprendizagem, não obtém domínio sobre esse processo, não se trará de uma autodeterminação onde o indivíduo teria para disponibilizado a si mesmo os saberes necessários em seu processo educacional. O fortalecimento da intercepção entre o horizonte do professor com seus educandos é que abrirá a possibilidade do aprendizado, sendo este o ponto para vislumbrar uma saída ao fenômeno de incapacidade de diálogo, e principalmente no que tange diálogo pedagógico.

A saída possível para a incapacidade de dialogar que se constitui enquanto fenômeno na contemporaneidade com advento da técnica moderna, está na abertura a escuta do outro sem intermediações de aparelhos eletrônicos e com disposição para que nesse encontro as pessoas possam mutuamente construírem um diálogo verdadeiro e autêntico. É preciso que ambos os interlocutores demostrem abertura para construção do caminho em comum. Como foi percebido por meio das considerações a partir de Shamballa, as histórias em quadrinhos podem vir a ser uma maneira pelo qual se possa buscar em sala de aula uma abertura ao horizonte do educando, pois sendo textos em formatos de diálogos, os quadrinhos apresentam o que Gadamer aprecia nos textos em formato de diálogo, a garantia de que por meio da estrutura que tem como primazia a pergunta, se possa dar ao leitor um processo de formação que promova uma tomada de consciência ao passo que este se encontra diante de uma sequencialidade lógica que possui uma intencionalidade comunicativa. De modo que toda interpretação e construção de sentido evoca do leitor um reconhecimento de seus dispositivos comunicativos, imagens e textos.

A experiência do leitor com as histórias em quadrinhos, se estabelece enquanto experiencia estética que se encontra em movimento de abertura ao compreender, uma vez que o leitor estabelece diálogo com a arte em questão, não apenas aprecia, mas faz um esforço de exercício interpretativo onde se constrói questionamentos e construções enquanto possibilidades de respostas a estes. Por meio da experiência estética com os quadrinhos é possível estabelecer reflexão, e ressignificar o real por meio de um esforço intelectual para compreender os diferentes dispositivos desta linguagem que é híbrida, e exige uma potencialidade para compreensão que pode ser de ordem verbal ou visual. Ainda, permite ao leitor um diálogo com artista também representante da tradição, e mesmo a sequencialidade dos quadrinhos não ocorrendo na mesma rapidez que o real, como no caso do cinema que consegue capitar maior número de imagens, os quadrinhos promovem um encontro de horizonte com o artista permitindo a interpretação das sensações e sentimentos expressos por ele.

A partir da leitura de Shamballa foi possível perceber como por vezes a dimensão imagética pode trazer sentido que não se apresenta de forma precisa na história, e como a disposição das palavras forma a sequencialidade e o enredo que orienta, e ordena a escuta do leitor de acordo com a intencionalidade também do autor. Os quadrinhos fomentam a capacidade de imaginação do leitor não enquanto tentativa de se transportar ao espírito do artista, mas como potencialidade criativa para compreensão e aprendizagem de diferentes temáticas sobre um potencial estético e lúdico. Deste modo, os quadrinhos trazem uma

representatividade do real, no qual torna possível um exercício de reflexão e enfretamento diante do mundo por meio familiarização com a leitura e escrita através da história. Dessa maneira é possível pensar nos quadrinhos como elemento que em sala fortalece a uma abertura ao ensino, pois os educandos lidam com elementos que em grande maioria estes reconhecem e fazem parte de suas realidades.

Assim, o discurso de que a filosofia seria uma disciplina ultrapassada de que nada teria a acrescentar aos educandos por ser tratar de conceitos que se distancia da realidade dos jovens, pode ser repensado sobre um olhar diferenciado para uma prática que parte do que é comum tanto ao educando quanto aos educadores. Os conceitos filosóficos podem comunicar sentido aos jovens quando se parte de uma proposta que valoriza o horizonte do educando tomando este como ponto de partida de todo ensinamento filosófico. Neste sentido, foi visto que processo de leitura das histórias em quadrinhos possibilita ao educador um olhar atento a emancipação do educando quando juntos são capazes de perceber as dificuldades que precisam ser fortalecidas e superação de preconcepções que podem conduzir ao erro. Ainda, permite que o educador não construa em sala um monologo, mas que transforme as aulas de filosófica em um acolhimento sobre a ótica de um encontro com a disciplina que fortalece o dinamismo e o exercício dialético próprio do filosofar, que respeita e considera o educando um sujeito capaz.

