

# PROJETO DE VIDA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA SOBRE O DISCURSO DA RESILIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

## *LIFE PROJECT: A DIDACTIC READING PROPOSAL ABOUT THE RESILIENCE DISCOURSE IN THE SCHOOL SPACE*

**Adéli Bortolon Bazza**  
UNESPAR

**Andréa Zíngara Miranda**  
SEDUC/PR

**Resumo:** O presente texto objetiva propor uma prática de leitura, de viés discursivo, para o componente curricular “Projeto de vida”, previsto na grade da 1ª série do Ensino Médio-EM. A discussão gira em torno do(s) discurso (s) da resiliência presente(s) no espaço escolar. Para tanto, parte-se do conceito de enunciado (FOUCAULT, 2008) para descrever/interpretar três enunciados do campo jornalístico-midiático que, colocados em rede de relações, dialogam entre si e constroem verdades que forjam sujeitos bem sucedidos, cuja vitória, sorte e prosperidade ganham vida graças à resiliência. Com a proposta de leitura sugerida, espera-se que seja oportunizada uma reflexão a ponto de o aluno atuar como um leitor crítico, evitando que ele seja capturado pelas práticas discursivas propostas pelos textos com os quais terá contato.

**Palavras-chave:** Discurso; Escola; Novo Ensino Médio.

**Abstract:** *The present text aims to propose a discursive reading practice for the “Projeto de Vida” curricular component, provided in the first year of high school education curriculum. The discussion revolves around the discourse(s) of resilience present in the school environment. Therefore, starting from the concept of enunciation (FOUCAULT, 2008), three enunciations from the journalistic-media field are described/interpreted, which, when placed in a network of relationships, dialogue with each other and construct truths that forge successful subjects whose victory, luck, and prosperity come to life thanks to resilience. With the proposed reading practice, it is hoped that students will have an opportunity to reflect and act as critical readers, avoiding being captured by the discursive practices proposed by the texts with which they will come into contact.*

**Keywords:** *Discourse; School; New High School.*

## 1. Introdução

É senso comum entender o ano de 2016 como um período de retrocessos no cenário político brasileiro, momento em que o país era governado, provisoriamente, pelo então Presidente Michel Temer. Dentre esses retrocessos, políticas públicas voltadas às conquistas no campo da Educação talvez tenham sido as mais atingidas. A esse respeito, os sujeitos da Educação foram surpreendidos com mudanças substantivas nas práticas docentes, de um lado, e com alterações do conteúdo curricular do Ensino Médio-EM, de outro.

Com a Medida Provisória-MP n. 746 de 22 de setembro de 2016, esse nível de ensino viveria seus últimos momentos ao dar lugar a uma reforma sob o título de Novo Ensino Médio-NEM, com a conversão da referida MP em lei. Assim, a lei n. 13.415/2017 alteraria estruturalmente a Lei 9.394/1996 (LDB). Se por um lado, a diferença mais notável, em um primeiro momento, diz respeito à carga horária, que passou de 800 horas/ano a 1000 horas/ano, por outro, é na grade curricular que encontramos uma organização que não tem sobrevivido sem polêmicas, uma vez que o NEM, com uma visada neoliberal, pretende não mais apenas o preparo dos jovens para a entrada no nível superior de ensino, mas também sua inserção no mercado de trabalho. Disso decorre que os estudantes contarão com uma orientação vocacional, já no primeiro ano, cujo objetivo é fazê-los compreender, ainda que de modo breve, as principais características das profissões, que se dividem entre ciências exatas, ciências humanas e as ciências da saúde.

Frente a esse cenário, é sob o nome “Projeto de vida”, que se pretende suscitar qualidades como compromisso e responsabilidade ao mesmo tempo em que se almeja auxiliá-los a entender o que querem para seu futuro pessoal e, principalmente, profissional. Nesse sentido, o espaço escolar tem se tornado cada vez mais um local propício à proliferação de práticas discursivas de resiliência, estas endossadas por textos cujos gêneros textuais-discursivos biografia, relato pessoal e notícia, intentam demonstrar aos secundaristas que adaptar-se a mudanças, ser persistente, ter senso de responsabilidade, são ingredientes essenciais para quem enseja vencer no mundo do trabalho. Especialmente no material didático proposto no Registro de Classe Online - RCO + Aulas<sup>1</sup>, para as aulas da disciplina Projeto de Vida, esse discurso materializa-se em diversos textos apresentados como material de base para as aulas.

Considerando esses apontamentos, vale ressaltar que o ensino de línguas no Brasil, bem como seu currículo, sofreu constantes interferências na sua organização social no decorrer da história. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) levam em conta, por exemplo, que a língua não se limita a uma estrutura fechada e pronta do código linguístico; pelo contrário, esses documentos oficiais endossam a perspectiva a partir da qual a língua é viva e, por isso, está em constante evolução. Com isso, prima-se, ou pelo menos deveria primar, pelo discurso como prática

1. Sistema desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação - SEED e pela CELEPAR - Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná. O RCO + Aulas funciona como um módulo de planejamento, apresentando inclusive *slides* com aulas previamente elaboradas, dentro do referido sistema, cujo objetivo principal foi, no início, eliminar o diário de classe manual em papel ao mesmo tempo em que permite, de forma rápida e eficiente, o lançamento de frequência, de conteúdo e de avaliação, em tempo real. Fonte: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6838> Acesso em 07 mai 2024.

social via diferentes gêneros discursivos manifestados nas práticas de leitura, de escrita e de oralidade, permeados pela linguística.

Diante dessa constatação, a presente discussão propõe, principalmente aos sujeitos da educação envolvidos, direta ou indiretamente, com o componente curricular “Projeto de vida”, uma possibilidade de prática de leitura que priorize, de fato, a concepção de discurso como prática social, desconstruindo, por um lado, a desgastada e incipiente busca pela evidência de sentido por um pretense sujeito consciente e, construindo sujeitos estudantes que possam interagir de modo crítico com os textos aos quais são confrontados a partir de uma leitura que interroge os discursos e as verdades, de outro.

## **2. As diversas abordagens da leitura nas escolas brasileiras**

O histórico do ensino no país aponta o ensino de leitura como uma prática mais recente, se comparada ao ensino de estrutura da língua (via gramática normativa) e ao ensino de literatura (via estudo de cânone). Desenvolvida por algum tempo como atividade de base para as outras ações das aulas de língua, é mais tardiamente que a leitura se coloca como um campo de pesquisa e uma prática a ser estudada e aprendida. As pesquisas a respeito de leitura no Brasil, indicam a presença de diversas abordagens tanto teóricas quanto didáticas. De acordo com Peres (2010), essas possibilidades podem ser relacionadas a diferentes perspectivas no campo da Linguística, entre elas a gramática normativa ou tradicional; o estruturalismo saussuriano; o transformacionalismo chomskyano; as correntes de estudo da língua rotuladas de linguística da enunciação.

