

Imagem para ler, palavra para ver...

Image to read, word to see...

**Daiane Padula Paz/Jaqueline Rosa da Cunha/Michelle Chagas de Farias
IFRS**

Resumo: O projeto *Literatura, Língua e Arte: HAICAIS* foi idealizado a partir de dois livros: *Água*, de Mário Quintana e *A imagem da palavra*, organizado pela Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul e pelo Instituto Estadual de Artes Visuais. Ele integra as disciplinas de Literatura Brasileira, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Arte-educação e tem por finalidade estimular o aprimoramento da leitura e da expressão escrita e imagética com estudantes de um curso vinculado ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através da compreensão da estrutura de textos poéticos na forma de haicais, de sua produção e da sua tradução para a língua espanhola e para a linguagem da imagem. A escolha dos haicais deu-se por três motivos básicos: primeiro, porque são poemas curtos; segundo, porque apresenta o jogo com as palavras; e, por último, porque há na literatura brasileira, um importante poeta, Paulo Leminski, que produziu esse gênero poético.

Palavras-chave: Haicais. Literatura Brasileira. Língua Portuguesa. Língua Espanhola. Arte.

Abstract: *The project Literatura, Língua e Arte: HAICAIS was designed Based on two books: Água, from Mário Quintana and A imagem da palavra, organized by the Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul and the Instituto Estadual de Artes Visuais. It integrates the disciplines of Brazilian Literature, Portuguese, Spanish Language and Art education and aims to stimulate the improvement of reading and writing and imagery with students from a course linked to the Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), by understanding the structure of poetic texts in the form of haiku, its production and its translation into spanish language and the language of the image. The choice Haiku took place for three basic reasons: first, because they are short poems; second, because it presents a game with the words; and lastly, because there's in brazilian literature an important poet, Paulo Leminski, that produced this poetic genre.*

Keywords: *Haiku. Brazilian Literature. Portuguese. Spanish Language. Art.*

A leitura abrange diferentes perspectivas que não se prendem unicamente à decodificação da palavra escrita. Segundo Celso Pedro Luft (1998), leitura é a ação ou ato de ler. O mesmo autor define, ainda, que ler significa inteirar-se do conteúdo, entender o sentido, interpretar o que está escrito. Paulo Freire diz que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e enfatiza que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente.”. (FREIRE, 1989, p. 22). Por sua vez, Eliana Yunes (1995) afirma que “ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno.”. (YUNES, 1995, p. 186)

Partindo desses conceitos, este artigo visa refletir acerca da capacidade de os estudantes, embasados em técnicas de leituras oferecidas por docentes de quatro disciplinas interligadas, realizarem leituras de diferentes linguagens durante o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar no terceiro semestre do Curso Técnico em Administração vinculado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Ademais, pretende apresentar o projeto desenvolvido e os resultados obtidos.

Durante o processo de desenvolvimento do projeto, surgiram algumas reflexões sobre a formação do leitor, interdisciplinaridade, o contexto educacional em que estamos inseridos e a nossa prática pedagógica, as quais passamos a discorrer.

A formação do leitor se dá ao longo da vida uma vez que o indivíduo, desde que nasce, está em permanente contato com os diversos espaços, linguagens e leituras que vão ajudando a desenvolver a sua personalidade e os seus sentidos. O leitor vai se construindo aos poucos, passando por diversas fases e por múltiplas instituições sociais. Ezequiel Theodoro da Silva afirma que “tais fases consolidadas em termos de vivências de determinados gêneros de escrita, deixam as suas marcas no *background* do leitor, permitindo não apenas o (re)conhecimento de gêneros ou configurações textuais em circulação, como também a constituição de uma memória particular de leitura.”. (SILVA, 1983, p. 25)

Ainda de acordo com Silva, a aprendizagem se dá também através da observação do comportamento de outras pessoas. Assim, é importante ter modelos ou exemplos de leitura em espaços como a escola, para auxiliar nesse desenvolvimento, já que

o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento, às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação social. (SILVA, 1983, p.56)

A bagagem sociocultural, constituída também pelas diversas leituras de livros, imagens, sons, da vida, enfim, determina a construção do eu/leitor e faculta a sua atuação enquanto mediador de leitura, multiplicador do hábito de ler e de compreender a vida. Ketzner afirma que o estudante “ingressa na ambiência escolar com aportes culturais substantivos. Cabe aos professores considerar tal circunstância, sob pena de, ao não fazê-lo, desrespeitar a natureza da natureza do ser humano, como sugere Edgar Morin, ao tratar da escola do luto.”. (KETZER, 2003, p. 13)

A escola é o ambiente onde se produz, normatiza, o conhecimento a fim de gerar mais conhecimento. A cultura, no entanto, já vem com o estudante. O papel da escola é, contudo, o de respeitar a cultura adquirida pelo discente através do meio familiar e social em que convive agregando a ele diversos conhecimentos que ainda não possui. Sem, no entanto, eleger o melhor, mas demonstrando que todos devem coexistir no mesmo contexto social.