Por fim, confere a essa reflexão sobre as histórias em quadrinhos como abertura a um horizonte comum para a experiencia de compreensão, uma pesquisa de ordem prática sobre o olhar de um produto didático pedagógico que foi aplicado sobre o formato de projeto trimestral em uma escola da rede privado do Rio de Janeiro. A aplicação do produto foi estabelecida a partir da escolha da história supracitada anteriormente, Shamballa cujo o protagonista o personagem Dr. Estranho participa em sua trajetória de um processo de confronto a suas preconcepções para assim alcançar a aprendizagem proposta pelo seu mestre já falecido. A trajetória do personagem permitiu um levamento de uma série de questões e temas sobre o qual foi possível reconhecer os conceitos filosóficos abordados ao longo do trimestre.

Desta maneira, o projeto revela enquanto aspecto positivo que a riqueza de recursos gráficos das histórias pode contribuir para com os educadores por trazerem uma diversidade de assuntos, e questões filosóficas que por vezes exigem um nível de abstração que pode acabar gerando dificuldades de interpretação e consequentemente de aprendizagem. Ainda o trabalho em sala permitiu perceber um fortalecimento na formação de leitores que é uma das maiores dificuldades que se notou no contexto de aplicação. Existe uma grande

defasagem no processo de formação quanto a competência leitora, em que cada vez mais se tornam maiores as dificuldades acarretando problemas de escrita, interpretação e compreensão, bem como a aprendizagem como um todo.

O projeto em todo seu desenvolvimento permitiu maior aproximação não só da relação educando e professor, como também com disciplina de filosofia. Se pode perceber uma boa parte de famílias envolvidas e contribuindo com a leitura da história, participando junto de toda trajetória do projeto. Muitos pais incentivaram, e até mesmo presentearam seus filhos com outras histórias além de Shamballa. Outros pontos positivos, foram o aumento da participação nas aulas, o envolvimento de alunos que anteriormente ao projeto não demonstravam interesse para com a disciplina, melhor desenvolvimento em algumas competências por parte dos alunos que se dedicaram a todas a tarefas.

Uma questão curiosa foi que os alunos que por diversas razões não se envolveram e não participaram de todas as atividades tiverem notas no trimestre inferiores aos que estavam participando ativamente. O intuito não era traçar uma metodologia que necessariamente se voltasse para obtenção de resultados imediatos nas avaliações, e sim notar se houve mesmo que da menor forma alguma coisa que pudesse servir como contribuição. Assim, essa questão da melhoria na avaliação pode ter sido estimulada pelo projeto, mas ainda assim foi processo de formação de cada um. Isso ocorreu na medida em que estes conseguiram além de se abrir ao diálogo, fortalecer o que era necessário em si mesmo. O encontro de perspectivas certamente não ocorreu com todos, para alguns as histórias em quadrinhos não é necessariamente algo que facilite o processo do “vir a estar em casa”.

Como principais pontos para possíveis melhorias, se tem a modificação do tempo planejado para o projeto, e a inclusão de algumas aulas que não estavam inicialmente. Trabalhar com as diferentes singularidades de duas turmas requer uma plasticidade na estruturação do projeto, pois surgem diversas demandas que não são iguais. Então percebe-se que o tempo planejado foi algo necessário a ser revisto para a construção final do produto. Ainda o trabalho voltado para um sistema de competências em que conceitos se transformam em nota, requer uma serie de formulários e relatórios institucionais a serem feitos o que demanda boa parte do trabalho do professor dedicado a isso, e por vezes não contribui para o andamento de projetos que possuem o foco em uma pesquisa no campo qualitativo. Desta forma o fator tempo sobre esse contexto deveria ser algo pensado com flexibilidade já no planejamento inicial, para que não ocorresse o fato de algumas etapas ficarem comprometidas.

Contudo a proposta pedagógica que aqui se discute cumpriu com seu objetivo principal que era por meio dos textos em formato de diálogo, sendo estes o gênero dos quadrinhos a proposta escolhida, promover maior aproximação, participação e fortalecimento da compreensão dos alunos para com a disciplina de filosofia. Pode-se considerar que tal proposta cumpriu seu objetivo por trazer ao ensino de filosofia uma prática que a partir do universo do educando fortaleceu uma abertura a um horizonte comum em sala, em prol de um encontro emancipador e até mesmo de resistência sobre um contexto que valoriza muito mais a metodologias das ciências naturais como caminho para uma experiência de compreensão e verdade do mundo. A leitura em sala de Shamballa permitiu que os conceitos filosóficos que anteriormente já haviam sido trabalhados ganhassem sentido e representatividade no real. A fala do educador que não busca um diálogo contundente com educando não constrói sentido para estes. Ainda mesmo aquele que deseja este diálogo contundente precisa estar com uma escuta atenta ao horizonte do outro. Uma coisa é por exemplo, explicar o conceito de metafisica em Aristóteles sem abertura ao horizonte do educando, outra foi trabalhar o conceito de metafísica a partir das questões metafísicas da história em quadrinhos.

