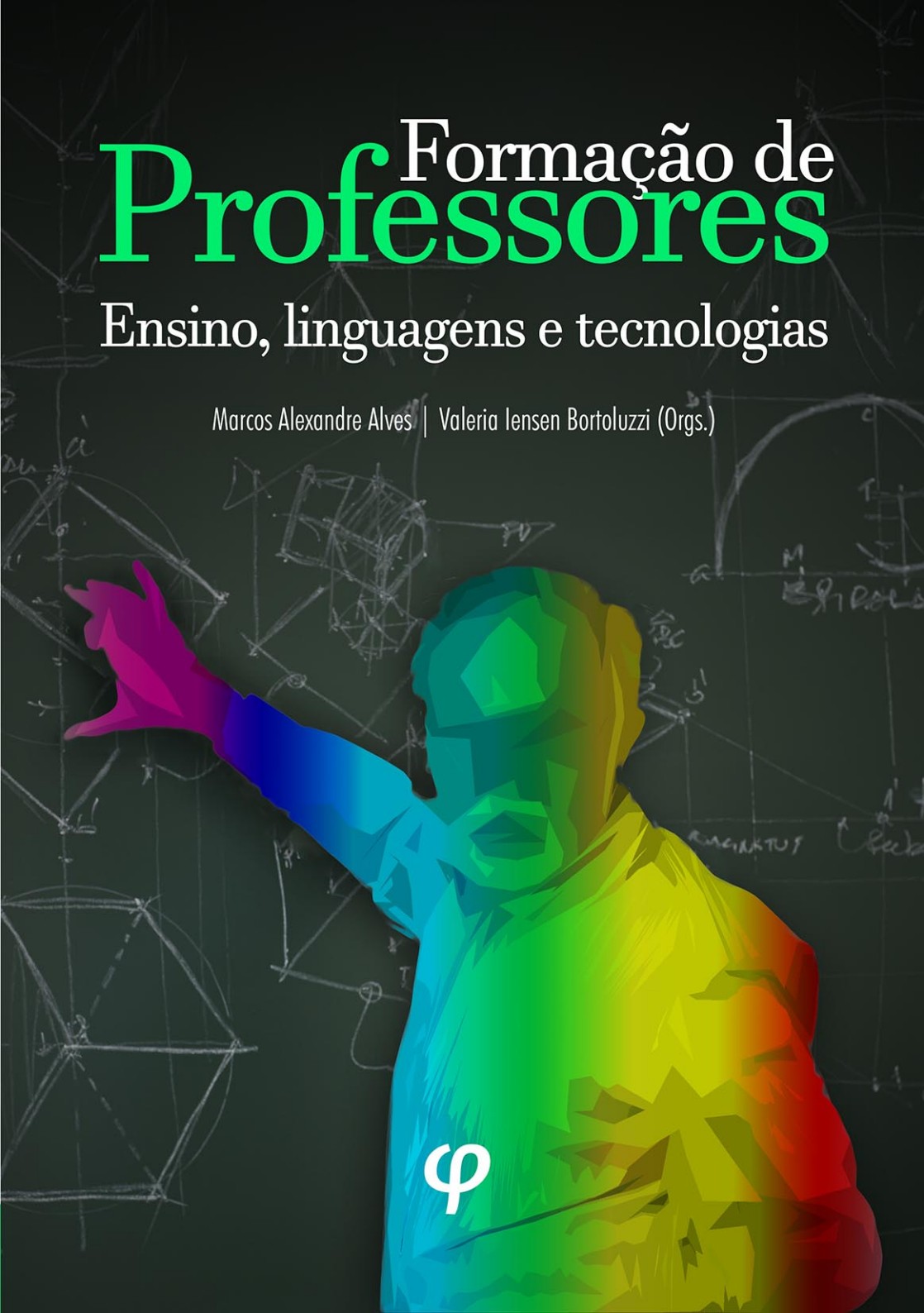
Formação de Professores

Ensino, linguagens e tecnologias

Marcos Alexandre Alves | Valeria Iensen Bortoluzzi (Orgs.)



O século XXI distingue-se dos anteriores, pois vem sendo caracterizado pelo crescimento acelerado de diferentes tecnologias. Bem, qual o impacto das tecnologias na formação docente? Em que medida as tecnologias influenciam no ensino e na construção de novas responsabilidades do professor? As tecnologias influenciam no processo educacional, uma vez que, proporcionam a interação direta e simultânea com as mais diversas informações. Isso acarreta uma séria de modificações no processo de ensino/aprendizagem e produção de conhecimentos. As tecnologias, dependendo da postura o professor, podem auxiliar no emprego de diferentes abordagens metodológicas e, consequentemente, a tornar as aulas mais dinâmicas, diversificadas, atraentes e instigantes para os estudantes. Entretanto, há se levar em consideração não apenas uso das tecnologias disponíveis, mas os diferentes modos de sua utilização em sala de aula, para, assim, estimular a pesquisa, o pensamento crítico, a argumentação e tornar os estudantes mais ativos na construção do seu próprio conhecimento. O professor, na era digital, torna-se um incentivador e orientador para a construção, em diferentes níveis, do conhecimento. Cabe a ele estabelecer metas, orientar os alunos a seguirem as suas propostas de estudos, a alcançar objetivos, a dissociar conteúdos, a operar recursos sociais e a explorar os diferentes espaços virtuais com eficiência e as ferramentas necessárias. Hodiernamente, torna-se indispensável ao indivíduo obter e compreender o processo de interação que ocorre com o fluxo de ideias, de informações e dados disponíveis nos meios digitais. Nesse cenário, o professor, a despeito dos grandes avanços tecnológicos, permanece uma figura imprescindível como mediador e organizador de processos, articulador de meios, para possibilitar aprendizagens significativas e avaliar os resultados. Trata-se de incentivar e ajudar os alunos a questionarem, a enfocarem questões importantes, a estabelecerem critérios na escolha, avaliação e utilização de tecnologias, e, sobretudo, a compararem textos com visões diferentes.

9 788556 963086

CC BY SA

editora fi
www.editorafi.org

Formação de Professores

pibid
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO

UFN
Universidade Franciscana

LETRAS
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO

Mestrado em
Ensino de
Humanidades
e Linguagens

Pibid
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

65
CAPES
anos

Formação de Professores

Ensino, linguagens e tecnologias

Organizadores:
Marcos Alexandre Alves
Valeria Iensen Bortoluzzi

editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves
Capa: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

http://www.abecbrasil.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ALVES, Marcos Alexandre; BORTOLUZZI, Valeria Iensen (Orgs.)

Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias [recurso eletrônico] / Marcos Alexandre Alves; Valeria Iensen Bortoluzzi (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

278 p.

ISBN - 978-85-5696-308-6

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Formação 5. Docência I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:
1. Professores, métodos e disciplinas 371

Sumário

Apresentação 9

1 13
Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior
Federico Navarro

2 51
A ecologia social na américa latina e o papel da universidade: um reencontro com a ética primitiva
Adriano Severo Figueiró

3 91
La didactización de la historia de los movimientos migratorios del medio oriente
Adriana Acosta

4 111
Aprender e ensinar: aplicativos educacionais na sociedade complexa e cibercultural
Taís StefenelloGhisleni; Elsbeth Léia Spode Becker

5 135
A interação entre a escola básica e a universidade na formação inicial e continuada de professores
Eliane Aparecida Galvão Santos; Fernanda Figueira Marquezan

6 149
O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a formação do professor de língua materna
Liane Batistela Kist; Marcos Gustavo Richter

7 179
Letramento e gêneros textuais: a perspectiva sistêmico-funcional
Valeria Iensen Bortoluzzi

8 205
As canções e o cotidiano das periferias urbanas: os compositores populares em sala de aula
Leonardo Guedes Henn

9 221
Aprender, ensinar: questões contemporâneas
Marcele Pereira da Rosa Zucolotto

10 237
Educação e mediação tecnológica: ensino não formal à distância e a construção da aprendizagem em rede
Marcos Alexandre Alves; Stéfani Martins Fernandes

11 263
Interdisciplinaridade na construção do sujeito histórico: bases teóricas e possibilidades para a educação básica
Janaina Souza Teixeira

Apresentação

O século XXI distingue-se dos anteriores, pois vem sendo caracterizado pelo crescimento acelerado de diferentes tecnologias. Bem, qual o impacto das tecnologias na formação docente? Em que medida as tecnologias influenciam no ensino e na construção de novas responsabilidades do professor? As tecnologias influenciam no processo educacional, uma vez que, proporcionam a interação direta e simultânea com as mais diversas informações. Isso acarreta uma séria de modificações no processo de ensino/aprendizagem e produção de conhecimentos.

As tecnologias, dependendo da postura o professor, podem auxiliar no emprego de diferentes abordagens metodológicas e, consequentemente, a tornar as aulas mais dinâmicas, diversificadas, atraentes e instigantes para os estudantes. Entretanto, há se levar em consideração não apenas uso das tecnologias disponíveis, mas os diferentes modos de sua utilização em sala de aula, para, assim, estimular a pesquisa, o pensamento crítico, a argumentação e tornar os estudantes mais ativos na construção do seu próprio conhecimento.

O professor, na era digital, torna-se um incentivador e orientador para a construção, em diferentes níveis, do conhecimento. Cabe a ele estabelecer metas, orientar os alunos a seguirem as suas propostas de estudos, a alcançar objetivos, a dissociar conteúdos, a operar recursos sociais e a explorar os diferentes espaços virtuais com eficiência e as ferramentas necessárias. Hodiernamente, torna-se indispensável ao indivíduo obter e compreender o processo de interação que ocorre com o

fluxo de ideias, de informações e dados disponíveis nos meios digitais.

Nesse cenário, o professor, a despeito dos grandes avanços tecnológicos, permanece uma figura imprescindível como mediador e organizador de processos, articulador de meios, para possibilitar aprendizagens significativas e avaliar os resultados. Trata-se de incentivar e ajudar os alunos a questionarem, a enfocarem questões importantes, a estabelecerem critérios na escolha, avaliação e utilização de tecnologias, e, sobretudo, a compararem textos com visões diferentes.

Em âmbito cultural, quanto mais informações estiverem disponível, mais difícil e complexo se torna o ato de ler e mais necessário se faz aprender a ler de muitas formas, integrando múltiplas linguagens e mídias, de forma muito mais rica e profunda. A grande quantidade de informações e a possibilidade de acesso não significa mais qualidade, mais compreensão e mais aprendizagem. A pressa faz, com frequência, os primeiros resultados de um site de buscas, o melhor. Por isso, torna-se necessário a avaliação dos conteúdos com cuidado, para não se endossar pontos de vista discutíveis. Esta é, no ensino, uma das responsabilidades do professor: alertar seus alunos, ensinar a ler, a pesquisar, a compreender e utilizar de forma atenta e competente as tecnologias no processo de ensino/aprendizagem.