Em termos de aplicação didática, a primeira concepção a ser retomada é a leitura como decodificação. Remontando a pensadores do século XVI e XVII, essa perspectiva foi desenvolvida a partir de uma visada mecanicista. Por essa compreensão, o ensino partiria das unidades de som da língua e da sua representação por símbolos gráficos. Conforme esse método de ensino, ao dominar o exercício da combinatória, o aprendiz teria domínio do mecanismo da leitura.

Uma segunda forma de compreensão da leitura a pressupõe como extração de sentidos já estabelecidos no texto e ficou conhecida como o processo ascendente de leitura. Leffa (1996, p. 13) explica que, nessa perspectiva, “as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos”. Constitui-se, portanto, em uma leitura centralizada no texto, linear e indutiva, pré-determinada pelo autor/texto e que deve ser encontrada pelo leitor. Em termos de transposição didática, essa compreensão de leitura acarretou em atividades de leitura com baixa criticidade e participação do aluno.

Uma terceira abordagem de leitura é a que a compreende como um processo descendente. Influenciada pelo gerativismo chomskyano, há uma inversão em relação à anterior: abandona-se o texto como fonte do sentido correto e descola-se a origem do significado para o leitor. Trata-se de uma visão descendente, porque é ele quem atribui sentido à leitura, dado o fato de que “a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura” (Leffa, 1996, p. 14). Em termos de manifestações didáticas, essa perspectiva se

materializa em exercícios de adivinhação de palavras e de partes vindouras do texto e também da proposta de que se ampare na visão de conjunto para a compreensão de partes que possam parecer complexas. Nesse processo, o leitor ideal “se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando dados visuais apenas para reduzir incertezas” (Kato, 1987, p. 52-53). Considerar a importância do leitor funciona como um ganho, mas uma radicalização desse entendimento abriu a possibilidade para que se justificasse assumir qualquer leitura como aceitável e para que pouco se investisse no desenvolvimento das habilidades interpretativas.

O avançar dos estudos sobre a leitura e seu ensino culminou na emergência da concepção dessa atividade como um processo sociointerativo. Kato (1987) destaca que o processo interativo requer uma compreensão mais elaborada do contrato de cooperação entre autor e leitor, o que favorece um equilíbrio dos papéis desses sujeitos na concepção teórica. Argumentando na mesma direção, Kleiman (1995, p. 65) afirma que essa prática pode ser definida “como uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. Nesse caso, o leitor não recebe um significado global do texto, mas o constrói pelas pistas formais presentes no texto, por formulação, reformulação de hipóteses, aceitação ou rejeição de conclusões. Compreendendo a leitura pelos enfoques acima arrolados, no processo de interação gerado pela leitura, o leitor é “co-produtor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-sociocultural” (Dell’isola, 1996, p. 73). Dessa forma, o texto é considerado um dos elementos das condições de produção de leitura e não o elemento determinante.

As pesquisas sobre leitura como uma forma de interação estabelecem relações com diferentes perspectivas teóricas de base linguística. Entre elas, pode-se citar a sociolinguística, a pragmática, os estudos enunciativos e também os discursivos. Alicerçada nos estudos da Análise do Discurso, Coracini (1995) defende que tanto autor quanto leitor precisam ser reconhecidos como produtores de sentido, porque são “ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”; portanto “é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido” (Coracini, 1995, p. 15).

A concepção da leitura como um processo interacional e discursivamente constituído direcionou atividades de ensino de leitura para a compreensão das condições de produção imediatas dos textos, da constituição histórica dos discursos e dos sujeitos. Compreender o papel decisivo das condições de produção na produção dos sentidos é elemento fulcral na desconstrução da evidência do sentido como conteúdo e do sujeito que enuncia como totalmente consciente e poderoso. Compreendida dessa forma, a leitura de um texto implica olhar para a exterioridade, considerando as condições sócio-históricas de um texto não de forma secundária, mas sim como constitutivas da sua própria significação. Partir desse olhar discursivo para pensar a leitura na escola implica interrogar e deslocar saberes como o de uma leitura inequívoca, bastante presente na escola e atrelada à literalidade do sentido. Nessa direção, esta proposta de abordagem de leitura buscou trabalhar uma possível movimentação de conceitos e práticas que poderiam ser implementados em sala de aula, à luz de um olhar direcionado pelos estudos discursivos de orientação foucaultiana.

Empreender uma leitura guiada por princípios foucaultianos implica pensar a leitura como

interrogação dos discursos e das verdades. O processo passa por sacudir a poeira das evidências históricas e dos processos de estabilização de certos discursos como verdadeiros. Para esse pensador,

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (Foucault, 2008, p. 28)

Conforme explicam Moura e Silva (2012, p.40), a partir de um olhar foucaultiano, é necessário

pensar a verdade não como algo dado, mas como algo construído historicamente, discursivamente; verdade aqui compreendida como alguma coisa que se suscita. Verdades são acontecimentos que não implicam a busca de causas ou consequências, mas uma procura por singularidades, aberturas, imprevisibilidades, realidades (Moura e Silva, 2012, p. 40).

Nesse caso, o que for apresentado e assumido como verdade, nos textos lidos, é analisado a partir do jogo discursivo que permitiu que aquele dizer ocupasse esse lugar no verdadeiro. A próxima seção tem por objetivo detalhar os pressupostos discursivos foucaultianos, dando ênfase ao conceito de enunciado, proposto por Foucault (2008), como norteador de uma atividade de leitura.

### **3. A visada discursiva e as possibilidades de leitura**

Metodologicamente, a leitura dos discursos, materializados nos textos, parte da noção central de enunciado. Em entrevista concedida a J.-J. Brochier, em abril de 1969, Foucault é indagado sobre o título atribuído a uma de suas principais obras, *A arqueologia do saber* - “Por que arqueologia?”. Ele, então, explica que este termo, embora remeta à escavação e por essa razão recobre temas como o de origem, não deve ser assim entendido, pelo menos não em seus escritos. Longe de pretender estudar o começo, no sentido de origem primeira, do fundamento, o “arqueólogo” procurara antes estudar os começos relativos, instaurações ou transformações. Quanto à escavação, termo que o incomodou igualmente, jamais procurou as relações que seriam secretas, que estariam escondidas frente à consciência do homem. Tentou, ao contrário, definir relações que estão na própria superfície dos discursos (Foucault, 2008).