Contudo, mesmo Gadamer não apontando metodologias que possibilitam a compreensão do ensino de filosofia, sua proposta hermenêutica permitiu assumir uma estratégia reflexiva que promova a valorização e participação dos educandos na construção do processo de formação, sobre o qual a linguagem em seu aspecto dialógico serve como mediadora de todo o processo de aprendizagem. Assim, como Gadamer a postura assumida aqui não é de encarar o uso das histórias em quadrinhos como metodologia a ser aplicada no ensino para alcance da aprendizagem, toda via as histórias podem ser utilizadas como uma possibilidade dentre as diversas alternativas para que a intercepção entre educador e educando possa ser facilitada. Neste contexto o educador também é um intérprete que precisa fortalecer a tolerância as diferentes singularidades para que se possa obter a construção de um diálogo vivo.

Ademais, é de suma importância para o processo educacional a busca por espaços de diálogos que favoreça a produção e troca de conhecimentos, para que assim todos os que participam desse processo de formação possam desenvolver sua experiencias de compreensão e interpretação de mundo, para que possa ser desvelado o que por vezes não aparece de forma tão imediata dentro de todo processo. Assim como uma proposta educativa sobre o viés da hermenêutica exige um processo aberto que se constituí sobre ações que ocorrem diariamente quando se enfrenta as próprias preconcepções, o objetivo desta

proposta também se conclui a partir da construção de um produto didático que não é maciço e fechado em si mesmo, mas que possui um plasticidade que pode ser adaptável aos diferentes cenários e demandas.

A hermenêutica da educação deixa como mensagem que é preciso fomentar nos sujeitos o desejo para a busca de um interpretar, para que desta forma estes possam ir em direção a uma consciência de que não são apenas observadores da prática, mas de que todo seu processo de aprendizagem exige sua receptividade e participação direta com contexto a ser apreendido. Trata-se de uma dimensão formativa que valoriza a pessoa humana em sua totalidade e que propõe repensar o lugar da escola não como lugar de reprodução, e de discursos repetitivos e massificados que promovem um embrutecimento, mas sim uma perspectiva a emancipação. A crítica gadameriana busca analisar o processo educativos para além de resultados fechados e acabados, e sim dar condições para que se possa refletir sobre uma educação que favoreça a aprendizagem, a troca de ideias com outro oportunizando uma abertura as possíveis e diferentes perspectivas sobre o mundo e toda experiencia de compreensão.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm >. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, D. **A Educação está no gibi**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: EPU/EDUSP,1973.

CROCOLI, D. J. **Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a Educação**. IX ANPED SUL 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

DEMATTEIS, J.M. **Doutor Estranho: Shamballa**. São Paulo: Editora Abril, 1989.

DOMINGUES, J. A. ***Diálogo Hermenêutico***. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/domingues_jose_dialogo_hermeneutico.pdf >. Acesso em: 10 Dez. 2018.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FAN, R. Crítica Doutor Estranho: Shamballa, 2016. Disponivel em: <https://www.planocritico.com/critica-doutor-estranho-shamballa/> . Acesso em: 10 Dez. 2018.

FLICKINGER, H-G. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C. L. S; FLICKINGER, H-G; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. **Verdade e Método II**: Complementos e índice. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva I**: Heidegger em retrospectiva. Petrópolis: Editora vozes, 2007.

_____. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

_____. **A atualidade do belo: arte como jogo, símbolo e festa**. In. Hermenêutica da obra de arte. Seleção e tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 a.

_____. **Filosofia e literatura**. In. Hermenêutica da obra de arte. Seleção e tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. **O jogo da arte**. In. Hermenêutica da obra de arte. Seleção e tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

GRONDIN, J. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 3. ed. Tradução de Marcia Sá Cavalvante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOURDAKIS, A. **Aristóteles e a educação.** São Paulo: Loyola, 2001.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PEGORARO, E**. Que é compreender? Estudos a partir de Georg Gadamer**. Dissertação de M.Sc., PUCRS, Porto Alegre, 2010.

PILCHER, N. **A felicidades na ética de Aristóteles**. Passo Fundo, RS:UPF, 2004.

SARTRE, J-P. **Existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Ser e o nada**, O: Ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante. Belo Horizonte**: Autêntica, 2002.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo**: Contexto, 2008.

RAMOS, Paulo (Orgs). **Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE**. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Quadrinhos na educação. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, W; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação: da rejeição a prática**. São Paulo: Contexto.2009.