O empreendimento de organizar um livro com textos de professores renomados, participantes do XVI Seminário Internacional em Letras (InLetras), I Seminário Internacional de Ensino em Humanidades e Linguagens (SIEHL) e VII Seminário Interdisciplinar PIBID/UNIFRA, é um desafio em muitos aspectos. O primeiro deles é o de não tornar o livro uma compilação datada pelo evento, mesmo que associada a ele. Então, a opção pelo título “Ensino, linguagens e tecnologias” realiza a ponte necessária com o XVI InLetras, o I SIEHL e o VII Seminário PIBID/UNIFRA, uma vez que essa foi a temática geral do evento.

O segundo desafio foi o de reunir os textos dos autores. Como este livro não se constitui nos anais do evento, os textos não poderiam ser aqueles que foram apresentados nas palestras, mesas-redondas e comunicações. Eles precisavam ser adaptados para o contexto da publicação e o formato sugerido. E a recolha dos textos aconteceu em um período de intenso trabalho para todos os autores, que se empenharam muito para o êxito deste empreendimento.

Outro desafio, talvez o mais difícil de transpor, foi o de limitar a participação no livro. Foi preciso limitar, pois queríamos uma participação maior de professores externos ao Centro Universitário Franciscano, mas precisávamos garantir que houvesse a participação de professores do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, do Curso de Letras e do PIBID/UNIFRA, promotores do evento e patrocinadores do livro. No entanto, o período de recolha dos textos facilitou a limitação de participantes.

Houve ainda desafios de ordem técnica (revisão e formatação dos textos, detalhes de editoração, entre outros), mas todos já superados e que nos permitem, agora, apreciar os textos de Federico Navarro (Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior), Adriano Severo Figueiró (A ecologia social na América Latina e o papel da Universidade: um reencontro com a ética primitiva), Adriana Acosta (La didactización de la historia de los movimientos migratorios del medio oriente), Taís Stefenello Ghisleni e Elsbeth Léia Spode Becker (Aprender e ensinar: aplicativos educacionais na sociedade complexa e cibercultural), Eliane Aparecida Galvão Santos e Fernanda Figueira Marquezan (A interação entre a escola básica e a universidade na formação inicial e continuada de professores), Liane Batistela Kist e Marcos Gustavo Richter (O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação do professor de língua materna), Valeria Iensen

Bortoluzzi (Letramento e gêneros textuais: a perspectiva sistêmico-funcional), Leonardo Guedes Henn (As canções e o cotidiano das periferias urbanas: os compositores populares em sala de aula), Marcele Pereira da Rosa Zucolotto (Aprender, ensinar: questões contemporâneas), Marcos Alexandre Alves e Stéfani Martins Fernandes (Educação e mediação tecnológica: ensino não formal à distância e a construção da aprendizagem em rede) e Janaina Souza Teixeira (Interdisciplinaridade na construção do sujeito histórico: bases teóricas e possibilidades para a educação básica).

Agradecemos o apoio incondicional dos colegas coordenadores do Curso de Letras, do Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UNIFRA e das Pró-Reitorias de Administração, de Graduação e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, pois sem eles não teríamos organizado o XVI InLetras, o I SIEHL e o VII Seminário PIBID/UNIFRA e, em decorrência, este livro. Também não podemos deixar de destacar o apoio da CAPES, agência financiadora do evento e desta publicação.

Prof. Dr. Marcos Alexandre Alves
Profa. Dra. Valeria Iensen Bortoluzzi
Centro Universitário Franciscano

1

Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior

Federico Navarro[1]

Escritura como tecnología

Hoy resulta natural escribir un email, subrayar un libro, leer un periódico y chatear por redes sociales, en ocasiones al mismo tiempo. La capacidad y la práctica de leer y escribir parece algo espontáneo, omnipresente, transversal, propio del ser humano, sin importar la extracción social, cultural o geográfica. Según Olson:

> Es indudable que una de las principales características de las sociedades modernas es la ubicuidad de la escritura. Casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una apropiada documentación escrita (OLSON, 1998, p. 21).

[1] Doctor en Análisis del Discurso (Universidad de Valladolid, España). Pertenencia institucional: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, CONICET (Argentina); Centro de Investigación Avanzada en Educación y Departamento de Pregrado, Universidad de Chile (Chile). Email: fnavarro@conicet.gov.ar. Agradezco el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, por el Proyecto FONDECYT de iniciación Nº 11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile, que permitió la elaboración de este artículo durante mi estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile. También agradezco los útiles y generosos comentarios de Natalia Ávila Reyes y Soledad Montes.

Sin embargo, la escritura no puede confundirse con un atributo biológico o natural, como el habla, la visión, el sentido del equilibrio o el pensamiento abstracto. Por el contrario, la escritura es una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse en sociedad, es decir, una tecnología epistémica y semiótica. Los registros escritos más antiguos apenas superan los cinco mil años de antigüedad, es decir, unas 260 generaciones atrás, mucho menos que la historia de la humanidad. Además, la escritura siempre ha sido una tecnología escasa. Las primeras escrituras se desarrollaron, de forma independiente, en tres regiones: en Mesopotamia en el año 3200 AC, en China en el año 1250 AC y en Mesoamérica en el año 650 AC (SCHMANDT-BESSERAT & ERARD, 2008). Su aparición se vinculó a ciertos accidentes, oportunidades y condicionantes históricos, como el cambio de las prácticas económicas de la caza y la recolección a las prácticas agrícolas de trabajo de la tierra (HALLIDAY, 2017c); la escritura aparece en grandes organizaciones humanas, con conocimientos avanzados de producción y almacenamiento de alimentos (LANDABURU, 1998). En la actualidad, la escritura sigue siendo una tecnología presente en solo una parte de las lenguas humanas. De las 7099 lenguas independientes, es decir, ininteligibles unas de otras, que se hablan hoy en día en el mundo, solo 3866 tienen algún tipo de sistema de escritura, aunque eso no significa que los hablantes estén alfabetizados y efectivamente lo usen (SIMONS & FENNIG, 2017[2]).

La invención de la escritura significó un avance tecnológico sustancial. Se trata de la posibilidad de registrar y comunicar creencias, experiencias, perspectivas, solicitudes y hechos históricos, políticos y administrativos en un soporte duradero, autónomo, atesorable, transportable y decodificable por un lector en otro espacio y tiempo. La primera escritura en la Mesopotamia

[2] Consultado en ethnologue.com (16/11/17).

se originó en el paso de un sistema de registro en el que se utilizaban piezas con la forma y características de cada uno de los bienes poseídos o adeudados (como una jarra de aceite o una oveja), a su inscripción, más económica y simple, en una tabla de arcilla con numerales y fonogramas (signos que representan sonidos), diseñados mediante una aguja, que correspondían al nombre de la persona interesada (SCHMANDT-BESSERAT & ERARD, 2008). La propia historia del desarrollo y masificación de la escritura está indeleblemente vinculada a los desarrollos tecnológicos que la materializan, ya que los primeros materiales e instrumentos para escribir eran caros, escasos y difíciles de utilizar. El papiro, por ejemplo, significó un importante avance respecto de las tablillas de arcilla con el fin de almacenar, transportar y expandir la escritura, pero luego fue reemplazado por el pergamino, que era más resistente y reutilizable, y que, al poder ser escrito de ambos lados, anticipó el libro (GABRIAL, 2008).

Como tecnología, la escritura es un sistema de marcas gráficas que representa las unidades de una lengua (SCHMANDT-BESSERAT & ERARD, 2008). Estas unidades representadas pueden ser fonemas, sílabas, morfemas o palabras, en diferentes combinaciones. En particular el alfabeto, inventado alrededor del año 1700 antes de Cristo en la zona donde actualmente se ubica el Líbano (SCHMANDT-BESSERAT & ERARD, 2008), es un sistema de escritura revolucionario, porque con su correspondencia con fonemas ofrece un conjunto acotado de menos de 30 signos para construir cualquier texto, lo cual presenta ventajas para su uso y enseñanza, aunque no en todas las lenguas (OLSON, 1998), ya que los sistemas de escritura se vinculan con cada estructura lingüística particular (HALLIDAY, 2017b). La economía del alfabeto fue una de las condiciones de posibilidad de la imprenta de Guttemberg y su sistema de letras móviles, imposible con otros sistemas de escritura con más elementos (GABRIAL, 2008).

La escritura como tecnología escasa también es identificable hacia dentro de las sociedades y culturas que la utilizan. Históricamente, hasta la invención de la imprenta, la escritura estaba restringida principalmente al ámbito religioso (clero) y, en menor medida, al ámbito legislativo-administrativo y contable (LANDABURU, 1998). Pero incluso luego del Renacimiento y hasta el siglo XX, solo una pequeña elite ilustrada y privilegiada podía comprender o producir la escritura, mientras que la inmensa mayoría de la humanidad era analfabeta. Este panorama ha cambiado drásticamente en las últimas décadas. Según cifras de UNESCO, a mediados del siglo XX, el 43-45% de los adultos en el mundo eran analfabetos (40-44% en México, Centro América y Sudamérica) (UNESCO, 1957). Para el año 2014, esta cifra se había reducido al 15% en el mundo y al 7% en Latinoamérica y el Caribe (UNESCO, 2016). Por este motivo, puede afirmarse que nunca antes en la historia de la humanidad se leyó y escribió tanto y en tantas lenguas como en el día de hoy.

Escritura como práctica situada

Sin embargo, estos avances en la alfabetización inicial o funcional no son suficientes para las demandas y necesidades actuales de la sociedad del conocimiento. Como explica Olson:

> La cultura escrita en Occidente no es solo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos (OLSON, 1998, p. 65).

La escritura, entonces, no es una competencia genérica, "blanda", simple y transversal, aprendida de una vez y para siempre en la educación básica, sino que hay muchas escrituras: la escritura creativa literaria de una novela histórica, la escritura informal inmediata con devolución en línea de sus lectores de un

tweet, la escritura íntima sin interlocutor externo explícito del diario personal, la escritura científica experta despersonalizada del informe de laboratorio. De esta forma, la escritura siempre es una práctica situada (BARTON & HAMILTON, 2000): en cierto marco social, histórico y cultural; en una situación comunicativa específica; para intentar cumplir determinados propósitos; desde ciertos emisores y para ciertos interlocutores; sobre ciertos temas y mediante ciertos patrones discursivos y léxico-gramaticales; y a través de ciertos géneros discursivos/textuales (NAVARRO, EN PRENSA), concepto clave que interrelaciona todos los elementos previos.

En contraste, las primeras escrituras de Mesopotamia se usaban para funciones muy particulares y semióticamente limitadas, como inventariar un patrimonio o registrar una deuda. Es decir, en el comienzo de la escritura, cada signo escrito correspondía a una posesión o a un bien adeudado, y por lo tanto la función de la escritura era puramente económica; esta función se ampliaría con el tiempo a otras, como la creación poética, el recuento histórico o el homenaje funerario. Los inicios de la escritura en diferentes contextos geográficos, históricos y culturales permiten reconocer que la producción escrita puede cumplir funciones diferentes, relevantes para esos contextos.