No tocante à metodologia de análise/leitura realizada aqui, é sobre *A arqueologia* que se dispõem as reflexões, visto que nela aprecia-se um dos principais conceitos elaborados pelo filósofo, a saber, a noção de enunciado, seu tema central ao refletir sobre análise de discurso. Tal noção permite chegar àquela de formação discursiva e à de arquivo. Foucault elaboraria, como explica Deleuze (1988), a teoria geral dos dois elementos de estratificação: o enunciável e o visível, as for-

mações discursivas e as formações não-discursivas, as formas de expressão e as formas de conteúdo. Entretanto, para as atividades de leituras propostas neste artigo, prioriza-se a compreensão do que seria enunciado tal como o compreendia Foucault. Para ele, o enunciado é a menor unidade de uma formação discursiva. Aqui deve-se tomar o cuidado de não se atribuir ao seu caráter de unidade o mesmo estatuto de unidade com o qual se opera com relação à proposição, uma frase e um ato de linguagem, pois deve-se considerar que o enunciado não se apoia em tais critérios, quais sejam critérios estruturais de unidade. Disso decorre que uma de suas principais características que é o fato de ser singular, isto é, não é totalmente linguístico e nem exclusivamente material. A esse respeito, Foucault explica que:

Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. [...] É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (Foucault, 2008, p. 98).

Quando se propõe uma leitura de cunho discursivo na perspectiva descrita, é preciso, primeiramente, deixar em suspenso quaisquer rastros de uma análise que busca uma descrição totalizante e exaustiva da linguagem, práticas ainda recorrentes no espaço escolar. É preciso, antes, como ensina o autor, colocar em jogo o enunciado frente à frase ou à proposição, isto é, não tentar encontrar na superfície de análise durante a leitura, totalidades perdidas, um sentido que estaria “escondido”, pronto a ser revelado pelo leitor. Isso implica apreender o enunciado, isto é, tudo o que se lê ou que se diz, em um nível específico de descrição, a saber, definir as condições nas quais tal enunciado foi produzido (falado ou escrito) dando, por sua vez, a uma série de signos, uma existência específica.

Contudo, vale ressaltar que o próprio filósofo reconhece aí um paradoxo, visto que um enunciado é ao mesmo tempo não visível e não oculto. A esse respeito, o fato de não ser oculto explica-se pela simples razão dele, o enunciado, ter sido efetivamente produzido, dando margem a observações, a leituras, a transformações, etc. A análise enunciativa, nessa perspectiva, caracteriza-se por uma análise histórica, diz Foucault, pois que ela se interessa pela descrição das coisas ditas, justamente porque foram ditas. A propósito de tais “coisas”, questiona-se o seu aparecimento, sua manifestação em detrimento de qualquer outra coisa em seu lugar na evidência da linguagem efetiva. Quanto aos discursos acerca da resiliência no espaço escolar, principalmente voltados a estudantes secundaristas, entende-se que eles provêm de saberes que se constituem de enunciados e que tiveram um aparecimento histórico, como por exemplo, leis constitucionais que impuseram alterações estruturais e de conteúdo para esse nível de ensino.

Com referência a essa observação, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, no Caderno de Práticas Pedagógicas específico para o componente *Projeto de Vida*, acaba por endossar

tais discursos. Quando esse documento oficial discorre a respeito da implementação da disciplina *Projeto de Vida*, inicia com a questão “Ser ou existir?”. Seguindo a linha argumentativa, segundo a qual não é necessário remeter o discurso à longínqua origem, a referida questão abre brechas à perpetuação de uma “verdade” já estabilizada e, por isso, senso comum, no interior dos conflitos com os quais adolescentes, jovens, e até mesmo adultos, são confrontados. Para os enunciadores desse documento,

Muitos alunos relatam ou demonstram, direta ou indiretamente, não serem merecedores de sonhar, de modo que grande parte da energia dos professores reside em superar determinismos geográficos ou biológicos e despertar nos adolescentes a vontade deles quererem algo para si, reforçando que a escola é: espaço de acesso ao conhecimento; ampliação do universo cultural; ascensão social e profissional. (Brasil, 2020, sp)

Esse enunciado, por si, põe em ação muitas práticas discursivas construídas sócio-historicamente; mas dada a brevidade deste artigo, atente-se apenas ao fato de que verdades são acontecimentos, mas que não implicam, como explicaram anteriormente Moura e Silva (2012), em uma relação de causa e de consequência. É preciso, antes, procurar aberturas, imprevisibilidades, realidades aí intrincadas. Retomando Foucault e sua célebre constatação segundo a qual “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (Foucault, 2008, p. 110), o enunciado em questão, dialoga e coexiste com uma série de formulações, o que atesta sua historicidade. E, ao fazer isso, faz aparecer o objeto de que fala, isto é, retoma discursos dispersos no tempo e no espaço segundo os quais o estudante da periferia, por exemplo, está fadado ao insucesso. Por outro lado, impõe a docentes a tarefa de “superar” tais determinismos, desviando, por assim dizer, o propósito pedagógico-formador com que a escola está ou deveria estar preocupada.

Na prática, isso significa que elaborar uma proposta de leitura por esse viés discursivo, implica tomar os textos, orais ou escritos, como enunciados, uma vez que foram efetivamente ditos ou escritos, para, então, fazer a descrição de seus elementos: referencial (tema tratado), a materialidade (relação com gênero e suporte), a posição-sujeito (quais práticas delimitam um lugar para quem enuncia, e quais práticas delimitam o que fazer para ser o sujeito (quando objetivado) desse enunciado, domínio associado (quais outros enunciados, quais memórias estão relacionadas/precisam ser ativadas) na leitura do enunciado em questão).

A análise dos enunciados pode levar à compreensão da prática discursiva, entendida como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008, p.36). Essas práticas organizam um sistema geral de regras/ uma ordem do discurso que legitima saberes e os alça ao status de verdade. A organização desse sistema pauta-se em um jogo de poderes: ser privilegiado no sistema e estar no verdadeiro significa um mais-poder. Tal procedimento permite compreender de que modo o/a estudante secundarista torna-se ao mesmo tempo objeto e sujeito do e para o discurs-

so. De acordo com a BNCC, é quando se projeta a vida, isto é, se reflete sobre ela, que se percebem as tantas maneiras e jeitos de ser. No entanto, esse mesmo documento preconiza que um sujeito que projeta sua vida passaria por questionamentos no tocante às variadas formas de violências, sejam elas físicas e/ou simbólicas quando confrontados às desigualdades sociais, étnicas e de gênero. Ora, imprimir a responsabilidade de atuação social a cada indivíduo jovem, a fim de “descobrir-se” a si mesmo, os outros e o meio em que vive, sem levar em conta que políticas públicas não são oportunizadas a todas e todos de modo igual, é impor “identidades” que estariam prontas em uma vitrine, bastando aos jovens apenas optar por uma delas.