Apêndice A

Do produto didático

O produto didático aqui descrito foi aplicado em uma escola da rede privada que tem como metodologia de trabalho um sistema de avaliação que visa a emancipação do educando, compreendendo que avaliar é buscar recursos e estratégias para que este se torne um sujeito autônomo no seu processo de aprendizagem. Todavia, o currículo da escola é estruturado em um sistema de avaliação pautado em Competências e Habilidades que, apesar de ser uma metodologia de investigação, é constantemente revisada, planejada e executada pelo corpo docente em parceria com o pedagógico. Tal metodologia possui uma estruturação fechada e enrijecida no que tange a aprendizagem, de maneira geral se relaciona com a perspectiva da educação profissional o que acarretou críticas de diversos pesquisadores.

Contudo, mesmo sendo aplicado em tal contexto o projeto não se restringe a um parâmetro curricular, a pretensão que fosse algo para além do currículo e que pudesse ser utilizado em diversos outros contextos, por diversos educadores em suas reflexões filosóficas com os educandos, sendo este o contexto que apliquei, mas que acredito que as potencialidades do projeto estão pra além de um sistemas de competências.

Sobre as competências, estas são divididas em níveis, a saber: Básico, operacional e global, visam contribuir para com o professor no processo avaliativo de análise do desenvolvimento de cada educando. Além destas, se tem a competência de valores sociais, onde o processo educativo visa a formação social percebendo o sujeito como um todo do qual a dimensão social não pode ser esquecida. A competência de nível básico se identifica com a capacidade de reconhecer, indicar e citar aspectos básicos e informações mais simples. A operacional, se identifica com a capacidade de relacionar, interpretar textos, imagens, tabelas e gráficos, classificar, justificar, opera com diferentes informações. A global, se identifica com a análise de informações mais complexas, também a capacidade de julgar, abstrair, selecionar de diversas informações, criticar, calcular, e apresentar conclusões explicando

relações de causa e efeito. Assim, a cada trimestre são elencadas as competências a serem avaliadas.

A escola também possui uma metodologia de trabalho pela concepção de projetos que contribuem para organização da prática educativa e, também como um estímulo aos educandos à pesquisa, à discussão, à curiosidade. Os projetos são elaborados a cada trimestre e nascem de discussões entre professores e alunos, com abordagem de temas que são de interesse dos educandos. Assim, os conteúdos a serem trabalhados no trimestre estão colocados sobre os projetos, de modo que o projeto contribui para a compreensão dos conceitos e teorias abordadas na sala de aula. Embora as competências sejam trabalhadas pela área do conhecimento, é recomendado pela escola que projeto trimestral seja também um projeto interdisciplinar.

Assim, o produto didático foi aplicado sobre este contexto de produção de um projeto trimestral interdisciplinar para os 8º anos do ensino fundamental que busca desenvolver e avaliar determinadas competências que foram trabalhadas ao longo de um trimestre. As disciplinas parceiras são: Língua Portuguesa, Ciências e Artes. Apesar de ter este formato de projeto trimestral por conta do contexto aplicado, este se constituí como uma sequência de aulas que podem ser aproveitadas e adaptadas a outros contextos, de outros professores que porventura possam querer trabalhar com histórias em quadrinhos no ensino.

Projeto dialogando com os quadrinhos

O nome do projeto é “Dialogando com os quadrinhos”, aplicado com alunos do 8º ano, cuja faixa etária é entre 12 e 13 anos. Para tal aplicação foi escolhida uma história do personagem Dr. Estranho, intitulada “Shamballa”. De modo que a organização do planejamento do projeto segue a jornada que o personagem vivencia na história, sendo válida a leitura de Shamballa para melhor abordagem com o projeto. Assim, como projeto interdisciplinar de uma escola com a perspectiva evidenciada acima propõe uma abordagem de algumas competências, não se restringindo a estas, a saber:

Competências Básicas: ler e identificar os textos de diferentes gêneros; observar e reconhecer, a partir dos quadrinhos, questões filosóficas que fazem parte da nossa realidade, ou seja, não são apenas teorias distantes da nossa vivência; compreender o estudo sobre ética e moral e sua importância não só enquanto disciplina filosófica, mas para a vida;

Competências Operacionais: produzir textos de diferentes gêneros; associar e interpretar textos e imagens; relacionar os conceitos filosóficos às “situações problemas” que aparecem ao longo da HQ, e no nosso dia-a-dia. Organizar e elaborar a produção de um fanzine na última etapa do projeto.