La complejidad y diversidad intrínseca de la escritura actual se ha multiplicado con las prácticas letradas complejas propias de la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento:

> La escritura se ha vuelto un importante medio de producción y como tal conforma un componente vital de la infraestructura epistemológica de las organizaciones y sociedades con uso intensivo del conocimiento. En palabras de Brandt (2005), la escritura se ha tornado un "bien muy preciado" (p. 167). Además, tal como lo atestigua un conjunto creciente de investigaciones especializadas, la escritura es central para la participación ciudadana en la construcción del conocimiento social, en la

> discusión política y en la toma de decisiones en la esfera pública (STARKE-MEYERRING & PARÉ, 2011, p. 2; traducción propia).

De esta manera, en la actualidad se espera que los ciudadanos sean escritores y que sus escritos tomen en cuenta, para adecuarse o para confrontar, expectativas diversas en distintos contextos administrativos, educativos y profesionales, públicos y personales. Para actuar en sociedad se necesita, hoy en día, ser un escritor experto, un escritor que además nunca termina de aprender a serlo (BAZERMAN, 2013). Escribir con experticia requiere utilizar varias de las llamadas competencias del s. XXI, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la argumentación, el uso y evaluación de información y fuentes, la resolución de problemas, la colaboración, el aprender a aprender, la autogestión y la creatividad (PELLEGRINO & HILTON, 2012); estas competencias permiten comprender, adecuarse, cumplir propósitos y transferir conocimientos y habilidades a situaciones nuevas y dinámicas (KREBER, 2009). Por eso, formar escritores avanzados es cada vez menos la enseñanza de contenidos de lenguaje estáticos, desagentivados y descontextualizados (la estructura del ensayo o los tipos de conectores) y cada vez más la enseñanza de competencias situadas, significativas y transferibles a contextos nuevos y flexibles: cómo se organiza el espacio social, qué posición se ocupa, a quién se le escribe, para qué, dónde buscar un ejemplar típico, qué pasos se pueden seguir, qué aspectos revisar en el escrito, cuáles son los errores más frecuentes.

Escritura como forma de pensamiento

Según Halliday, la escritura implica una semiótica reciente, evolucionada, que pone en juego nuevas formas de expresión, nuevas formas de conocimiento y nuevas formas de aprendizaje institucionalizado respecto de la comunicación oral y el aprendizaje

en el seno de la familia y el hogar. Escribir, en contraste con comunicarse oralmente, implica un cambio en la concepción de la realidad: "la escritura [...] coloca en primer plano el aspecto sinóptico, la realidad como objeto, en lugar del aspecto dinámico de la realidad como proceso, como ocurre en la lengua hablada" (HALLIDAY, 2017a, p. 238-9). Así, la escritura tiene un impacto cognitivo y cultural en los grupos sociales al permitir formas nuevas de abstracción, acumulación, conservación, demostración y transmisión de conocimiento. Por este motivo, la escritura posee un marcado prestigio social (y, consecuentemente, un mayor valor de verdad asociado) frente a la oralidad, algo especialmente cierto en los ámbitos educativos, científicos y técnicos occidentales[3] (CALSAMIGLIA BLANCAFORT & TUSÓN VALLS, 1999). Desde la perspectiva de Olson, la potencia de la escritura como tecnología no radica tanto en su capacidad de registrar y reproducir, sino más bien en su capacidad de transformar el conocimiento:

> La magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemónico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistémica. La escritura no solo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente (OLSON, 1998, p. 16; traducción modificada).

Esta nueva perspectiva abstracta y transformadora de la realidad se manifiesta de forma lingüística: el texto escrito es un objeto (semi) estático, y la gramática de la escritura construye procesos y propiedades no como verbos y adjetivos (su manifestación congruente) sino objetivizados como sustantivos (su manifestación metafórica). De esta manera, “la temperatura del

[3] Este prestigio no siempre fue tal. Platón, en sus escritos dialogados, planteó las limitaciones del carácter monológico de la escritura; algunos pensadores de la Ilustración europea del s. XVIII creían que los pueblos sin escritura estaban más cerca de la verdad, asociada a la naturaleza y a lo primigenio (Landaburu, 1998); Saussure, Halliday o Bloomfield, entre otros lingüistas del s. XX, reivindicaron la centralidad de la oralidad para el estudio del lenguaje natural.

mar se ha incrementado" se convierte en "el incremento en la temperatura del mar". Esta metáfora gramatical es también la puerta de acceso, según Halliday, a una forma de construcción de conocimiento abstracto, elaborado, propio de los ámbitos educativos, científicos y técnicos (HALLIDAY, 2004).

Si la escritura es una semiótica evolucionada y compleja, una tecnología reciente que implica una forma abstracta de vincularse con el mundo y el conocimiento, entonces su aprendizaje no puede ser natural, espontáneo y universal, mediante estímulos aislados y accidentales, como la oralidad. Por el contrario, la escritura se aprende sobre todo en entornos educativos institucionalizados, extensos en el tiempo, y está indisolublemente asociada a estos, si bien existen numerosas instancias no formales de aprendizaje y práctica de la escritura entendida en sentido amplio. De esta manera, la escritura posee una centralidad y ubicuidad en las trayectorias de formación dentro del sistema educativo. Como afirman Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, "todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente escritos" (p. 79). El proceso de aprendizaje es diferente según el tipo y complejidad del sistema de escritura del que se trate y, así, no toma el mismo tiempo y esfuerzo aprender a escribir en español y en japonés, aunque sí toma el mismo tiempo y esfuerzo adquirir la lengua (oral) española o japonesa.

Escritura como práctica multidimensional

La escritura, como tecnología epistémica y semiótica compleja, integra múltiples niveles simultáneos e interdependientes. Si bien es frecuente que se asocie la escritura a la caligrafía, la ortografía o el formato, estos elementos constituyen meramente las marcas más evidentes de un proceso (escribir) y un producto (el texto) que involucra también dimensiones léxicas,

gramaticales, semánticas, discursivas, multimodales, tecnológicas, situacionales, retóricas, sociohistóricas y psicológicas. La escritura materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto, construcción de autoría y autoridad, etc. A su vez, la escritura pone en juego la valoración, identidad e ideología de los escritores y muestra trazos de los contextos sociales, históricos y culturales en los que se manifiesta. La siguiente tabla presenta algunas de estas dimensiones, que necesariamente se corresponden con funciones diversas, como se muestra más adelante:

Tabla 1. Algunas dimensiones de la escritura.

Dimensiones de la escritura	Ejemplos
Mecánica	caligrafía, grafomotricidad
Normativa	ortografía, puntuación, corrección idiomática
Léxica	campos léxicos, términos técnicos
Gramatical	morfología, sintaxis, concordancia, subordinación, metáfora gramatical
Discursiva y semántica	intertextualidad, desarrollo temático, cohesión, estructura retórica, metadiscurso, voz autoral
Multimodal	imágenes, formato, tipos de fuente
Tecnológica	procesador de texto, gestores bibliográficos
Situacional y retórica	propósitos, adecuación a situaciones y destinatarios, géneros discursivos
Social e histórica	género, identidad, ideología, relaciones de poder
Psicológica y afectiva	expresión, valoración, aceptación, inclusión

La escritura prototípicamente se caracteriza por la comunicación *in absentia*, esto es, por una interacción diferida con desplazamiento temporal y espacial del escritor o escritores y el lector o lectores (CALSAMIGLIA BLANCAFORT & TUSÓN VALLS, 1999; CASTELLÓ, 2007). Por este motivo, el texto escrito debe ser en buena medida autosuficiente, es decir, contener los elementos

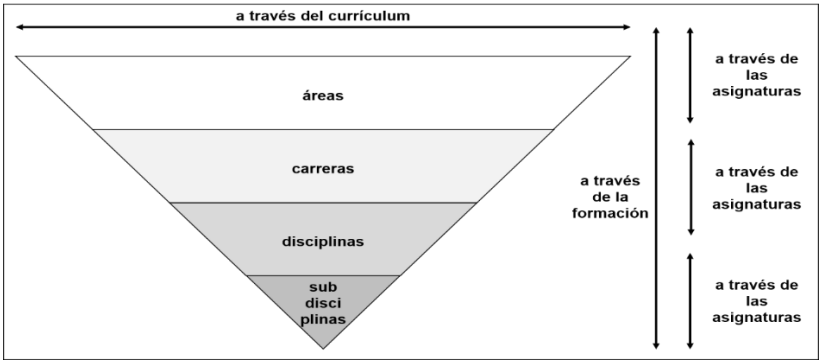
necesarios para ser comprendido a pesar de este desplazamiento temporo-espacial y para orientar las lecturas posibles de sus lectores, al menos de los lectores anticipados textualmente. Esta necesidad del texto escrito también se manifiesta lingüísticamente, por ejemplo a través de la alta frecuencia de elementos léxicos formales, la baja frecuencia de referencias exofóricas (vinculadas al contexto inmediato material de producción, muy frecuentes en la oralidad) y la alta frecuencia de recursos metadiscursivos interaccionales como mitigadores y refuerzos (HYLAND, 2005) para negociar posiciones y anticipar objeciones de los lectores; en la oralidad, estos ajustes se pueden dar en tiempo real en función de las reacciones del interlocutor y utilizando elementos no verbales: vocalizaciones, elementos cinésicos y elementos proxémicos.

Estas distinciones entre oralidad y escritura, si bien orientan la discusión al identificar rasgos prototípicos de uno y otro modo, sin dudas resultan esquemáticas y simplificadoras, en particular en la actualidad. Las tecnologías de la información y la comunicación y su uso masivo han impulsado formas híbridas de oralidad escrita o de escritura oral, en las que la escritura es dinámica e interactiva, con elementos léxicos de la oralidad y referencias exofóricas difíciles de comprender fuera de la situación comunicativa inmediata. A su vez, los textos son cada más dinámicos y multimodales, incluso en los ámbitos más conservadores de la academia y la ciencia, y combinan modos diversos e hipervínculos directos a otros textos. Así, los textos en la actualidad se entienden como una entidad semiótica multimodal (KRESS, 2012) que puede integrar gestos, oralidad, imágenes (fijas y móviles), escritura, música y elementos tridimensionales.

Escritura en educación superior

Desde un punto de vista contextual, la escritura académica podría definirse como aquella que se produce en el ámbito formativo de la educación superior. Se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias. Definida de esta manera, la escritura académica se encuadra en el sistema de actividad (BAZERMAN, 2012) de formación académica y en las culturas disciplinares (HYLAND, 2004), que incluyen diversos actores (estudiantes, profesores, funcionarios, personal administrativo) y múltiples propósitos y actividades. Sin embargo, el foco de esta definición está en la educación superior como espacio de formación y en la escritura estudiantil como conjunto de producciones híbridas, en transición, objeto de enseñanzas y aprendizajes disciplinares. De esta manera, puede afirmarse que la escritura académica tiene una triple presencia en el ámbito de la educación superior: *a través del currículum*, en las diferentes asignaturas y carreras; *a través de las etapas formativas*, en el ingreso, transición y egreso de la universidad y los estudios terciarios; y *a través del desarrollo de las asignaturas*, en instancias de estudio, producción creativa y control de aprendizajes (BAZERMAN ET AL., 2016). En la siguiente figura, se sintetizan las diversidades de ámbitos y trayectorias que atraviesan las escrituras académicas:

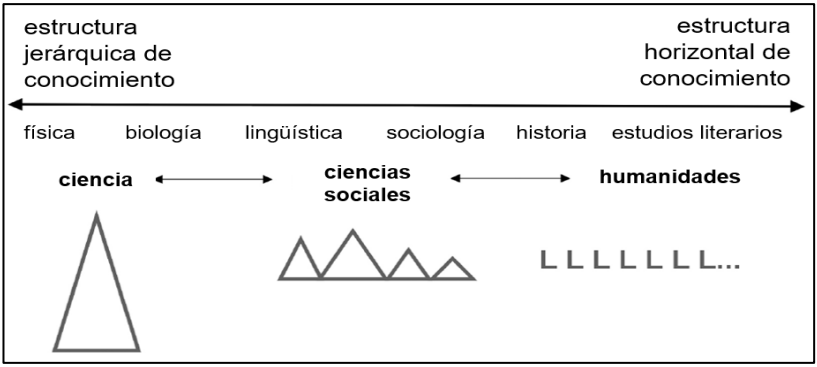
Figura 2. Ámbitos y trayectorias de las escrituras académicas (elaboración propia).