É importante lembrar que a BNCC é um documento normativo e, como tal, define o que considera como conteúdo essencial. Ao definir o que é essencial esse documento também acaba por balizar, e esse é seu objetivo principal, a qualidade da aprendizagem e impõe metas. Se por um lado, isso é muito positivo, afinal todo/a estudante tem o direito aos saberes, por outro, mais uma vez a escola “precisa” se desviar de seu propósito ao perseguir metas em detrimento do propósito pedagógico-formador. Estruturado em textos que dividem o ensino por etapas e por área, textos relativos às competências gerais e específicas e às habilidades esperadas para cada etapa, a BNCC prevê para o EM itinerários que se dividem nas seguintes áreas: “linguagens e suas tecnologias,” “matemática e suas tecnologias”, “Ciências da natureza e suas tecnologias” e “Ciências humanas e sociais Aplicadas”.

Sobre os campos de atuação social propostos para esse nível de ensino, o documento balizador traz os seguintes temas: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, o das práticas de estudo e pesquisa, campo de atuação na vida pública e o campo jornalístico-midiático. Este último interessa sobremaneira para a finalidade deste artigo, pois é nesse campo que se encontram a maior parte dos textos, cujos gêneros discursivos aparecem com mais frequência nas salas de aulas. Os enunciados apresentados na parte introdutória e que serão descritos/analísados logo mais, inserem-se nesse campo, por exemplo. Embora esse campo prime por algumas habilidades de leitura a partir das quais os jovens sejam capazes de perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta nos relatos de fatos, avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética, nem sempre é o que se tem na prática cotidiana escolar. Daí o desejo de propor atividades de leitura pelo viés discursivo.

O olhar discursivo orienta interrogar por que foi possível dizer uma coisa e não outra. Dessa forma, põe em evidência o fato de que as palavras não têm um sentido colado a elas mesmas. Ao contrário, o sentido dos enunciados é construído no jogo discursivo; elabora-se em rede. Dessa forma, constituiu-se uma série enunciativa, composta pelos seguintes textos: o artigo *Viktor Frankl e o sentido da vida*, trata-se de um texto sugerido como leitura na/da disciplina “Projeto de vida” e cujo enfoque é suscitar nos estudantes os valores profissionais atrelados às qualidades de compromisso e de responsabilidade. O texto sobre Viktor Frankl faz parte da aula número 13, constante no “Planejamento” do Registro de Classe Online-RCO + Aulas (2022), na disciplina Projeto de Vida”. O objetivo específico da aula é fazer com que os alunos identifiquem a importância do compromisso e da responsabilidade para o desenvolvimento de relações profissionais eficazes. Nesta proposta di-

dática de leitura, busca-se colocar em interrogação essa evidente verdade sobre a resiliência. Desse modo, propõe-se levar esse texto para aulas da disciplina de Língua Portuguesa, e a ele relacionar outros que materializam a mesma formação discursiva, de modo a promover criticidade entre os alunos. Ao primeiro texto, foram relacionados o poema *Versos Íntimos*, de Augusto dos Anjos (1912) e a notícia *Catador é aprovado em segundo lugar no curso de medicina da UFPA* (2021). A seleção dessa série enunciativa tem como fio condutor o discurso da resiliência materializado em gêneros bastante estudados na escola, como a notícia e o poema.

O texto *Viktor Frankl e o sentido da vida* é de autoria de Rafael Narbona, publicado originalmente do jornal *El cultural* e traduzido e disponibilizado no *site* do Instituto Humanas UNISINOS. Apresenta-se como um artigo, no qual se retoma a história de vida do psiquiatra vienense Vikton Frankl, sua origem judia, o início de seus estudos sobre psiquiatria e neurologia. Durante a segunda guerra mundial, foi preso em um campo de concentração. Chegou com sua família e um manuscrito, mas saiu de lá sozinho: “A ideia de reescrevê-lo proporciona uma meta e o ajuda a não se desmoronar. Será o único sobrevivente de sua família.” Como consequência do esforço de superação, desenvolveu a Logoterapia. “um método menos retrospectivo e menos introspectivo que a psicanálise. Está orientada para o futuro, para a possibilidade de se elaborar metas e objetivos.”

No artigo, foram citadas diversas obras publicadas pelo autor e há uma expansão de princípios da logoterapia. Além disso, foram apresentadas, rapidamente, algumas informações acerca de sua vida reconstruída, pós-guerra. A parte final do texto retoma, em detalhes, dificuldades vividas no campo de concentração para opô-los à capacidade de resiliência e superação de Frankl. Em termos de efeito de sentido, observa-se uma espécie de amplificação, estendendo essa capacidade às demais pessoas.

Pensando discursivamente esse texto, observa-se que ele faz circular saberes de campos como Psicologia, Psicanálise e Psiquiatria, os quais operam como dispositivos. O cruzamento entre esses campos de pesquisa da saúde mental, faz emergir uma subjetividade de homem resiliente e centrado e a reiteração dessa subjetividade em publicações como esta em tela, faz que com que esse saber passe a ser aceito como uma verdade, bem como as práticas necessárias para se tornar sujeito dessa função sejam tomadas como modelares por inúmeros sujeitos.

A história de vida do personagem central do artigo e criador da teoria remete à memória de uma das experiências que se pode imaginar mais cruéis e difíceis dentro da conhecida história mundial, e a trabalha como força motriz para a autorrealização do indivíduo. Algumas práticas objetivam esse sujeito: o pertencimento a uma família (ele tinha esposa/família, perdeu todos e casou-se novamente), o estudo como base para formação intelectual e de caráter (estudou diversos autores, levou manuscrito para o campo de concentração, desejou reescrevê-lo, publicou livros, deu aulas em universidade), exercer com responsabilidade (às vezes abnegação) sua profissão (não abandona os pacientes para fugir, cuida de outros no campo), ter hobbies (Alpinista, amante das gravatas, viciado em café, devoto de Mahler e caricaturista).

Esta proposta de leitura tem como propósito interrogar a evidência dessa subjetividade como ideal, bem como levantar o questionamento sobre a acessibilidade de tais práticas a todos os

sujeitos. A médio prazo, espera-se que a realização de leituras dessa natureza colabore com a formação do leitor crítico, conforme proposto por teorias e documentos como sendo a ideal. Para tanto, foi construído um roteiro de encaminhamentos que, teoricamente, guia-se pela ótica discursiva na seleção dos textos e na leitura proposta para eles. A organização das atividades, porém, coaduna o olhar discursivo a encaminhamentos metodológicos de leitura já consagrados por outras vertentes. Dessa forma, a aula organiza-se a partir dos momentos: introdução/motivação, encontro com o texto, discussão e síntese.

#### 4. Proposta Didática

Nesta seção, apresentamos as atividades sugeridas para uma aula de leitura, de viés discursivo, que tem como objetivo tratar sobre o discurso da resiliência a partir de sua materialização no artigo *Viktor Frankl e o sentido da vida*, lendo-o em rede com outros textos nos quais se materializa o mesmo referencial. É importante salientar, que esta é apenas uma entrada para uma leitura, dentre tantas entradas e leituras possíveis a partir do material selecionado.