Na escola, uma forma para que cheguem aos alunos as diversas nuances culturais é a leitura, pois através desse meio de comunicação, que não tem o objetivo de transformar o leitor em mero consumidor, os futuros leitores podem transitar por diferentes paisagens, linguajares, épocas históricas, hábitos culturais, etc. O livro na escola abre ao novo leitor um mundo de perspectivas acerca de conhecimentos e colabora na formação de sujeitos críticos.

A arte por sua vez, é em sua essência uma forma de expressão. No entanto, toda forma de expressão só se completa no momento em que é apreciada. A expressão depende de uma percepção para seu fechamento, de um contemplamento, de um olhar, de uma leitura. A educação visual, portanto, se dá no exercício do olhar, na prática da leitura. Barbosa propõe uma definição para esse termo: “A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador.”. (BARBOSA, 2010, p. XXXII)

O tema alfabetização visual tem estado presente nas discussões e estudos sobre educação há muito tempo. Nesse sentido, a leitura de imagem está consolidada como processo fundamental no ensino da arte. O conceito de alfabetização tem se ampliado, ultrapassando os limites da codificação e decodificação da escrita. Frequentemente nos deparamos com esse termo associado ao universo das tecnologias e das imagens, como no uso das expressões, analfabeto digital ou alfabetização visual.

Seguindo essa linha de pensamento, Paulo Freire contribui a respeito do ato de ler: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1989, p. 9) O autor afirma a relevância de elementos que além da palavra, constituem a leitura, a leitura do mundo, do contexto, dos elementos que extrapolam a palavra, como nas relações interpessoais, objetos, imagens, sinais.

Muitos fatores interferem nessas leituras do mundo, como algumas questões da contemporaneidade, as transformações das mídias, a utilização das imagens veiculadas pelas novas tecnologias, todas propondo novos rumos para a educação, em especial, no que permeia o ensino da arte. Nesse contexto, imagens de toda natureza ganharam espaço, como afirma Almeida

Estas imagens, das mídias, são as mais presentes no cotidiano do aluno. Imagens que recebem um tratamento estético e que, assim como as imagens da arte contemporânea, incorporam as descobertas científicas, absorvendo toda a tecnologia disponível de produção eletrônica. Por isso, esta divisão entre imagens da arte e do cotidiano têm um limite que não se sustenta epistemologicamente. (ALMEIDA, 2003, p. 82)

A autora eleva as imagens do cotidiano ao patamar das imagens da arte. Imagens todas carregadas de sentidos, intenções e de refinada qualidade estética. Essa nova perspectiva para o currículo do ensino de arte é afirmada também por Hernández, como um campo transdisciplinar de conhecimentos, a cultura visual. O teórico define que “a noção de cultura visual corresponde às mudanças nas noções de arte, cultura, imagem, história, educação, etc. produzidas nos últimos 15 anos e está vinculada à noção de “mediação” de representações, valores e identidades.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 134)

Nesse sentido, o trabalho com imagens na disciplina de Arte, precisa ultrapassar os limites do que se tem por definição que seja arte, colocando-nos em contato com um mundo de verdade, presente todos os dias em nossas vidas. Não há como suprimir todo o universo imagético presente nas diversas mídias hoje existentes, em detrimento das imagens da arte, portanto, todas as imagens constituem o processo de leitura do mundo.

Uma forte referência no campo dos estudos da imagem é a arte-educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa. Apropriamo-nos de sua denominada “Proposta Triangular”, uma concepção para o ensino da arte que contempla três vértices fundamentais: leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização. Barbosa (2007) ressalta que esta abordagem não é uma receita, não

havendo uma sequência a ser seguida ou uma obrigatoriedade de serem contemplados todos os três componentes. Cada situação pode demandar diferentes configurações.