Es evidente que las humanidades como área comparten ciertos presupuestos y marcos epistemológicos (por ejemplo, la visión crítica o la exploración de la subjetividad) y formas de escritura (por ejemplo, el ensayo), frente a los presupuestos y marcos epistemológicos en ciencias naturales (por ejemplo, el uso de datos empíricos mediante procedimientos experimentales replicables) y sus correspondientes géneros discursivos (por ejemplo, el informe de laboratorio). A su vez, puede identificarse la escritura característica de una carrera, como biología o ingeniería eléctrica. Sin embargo, como las carreras son espacios multidisciplinarios, corresponde también identificar diferentes disciplinas dentro de las carreras, y por tanto puede distinguirse dentro de la misma carrera de, por ejemplo, Licenciatura en Sociología, entre el profesor a cargo de la asignatura Sociología, la profesora a cargo de la asignatura Antropología y la profesora a cargo de la asignatura Filosofía: es posible que el primero favorezca datos cuantitativos o mixtos y discusión de fuentes expertas, la segunda valore el punto de vista informado y las observaciones participantes del estudiante, y la tercera la deconstrucción de argumentos teóricos en fuentes clásicas y posición de lectura original del estudiante. La clasificación de las

áreas, carreras y disciplinas es compleja y opaca, y no solo obedece a cuestiones epistemológicas, sino también históricas, geográficas, políticas, entre otras (ver KREBER, 2009, para una distinción entre disciplinas, temas y asignaturas). Martin, Maton & Matruglio (2010), por ejemplo, proponen una clasificación de las formas de construir conocimiento, y las correspondientes formas de usar el lenguaje, en diferentes áreas y disciplinas, como se ve a continuación. Nótese cómo la lingüística y los estudios literarios, tradicionalmente unidos en una misma carrera en Latinoamérica, se ubican en extremos opuestos epistemológicamente:

Figura 1. Formas de construir conocimiento según áreas y disciplinas (MARTIN, MATON & MATRUGLIO, 2010; traducción propia).



Pero esto no es suficiente, porque las disciplinas incluyen subdisciplinas y tradiciones epistemológicamente distantes, y por ejemplo la psicolingüística incluirá evidencias empíricas experimentales recolectadas colectivamente y publicadas en artículos en inglés en psicolingüística, en contraste con evidencias históricas documentales recolectadas individualmente y publicadas en un libro en español en historiografía lingüística.

Para entender mejor esta diversidad, es importante tomar en cuenta los géneros discursivos que los estudiantes deben leer y escribir en educación superior, esto es, las clases de textos situados

más o menos estables orientados a fines sociales y comunicativos y con ciertos rasgos estructurales, temáticos y discursivos (NAVARRO, EN PRENSA). En medicina se escriben historias clínicas y epicrisis, mientras que en ingeniería se escriben informes de laboratorio y prácticas profesionales supervisadas; es más, aunque en casi todas las carreras y disciplinas se escriban tesis, el nombre común oculta todo tipo de variaciones en las expectativas de escritura. Una complejidad añadida es que muchos profesores solicitan géneros discursivos, pero no enseñan qué tipo de escrito esperan, no lo tienen muy claro, o sus expectativas no coinciden con las de los estudiantes (LILLIS, 2001).

Además, es necesario distinguir entre géneros expertos y géneros de formación, también conocidos como géneros epistémicos o géneros estudiantiles (THAISS & ZAWACKI, 2006). Los géneros expertos son escritos por científicos y profesionales con experiencia, son leídos por pares con conocimientos presupuestos afines, y buscan hacer y negociar aportes al conocimiento científico consensuado o llevar a cabo acciones sociales profesionales particulares, no vinculadas necesariamente a la formación. Por estos motivos, representan un desafío de lectura para los estudiantes, ya que estos no son los lectores presupuestos textualmente. En contraste, los géneros de formación son escritos por estudiantes, son leídos por miembros expertos, habilitados y con más conocimientos, y tienen objetivos pedagógicos, formativos y evaluativos. Por estos motivos, los géneros expertos y de formación presentan similitudes discursivas, pero no son iguales ni puede establecerse una correspondencia directa entre ellos. En palabras de Camps:

> La situación de aprendizaje no es coincidente con la comunicación entre científicos de un campo determinado del saber. La actividad relacionada con una investigación cuya finalidad es ser admitido en una comunidad científica no es

> idéntica a la de elaborar un informe de investigación cuando ya se participa en ella (Camps, 2007, p. 10).

En el nivel microdiscursivo, las diferencias también se multiplican: en las ciencias exactas y naturales, por ejemplo, se cita poco y en general no importa de qué manera las fuentes dicen lo que dicen, y por eso se usa muy poco el discurso directo pero se prefieren las normas de cita con superíndices, mientras que en las ciencias humanas y sociales es fundamental dar cuenta de las formas de afirmar y construir argumentaciones de las fuentes citadas y se necesitan normas de cita complejas para dar cuenta de la bibliografía utilizada. Así, incluso en los aspectos más específicos del discurso, las diferentes formas de escritura en la educación superior están intrínsecamente vinculadas a formas de conceptualizar el mundo, es decir, variables epistemológicas, y a formas de vincularse con la comunidad de pares, es decir, variables culturales. De esta manera, la escritura académica es indisociable de las prácticas, conocimientos y epistemologías de las culturas disciplinarias donde se inscribe (HYLAND, 2004).

Alfabetización académica

En los últimos años, las instituciones de educación superior en Latinoamérica han comenzado a poner en marcha iniciativas de enseñanza para abordar esta complejidad de la escritura académica y disciplinar. El concepto de *alfabetización académica*, en particular, se ha popularizado en Hispanoamérica y ha permitido denominar este nuevo campo de estudios e iniciativas sobre la enseñanza de la escritura en educación superior[4]. Paula Carlino propuso por primera vez el concepto en 2002 y lo definió como "la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las

[4] En Brasil, en cambio, predomina el concepto, diferente en su definición y alcances, de *letramentos acadêmicos* (cf. MOTTA-ROTH et al., 2016).

comunidades científicas y/o profesionales" (CARLINO, 2002, p. 3). En otro trabajo del mismo año, Carlino especifica que se trata de "facilitar el acceso a las culturas *escritas* correspondientes a sus [las de las universidades] disciplinas" (CARLINO, 2002 B, p. 60; énfasis añadido). Como puede apreciarse, ya en esta primera definición el foco no está en el discurso académico como objeto en sí, una temática prioritaria de los estudios lingüísticos de la época en la región, ni tampoco en las prácticas letradas académicas según una perspectiva situada más allá de su enseñanza. El foco, en cambio, es cultural y pedagógico: alfabetización académica se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional. Este proceso se entiende como una enculturación disciplinar que no se restringe a aspectos lingüísticos, aunque tampoco puede prescindir de ellos: entender y asimilar las formas de pensar y actuar en los distintos ámbitos académicos ayuda a escribir de ciertas formas esperadas en esos entornos, de la misma manera que entender y asimilar los géneros discursivos de los distintos ámbitos académicos ayuda a pensar y actuar de ciertas formas esperadas en esos espacios.

En su presentación del término, Carlino aclara, a su vez, que es su traducción particular del término inglés "literacy", el cual en su acepción original "hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias [...] todo lo relativo al leer, escribir, estudiar y comunicarse por escrito, en cualquier nivel" (p. 15). En 2013, una década más tarde, Carlino reelabora el concepto, recuperando casi sin modificación la definición inicial, pero con un foco más explícito en la enseñanza: "*proceso de enseñanza* que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas" (CARLINO, 2013, p. 370; énfasis añadido).

Hoy en día, la agenda educativa en la región incluye la escritura académica como objeto válido y necesario de enseñanza. Esto se debe, entre otros factores, al fenómeno global de expansión del sistema de educación superior y al ingreso de grandes cantidades de estudiantes no tradicionales, en muchos casos primera generación universitaria y con poca familiaridad con el capital semiótico académico (NAVARRO, 2017). Como han demostrado diversas investigaciones desde la antropología, la lingüística y la sociología de la educación, las formas de escritura y comunicación que son valoradas en entornos educativos formales no se enseñan ni curricularizan (SCHLEPPEGRELL, 2004) y, por lo tanto, las instituciones favorecen a los estudiantes más tradicionales que las han adquirido por sus propios medios o a través sus entornos educativos, familiares y sociales; es decir, las instituciones educativas favorecen a aquellos estudiantes ya de por sí privilegiados (LILLIS, 2001). En la era de la universidad masificada, pero todavía poco inclusiva, la alfabetización académica busca colaborar con la inclusión y la equidad educativas y reemplazar, de alguna manera, el desafío que en otra época significó la alfabetización inicial: formar sujetos lectores y escritores (avanzados).

Esta nueva configuración, más rica, masiva y compleja, de la educación superior en Latinoamérica ha fomentado en algunos casos una narrativa de supuesta crisis de la educación y de escritura de los estudiantes, un fenómeno reaccionario frente a procesos inclusivos en la universidad que ha sido estudiado en otros contextos geográficos e históricos (cf. RUSSELL, 2002, para el contexto estadounidense). En términos de Lillis y Scott, quienes estudian el sistema británico, las instituciones de educación superior ocupan un lugar contradictorio de fomento de la inclusión de nuevos perfiles de estudiantes y de expansión del acceso a la universidad, pero de conservadurismo frente a la diversidad discursiva y educativa que esta inclusión trae consigo:

> Si bien existen cambios en las políticas educativas hacia una mayor expansión, y la diversidad es retóricamente celebrada en la Misión de las instituciones, la diversidad como una dimensión fundamental de las prácticas comunicativas en general es considerada como algo problemático (LILLIS & SCOTT, 2007, p. 8; traducción propia).

La "crisis de la escritura", es decir, el supuesto de que los estudiantes actuales escriben peor que estudiantes de años previos, es un error conceptual e incluso un problema ideológico, porque implica una concepción de la escritura como competencia simple, transversal, que no es objeto de enseñanza en la universidad y que corresponde solo a las elites sociales ilustradas y privilegiadas. Sin embargo, esta concepción errada permite en algunos casos que las instituciones dispongan fondos, personal y recursos para impulsar iniciativas de (verdadera) alfabetización académica.