##### - **Motivação/Introdução:**

Qual é seu maior objetivo na vida?

Como você se imagina na fase adulta? E na velhice?

Você/sua família já passou por alguma grande dificuldade na vida? Comente.

Vamos ler um texto que fala de ‘Viktor Frankl’. Alguém conhece essa pessoa? Imagina quem/de onde seja?

- **Encontro com o texto do artigo:** proposta de leitura silenciosa do texto, na íntegra.

##### **Viktor Frankl e o sentido da vida**

03 Março 2021

“Os dramas do século XX, pródigo em matanças e inqualificáveis atrocidades, nos convidam ao pessimismo e desânimo, mas Frankl argumenta em sentido contrário, com uma clarividência irrefutável: “Tivemos a oportunidade de conhecer o homem talvez melhor do que qualquer outra geração. O que é, na realidade, o homem? É o ser que sempre decide o que é. É o ser que inventou as câmaras de gás, mas também é o ser que entrou nelas com passo firme sussurrando uma oração”, escreve Rafael Narbona, escritor e crítico literário, em artigo publicado por El Cultural, 02-03-2021. A tradução é do Cepat.

Eis o artigo.

“Como o mundo poderia ser belo!”, escreveu o psiquiatra vienense Viktor Emil Frankl, depois de perder sua esposa e seus pais em diferentes campos de concentração do regime nazista. Seu pai morreu em Theresienstadt, vítima da fome e de uma pneumonia, sua mãe foi gaseada em Auschwitz, e sua mulher, Tilly Grosser, em Bergen-Belsen, no dia de sua libertação. Fragilizada pelas

penalidades, foi esmagada por uma multidão que avançou em direção à porta de entrada, quando descobriu a presença de tropas britânicas.

No entanto, nada conseguiu destruir a confiança de Frankl no ser humano. “Tudo pode ser tirado de uma pessoa, exceto uma coisa: a última das liberdades humanas – a escolha da atitude pessoal diante de um conjunto de circunstâncias – para decidir seu próprio caminho”.

Viktor nasceu no seio de uma família judia, no dia 28 de março de 1905, em Pohorelice, um local tcheco situado a 80 quilômetros de Viena. Naquela época, Viena era uma das cidades mais deslumbrantes da Europa. Dividia com Budapeste a centralidade do Império Austro-Húngaro e era o símbolo de um estilo de vida tolerante e cosmopolita. Viktor desfrutou de uma infância venturosa e tranquila. Apesar de sua fragilidade e seu temperamento sonhador, sempre contemplou a vida como um dom, um maravilhoso presente que precisava ser administrado com inteligência e ternura.

A Primeira Guerra Mundial significou a queda do Império Austro-Húngaro e, para Frankl, a experiência da fome e a precariedade. Durante seus estudos, Viktor escutou de um professor que “a vida humana não era mais do que um processo de combustão e oxidação”. Sem conseguir se conter, respondeu-lhe: “Se é assim, qual é o sentido da vida humana?”.

Movido por essa interrogação, estuda neurologia e psiquiatria, identificando-se com os postulados da psicanálise. Inicia uma constante correspondência com Freud, mas em 1925 se distancia de sua tese, seduzido pelas teorias de Alfred Adler, um psicanalista heterodoxo, segundo o qual a nota mais dominante da mente humana é a necessidade de ordenar a vida conforme uma meta.

Viktor Frankl considerava que Freud havia interpretado o ser humano a partir de baixo, atribuindo uma importância desmedida ao instintivo. Em sua opinião, é preciso olhar o ser humano a partir de cima. Só assim compreenderemos que as atividades psíquicas são a essência de nossa natureza. O neurótico não encontra nenhum sentido para a vida, mas uma mente sábia adverte que o sentido não é um dado objetivo, mas a culminação de um projeto pessoal, algo que se elabora livre e racionalmente. Graças a essa construção, o ser humano pode enfrentar as piores tragédias, sem perder o desejo de viver.

Frankl aprende de Max Scheler que o ser humano não está restrito aos impulsos e a influência do ambiente. Dado que é um ser inteligente, pode se mover por intenções, desenvolvendo empatia aos seus semelhantes e respeito ou simpatia ao resto dos seres vivos. Se não pudessemos transcender o biológico e social, seríamos simples autômatos.

Em inícios dos anos 1930, Frankl se dedica à psiquiatria e a neurologia, começa a escrever ensaios e dá conferências. Em 1938, a Áustria é anexada ao Reich alemão e são aplicadas as leis de Nuremberg, que obrigam Frankl e sua família a se identificar com uma estrela amarela. Em 1941, casa-se com Tilly. Nessa dada, recebe um visto para viajar para os Estados Unidos, solicitado dois anos antes, mas não o utiliza, pois parece pouco ético abandonar seus pais, seus pacientes e seus compatriotas judeus. Decide ficar e dividir a sorte das pessoas que ama.

Em setembro de 1942, Viktor é deportado para Theresienstadt com seus pais e sua mulher. É tatuado com o número 119.104. Carrega um manuscrito, mas os guardas o retiram. A ideia

de reescrevê-lo proporciona uma meta e o ajuda a não se desmoronar. Será o único sobrevivente de sua família. Após recuperar a liberdade, publica “O homem em busca de um sentido”, com o subtítulo “Um psicólogo no campo de concentração”. O livro é uma das obras de referência sobre o Holocausto ou Shoah. Além disso, estabelece as bases teóricas da logoterapia ou o que se conhece como Terceira Escola Vienense de Psicologia.

A logoterapia é um método menos retrospectivo e menos introspectivo que a psicanálise. Está orientada para o futuro, para a possibilidade de se elaborar metas e objetivos. Este delineamento rompe com o enstimesmamento neurótico, que retorna novamente às suas obsessões, reforçando-as com seus pensamentos recorrentes. A logoterapia considera que a principal motivação do ser humano não é a busca do prazer ou poder, mas a vontade de sentido. A busca de sentido não é uma sublimação do instinto, mas algo primário. Frankl destaca que as pessoas vivem e morrem por seus ideais e princípios. A logoterapia estima que sua tarefa é ajudar o paciente a encontrar o sentido da vida.

Escreve Nietzsche: “Quem tem um porquê para viver, quase sempre encontrará um como”. A logoterapia compartilha essa convicção. Frankl aprofunda a reflexão de Nietzsche: “Quando se aceita a impossibilidade de substituir uma pessoa, adverte-se em toda a sua magnitude a responsabilidade que o ser humano assume diante de sua existência. O ser humano se torna consciente de sua responsabilidade diante do outro que o espera com todo o seu afeto ou diante de uma obra inconclusa nunca poderá jogar sua vida fora. Conhece o porquê de sua existência e poderá suportar quase qualquer como”.