O primeiro vértice refere-se à leitura/interpretação das imagens, momento em que é estabelecido um diálogo entre o observador e a obra ou objeto artístico. O segundo, o fazer artístico, constitui-se da parte prática, considerada como indispensável nessa abordagem, porque proporciona prazer ao educando, o qual nesse momento expressa o que vivenciou na leitura e na contextualização. O terceiro, a contextualização, consiste na ligação do conteúdo com qualquer área do conhecimento, seja da arte ou não, se definindo, então, uma abertura para a interdisciplinaridade.

Visando ainda promover mais um olhar sobre o mesmo tema “leitura”, está a atividade de tradução que se relaciona à leitura de mundo, contemplando de forma mais enriquecida a interpretação e as possibilidades que pode haver dentro de uma mesma produção. O leitor, ao expressar-se, deverá partir da bagagem cultural que possui, plasmando-a na nova versão de seu próprio texto. Essa ideia, nos remete a Erza Pound, grande poeta e tradutor americano, que sempre aliou a tradução à literatura, pensando que a tradução é uma força importante ao escrever poesia e entender literatura. Assim, não há como dissociar o ato tradutório da literatura, visto que ambos se completam.

Nesse sentido, vale pensar no conceito de fidelidade, questão bastante discutida na literatura de tradução. A atividade tradutória é pensada como uma arte de “transcrição”, que prima pela manutenção da estrutura, do ritmo e da sonoridade dos poemas originais. Ideia que se confirma com a citação de Benjamin

Assim como os cacos de um vaso, para poderem ser recompostos, devem seguir uns aos outros nos menores detalhes, mas sem se igualar, a tradução deve, ao invés de procurar assemelhar-se ao sentido do original, ir reconfigurando, em sua própria língua, amorosamente, chegando até os mínimos detalhes, o modo de designar do original, fazendo assim com que ambos sejam reconhecidos como fragmento de uma língua maior como cacos são fragmentos de um vaso. (BENJAMIN, 2001, p. 207)

Para o aperfeiçoamento das traduções há que considerar também os elementos destacados por Erza Pound – figura destacada na evolução da teoria de traduções - na poesia, que são a melopeia, a fanopeia e a logopeia. O primeiro elemento é o da musicalidade, ou seja, o som, que é difícil de ser mantido devido à especificidade de cada língua. O segundo elemento, a fanopeia, refere-se à projeção, que por meio de boas escolhas, possibilitem o leitor construir sua imagem pelas palavras. Por fim, temos a logopeia, que é o jogo de palavras, não pode ser

traduzida, mas sim parafraseada. Como, nem tudo pode ser mantido, é primordial que o tradutor priorize o significado essencial de seu poema.

A proposta de realizarmos um projeto interdisciplinar teve origem no entendimento que as docentes possuem a respeito de tal conceito. Ao mesmo tempo em que ele “não pretende a unificação dos saberes, deseja a abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes” (CARVALHO, 2004, p. 121), para que cada estudante costure o saber e os conteúdos com a sua visão de mundo, associando saberes, estabelecendo conexões entre as disciplinas. A possibilidade da interdisciplinaridade consolidou-se, no momento em que centralizamos as quatro disciplinas a partir do eixo “linguagem”. A linguagem da poesia, da língua materna, da língua meta e da imagem. A intenção foi a de proporcionar aos discentes ferramentas e induzi-los a usá-las promovendo, assim, a troca entre os conhecimentos disciplinares e o diálogo dos saberes especializados com os empíricos.

Idealizamos o projeto a partir do segundo saber apresentado por Morin, em seu texto *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, qual seja: conhecimento pertinente. Segundo o teórico do conhecimento (2000), não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto. Usamos o ensino por disciplina, fragmentado e dividido que impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. Essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino de ligar as partes ao todo e o todo às partes.

As ideias expostas por Morin, de que “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (2000, p. 34), levaram-nos a planejar a atividade tomando por base a necessidade de intercalar o conhecimento das quatro disciplinas, a fim de atingirmos o objetivo esperado. Entendemos que a aquisição do saber estará sempre transgredindo os limites da disciplina, rompendo barreiras e entrelaçando conhecimento, se isso não ocorre, é sinal de que houve apenas a memorização de informações isoladas, que ficarão armazenadas por um curto espaço de tempo sem servir como ferramenta para a aprendizagem.