Ahora bien, algunas reflexiones teóricas e iniciativas de enseñanza basadas en la noción de alfabetización académica ponen el énfasis exclusivamente en la función epistémica de la escritura de formación, es decir, en tanto instrumento para aprender. A su vez, el propio enfoque escribir a través del currículum, en el cual se inspira, ha recibido críticas por no problematizar las formas de comunicar y construir pensamiento que enseña y reproduce (RUSSELL, 2013). A esto se suma que otras tradiciones de enseñanza de la escritura en educación superior, de larga y fructífera tradición en Latinoamérica, han puesto el énfasis o bien en validar metodologías propias de los talleres de escritura creativa y expresiva (ver por ejemplo BAS, 2015); o bien en colocar en foco los saberes lingüísticos y discursivos pero sin atender a su uso situado (lo que Horner, 1999, llama "sesgo textual" y Lea y Street, 2006, "modelo de aprendizaje de competencias"); o bien en priorizar la formación de graduados críticos respecto de las prácticas de sus disciplinas y entornos, por ejemplo reflexionando

sobre la historia de esas prácticas (ARNOUX, DI STEFANO & PEREIRA, 2002).

Estos aspectos de la formación de un escritor experto no son excluyentes, sino necesariamente complementarios. Si la escritura académica es una práctica compleja, diversa y situada, como se señaló antes, entonces la alfabetización académica es un proceso igual de complejo, diverso y situado que las instituciones de educación superior deben intencionar y monitorear. Se requiere entonces un desarrollo teórico que habilite formas más sofisticadas de entender qué significa enseñar y aprender a escribir académicamente en educación superior. La complejidad de la alfabetización académica no se restringe al carácter situado, epistemológica y culturalmente diverso, de la escritura en las asignaturas, carreras y disciplinas. La alfabetización académica es compleja porque la escritura académica cumple diversas funciones sociales, culturales, pedagógicas, comunicativas y personales. Así como se necesita comprender que la escritura integra dimensiones diversas, desde la ortografía de superficie hasta la construcción subyacente de la identidad de los escritores, de igual forma se necesita repensar la noción de alfabetización académica a partir de las funciones interdependientes y simultáneas que cumple la escritura en educación superior.

Funciones de la escritura académica de formación

Función epistémica

A través de la escritura académica, los estudiantes revisan, aprenden y transforman los contenidos disciplinares y ejercitan e internalizan las competencias y prácticas del ámbito cultural y profesional en el que se insertan. Al escribir ensayos, exámenes grupales, informes de prácticas profesionales, fichas bibliográficas, proyectos de investigación, entradas de blog de divulgación

científica, posters científicos u otros géneros, los estudiantes construyen afirmaciones y posiciones, organizan sus ideas, muestran sus aprendizajes, vinculan lo que entendieron con otros contenidos y lecturas, aportan sus miradas e interrogantes, y ajustan afirmaciones a distintos interlocutores. No se trata de reproducir o transmitir conocimientos a través de la escritura, ni de hacer un control de lectura mediante respuestas de opción múltiple, aunque estas actividades de baja demanda cognitiva son frecuentes en la universidad. La escritura mediante géneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios. Así, como señala Russell, no existen evidencias de una correlación general entre escribir más y aprender más, pero sí entre escribir textos significativos y estimulantes y un mayor desarrollo y aprendizaje personal, social, práctico y académico, al menos desde las percepciones de los participantes (RUSSELL, 2013) Las investigaciones sobre la temática advierten que no es posible medir el efecto de la escritura sobre el aprendizaje si este se entiende de forma discreta e inmediata; por el contrario, los efectos son de largo plazo, en un desarrollo no lineal. El aprendizaje de los géneros discursivos, con su tipologización discursiva de ciertas formas repetidas, reconocidas y esperadas de interacción y acción social, brinda una ruta de acceso, escrita y andamiada, para el aprendizaje, una suerte de zona de desarrollo próximo vygotskiana (BAZERMAN, 2009) que fomenta ciertas formas de pensar, razonar, nombrar e interpretar el mundo.

Esta forma de utilizar la escritura en el aula intenciona y potencia su función epistémica y corresponde a un enfoque denominado *escribir para aprender*, esto es, incentivar en todas las asignaturas las instancias de escritura significativa. Escribir para

aprender pone en crisis la dicotomía forma y contenido y los plantea como elementos indisociables. En términos de Rusell:

> Ocuparse de la escritura no suplanta, por tanto, la enseñanza de contenidos, sino que es una forma de enseñar esos contenidos de forma más efectiva, ya que los contenidos no se entienden como algo que se coloca en la mente de los estudiantes sino como recursos para vincularse y comunicarse con el mundo y con los demás -de forma más significativa, por lo general, a través de la escritura (RUSSELL, 2013, p. 175; traducción propia).

Función retórica

En la universidad no solo se aprenden contenidos disciplinares, sino también formas disciplinarmente específicas de comunicarse por escrito. Cada disciplina y ámbito académico, entendidos como culturas disciplinares, comparten y disputan formas características de comunicación, que a su vez se vinculan con las formas de construir conocimiento:

> Necesitamos entender la escritura académica como prácticas sociales colectivas, y poner el foco en los textos publicados en tanto la manifestación más concreta, pública y accesible de esas prácticas. Estos textos son el alma de la academia dado que las disciplinas validan sus conocimientos, establecen sus jerarquías y sistemas de reconocimiento y mantienen su autoridad cultural a través de los discursos públicos de sus miembros (HYLAND, 2004, p. 1; traducción propia).

La escritura de las disciplinas es más que una norma de cita predilecta: los lectores e interlocutores de la comunidad disciplinar reconocen a sus miembros plenos cuando se comunican de ciertas formas esperadas. En consecuencia, la escritura no es solo una herramienta de enseñanza, sino que debería curricularizarse en sí misma, es decir, pasar a ser un objetivo de enseñanza y aprendizaje de todas, o la mayoría, de las asignaturas. Si Física I de

la carrera de pedagogía en ciencias exactas solicita escribir informes de laboratorio durante todo el semestre, entonces aprender a escribir un informe de laboratorio es parte de lo que esa asignatura enseña. *Escribir para comunicar*, como función complementaria de escribir para aprender (MCLEOD & MIRAGLIA, 2001), significa, entonces, incentivar en todas las asignaturas las instancias de enseñanza explícita y significativa de escritura disciplinar, con conocimiento de los géneros y rasgos discursivos característicos de las disciplinas.

Para esto, es importante tener una teoría del lenguaje y de la lengua, de su organización en estratos y de sus componentes sistemáticos. Formar escritores incluye enseñar sobre la lengua y el discurso, usar un metalenguaje para nombrar sus elementos y desarrollar conciencia metalingüística para guiar la toma de decisiones del escritor experto. En sentido complementario, no basta con una teoría sobre la lengua: para enseñar escritura, también se necesita contar con una teoría específica de la enseñanza de la lengua:

> La enseñanza de cualquier tema o competencia involucra una enseñanza *a través* de la lengua; pero la enseñanza de la lectura y la escritura implica también una enseñanza explícita *sobre* la lengua. Para enseñar lengua, lectura y escritura de forma efectiva necesitamos un entendimiento sólido de cómo funciona la lengua, además de un metalenguaje para hablar sobre ella con nuestros estudiantes" (ROSE & MARTIN, 2012: 18; traducción propia).

A su vez, es necesario contar con evidencia empírica respecto de cómo es la escritura de los ámbitos en los que se pretende enseñar: los conocimientos sobre el ensayo en la licenciatura en historia de una universidad francesa servirán más bien poco para enseñar a escribir el ensayo en el doctorado en filosofía de una universidad mexicana. Ya sea mediante proyectos de investigación financiados, la práctica docente investigativa o el diseño de cursos

en los que se fomente la reflexión sobre cómo se escribe en cada ámbito, enseñar a leer y escribir en las disciplinas implica saber más sobre las especificidades de esas lecturas y escritura.

El sistema de educación tiene un rol fundamental en efectivamente enseñar lectura y escritura académica y, así, corregir un poco la distribución inequitativa del capital semiótico académico en la sociedad (ROSE & MARTIN, 2012). No es suficiente confiar en que un proceso de enculturación y de escribir para aprender vaya a lograr que los estudiantes aprendan, un poco por inmersión y un poco por necesidad, las formas altamente específicas y sofisticadas de escritura de cada ámbito disciplinar. Nuevamente, como en la función previa, es fundamental explotar una noción situada de género discursivo, orientada a fines, con riqueza estructural y discursiva, y mediante una secuencia didáctica efectiva.

Función habilitante

A través de los escritos, que operan como evidencias documentales de los desempeños grupales e individuales, el sistema de educación superior determina qué estudiantes aprueban o desaprueban, es decir, qué estudiantes tienen la posibilidad de ser exitosos en sus trayectorias formativas universitarias. Escribir para acreditar los saberes es, de hecho, el rol básico que se le asigna a la escritura, muchas veces olvidando las otras funciones que también puede desempeñar (LILLIS, 2001).

Ahora bien, la escritura como instrumento de evaluación no es transparente, ingenua o desideologizada. Es frecuente que los profesores asocien el desempeño en un escrito -un relevo parcial, estático e impreciso de los complejos procesos de aprendizaje y comunicación en la academia- con la inteligencia o el esfuerzo del estudiante. A su vez, los géneros que evalúen aprendizajes y desempeños, como un examen presencial o un informe de lectura, tienen características complejas que algunos estudiantes con más

capital cultural académico y más oportunidades previas -escolares, sociales, familiares- pueden sortear con más facilidad que otros. Para los profesores, en cambio, los géneros disciplinares, con sus complejidades y particularidades, se encuentran tan rutinizados, tan inscriptos en las acciones sociales y comunicativas que llevan a cabo que con frecuencia se han vuelto invisibles para ellos, es decir, no representan un verdadero desafío ni un objeto digno de enseñanza; según su parecer, la forma de escribirlos es obvia (RUSSELL, 2013). También sucede con frecuencia que los instrumentos escritos de evaluación se parezcan poco a las experiencias y acciones de enseñanza y aprendizaje que efectivamente sucedieron a lo largo del curso. Por estos motivos, la función habilitante de la escritura académica requiere que los profesores y las instituciones fomenten contratos pedagógicos más explícitos e inclusivos, por ejemplo, mediante rúbricas o pautas de cotejo, en donde quede claro qué se evalúa y se brinden instrucciones, retroalimentación y oportunidades de revisión de lo evaluado. Por el contrario, la escritura académica suele formar parte del currículum oculto (SCHLEPPEGRELL, 2004), es decir, no resulta objeto explícito de enseñanza y aprendizaje.

Estas primeras tres funciones, aparecen a lo largo de la literatura especializada, con diversas denominaciones. Según Nesi y Gardner, por ejemplo:

> Los estudiantes necesitan aprender cómo escribir bien, porque la escritura es el medio por el cual construirán conocimiento disciplinar, el medio principal mediante el cual demostrarán sus logros cuando los evalúen y, en muchos casos, también el medio por el cual se comunicarán con colegas profesionales en el futuro (NESI & GARDNER, 2012, p. 3; traducción propia).