O equilíbrio psíquico não reside na ausência de tensões, mas na tensão entre o que somos e o que queremos ser. Sem esse conflito, caímos no vazio existencial. A essência íntima do ser humano é sua capacidade de enfrentar com responsabilidade a sua finitude, relacionando-a com uma finalidade. O sofrimento se torna tolerável quando adquire um sentido, como cuidar de um doente.

A logoterapia utiliza uma técnica denominada “intenção paradoxal”. É preciso buscar uma meta, mas sem ansiedade antecipatória. “A felicidade é como uma borboleta. Quando mais você a persegue, mais foge. Mas se você coloca a sua atenção em outras coisas, ela vem e suavemente pousa em seu ombro. A felicidade não é uma pousada no caminho, mas uma forma de caminhar pela vida”.

Se a perspectiva do fracasso nos inspira um medo patológico, existem maiores possibilidades de se fracassar. A angústia atrai as falhas e descabros. Se experimentarmos uma impaciência infantil, obcecando-nos com um objetivo, perderemos a calma necessária para triunfar. Sempre devemos estar dispostos a rir de nós mesmos, pois o humor descontra e nos ajuda a controlar as emoções.

O neurótico cai em um círculo vicioso porque é incapaz de relativizar seus problemas e contemplá-los com certa ironia. A logoterapia destaca a liberdade da mente humana para superar condicionamentos e determinações. “O ser humano é filho de seu passado, mas não o seu escravo, e é o pai de seu futuro”. O homem não é uma coisa entre as coisas, mas um sujeito racional. Não se limita a existir, mas decide. Retificar também é uma forma de decidir, pois implica uma reelaboração da meta estabelecida. A liberdade só é verdadeira quando está ligada à responsabilidade. Em

definitivo, a logoterapia é uma psicologia humanizada, que reivindica a dignidade do ser humano, artífice da História e protagonista de sua própria história. Em 1947, Viktor Frankl se casa pela segunda vez com Eleonore Schwindt, uma enfermeira com quem passará o resto de sua vida e com quem terá uma filha. Diretor de uma policlínica de neurologia de Viena até 1971, será professor universitário na mesma cidade e trabalhará como professor convidado em diferentes universidades norte-americanas (Harvard, Stanford, San Diego, Dallas, Pittsburgh). Recebe uma enxurrada de prêmios e distinções.

Publica trinta livros que são traduzidos para diferentes idiomas. Podemos destacar “Psicoterapia e existencialismo” (a obra confiscada em Theresienstadt), “No princípio era o sentido”, “Logoterapia e análise existencial”, “Psicoterapia e humanismo”, “A presença ignorada de Deus”. Frankl ganha o Prêmio Oskar Pfister, concedido pela Associação Estadunidense de Psiquiatria.

Alpinista, amante das gravatas, viciado em café, devoto de Mahler e caricaturista notável, conseguiria uma licença para voo aos 67 anos, pilotando aviões sozinho. Morre em 02 de setembro de 1997, com 92 anos.

“O homem em busca de um sentido” impressionou várias gerações. Frankl relata sua passagem pelo sistema de campos de concentração da Alemanha nazista com grande honestidade: “Nós que retornamos de lá, graças a uma infinidade de coincidências fortuitas ou milagres – conforme cada um prefere descrever –, sabemos bem: os melhores entre nós não retornaram”. Os deportados que superavam as primeiras seleções desembocavam em “uma espécie de morte emocional”. Era a única coisa que permitia suportar uma vivência profundamente desumanizadora. Na rotina dos campos, o pior não era a dor física ou as cruéis privações, mas “a angústia mental causada pela injustiça, pelo irracional de tudo aquilo”.

O trabalho esgotador, os maus-tratos e uma alimentação deliberadamente insuficiente reduzem os deportados a uma massa que se degrada dia a dia. A desnutrição mata o desejo e a compaixão, pois não há espaço para os sentimentos quando a prioridade é salvar a pele. A mente hiberna, despojando-se de emoções e ideias. Só perduram as firmes crenças religiosas e as convicções políticas, pois resultam úteis para a sobrevivência. Os céticos ou descrentes são mais vulneráveis.

Apesar de tudo, Frankl não cai no desespero. Pensa que sua vida interior é uma poderosa ferramenta para suportar as calamidades, mas sobretudo se apega à capacidade de experimentar amor: “a salvação do homem está no amor e através do amor”. Ignora se sua mulher está viva, mas sente que nem sequer sua morte poderia depreciar o seu amor. Afirma que se tivessem lhe comunicado a notícia de seu falecimento, teria continuado sua conversa mental com ela e teria sido “igualmente real e gratificante”. O amor ajuda a preservar a própria identidade individual em um ambiente concebido para destruí-la. Só amando é possível conservar a liberdade interior, a autoestima e a personalidade.

Frankl atua como médico e psicólogo de outros deportados, combatendo seu afundamento emocional, que inclui fantasias suicidas. Em Auschwitz, quem se mata condena à morte todos os seus companheiros de barracão. Não há liberdade para morrer. Por isso, é preciso viver para si mes-

mo e para os outros. Frankl é fiel a suas ideias, pois descarta qualquer plano de fuga para ficar com seus pacientes. Mais tarde, escreverá: “Encontrei o significado de minha vida ajudando os outros a encontrar um significado em suas vidas”.

Se sabemos que o sentido último da vida é o amor, poderemos suportar as formas mais temíveis de adversidade. Amor aos outros e amor a nós mesmos, pois cada ser humano tem uma enorme responsabilidade para com a sua própria existência. Os dramas do século XX, pródigo em matanças e inqualificáveis atrocidades, nos convidam ao pessimismo e desânimo, mas Frankl argumenta em sentido contrário, com uma clarividência irrefutável: “Tivemos a oportunidade de conhecer o homem talvez melhor do que qualquer outra geração. O que é, na realidade, o homem? É o ser que sempre decide o que é. É o ser que inventou as câmaras de gás, mas também é o ser que entrou nelas com passo firme sussurrando uma oração”.

A biografia e a obra de Viktor Frankl constituem uma lição de vida. Deveríamos visitá-las com frequência para nos contagiar com sua esperança e dignidade.

Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/607178-viktor-frankl-e-o-sentido-da-vida>

- **Discussão:** (guiada por questões)

1- Um dos professores de Frankl afirmou que “a vida humana não era mais do que um processo de combustão e oxidação”. Qual perspectiva científica e filosófica embasa essa afirmação?

2- Qual caminho científico Frankl percorre? Como esse caminho o influencia a discordar da visão sobre a vida de seu professor?

3- Quais os princípios da logoterapia? Como ela pôde ajudar seu fundador?