Competências Globais: Posicionar-se criticamente a partir das questões filosóficas envolvendo a temática; perceber e registrar a importância do questionamento das nossas escolhas em busca de um autoconhecimento; analisar e avaliar a jornada feita pelo personagem Dr. Estranho e seus questionamentos éticos- existenciais; produzir textos apresentando conclusões sobre a experiência vivida pelo personagem e sua relação com as questões filosófica trabalhadas no trimestre.

Valor Social: Comprometimento com as tarefas e consigo mesmo, com os Outros, e com a turma de modo geral.

Recursos:

Datashow e aparelho de som.

Quadro e caneta

Cartolina ou papel sulfite

Folha branca

Tempo: projeto para ser trabalhado durante 2 meses e duas semanas.

10 Etapas.

Planejamento do projeto dialogando com os quadrinhos

Temas das aulas

Etapa 1 - Apresentação do projeto: Conhecendo a linguagem dos quadrinhos.

Etapa 2 - Apresentação do personagem e da história – Dr. Estranho e a Shamballa.

Etapa 3 - Apresentação da situação problema da HQ – Do questionamento as possibilidades- levantamento de hipóteses

Etapa 4 - Discussões morais a partir da história

Etapa 5 - Vencendo os obstáculos - O Orgulho

Etapa 6 - A Luxuria

Etapa 7 - Todos somos Lordes de Shamballa – Nosso caminho

Etapa 8 - Relato de experiência **-** Texto

Etapa 9 - Compartilhando experiências – Criação de um "fanzine" pela turma.

Etapa 10 - Avaliação

Detalhamento do planejamento:

Etapa 1 – Apresentação do projeto – Conhecendo a linguagem dos quadrinhos

Tempo: 60 minutos

Recursos: Quadro e caneta; Datashow.

O que é o projeto: Dialogando com os quadrinhos

Projetar na lousa um questionamento da HQ trabalhada, sem que este ainda seja a situação problema central da história, mas que faça sentido no que tange os questionamentos filosóficos do trimestre. A partir disto, procurar estabelecer conexões e reflexões tendo a citação da HQ como motivação para pensar as questões filosóficas, demonstrando assim como as histórias em quadrinhos podem ser estimuladoras do ensino de filosofia. Assim, enfatizar o título do projeto dizendo que eles irão começar um projeto que busca um diálogo

entre as histórias em quadrinhos e o ensino de filosofia, e que trabalharemos em conjunto com as disciplinas de língua portuguesa (Onde acontecerá a leitura do texto em conjunto com a filosofia) ciências e arte.

O universo dos quadrinhos, de modo geral, é conhecido e explorado por esta faixa-etária, mas é valido apresentar os quadrinhos como um gênero textual que tem características específicas, de modo que o entendimento da narrativa não depende somente da leitura, mas a partir da leitura articulada com as imagens e formatações internas da história.

Trazer exemplos de HQ ou tirinhas, caracterizar os quadrinhos como uma narrativa que apresenta uma sequência de imagens verbais e não verbais combinadas, com os elementos básicos de uma narrativa – enredo, personagem, tempo, lugar e desfecho. Ressaltar a utilização de balões de diferentes formas que contribuem para a construção dos diálogos entre os personagens, para expressarem seu pensamento e suas falas. Os quadrinhos também se utilizam de alguns recursos que servem para trazer uma expressividade dos personagens a história, tais como: O uso de onomatopeias e diferentes tipos de letras.

Professor(a): Vale ressaltar que o projeto pode ser trabalhado de forma interdisciplinar, e que havendo alguma dificuldade em caracterizar as histórias em quadrinhos o professor de língua portuguesa pode trazer seu auxílio e contribuição ao longo de todo o projeto. Neste projeto o texto será trabalhado em conjunto com as aulas de língua portuguesa.

Etapa 2 – Apresentação do personagem

Tempo: 180 minutos

Recursos: Datashow e caixa de som

Nesta aula, o ponto de partida é a caracterização do personagem, uma vez que neste trabalho a história em quadrinhos escolhida não é a história inicial de surgimento do personagem, e sim uma história que tem uma continuidade a partir do seu surgimento nos quadrinhos. Para tal, será usado o recurso do cinema, pois é um recurso midiático de forte apelo aos jovens educandos servindo até mesmo como um elemento de motivação no tange a integração deles com o projeto. Assim, será exibido o filme “Doutor Estranho” uma produção de 2016.

Professor(a) caso a história que escolha não seja a mesma deste projeto, e que não haja uma produção cinematográfica do personagem, faça uma breve apresentação deste apontado os questionamentos que a história traz, desde de quando o personagem aparece no gênero dos quadrinhos, quem é ele, suas aspirações, seu contexto e a problemática central da história escolhida.