Función crítica

Los perfiles de egreso de la mayoría de las carreras destacan la competencia del profesional de posicionarse críticamente respecto de los saberes de su disciplina y las condiciones de su entorno y de accionar sobre ellos. La mayoría de los profesores esperan que sus estudiantes muestren recorridos de lectura o resultados de investigación inesperados y fomentan espacios de discusión informada sobre los temas de las asignaturas. La escritura académica, en tanto forma de comunicación elaborada y revisada, con apoyo bibliográfico o empírico, con argumentaciones que intentan transformar las concepciones de los interlocutores, es un medio privilegiado para empoderar a los estudiantes en sus roles periféricos legítimos (LAVE & WENGER, 1991) en el proceso formativo.

Esta función crítica alcanza la propia escritura disciplinar: los estudiantes pueden y quieren, en ocasiones, expresar su agencia mediante sus escritos, transformar o negociar las expectativas de los lectores, poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento, y generar discursos académicos alternativos, una postura también frecuente en los propios profesores (THAISS & ZAWACKI, 2006). Las formas de escribir no son estáticas, sino el producto de una cierta visión o conjunto de visiones, hegemónicas y dominantes, del mundo y de la distribución del poder y de los privilegios (LEA & STREET, 2007). Los estudiantes no solo reconocen y aprehenden y reproducen las prácticas establecidas y estructuras de poder, sino que, en su medida, voluntad y posibilidad, las discuten y transforman. En términos de Zavala:

> Los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los

> limitan. Esto puede verse con relación a la clase social o al género, pero también con relación a la práctica de las literacidades. (ZAVALA, 2011, p. 53).

Es preciso recordar, a su vez, que las formas de escribir y de pensar el mundo son diversas, que los capitales culturales y los capitales semióticos pueden ser distintos y antagónicos, y que la universidad muchas veces es escenario de estos choques silenciosos. No es suficiente, por lo tanto, considerar la diversidad disciplinar y retórica de la escritura: se debe incluir también una visión crítica sobre las relaciones y pugnas de identidad y de poder en las prácticas de escritura. Escribir para criticar, escribir para empoderarse como actor relevante, escribir para cambiar las condiciones del entorno, escribir para modificar el canon de la escritura, debe ser entonces una función fundamental en la formación de profesionales y científicos en educación superior que quieran intervenir sobre la realidad.

Función expresiva

Así como puede resultar poco significativo enseñar literatura, o "alta escritura", a un estudiante de sociología que debe elaborar un proyecto de investigación para la semana siguiente, tampoco puede sostenerse una mirada reproductiva de escritura académica y de su enseñanza. Interpretar unos datos experimentales distintos a los esperados o elaborar una lectura original que vincule dos autores distantes requiere creatividad. Cuando el profesor espera que cada estudiante de su curso elabore un ensayo diferente del texto del compañero, sostiene una concepción creativa de la escritura académica. Si bien el espacio para la expresión de la subjetividad, la perspectiva y las experiencias de cada estudiante varía de una disciplina a otra, es indudable que la escritura es un medio de expresión y de

construcción de identidad. Quizás por eso es tan frecuente la crisis ante la página en blanco o ante la devolución marcada con rojo.

A su vez, los estudiantes están atravesados por la exigencia de construir y expresar una voz propia, personal y original, según ciertos parámetros retóricos disciplinares y ciertas restricciones de la tarea de escritura, y en relación con las voces intimidantes de los autores consagrados que leen o de los profesores que les enseñan. De esta manera, los escritos académicos de formación no son objetos ajenos a los estudiantes, sino que incluyen sus miradas, sus interpretaciones, sus esfuerzos y sus expectativas, en la construcción de una hipótesis creativa, de una identidad o de una voz autoral propia.

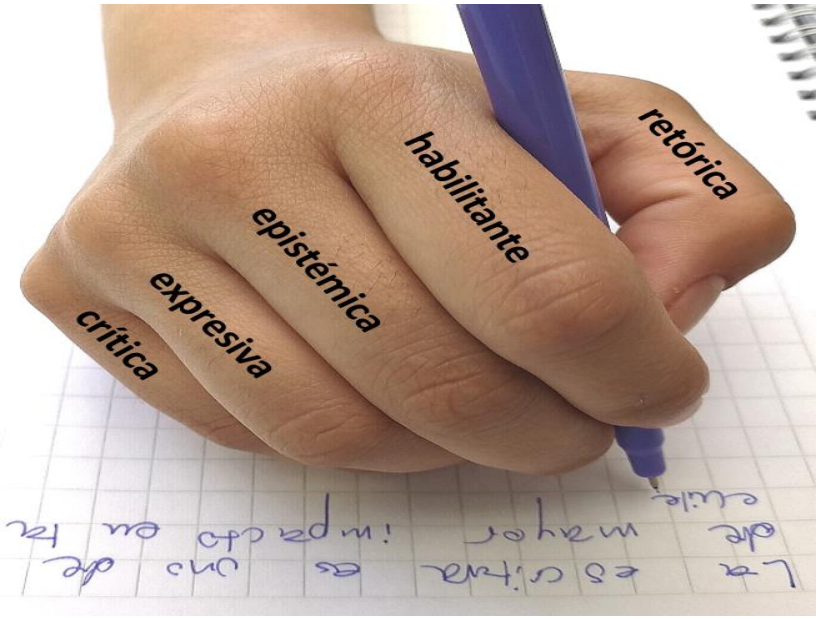
Por último, los estudiantes de educación superior, incluso aquellos que "escriben mal", suelen participar en literacidades vernáculas diversas -como la elaboración de instructivos en YouTube, la escritura de fanzines, la traducción de cómics o la lectura de sagas noveladas (para el español, puede consultarse VALERO PORRAS & CASSANY, 2016)- y estas experiencias con la escritura pueden recuperarse y valorarse en los procesos formativos académicos.

Relaciones entre funciones de la escritura

La alfabetización académica, entendida como proceso de enseñanza y aprendizaje de las formas de pensar y comunicar en el ámbito de la educación superior y de las carreras y disciplinas específicas, requiere integrar simultáneamente estas funciones de la escritura. Escribir para aprender, comunicar, acreditar, criticar y expresar significa que enseñar escritura en la universidad incluye aprender contenidos disciplinares a través de formas significativas de escritura; internalizar los géneros y rasgos discursivos propios de cada espacio disciplinar; evaluar y acreditar los aprendizajes mediante instrumentos consensuados y transparentes;

desnaturalizar activamente los conceptos, prácticas y expectativas de los diferentes ámbitos; y expresar creativamente las perspectivas e hipótesis que pueden explicar -y mejorar un poco- el mundo. La siguiente imagen ilustra la actuación simultánea de las cinco funciones cuando el escritor universitario en formación toma el lápiz, una por cada dedo de su mano.

Figura 3. Cinco funciones simultáneas de la escritura en educación superior.



A partir de esta propuesta, las iniciativas de enseñanza no deberían apuntar a solo una de estas funciones. Puesto que se manifiestan de manera simultánea, al pretender focalizar solo en una, se puede desatender e incluso perjudicar las otras funciones. Cuando un profesor llena de correcciones de "forma" el texto de un estudiante, no está incidiendo solo sobre la función retórica y habilitante, sino que también está reduciendo las posibilidades de que ese estudiante se empodere, se construya y se autoperciba

como escritor universitario cuyas ideas y perspectivas creativas merecen ser tomadas en cuenta. Al contrario, cuando el mismo profesor decide no corregir la "forma" y poner el foco en el aprendizaje de contenidos, está olvidando la importancia de los aspectos retóricos específicos de la escritura en su ámbito. Asimismo, un profesor que inhabilite las formas de construcción de conocimiento que involucren la mirada y posicionamiento críticos o expresivos del estudiante, incluso si interpelan algunas de las expectativas de la asignatura o la disciplina o incluyan referencias a otros mundos y escrituras, está olvidando la importancia de formar identidades autorales y profesionales que comprendan y modifiquen su entorno.

Estas cinco funciones establecen relaciones complejas entre sí, a veces antagónicas, y en general las líneas teóricas y las propuestas de enseñanza favorecen unas frente a las otras. La función epistémica y la función retórica son necesariamente complementarias. Esto no siempre resulta claro para la bibliografía especializada, ya que en ocasiones se ponen en juego disputas respecto de los marcos disciplinares que sustentan reflexiones, investigaciones e iniciativas de enseñanza. De esta forma, las ciencias del lenguaje tienden a enfatizar la importancia de la enseñanza de la lengua y la escritura (es decir, la función retórica), mientras que las ciencias de la educación o las didácticas disciplinares tienden a enfatizar la importancia de la enseñanza de contenidos y competencias por parte de los profesores de las asignaturas (esto es, la función epistémica). Es necesario, sin embargo, adoptar una mirada más integral que conjugue ambas funciones.

Por su parte, la función epistémica y la función habilitante pueden entenderse en principio como contrarias, y algunos enfoques innovadores como el movimiento Escribir a través del Currículum proponen que los profesores de todas las disciplinas desplacen el rol tradicional de la escritura como evaluación

instantánea del conocimiento del estudiante por un rol epistémico en el que la escritura se entiende como un instrumento privilegiado para fomentar los aprendizajes. Russell releva esta tensión entre "la escritura como medio de evaluación (y, por tanto, de selección de estudiantes) y la escritura como medio de enseñanza y aprendizaje", y la vincula a otra tensión de base, entre "la escritura entendida como una transcripción autónoma de la oralidad frente a la escritura entendida como una parte integral de la actividad intelectual de una disciplina" (RUSSELL, 2013, p. 163; traducción propia).

Asimismo, las funciones epistémica, retórica y habilitante también establecen relaciones antagónicas con la función crítica, un antagonismo que está en la base de buena parte del sistema de educación superior: la universidad es un espacio de reproducción de prácticas y conocimientos y de formación de fuerza de trabajo para las demandas del mercado laboral, al tiempo que fomenta el cambio, la crítica, la innovación, la redistribución de oportunidades y posiciones de poder y la construcción de nuevas prácticas y nuevos conocimientos (RUSSELL, 2013).

Por último, la creatividad atraviesa tanto la función crítica como la función expresiva, pero de alguna manera estas funciones se diferencian por su direccionalidad: el escritor crítico comprende creativamente su entorno, el escritor expresivo manifiesta creativamente su mundo interior. A su vez, incluir ejercicios de escritura creativa -como la escritura libre de forma continua sobre un tema común- potencia la formación de profesionales que elaboran soluciones transformadoras para sus entornos.

Las funciones de la escritura académica propuestas aquí permiten comprender mejor los géneros de formación, esto es, los géneros discursivos académicos que los estudiantes escriben en educación superior. Estos géneros están atravesados por las cinco funciones de la escritura estudiantil en educación superior. Así, los géneros de formación comparten los propósitos

sociocomunicativos de aprender contenidos disciplinares, internalizar y ejercitar las formas de comunicación propias de cada espacio disciplinar, acreditar los aprendizajes, problematizar los conceptos y hábitos de los diferentes ámbitos y temáticas, y expresar perspectivas e hipótesis informadas propias.