4- De acordo com o texto, “A logoterapia é um método menos retrospectivo e menos introspectivo que a psicanálise. Está orientada para o futuro, para a possibilidade de se elaborar metas e objetivos.”. Em que medida ela se relaciona com a forma de vida da atualidade?

5- Qual tipo de terapia você conhece? Com qual tipo de terapia se identifica, caso hipoteticamente, fosse fazer um tratamento?

6- Observe a notícia

*“Catador é aprovado em segundo lugar no curso de medicina da UFPA”.*

O jovem trabalha como catador de materiais recicláveis em Belém (PA) e chegou a estudar com livros encontrados no lixo. Hoje ele sonha com o futuro como médico e com a possibilidade de ajudar pessoas vulneráveis de sua comunidade

Por: Isabela Alves

Joel Silva, de 22 anos, vive no bairro da Terra Firme, na periferia de Belém (PA), e trabalha como catador de materiais recicláveis.

Recentemente, o jovem catador foi aprovado em 2º lugar para o curso de Medicina na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Há três anos, Joel já havia prestado o vestibular e foi aprovado para cursar direito na mesma instituição.

No entanto, por não ter se identificado com as matérias e por ter que ajudar na renda familiar, ele acabou abandonando o curso.

Neste ano, para estudar para o vestibular, ele recolheu livros no lixo. O jovem, que é apaixonado por literatura, também sempre amou ler livros de história e biologia.

Para conciliar o trabalho de catador com os estudos para entrar na faculdade medicina, ele acordava às 6h da manhã. Na cooperativa, ele seguia um roteiro: batia na porta das pessoas, conversava com os moradores e recolhia o material reciclável. Ao chegar em casa, às 19h, ele estudava até as 22h e ia dormir.

Após ter tirado 826 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ele escolheu medicina. Seu sonho é ajudar as pessoas em situação de vulnerabilidade da sua comunidade.

Agora, o grande desafio do jovem é se dedicar aos seis anos de estudo para se formar. Segundo ele, estudantes de baixa renda têm uma dupla barreira: entrar na universidade e se manter.

Fonte: Uol 30/4/2021

Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/catador-aprovado-em-2-lugar-no-curso-de-medicina-ufpa/>

Quais relações pode-se estabelecer entre o catador/o médico ou o conteúdo da notícia/o do artigo?

7- Tanto a notícia quanto o artigo são textos que circulam no campo jornalístico/midiático. O discurso produzido nesses textos reflete uma recorrência no campo? Justifique sua resposta citando, como exemplo, outras matérias jornalísticas.

Leia:

	Versos Íntimos
Vês! Ninguém assistiu ao formidável Enterro de tua última quimera. Somente a Ingratidão – esta pantera – Foi tua companheira inseparável!	Toma um fósforo. Acende teu cigarro! O beijo, amigo, é a véspera do escarro, A mão que afaga é a mesma que apedreja.
Acostuma-te à lama que te espera! O Homem, que, nesta terra miserável, Mora entre feras, sente inevitável Necessidade de também ser fera.	Se a alguém causa inda pena a tua chaga, Apedreja essa mão vil que te afaga, Escarra nessa boca que te beija!

8- O poema apresenta uma concepção de vida dissonante das manifestadas nas matérias “Viktor Frankl e o sentido da vida” e “*Catador é aprovado em segundo lugar no curso de medicina da UFPA*”. Essa orientação discursiva pode ser considerada uma característica do gênero poema? Explique.

*(Um procedimento intermediário para essa questão, seria propor de os alunos trazerem outros poemas, formar uma roda para leitura desses textos e, ao final, a sala sistematizar os percursos temáticos encontrados).*

**- Síntese:**

9- Observe o trecho do artigo:

*“A felicidade é como uma borboleta. Quando mais você a persegue, mais foge. Mas se você coloca a sua atenção em outras coisas, ela vem e suavemente pousa em seu ombro. A felicidade não é uma pouxada no caminho, mas uma forma de caminhar pela vida.”*

e compare-o ao poema “Versos Íntimos”.

Como explicar as formas de compreender a vida de cada um? É possível elencar outras formas ou um intervalo entre essas? Com qual, dentre essas possibilidades você se identifica?

A etapa de introdução da aula, procura empreender uma aproximação ao tema a ser trabalhado, motivando os alunos a pensarem sobre a questão, bem como a exporem desejos, experiências, reflexões pessoais. Parte-se da hipótese que a figura de Viktor Frankl não seja conhecida pela maioria dos alunos. Para o encontro com o texto, pressupõe-se uma leitura silenciosa, que poderia acontecer a partir de folhas impressas levadas à aula ou, poderia se dar em computadores ou similares. Apesar do conhecimento de que a estrutura tecnológica das escolas nem sempre oferece salas de informática com várias máquinas, a opção de eles lerem diretamente no meio digital aproximaria a leitura escolarizada da leitura feita na vida, ao menos, em relação ao suporte e às marcas do texto.

Optou-se por guiar a discussão do texto a partir de questões, as quais, o professor, pode optar por realizar oralmente, por escrito, individualmente ou em grupos. A questão 1 busca levar o aluno a fazer inferências a partir de informações dadas pelo texto. Ao levantar essas perspectivas solicitadas, são destacados saberes e memórias que participam da teia discursiva na qual o texto se organiza. Ainda que Frankl (e a linha editorial do artigo) se oponha a uma visão fisiologicista da vida, é importante para o aluno pensar outras vias de compreensão do humano. Assim, caso ele opte por assumir esta como a dele, poderá fazê-lo de forma refletida.

A questão 2 visa a levar o aluno a inferir os estudos de Psiquiatria e Psicanálise como saberes que contribuíram para que Frankl se tornasse um humanista. Em termos discursivos, trata-se de uma informação que desvela práticas na formação do sujeito de quem se fala. Se levada a diante, essa reflexão permitirá ao aluno compreender que, mais que uma simples opinião (“Acho isso” ou “Acho que é assim”), a formação de uma postura ética e/ou profissional envolve um embasamento teórico para compreensão dos fenômenos e para tomada de atitudes.

Diferentemente das duas primeiras questões que levam a inferir informações, a pergunta 3 faz uma retomada de informação apresentada pelo texto. Sua proposição tem como objetivo dar destaque a saberes apresentados pelo artigo. Esse destaque se justifica por dois motivos: o funcionamento discursivo geral do artigo de opinião valida os princípios da logoterapia a ponto de ela parecer uma recomendação para as práticas de vida do leitor. Sendo assim, é produtivo levantar e

interrogar tais dados, como forma de enfraquecer a coerção e exercer a subjetivação refletida. Como um desdobramento da questão 3, a 4 busca promover uma ação interpretativa do leitor ao propor que se relacione o tratamento psicológico mais rápido e voltado ao futuro com o *modus operandi* acelerado da pós-modernidade. Dessa forma, são confrontadas as práticas discursivas que constituem o saber recomendado pelo texto x práticas de outros campos de saber x práticas da atualidade.