Etapa 3 - Apresentação da HQ e sua situação problema – Do questionamento as possibilidades- levantamento de hipóteses.

Tempo: 180 minutos

Recursos: Datashow, caixa de som.

A problemática da história gira em torno de uma ordenação dos mestres supremos de Shamballa ao Doutor Estranho. Eles ordenam que Stephen saia em uma jornada de autoconhecimento e realize um feitiço que levará a humanidade a uma era de ouro, a perfeição. Entretanto a condição para que isso aconteça é que 2/3 da humanidade morrerá.

Assim, a situação problema servira de estímulo para discutir questões de cunho ético e político em sala de aula. De modo que partimos da situação problema para aprofundar alguns conteúdos que estão sendo trabalhados no trimestre como a questão ética e política em Aristóteles.

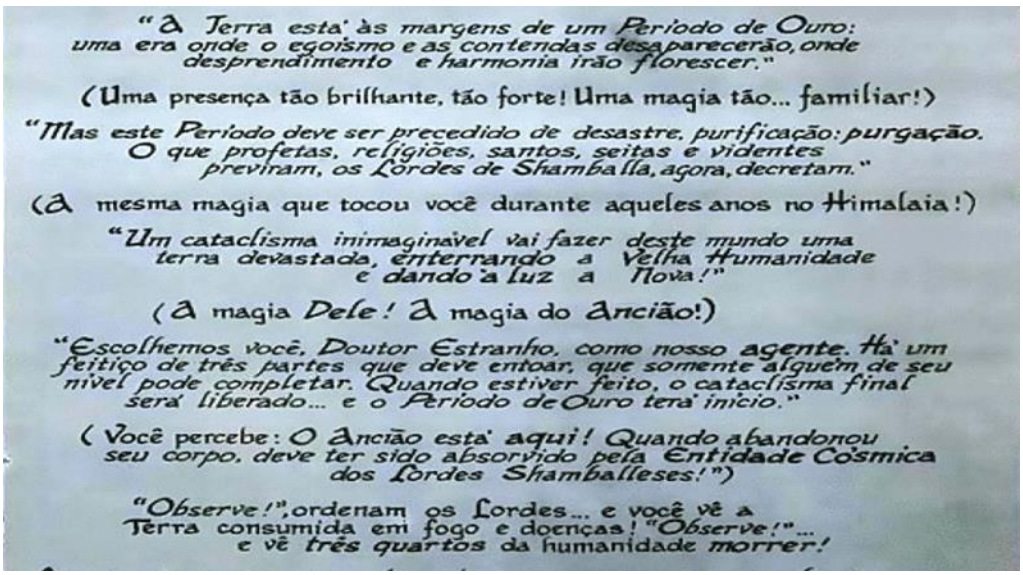


Imagem: "A condição da era dourada". DeMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. Barueri, SP: Panini Books, 1989.

Após apresentação da problemática da história, foi pedido aos alunos a elaboração um texto com as primeiras impressões sobre a problemática, que eles pudessem relacionar com os temas que foram trabalhados até momento (que são as perspectivas morais nos filósofos antigos, bem como a questão da Liberdade e Determinismo e o papel da escolha na vida autêntica, passando por perspectivas do período medieval até filósofos contemporâneos). Assim, neste texto deve conter questionamentos sobre a problemática e trabalhar as hipóteses de prosseguimento da história. O texto deve conter no mínimo 10 linhas, de modo que aluno traga sua contribuição e ampliação dos conceitos aprendidos para elencar soluções a problemática.

Deverão responder as seguintes questões no texto?

1) Esclareça seu ponto de vista inicial a respeito da problemática? O que Stephen deve fazer? Justifique.

2) Quais questionamentos você se fez a respeito? Podemos de alguma maneira relacionar a temática a algum tema filosófico que estejamos vendo?

3) Quais as hipóteses possíveis para desdobramento da história?

Ainda nesta aula foi proposto aos alunos que investigassem as visões sobre a problemática escolhendo alguém da escola, pode ser um amigo, um professor ou qualquer outro membro da comunidade escolar, para que em contato com outras opiniões, estes pudessem fortalecer seus questionamentos. Iniciou-se aqui a leitura de Shamballa em sala de aula, para que as dúvidas e questionamentos fossem discutidas em conjunto.

Professor(a): escreva no quadro, ou projete no Datashow a problemática história bem como as instruções para elaboração do texto. Peça aos alunos que escrevam em seu caderno de filosofia para que o texto não se perca. Vale ressaltar que neste momento de aplicação do projeto surgiram muitos questionamentos que estimularam maior participação nas aulas.