Ao buscarmos um trabalho interdisciplinar e contextualizado não apenas cientificamente, mas com o mundo da vida, o mundo social a que pertencem os estudantes, faz-se importante lembrar e absorver a visão de educação como um processo de humanização socialmente situado, conforme registraram Pimenta e Anastasiou em *Docência no ensino superior*,

Entendemos que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em

participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais destaca-se a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos estudantes. A finalidade desse trabalho – de caráter coletivo e interdisciplinar e que tem como objeto o conhecimento – é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de inserção social, crítica e transformadora. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 80)

Dessa forma, cabe destacar que os cursos técnicos de nível médio, no contexto dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia, são organizados na perspectiva de currículo integrado, cuja proposta visa integrar a formação geral, técnica e sociopolítica. Conforme o Documento Base do PROEJA, esse é um “projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.”. (MEC, 2007, p. 7)

O objetivo centra-se, portanto, na integração dos conhecimentos, buscando a transposição de um currículo segmentado por disciplinas para uma perspectiva transdisciplinar, ou seja, requer a articulação entre as diversas áreas de conhecimento, compartilhando temas e buscando a formação integral do educando. Na prática, são muitos os desafios, os quais incluem a formação inicial e continuada dos docentes e, principalmente, redimensionarmos e problematizarmos o que significa ensinar e aprender na atual conjuntura e nos diferentes espaços sociais pelos quais circulamos.

No cenário da educação atual, são muitas as discussões e tentativas no sentido da implementação de uma estrutura curricular voltada para a interdisciplinaridade. Temos ciência de que este trajeto é longo e que tentativas, tal como a realização de projetos interdisciplinares podem constituir-se em um caminho nessa direção.

A partir dessa perspectiva de trabalho com a leitura no PROEJA, realizamos um projeto interdisciplinar intitulado “Literatura, Língua e Arte: HAICAIS” idealizado a partir de dois livros: *Água*, de Mário Quintana e *A imagem da palavra*, organizado pela Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul e pelo Instituto Estadual de Artes Visuais. O projeto integrou as disciplinas de Literatura Brasileira, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Arte-educação, que compõem o currículo do Curso Técnico em Administração (PROEJA) no IFRS – Campus Porto Alegre, e teve por finalidade, além da prática da interdisciplinaridade e de uma aproximação com propostas educacionais mais adequadas à sociedade contemporânea, estimular o aprimoramento da leitura e da expressão escrita e imagética, através da compreensão da estrutura de textos

poéticos na forma de haicais, de sua produção e da sua tradução para a língua espanhola e a linguagem da imagem. A escolha dos haicais deu-se por três motivos básicos: primeiro, porque são poemas curtos, de três estrofes; segundo, porque apresenta o jogo com as palavras, o brincar, a ambiguidade, trabalhando a interpretação; e, por último, porque há na literatura brasileira, um importante poeta paranaense, Paulo Leminski, que produziu a partir desse gênero poético.

Tendo como fio condutor as vozes dos teóricos supracitados, idealizamos o projeto, dividindo-o em duas etapas: a primeira, correspondente à introdução do gênero poético haicai, bem como sua estrutura e origem; à apresentação do poeta Paulo Leminski através do documentário intitulado *Paulo Leminski, um coração de poeta*; à contextualização histórico-político-social da época em que o poeta viveu e produziu os seus poemas; e à leitura de poemas de diversos gêneros contidos no livro *Toda poesia*, que possui na íntegra todos os poemas de Paulo Leminski. Essa leitura foi realizada a fim de que os estudantes pudessem perceber a forma de escrita do poeta, a brincadeira com as palavras e com a sonoridade.

Como preparação para a segunda etapa do projeto, sugerimos aos alunos um exercício de percepção, de observação atenta. Todos teriam que observar por alguns dias os elementos, sejam visuais, sonoros, olfativos, presentes no seu cotidiano, ou no trajeto para o trabalho, em casa, na rua, para que depois o elemento escolhido fosse fotografado, a partir da mídia celular. A decisão por utilizar essa mídia como recurso, em sua função de máquina fotográfica, partiu da necessidade da aproximação entre a escola e as novas tecnologias, muito difundidas entre os alunos. A familiaridade com esse recurso, também favorece o processo de ensino-aprendizagem, podendo facilitar a realização de diversas propostas pedagógicas. Além disso, a utilização da linguagem fotográfica, também foi outro ponto que contribuiu com o projeto, considerando que a multiplicação das mídias no contexto atual, incluindo os celulares, colocou as imagens fotográficas muito presentes na vida das pessoas.