Estos propósitos formativos, vinculados a dimensiones pedagógicas, comunicativas, habilitantes, críticas y expresivas, no son los mismos que los de la escritura experta. Por este motivo, los profesores de todas las asignaturas deben asumir el carácter particular de los géneros de formación que solicitan en sus aulas y explorar las formas más adecuadas de definirlos, solicitarlos, monitorearlos y evaluarlos. No es posible que un profesor pida simplemente que sus estudiantes escriban un ensayo, un informe, una monografía, una ponencia o un *paper*. Estas denominaciones, en el contexto de la formación en educación superior, corresponden a clases de textos que el profesor tiene que, de alguna manera, inventar y reinventar de forma continua en su curso, según cómo considere más adecuado que sus estudiantes cumplan con las funciones de la escritura académica.

Más allá de la alfabetización académica

La escritura, a diferencia de la oralidad, es una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse. Como es situada, y responde a diversos y cada vez más sofisticados contextos, interlocutores y propósitos en la sociedad del conocimiento, requiere escritores avanzados que puedan comprender y adecuarse a distintas expectativas y usos comunicativos. El acceso a este capital semiótico es inequitativo, y los sistemas escolares tienen una gran responsabilidad en su enseñanza explícita a todos los estudiantes. En educación superior, la escritura es transversal y ubicua, organizada en complejas escrituras académicas diversas por etapa de formación, área,

carrera, disciplina, subdisciplina y asignatura, entre otras variables. La alfabetización académica, concepto propiamente latinoamericano con 15 años de pujante desarrollo, se refiere al proceso de enseñanza de la escritura en educación superior en un marco más amplio de enculturación disciplinar. Si bien hoy responde a una necesidad reconocida institucionalmente, vinculada a la expansión y diversificación de los ingresos a la universidad, es necesario complejizar la forma de entenderla, porque la propia escritura académica responde a funciones e integra dimensiones diversas.

En efecto, la escritura académica de formación tiene una función epistémica (favorecer el aprendizaje de contenidos disciplinares), una función retórica (internalizar y ejercitar las formas de comunicación propias de cada espacio disciplinar), una función habilitante (demostrar, evaluar y acreditar los aprendizajes), una función crítica (problematizar los conceptos y hábitos de los diferentes ámbitos y temáticas) y una función expresiva (expresar de forma informada perspectivas, hipótesis e identidades). Estas cinco funciones interdependientes establecen relaciones complejas entre sí, y en general las líneas teóricas y las propuestas de enseñanza priorizan unas frente a las otras. De hecho, los autores citados en este trabajo muchas veces se posicionan como antagónicos, o con marcos epistemológicos excluyentes.

Es necesario entonces habilitar una perspectiva regional periférica, mestiza y ecléctica que permite conciliar las fortalezas de esas distintas teorías y pedagogías. De esta manera, la identificación de las funciones específicas y simultáneas de la escritura académica estudiantil, y de algunas teorías que sustentan su estudio y enseñanza, conduce necesariamente más allá de la alfabetización académica.

Referências

ARNOUX, E., DI STEFANO, M., & PEREIRA, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

BARTON, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). London & New York: Routledge.

BAS, A. (2015). Talleres de escritura: de Grafein al Taller de Expresión I. *Traslaciones, 2*(3), 9-22.

BAZERMAN, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 279-294). Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

BAZERMAN, C. (2013). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 36*(4), 421-441.

BAZERMAN, C. (2012). Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. Een *Géneros textuales, tipificación y actividad* (pp. 122-161). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Edición de F. Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

CAMPS, A. (2007). Prólogo. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 9-12). Barcelona: Graó.

CARLINO, P. (2002a). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología, 7*(2), 43-61.

CARLINO, P. (2002b). Leer, escribir y aprender en la universidad: ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *OEI-Revista Iberoamericana de Educación, 2*(2), 57-67.

CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación, 6*(20), 409-417.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 355-381.

CASTELLÓ BADÍA, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.

GABRIAL, B. (2008). History of Writing Technologies. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 27-40). New York & London: Taylor & Francis.

HALLIDAY, M. A. K. (2004). On the Grammar of Scientific English. En J. Webster (Ed.), *The Language of Science. Collected Works of M. A. K. Halliday, 5* (pp. 181-198). London & New York: Continuum.

HALLIDAY, M. A. K. (2017a). Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje. En E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 215-245). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.

HALLIDAY, M. A. K. (2017b). Ideas sobre el lenguaje. En E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 113–137). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.

HALLIDAY, M. A. K. (2017c). Nuevas formas de significar: un desafío para la lingüística aplicada. In E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 139–181). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.

HORNER, B. (1999). Some Afterwords: Intersections and Divergences. En B. Horner & M.-Z. Lu (Eds.), *Representing the "Other": Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. 191-205).

HYLAND, K. (2004). Disciplinary Cultures, Texts and Interactions. En *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* (pp. 1-19). Michigan, USA: The University of Michigan Press.

HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.

Kress, G. (2012). Multimodal Discourse Analysis. En J. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35-50). New York: Routledge.

KREBER, C. (2009). The Modern Research University and its Disciplines: The Interplay between Contextual and Context-transcendent Influences on Teaching. En C. Kreber (Ed.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 19-31). New York: Routledge.

LANDABURU, J. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. En L. E. López & I. Jung (Eds.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (pp. 39-82). Madrid: Ediciones Morata.

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEA, M., & STREET, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice, 45*(4), 368-377.

LILLIS, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London & New York: Routledge.

LILLIS, T., & SCOTT, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics, 4*(1), 5-32.

MARTIN, J. R., MATON, K., & MATRUGLIO, E. (2010). Historical Cosmologies: Epistemology and Axiology in Australian Secondary School History Discourse. *Signos, 43*(74), 433-463.

MCLEOD, S. H., & MIRAGLIA, E. (2001). Writing across the Curriculum in a Time of Change. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, & C. Thaiss (Eds.), *WAC for the New Millennium. Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 1-27). Urbana, Ill.: NCTE.

MOTTA-ROTH, D., PRETTO, A. M., SCHERER, A. S., SCHMIDT, A. P. C., & SELBACH, H. (2016). Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. *Letras, 26*(52), 111-134.

NAVARRO, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Quintanilla, P. H. J. & Valle, A. (Eds.). *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*. Lima: EEGGLL-PUCP.

NAVARRO, F. (en prensa). Aportes a la didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica en educación superior. En A. Vergara Heidke (Ed.), *Destejiendo discursos: crítica y subjetividades*. Madrid & Frankfurt: Iberoamericana & Vervuert Verlag.

NESI, H., & GARDNER, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLSON, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

PELLEGRINO, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington DC: The National Academies Press.

ROSE, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

RUSSELL, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 161-181.

SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004). *The Language of Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SCHMANDT-BESSERAT, D., & ERARD, M. (2008). Origins and Forms of Writing. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 7-26). New York & London: Taylor & Francis.

SIMONS, G. F., & FENNIG, C. D. (Eds.). (2017). *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth Edition*. Dallas, Texas: SIL International.

STARKE-MEYERRING, D., & PARÉ, A. (2011). The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study and Teaching of Writing. En D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, & L. Yousoubova (Eds.), *Writing in Knowledge Societies* (pp. 3-28). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

THAISS, C. J., & ZAWACKI, T. M. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

UNESCO. (1957). *World Illiteracy at Mid-Century*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2016). *UNESCO Institute for Statistics Fact Sheet, No. 38*.

VALERO PORRAS, M. J., & CASSANY, D. (2016). "Traducción por fans para fans": organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation. *Textos Universitaris de biblioteconomia i documentació, 37*.

ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas, 1*, 52-66.

2

A ecologia social na américa latina e o papel da universidade: um reencontro com a ética primitiva

Adriano Severo Figueiró[1]

Do sol e das estrelas eu nada compreendo,
Atormentar os homens é só o que entendo,
E o homem há de ser sempre um grande toleirão,
Como no dia primeiro em que houve a criação.
Bem melhor viveria um ser que tão franzino,
Não lhe tivesses dado o lampejo divino,
Que se chama Razão, e que faz mais brutal
Do que todos os bichos do reino animal.
(Goethe – Fausto)

A ciência moderna parece ter, finalmente, se deparado com seus próprios limites, ao menos naquilo que se refere ao evidente paradoxo que a complexidade ambiental impõe à "sociedade de risco" (BECK, 2002) do século XXI: o avanço dos métodos e técnicas de gestão ambiental presentes em um número cada vez maior de cursos e profissões envolvidas na relação sociedade-natureza, ao invés de nos levar a patamares mais suportáveis de sustentabilidade, tem testemunhado um crescimento exponencial dos níveis de degradação do planeta. Como se o crescimento

[1] Doutor em Geografia (Planejamento Ambiental) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-Doutorado em Geoconservação pela Universidade do Minho-Portugal. Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

vertiginoso da produção do conhecimento na área ambiental ao longo das últimas décadas, sequer fosse capaz de "arranhar" a superfície do desequilíbrio entre "*a busca do bem-estar no presente e o respeito às próprias condições que asseguram a possibilidade de bem-estar às futuras gerações*" (BURSZTYN e BURSZTYN, 2012, p.27).

Ao longo do século XX, a "bomba populacional" da espécie humana multiplicou por quatro o número de habitantes da Terra (de 1,5 bilhões de habitantes em 1900 para 6 bilhões no ano 2000), mas foi a "bomba econômica", protagonizada por um universo muito restrito desta população, que multiplicou por nove o uso da água, por quatorze o total de riqueza produzida, por dezesseis o uso da energia e por quarenta o produto industrial global (McNEILL, 2000), mesmo que a ideia de sustentabilidade nunca tenha sido repetida de forma tão insistente como neste período e que o número de "técnicos" ambientais não pare de crescer no mercado.

A adoção de "tecnologias verdes", enquanto estratégia de contenção da perda de qualidade ambiental e de suporte à vida no planeta, não passam de uma "cortina de fumaça" (LAYRARGUES, 1998) para garantir a reprodução ampliada do capital sob a perspectiva de uma economia com fachada sustentável, mas que, na essência, continua avançando a passos largos na direção de um colapso ambiental sem precedentes na história da humanidade. Tal como afirma Marques (2015): "*que o capitalismo não seja capaz de reverter a tendência a um colapso ambiental global (...), eis algo que não deveria ser considerado uma tese, mas um dado elementar da realidade, tal sua evidência*" (p.462).

Em meio deste processo, as instituições de ensino têm servido como correia de transmissão de uma cosmovisão ilustrada que continua apostando na fragmentação e especialização do conhecimento e no desenvolvimento tecnicista como alternativas ao enfrentamento da realidade. Reverter este quadro pressupõe,

antes de mais nada, compreender as razões que nos trouxeram até aqui, a fim de organizar uma nova e transformadora forma de conceber e intervir na realidade. A ecologia social, enquanto campo transdisciplinar de construção de um pensamento holístico, pode ser um dos caminhos para esta transformação.