A questão 5 busca extrapolar o nível do texto, ao convidar o aluno-leitor a projetar as questões discutidas em suas experiências de vida. Mais que levantar algum posicionamento formulado de antemão pelo aluno, espera-se que, munido das discussões empreendidas até esse ponto, ele (re) elabore uma opinião, formando um novo conhecimento. Partindo da noção de que os enunciados têm suas margens povoadas por outros enunciados, a questão 6 busca colocar o artigo em relação com outro texto jornalístico. A partir do confronto, o leitor poderá inferir que ambos apresentam casos de superação, construindo, portanto, uma relação de similaridade. Essa questão prepara para a próxima, na qual espera-se favorecer uma ampliação de conhecimento a respeito das temáticas abordadas pelo campo jornalístico, bem como o direcionamento que elas recebem. Uma extrapolação dessa indagação poderia levar ao questionamento sobre o grande foco que notícias ruins, como acidentes, guerras, assassinatos, etc. recebem dos veículos de comunicação; bem como questionar o papel de apresentação/recomendação de práticas terapêuticas, nesse cenário.

A questão 8 relaciona o artigo lido a um novo texto, o poema Versos Íntimos, de Augusto dos Anjos, o qual apresenta uma visão bastante pessimista sobre a vida e sobre as relações interpessoais. A comparação com diversos outros poemas levará o aluno a perceber que essa forma de compreensão do mundo é uma idiosincrasia desse autor, posto que há autores que têm poemas com perspectivas românticas, idealistas, pragmáticas, etc. sobre a vida. Com a síntese das questões 7 e 8, objetiva-se mostrar que o discurso da resiliência não é uma característica do campo jornalístico. Constitui-se na elaboração de um conhecimento sobre a materialidade em tela e, conseqüentemente, sobre as condições de emergência para o discurso rastreado.

Fica ainda, o desafio de problematizar o fato de que tais necessidades psicológicas bem como a forma apresentada de terapia se tratam de uma temporalidade presente e um saber localizado/sustentado em certo(s) dispositivos, o que pode ser oportunizado por uma discussão aberta dessas questões. Como um fechamento para a atividade de leitura desse texto, propõe-se que o aluno elabore uma interpretação desse texto (e do discurso que ele faz circular) ao projetar a questão para sua vida pessoal. Espera-se que, com esse gesto, seja oportunizada uma reflexão a ponto de o aluno atuar como um leitor crítico, evitando que ele seja capturado pelas práticas discursivas propostas pelo texto estudado.

## **5. Considerações finais**

Certo incômodo acerca do(s) discurso(s) de resiliência no espaço escolar público motivou a escrita desse artigo. Partindo da hipótese de que o componente curricular “Projeto de vida”, previsto para a 1ª série do NEM, intenta demonstrar aos estudantes secundaristas que adaptar-se

a mudanças, ser persistente, ter senso de responsabilidade, são ingredientes essenciais para quem enseja vencer no mundo do trabalho e, para isso, lançam mão de discursos de resiliência, utilizou-se o conceito de enunciado, em uma perspectiva foucaultiana (2008) para apresentar uma sequência didática, cuja proposta de leitura faz, em um primeiro momento, valer as premissas das DCEs (2008), isto é, aquelas que definem o discurso como prática social, mas que nem sempre são executadas na sala de aula; e, em um segundo momento, motivar e oportunizar uma leitura discursiva com intuito de problematizar verdades impostas aos sujeitos da educação com relação não só a sua formação escolar como também à sua vida fora dos muros da escola, impingindo-lhes identidades cuja resiliência é fundamental.

Para que a proposta seja, de fato, uma possibilidade didática a ser colocada em prática, optou-se por apresentar a proposta vinculada a comentários das etapas, sem que isso seja lido ou entendido como um manual de instruções, pois se assim fosse, não seria uma proposta de viés discursivo. Dito de outro modo, pensa-se que cada docente pode e deve adaptá-la à sua realidade e forma de trabalho. Ao desconstruir, por um lado, a desgastada e incipiente busca pela evidência de sentido por um pretense sujeito consciente e, de outro, (re)construir sujeitos estudantes que possam interagir de modo crítico com os textos aos quais são confrontados, a partir de uma leitura que interrogue os discursos e as verdades por eles instituídas, espera-se que o olhar discursivo permita interrogar por que foi possível dizer uma coisa e não outra, que o aluno se aproprie desse modo de interpretar o mundo, para questionar o evidente e elaborar seus próprios percursos de leitura, fazendo suas próprias escolhas de vida.

A proliferação de discursos acerca da resiliência no espaço escolar público, além de não extinguir a pobreza, pode dar vida a práticas discursivas segundo as quais ser persistente ou, simplesmente, adaptar-se a mudanças é garantia de sucesso pessoal e profissional. Essas estratégias, se trabalhadas sem senso crítico, desconsideram o fato de que as políticas públicas não são as mesmas para todos. O perigo reside justamente lá onde verdades são construídas sem a menor possibilidade de questionamentos.

## Referências

ALVES, Isabela. Catador é aprovado em segundo lugar no curso de medicina da UFPA. *Observatório 3º Setor*, 2021. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/catador-aprovado-em-2-lugar-no-curso-de-medicina-ufpa/>. Acesso em: ago 2022.

ANJOS, Augusto dos. Versos íntimos. In: REIS, Zenir Campos. *Augusto dos Anjos: poesia e prosa*. São Paulo: Ática, 1977.

BRASIL, Base Nacional Curricular Comum-BNCC. *Projeto de vida: ser ou existir?* Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>>. Acesso em: ago 2022.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de

nação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: < [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: ago 2022.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: ago de 2022.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-20.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 69-75.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

LEFFA, Vilson José. O conceito de leitura. In: LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Braga Luriatto, 1996. p. 9-24.

MOURA, Carmen Brunelli de; SILVA, Marluce Pereira da. A produção de verdades acerca da gramática em práticas discursivas de professores de língua portuguesa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 11, n. 2, jul./dez. 2012

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. SEED/DEB - PR, 2008.

PERES, Aparecida de Fátima. Concepções de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). *Leitura: Aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: ABL; Mercado de Letras, 1999. p. 169-178.

**Adéli Bortolon Bazza**

---

Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), participa do Grupo Interinstitucional de Estudo Foucaultianos GIEF-UEM e do Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas na Escola (PRÁDIS- UNESPAR).

**Andréa Zíngara Miranda**

---

Mestra e doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de línguas portuguesa e francesa na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. É pesquisadora no Grupo Interinstitucional de Estudos Foucaultianos da UEM (GIEF-UEM).

*Recebido em 01/06/2023.*

*Aceito em 10/07 /2023.*