A escolha do tema “cotidiano” foi definida a partir de uma ideia, objeto ou fato significativo que representasse algum sentimento de relevância para os estudantes. Esse sentimento extraído do cotidiano seria então expresso através de uma fotografia feita por eles. A fim de explorar as qualidades estéticas da linguagem da fotografia, os alunos foram orientados sobre algumas estruturas básicas de composição fotográfica, como a regra dos terços¹, e as

¹ A regra dos terços é um exercício visual onde o fotógrafo olha pelo visor ou ecrã para o cenário que quer fotografar e divide-o, mentalmente, em três terços verticais e horizontais para obter um total de nove quadrados. Graças a esta grelha virtual, as quatro esquinas do quadrado central revelam quatro pontos de interesse da imagem, ou seja, serão nestas zonas que deve posicionar os elementos mais atraentes a fotografar. Em adição, as quatro linhas que formam esta grelha (2 horizontais, 2 verticais) são uma espécie de local de repouso para aquilo que quer focar e é sobre as

categorias conceituais fundamentais da forma: harmonia, equilíbrio e contraste. Durante esse processo, ocorreu a produção imaterial e material que constituiu no desenvolvimento pelos alunos, de um haicai, sua versão para a Língua Espanhola e ainda a produção de uma imagem, que traduzisse, nessas duas formas de linguagem, a escrita e a imagética, um fragmento significativo do cotidiano deles.

Finalizado o processo de criação do haicai e da escolha da imagem, o fechamento essa segunda etapa aconteceu com a tradução do haicai para a língua espanhola. Visando complementar a pluralidade de sentidos do mesmo texto - haicai - foi realizada a tradução para a Língua Espanhola de cada uma das produções. Tarefa que por si só não é fácil e que, se não for contextualizada pode resultar em atividade cansativa e vazia de significado. Fugindo dessa perspectiva, propusemos aos alunos do PROEJA a prática de tradução com o objetivo de desenvolver vocabulário, fazer comparações entre a língua materna e a língua meta e ainda, explorar as possibilidades e significados de suas produções individuais.

O projeto proposto buscou, através das não-palavras, das sensações e, especialmente, da imagem que caracteriza seu haicai, proporcionar aos estudantes uma nova forma de ver o mundo, pela mistura de simplicidade e beleza que essa forma poética possui. Ele pode ser sutil e sensível na percepção de seu autor, que converterá aos leitores sua breve forma de expressão, e assim, a tradução em língua estrangeira complementa a sua significação, enriquecendo as produções finais. Ideia que se confirma na citação de Arrojo, ao afirmar que “a tradução, como leitura, deixa de ser, portanto, uma atividade que protege os significados ‘originais’ de um autor, e assume sua condição de produtora de significados.”. (ARROJO, 2003, p. 24).

Apostando na elaboração e edificação dos conhecimentos, por parte dos alunos, as aulas não seguiram um programa ordenado e fechado, pois o andamento do projeto e a construção do saber dos estudantes era o que guiava as docentes para definirem qual conteúdo seria lecionado no encontro seguinte, havendo inclusive, a necessidade de, em certa vez, estarem as três docentes em aula ao mesmo tempo para auxiliar os estudantes na construção dos poemas, das imagens e na versão para a Língua Espanhola. Sendo assim, seguimos o caminho apontado por Carvalho: “a construção de práticas inovadoras não se dá pela reprodução, mas pela criação, pela readaptação e sobretudo, no caso da interdisciplinaridade, por novas relações na organização do trabalho pedagógico.” (2004, p. 129).

próprias linhas ou então nos pontos onde cruzam que deve compor e enquadrar a fotografia. Fonte: <http://omeuolhar.com/artigos/que-regra-tercos>

Para o fechamento do projeto, pensamos em uma forma de valorizar esse esforço conjunto. Todos os haicais, com sua respectiva versão em espanhol e sua imagem, foram impressos em cores, de maneira que resultaram em um pequeno livro costurado artesanalmente por eles. A última etapa foi a impressão de um pôster para o trabalho individual de cada estudante contendo os três elementos produzidos por eles: o haicai na Língua Portuguesa, na Língua Espanhola e a fotografia, promovendo ainda maior visibilidade ao trabalho. Esses 18 pôsteres serão expostos em atividades internas do IFRS – Campus Porto Alegre, como a 3ª Semana do PROEJA, 16ª Mostratec Campus Porto Alegre e 1º Trilhas do IFRS, com a possibilidade de circularem em eventos de outros Campi.