Etapa 4: Discussões morais a partir da história – Roda de diálogo

Tempo: 240 minutos

Recursos: Datashow, quadro e caneta.

Nesta aula, demos continuidade a leitura de Shamballa e a finalizamos. De modo que após a elaboração do texto e do diálogo com os professores e funcionários da escola, se propôs uma reflexão, onde discutimos o que foi trabalhado nos textos, suas hipóteses levantadas, abordando as diferentes opiniões e contribuições. Em seguida, uma discussão sobre a importância de ser-com- outro tendo como motivação a máxima aristotélica “Uma andorinha só não faz verão” e a abertura de Stephen para o diálogo e confiança em seu mestre.

Professor(a), aqui o conteúdo trabalhado no trimestre era Ética e Moral, caso seu contudo seja outra área da filosofia você pode explorar outros questionamentos como por exemplo, ser for teoria do conhecimento você pode explorar as diferentes perspectivas filosóficas na jornada de autoconhecimento do personagem.

Etapa 5: Vencendo os obstáculos - O Orgulho

Tempo: 120 min.

Recursos: Datashow, quadro e caneta

Ao longo que a leitura do texto avança vamos vivenciando em sala os questionamentos da jornada de autoconhecimento do personagem. Deste modo, damos início a nossa jornada projetando no Datashow a seguinte afirmação da história:

“O orgulho venda os olhos, enquanto você cambaleia as margens de um grande abismo.” (DEMATTEIS, 1989)

A frase serve de motivação, para discutimos a questão negativa do orgulho que pode levar a arrogância e dificultar as relações que estabelecemos com as pessoas e com o mundo. Sendo assim, abordando a importância da busca por novos conhecimentos e de ter o diálogo como ferramenta principal para resolução dos conflitos. Finalizamos a aula com a dinâmica “Cartas para amigos”. Foi proposto uma dinâmica que se chama “Cartas para amigos”, que tem como objetivo um abandono ao orgulho para os educandos demonstrarem aos amigos que eles são de suma importância nas suas vidas. A turma foi dívida em duplas para

elaboração da carta de modo que todos recebessem e mandassem, assim no fim da elaboração os alunos estregam as cartas ao professor que fará as entregas para a turma.

Professor(a), foi escolhido está dinâmica, mas você pode adaptar outras que considere mais funcional em sua aula.

Etapa 6 – A Luxuria

Tempo: 60 min.

Recursos: Datashow, quadro e caneta, Cartolina ou papel sulfite

Nesta aula, começaremos por um esclarecimento do tema e da própria palavra. O que estamos falando, quando se fala de luxuria na história? É uma análise do comportamento de desmedido de Stephen em relação aos prazeres sexuais. No primeiro momento, foi proposto uma conversa franca com a turma, ondes eles puderam trazer seus anseios, medos, e angústias em relação à temática. Aqui foi discutido com a turma as questões relacionadas a corporeidade, gênero e vulnerabilidade social.

Professor(a), inicialmente aparece um certo estranhamento por parte da turma em saber que na escola terão esse tema como assunto. Entretanto ao saber que o tema será abordado em sala, gerou um certo conforto, pois eles sentem receio de falar sobre isto em casa, com a família e até mesmo com alguns amigos. Assim, trabalhe o tema com naturalidade, e deixe a orientação pedagógica a par do projeto, pois isto evitará futuras problemáticas com famílias que tenham receio sobre o tema.



Imagem: “Luxuria”. DeMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. Barueri, SP: Panini Books, 1989.

Etapa 7 – Todos somos Lordes de Shamballa – Nosso caminho

Tempo: 30 min.

Recursos: Datashow, quadro e caneta.

Nesta aula será abordado a importância da reflexão ética, enquanto seres individuais que vivem em comunidade. Todos somos mestre de Shamballa, esse sentimento primeiro tem que nascer em nós mesmo para a perspectiva de um mundo melhor. A mudança que queremos para o mundo deve começar em primeiro lugar dentro de nós mesmos.

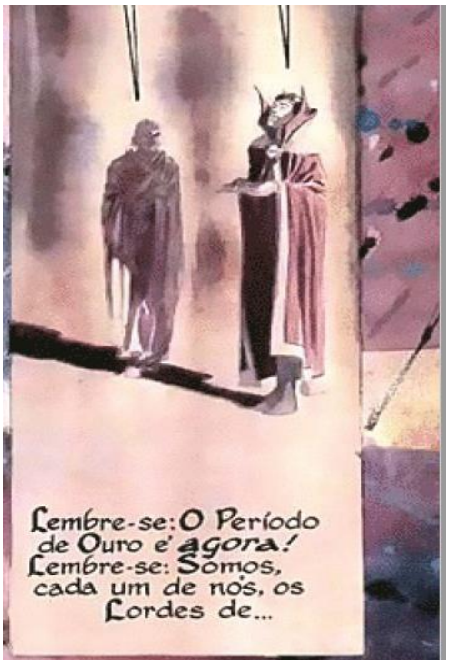


Imagem: “Todos somos mestres de Shamballa”. DeMATTEIS, J.M. Doutor Estranho: Shamballa. Barueri, SP: Panini Books, 1989.