As atividades contaram com um passo a passo pensado no desenvolvimento da produção criativa dos estudantes e na condição de cada um apreender os conhecimentos aos quais estavam sendo expostos. A solicitação de buscarem uma imagem para ilustrar o haicai de Leminski, pretendeu ampliar a visão dos alunos ao mesmo tempo que se busca exercitá-los para ver além de uma imagem, de uma cena, de uma situação cotidiana. Observar por vários ângulos a paisagem ou o objeto. Por sua vez, a produção individual, própria e criativa da imagem e do haicai, originou-se justamente do exercício do olhar que cada um conseguiu desenvolver ao longo das aulas, tornando-se totalmente capaz de mudar a lente da sua visão e perceber o mundo da vida com outro foco.

Cabe ressaltar, a partir do campo da arte, que conseguimos visualizar claramente a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010) na base do projeto. O exercício da leitura/interpretação de imagens, teve início na preparação para a segunda etapa, em que sugerimos aos alunos um exercício de percepção, para a captura dos elementos essenciais do cotidiano deles. Mas, como não há uma sequência estabelecida, esse momento da leitura/interpretação de imagens, volta ao final, com a impressão dos livros e com a exposição dos pôsteres. O outro eixo da abordagem triangular, a contextualização, a qual consiste na ligação do conteúdo com outras áreas do conhecimento, revela-se no momento da produção em que a fotografia/imagem produzida pelos estudantes relaciona-se com o cotidiano deles e ainda com a linguagem poética do haicai. O fazer artístico apresenta-se na produção do haicai, na sua tradução para a Língua Espanhola e ainda da captura da imagem/fotografia, e na produção dos livros e pôsteres.

Nesse projeto, o estudante jovem e adulto foi compreendido como sujeito que já possui saberes e terá possibilidades de confrontá-los com novas parcerias. Nesse sentido, tal ideia é

representativa do que Inês Barbosa de Oliveira afirma no texto *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*:

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica. (OLIVEIRA, 2007, p. 87)

Logo, no desenvolvimento do projeto há espaço de reflexão, de interação e de construção coletiva de saberes e habilidades, no qual o professor foi o mediador da aprendizagem. O diálogo foi o caminho preferencial nas interações pedagógicas.

A preocupação com o bem-estar do aluno pôde ser percebida pelo modo como foram organizados os conteúdos das quatro disciplinas, pois ainda que voltadas para o mundo do trabalho, também vislumbra o aspecto humano, enquanto busca oferecer um ensino integral, o profissional-solidário-reflexivo, que irá buscar sua melhoria de vida e a do outro. Nesse sentido, Gadotti afirma que,

Numa perspectiva emancipadora, falamos da necessidade de se construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos diferentes espaços e tempos da formação humana. Trata-se de enfrentarmos esta questão básica: a educação integral melhor se concretiza, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “eco-político-pedagógicos” que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça. (GADOTTI, 2009, p. 9)

Assim, é possível afirmar que o Curso do PROEJA, por meio de projetos interdisciplinares, oportuniza uma formação integral do sujeito. Além disso, aborda aspectos essenciais para sua vida pessoal e profissional.

Também vale registrar que as aulas e projetos elaborados para serem desenvolvidos no Curso do PROEJA do IFRS – Campus Porto Alegre são pensados, levando em consideração histórias de fracassos curriculares na EJA, conforme comenta Inês Barbosa de Oliveira:

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende

no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular. (OLIVEIRA, 2007, p. 88)

Com o conhecimento de *cases* assim, o colegiado do PROEJA optou pela renovação da sua prática pedagógica, de tal forma que unisse a teoria e a prática dos conteúdos à vivência dos estudantes. Executar projetos interdisciplinares como o descrito neste artigo faz com que os professores modifiquem o seu olhar e a sua prática de sala de aula. Esse momento é semelhante ao que Pedro Demo afirma:

repensar o trabalho de ensinar é a mudança mais dura de todas, pois ensinar se torna mais complexo (menos rotina; confronto com comportamentos novos; mais personalizado; mais papéis interdisciplinares); ensinar se torna menos isolado; ensinar se torna explicitamente conectado a uma geração de conhecimento[...]. (DEMO, 2001, p. 298)

Projetos interdisciplinares como esse, possibilitam ao grupo de professores perceber que as mudanças estão valendo a pena. Uma questão que tem sido considerada é a valorização do aluno a partir da sua produção.

Com base nos resultados obtidos no projeto de leitura interdisciplinar, podemos afirmar que o trabalho com as diferentes linguagens escrita e visual proporcionam uma amplitude na habilidade de leitura dos estudantes, quando trabalhadas de forma interdisciplinar e criativa. Podemos assegurar que a aproximação com a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, favoreceu a interdisciplinaridade, uma vez que a contextualização promoveu as conexões entre as diversas linguagens. De acordo com Perkoski (2005), a leitura de um texto poético, no caso, os haicais, proporcionam ao leitor a possibilidade de

Levantar os olhos do texto, tomado por uma fruição estética que se vincula a fenômenos entrelaçados à imagem, à imaginação e ao devaneio. Tais fenômenos geram um conhecimento que ultrapassa a racionalidade, relacionando-se a uma apreensão outra, atingindo o inconsciente e a emoção do leitor. (PERKOSKI, 2005, p. 120)

Na esteira desse raciocínio, podemos citar também o pensamento de Barthes (1988) que pergunta ao leitor, no seu texto *Escrever a leitura*, se “nunca lhe ocorreu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas ao contrário, por um afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu de ler levantando a cabeça?”. (BARTHES, 1988, p. 40) A essa provocação, o próprio teórico responde que o jogo da leitura não deve ser entendido como distração,

mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é trabalhar o nosso corpo (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) para o apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam. (BARTHES, 1988, p. 42)

Durante o desenvolvimento do projeto, não raras foram as vezes que percebemos estudantes divagando entre as páginas do livro *Toda poesia*, de Paulo Leminski, ou em *sites* de busca lendo outros poemas. Algumas discentes ficavam lendo e relendo o haicai escolhido, sentido a sonoridade do poema, como se saboreassem calma e delicadamente cada fonema e, depois, esboçavam um ar de felicidade e satisfação que vinha acompanhado da exclamação: “*Que lindo isso que ele escreveu, não é, professora?*” ou então da afirmativa: “*Nunca tinha parado para pensar nessa palavra, nos seus vários e possíveis significados e nos sons que ela carrega.*” O registro da experiência dos estudantes em contato pela primeira vez com as sensações provocadas pela leitura da poesia vem ao encontro do que Barthes afirma a respeito de ler não apenas com a mente, mas com os sentidos sensoriais, com o corpo. De acordo com Bachelard, “a imagem ou as imagens que o poema carrega tomam conta do leitor por inteiro. Ela trabalha na unidade, está associada à alma do leitor, enquanto as ressonâncias atuam na multiplicidade, oriundas da ‘unidade de ser da repercussão’”. (BACHELARD, 1989, p.7)

No que se refere à linguagem visual, a imagem, principalmente a fotográfica, constitui-se atualmente como um elemento predominante nos meios de comunicação de massa, potencializada em suas associações com os meios virtuais de comunicação e informação. Emerge nesse panorama a alfabetização visual, como uma demanda para a educação contemporânea. Rossi afirma que a criança olha e vê antes de falar, portanto a alfabetização compreende mais que a palavra. A autora complementa: “a leitura dessas imagens é um meio para a conscientização de que somos os destinatários de mensagens que pretendem impor valores, ideias e comportamentos que não escolhemos.”. (ROSSI, 2003, p. 9-10)

Nessa linha, o trabalho com imagens na escola, seja através de leitura ou produção, demonstram potencial para instrumentalizar nossos estudantes a dialogar, reagir, interpelar, interagir com essas e outras imagens do mundo, tornando-os sujeitos e não somente objetos diante de todo esse universo imagético que hoje podemos presenciar. O processo de alfabetização visual é um processo contínuo, visto que as imagens se renovam e se multiplicam de maneira incontrolável, incorporadas por novas mídias e também por novos significados. Sendo assim, firmamos que o espaço para a imagem na educação precisa ser assegurado.

Acreditamos que o interesse dos discentes tenha origem também no fato de que neste trabalho buscou-se explorar o contexto das imagens presentes no cotidiano deles. Sendo este, um tópico fundamental no projeto, pois valorizou o aluno, a partir da sua produção e do reconhecimento de seu contexto. Despertando o olhar para o entorno, para o que lhes é familiar, abrimos um caminho para a percepção do potencial imagético em que estamos inseridos e promovemos esforços na direção de uma leitura do mundo.

Com base no exposto, partimos do entendimento de que a conexão das práticas pedagógicas com os elementos do cotidiano, da vida dos estudantes é uma possibilidade riquíssima. Essa precisa ser explorada, pois nos conduz a muitas respostas, ampliando nossa perspectiva e nos oferecendo maiores subsídios para enfrentarmos as demandas da educação contemporânea.