Os alunos irão responder as seguintes questões:

1) O que você gostaria de transformar na sociedade em vive? Identifique um problema a ser resolvido.

2) O que você pode fazer para que isso aconteça?

Professor(a): Projete as instruções no Datashow ou passe no quadro.

Etapa 8 - Relato de experiencia **–** Texto

Tempo: 30 min.

Recursos: Datashow, quadro e caneta.

Nesta aula os alunos irão produzir um relato de experiencia com projeto, abordando a seguinte perspectiva: Como foi, em sua opinião, as aulas de filosofia com a leitura com a história Shamballa?

⟶ Como fazer?

Em seu caderno, escreva o título: Nosso caminho a Shamballa.

Esclareça como foi para você o processo de aprender os ensinamentos filosóficos a partir da história e quadrinhos.

Esclareça a importância da perspectiva ética de refletir sobre nossas ações e escolhas, para a construção de um mundo melhor.

Por fim, diga como você pretende agir depois desta reflexão ética com projeto.

Professor(a): Projete as instruções no Datashow ou passe no quadro

Etapa 9- Compartilhando experiências – Criação de um “fanzine” pela turma.

Tempo: 60 mim

Recursos: Datashow, quadro e caneta, Cartolina ou papel sulfite.

Nesta aula faremos a criação de um *Fanzine,* que é uma produção não oficial e não profissional que pode servir para diferentes gêneros, entretanto usaremos o gênero dos quadrinhos. Será exibido o vídeo: Como fazer um *Fanzine*? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p6hHf5hx2qQ.>

O vídeo explica como é processo de produção, qual tamanho padrão de folha, como dobrar, a importância de numerar as folhas para a organização da escrita, dentre outros aspectos importantes na produção. Neste momento com o conteúdo já estamos dando um passo a teoria filosófica política, de modo que o tema do *Fanzine*, será “honestidade sim, corrupção não. A era de ouro começa agora”. A turma manterá a divisão de 4 grupos de 6 pessoas como na aula 6, para juntos criarem seus *Fanzines*.

Professor(a), além do vídeo, aqui seguem alguns recursos para a criação de fanzine: escolha um tipo de folha um pouco mais grossa, aqui usaremos cartolina ou papel sulfite; escolha um tema; arrume o espaço onde será elaborado, junte as mesas se necessário; separar lápis e canetas para colorir. Valeria ser considerado nesta etapa um momento para exposição e divulgação na escola, das histórias construídas, sendo necessário para isso o exercício da reescrita. Esse momento seria para que outros alunos, professores, pais e funcionários pudessem ter um contato com os quadrinhos, bem como as histórias criadas pelos estudantes.

Etapa 10- Avaliação - Autoavaliação

Tempo: 60 min.

Recursos: xerox da ficha de avaliação para todos os alunos; lápis de cor;

Distribuir uma folha para cada aluno e pedir para que usem o seguinte esquema de cores para pintar os quadrinhos das respostas:

Sim: Verde

Não: vermelho

Poderia ser melhor: amarelo

Explique que as cores representam o caminho de cada um no projeto. Segue um modelo de ficha para a autoavaliação.

Competências:	– AUTOAVALIAÇÃO	CONCEITOS		
		Sim *Verde*	Não *Vermelho*	Poderia ser melhor *Amarelo*
Básicas: Dedicação e Permanência	1. Envolvimento com o projeto			
	2. Dedicação com as atividades produzidas			
	3. Cumprimento de todas as tarefas			
Operacionais: Profundidade das experiências	4. Elaboração dos textos			
	5. Elaboração do Folder			
	6. Estética do folder e do Fanzine			
	7. Contribuições na roda diálogo.			
Globais: Reflexão				
	8. Levantei reflexões pertinentes (textos de qualidade)			
	9. Escrita espontânea: Escrevi além do que foi pedido			
Valores sociais: Cumprimento das obrigações/ trabalho em grupo	10. Cumpri todas as tarefas de casa ao longo do projeto?			
	11. Fiz o meu melhor em cada um dos títulos e nas tarefas em grupo			
	12. Avaliei-me constantemente ao longo do projeto			