A escolha por uma proposta interdisciplinar auxiliou no trabalho com a leitura dos poemas e produção escrita e imagética, uma vez que permitiu às docentes intensificar técnicas de leitura que permitiram o exercício da habilidade leitora dos estudantes; e aos discentes, a compreensão de que, assim como nas suas rotinas e vidas pessoais tudo está interligado, na escola, ainda que o currículo divida o conhecimento em áreas de saber e disciplinas, na prática o aprendizado não se dá isoladamente, mas em um conjunto de ligações em que podem ocorrer infinitas possibilidades de criação e recriação do saber, bem como da interpretação dos textos verbais e não verbais.

Essas observações vão ao encontro das ideias defendidas por Boff, no seu texto *A águia e a galinha*, ao afirmar que,

A natureza e o universo não constituem simplesmente o conjunto dos objetos existentes, como pensava a ciência moderna. Constituem, sim, uma teia de relações, em constante interação, como os vê a ciência contemporânea. Os seres que interagem deixam de ser apenas objetos. Eles se fazem sujeitos, sempre relacionados e interconectados, formando um complexo sistema de inter-retro-relações. O universo é, pois, o conjunto das relações dos sujeitos. (BOFF, 1997, p. 74).

Nesse sentido, percebemos que o nosso objetivo com a execução do projeto interdisciplinar foi atingido, uma vez que os resultados obtidos pelos trabalhos dos estudantes mostraram-nos que eles partiram de uma visão isolada de um poema e/ou de uma imagem e alargaram o olhar abarcando o seu cotidiano e as nuances que nele se esconde. Assim, afirmamos que foi e é possível realizar atividades interdisciplinares na área das humanas, em um curso técnico, de uma instituição de ensino voltada para a educação de jovens e adultos no âmbito

científico, técnico e tecnológico, que garantem o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão e não apenas visando a qualificação profissional.

Referências

- ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. **A formação do arte-educador e a proposta triangular**. Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. Universidade de Brasília. 12 de jul. 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8NkVRui4k58>>. Acesso em: 20 de jul. 2015.
- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: _____. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa - renúncia do tradutor. In: HEIDEINIANN, Wesner. **Clássicos da teoria da tradução**. Florianópolis: UFSC, 2001.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem Atualidade de Paulo Freire. In.: TORRES, Carlos Alberto (Org.) **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Livro digital. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_d_e_ler.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2015.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Ed. L, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KETZER, Solange. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa. (Org.) **A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- LUFT, Celso Pedro. **Dicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1998.
- MINISTÉRIO da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar**. Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.
- O QUE é a regra dos terços**. Disponível em: <<http://omeuolhar.com/artigos/que-regra-tercos>>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

PERKOSKI, Norberto. A leitura do texto poético: entre a fruição e a cognição. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Orgs.). **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Ed, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196. 1995. Editora da UFPR.

Daiane Padula Paz

Professora. Possui Mestrado em Ensino de Espanhol como língua Estrangeira - Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera - Universidad de Cantabria (2012), Especialização em Espanhol e Uso de Novas Tecnologias (2014), Tradução de Espanhol, e Tecnologias e Educação à Distância (2014). Graduada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009). Presidente do Conselho Rio-grandense de Professores de Espanhol (CORPE) - Biênio 2014-2016. E-mail: daiane.paz@poa.ifrs.edu.br.

Jaqueline Rosa da Cunha

Doutora em Letras (PUCRS), Mestre em História da Literatura (FURG), Especialista em Literatura Brasileira Contemporânea, (UFPel) e Graduada em Letras Português/Espanhol (FURG). Atualmente, compõe o quadro de professores efetivos do IFRS, trabalhando no Campus Porto Alegre na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, coordenando o Curso Técnico em Administração – PROEJA e desenvolvendo atividades extensionistas e culturais junto ao Núcleo de Estudos afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). E-mail: jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br.

Michelle Chagas de Farias

Professora. Especialista em Educação (IFRS e UFRGS), Graduada em Design Gráfico (UFPR) e Licenciatura em Artes Visuais (UEPG). Atualmente, compõe o quadro de professores efetivos do IFRS, trabalhando no Campus Porto Alegre na área de Arte e Design, coordenando a área acadêmica de Letras, Literatura e Artes e desenvolvendo atividades inerentes ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. E-mail: michelle.farias@poa.ifrs.edu.br.

Recebido em 02 de maio de 2015.

Aceito em 10 de junho de 2015.