A ampliação do mundo e a redução das ciências no contexto da Modernidade

Muito já se disse e, por certo, ainda se continuará escrevendo sobre as mudanças operadas na cosmovisão ocidental a partir da entrada na Modernidade[2]. No entanto, quero aqui destacar duas questões que me parecem absolutamente estratégicas para compreendermos as raízes da crise civilizatória em que estamos mergulhados de forma global desde a segunda metade do século XX: de um lado, a valorização das forças centrífugas de organização da vida em sociedade e, de outro, a busca pela objetividade analítica perseguida pela fragmentação da realidade.

Durante o período histórico da civilização antiga e reforçado pelas estruturas sociais da Idade Média, a organização do universo estava fundamentalmente subordinada a uma interpretação centrípeta de todas as forças. Segundo o modelo geocêntrico proposto pelo astrônomo helênico Cláudio Ptolomeu no século III d.C. (perdurando por toda a Idade Média, até ser contestado por Copérnico no século XV), a Terra estaria parada no centro do universo, exercendo uma força de atração sobre todos os outros corpos celestes em direção ao centro (figura 1).

[2] Muitos marcos históricos tem sido adotados por diferentes autores para definir este período da história humana marcada pela prevalência de uma interpretação científica do mundo baseada na exploração descontrolada da natureza (NOVO, 2006). Neste texto, adotaremos como referência para o início da modernidade, o ano de 1637, data em que Descartes publicou a obra que se tornaria um dos grandes pilares do pensamento Moderno: "O discurso sobre o Método" (RUBANO e MOROZ, 1994).

Figura 1- Representação do sistema ptolomaico de funcionamento de um universo geocêntrico. Obra do pintor holandês Andreas Cellarius, intitulada "Harmonia macrocósmica" (1661). Fonte: Capel e Urteaga (1984)

Esta forma de compreensão do universo servia como uma metáfora perfeita para a compreensão da organização da vida em todas as escalas, incluindo a dos indivíduos em sociedade, onde o processo de reflexão e a busca das respostas estavam voltados para dentro (para o centro), e não o inverso. Assim, ao contrário do mundo moderno, orientado ao futuro, e cujos mitos da vida em sociedade são expansivos e centrífugos, o mundo antigo organizava-se a partir dos mitos de origem, com direção nitidamente concêntrica e centrípeta. As forças da exploração do mundo atraíam para a alma e não para a natureza externa. Para um dos mais importantes filósofos de língua grega do Sec. III d.C., "admirar a busca pelo externo é, para o ser que a persegue, uma confissão de inferioridade" (PLOTINO, 2003, p.113). Assim, para Plotino (op.cit.), a descoberta do mundo significava tão somente a

exteriorização da racionalidade já existente na alma de quem descobre; para o filósofo, "existe também na natureza um princípio racional modelo da beleza corpórea, mas o princípio que está na alma é mais belo do que o que está na natureza e deste provém o princípio racional que está na natureza" (op.cit., p.117).

O homem da antiguidade era "jovem demais" (RILKE, 1987) para explorar algo que não fosse a si mesmo, suas próprias capacidades e potenciais, dentro deste imenso universo da alma que ele começava a descobrir. A alma humana, indissociável da expressão do corpo na concepção aristotélica, adquiria, de certa maneira, um novo estatuto (PHILIPPE, 2002), capaz de tornar o seu estudo pertinente ao campo da física. Corpo e alma constituíam, assim, uma unidade central do ser no mundo, explicitando o ethos humano na práxis do estar no mundo.

Expressão da filosofia antiga que apontava neste mesmo sentido, a frase marcada no pátio do Templo de Apolo, em Delfos, de acordo com o geógrafo grego Pausanias, advertia aos visitantes: "Conhece-te a ti mesmo e conhecerás todo o universo e os deuses, porque se o que procuras não achares primeiro dentro de ti mesmo, não acharás em lugar algum" (PAUSANIAS, 2004).

É na perspectiva desta "viagem para dentro de si"[3] que Aristóteles desenvolveu já no sec. IV a.C. o conceito de phronêsis, a prudência existente em toda a ação que é ponderada, discutida e examinada. A prudência passa, assim, a ser concebida na obra de Aristóteles como a principal das virtudes (AUBENQUE, 2003), uma teoria geral da ação, uma hermenêutica da existência humana enquanto agente no mundo e sobre o mundo. Para Aristóteles (2011), a prudência " (...) vigia todas as faculdades e é a governanta, porque é ela que dá as ordens (...). É uma espécie de

[3] É preciso observarmos que a maior parte das viagens concretas realizadas no mundo antigo tinham um caráter muito mais iniciático e "de reencontro consigo mesmo" do que propriamente exploratório. Personagens clássicos da mitologia grega, como Ulisses, Hércules, Teseu, Jasão e outros desafiavam a si mesmos em suas viagens para, então, retornarem mais fortes à sua origem, ao mundo de onde partiram.

intendente para a sabedoria, fornecendo-lhe tempo livre para completar a sua obra, ao controlar as paixões. (p.136)"

Diante de um universo ainda desconhecido, a prudência aristotélica é uma virtude moral que se instala no interior da razão como um alicerce da ação cautelosa diante de uma realidade instável, incerta e mutável, e que permite ao homem agir de acordo com as oportunidades e no tempo certo (Kairós). Desta forma, "o inacabamento do mundo é o nascimento do homem" prudente (AUBENQUE, 2003, p.64), já que na filosofia clássica é a explicitação das crises do mundo que impõe ao homem e, portanto, à sociedade, a necessidade das virtudes morais que garantam a reflexão e as escolhas cautelosas para uma vida longa; tal como referem Guitton e Antier (1999), acerca do exercício da prudência em um mundo de forças centrípetas, "(...) ser prudente é fazer prevalecer em si o homem de longa duração sobre o homem do instante" (p.193). Em essência, esse era uma dos temas preferidos das "tragédias gregas" sobre as quais se debruçou Aristóteles (2011) em grande parte de sua obra, interpretando-as como um drama catártico acerca da representação da vida e dos instintos humanos. Nas palavras de Marques (2015), "a tragédia era, como se sabe, uma advertência contra o impulso de se aventurar para fora do limite assinalado à condição humana, contra o crime da desmedida (hybris), punido pela justiça reparadora de Nêmesis" (p.529)

É neste mesmo sentido da vida prudente, tal como o definimos atualmente, ou seja, a virtude daquele "que não procura o perigo; cauteloso, sensato, ajuizado; (...) precavido, previdente" (HOUAISS, 2009), que se definiam os processos de ocupação do espaço e de expansão territorial na antiguidade. Abundam as homilias de Hesíodo (Sec.VIII a.C.) acerca da necessidade de praticar-se a auto-suficiência em cada propriedade, ou as recomendações de Aristóteles para que o Estado empregasse magistrados "para cuidar das florestas" (apud PERLYN, 1992,

p.100). É também bastante conhecida a comparação feita por Xenofonte, aluno de Sócrates, no século IV a.C. ao aconselhar os agricultores: o solo grego seria, no entender do historiador, como uma velha porca, já que a grande dificuldade que o animal teria para amamentar uma grande ninhada até a vida adulta, os fazendeiros teriam para produzir safras cada vez maiores de trigo em um solo exaurido. Recomendava-se, portanto, a precaução para um uso parcimonioso da terra (op.cit., p.98).

Ainda que a valorização das forças centrípetas não tenha evitado o colapso ambiental do mundo antigo (DIAMOND, 2005), é previsível que a adoção de uma cosmovisão diferente desta pudesse ter antecipado em vários séculos o início do medievo. Na lógica existente à época, a exploração de terras distantes obedecia a razões estritamente comerciais, militares ou religiosas, sem nenhuma referência à necessidade da "descoberta" de novos mundos enquanto valor inato do expansionismo humano.

Da mesma forma que na filosofia grega, na Roma antiga as forças centrípetas se expressavam já no processo de urbanização, pela atração exercida em direção ao centro do império. Este "centro", materializado pelo monumento denominado Umbilicus Urbis Romae, o centro simbólico da capital, estava localizado na praça maior junto ao Coliseo romano, a partir do qual todas as distâncias na Roma Antiga eram medidas. Este "umbigo" de Roma se ligava ao Mundus, uma estrutura subterrânea e considerada com um portal de ligação com os espíritos do mundo inferior e que lembravam aos cidadãos sobre a origem dos males e a necessidade de manter-se a prudência diante da vontade humana (MUNFORD, 2008).

Construído no centro da cidade, ao lado do cruzamento entre as vias principais (o Cardo e o Decumano), o "umbigo" de cada nova cidade romana era erigido depositando-se ali pedras trazidas da cidade dos fundadores da nova urbe, como para estabelecer, mais do que uma rede urbana materialmente ligada pelas estradas,

uma rede simbólica do império em direção à origem, ao centro de tudo. Nas palavras de Sennett (2003),

> (...) urbanistas e arquitetos encenavam os atos necessários à localização do *umbilicus*, à escavação do *mundus* e à determinação do *Pomerium*. As formalidades repetiam-se quando e onde as Legiões avançavam. Na Gália, no Danúbio, na Bretanha, reprisavam palavras e gestos que evocavam a mesma imagem (p. 98)

As constantes crises (políticas, sociais e ambientais) enfrentadas para expandir o poder do império esgaçaram os limites da unidade e sublimaram a virtude da prudência, de modo que a queda do império romano e a ascensão do pensamento medieval nada mais fez do que reforçar a importância das forças centrípetas sobre a vida em sociedade. Estas, passaram a ser organizadas a partir do ponto central de cada feudo, de onde emanavam as diretrizes políticas, religiosas e econômicas. Pensadores como Santo Ambrósio, São Agostinho e São Tomás de Aquino se encarregaram de resgatar e lembrar a importância da prudência como uma das quatro virtudes capitais, juntamente com a justiça, a temperança e a coragem.

A religião substituiu a moral aristotélica no medievo, mas os efeitos em termos da expressão espacial da cultura são bastante semelhantes: a atração sobre a vida volta-se para “dentro”, e não para o desconhecido, que estava “fora” dos feudos. O imaginário medieval abundava de lendas e imagens que advertiam aos comuns mortais sobre os riscos àqueles que se aventuravam inadvertidamente em meio à natureza primitiva, supostamente povoada de monstros e seres malignos (ALIATA E SILVESTRI, 1994).

Toda esta cosmovisão dos períodos antigo e medieval acabava por estabelecer uma pluralidade de “mundos dentro do mesmo mundo”, permitindo que as crises ambientais e os eventuais colapsos sociais que lhes sucediam (DIAMOND, 2005)

não se propagassem de um território à outro. Nações surgiram e desapareceram ao longo da história, por não terem conseguido estabelecer bases sustentáveis de exploração dos recursos naturais na medida em que ampliavam sua complexidade de vida (TAINTER, 2017). Ainda assim, o restante dos "outros mundos" seguia a sua jornada evolutiva, indiferentes à sorte alheia, graças às forças centrípetas que organizavam a vida em sociedade dentro de cada território.

A estrutura do pensamento antigo começa a ruir junto com o geocentrismo, a partir da revolução copernicana dos séculos XVI e XVII. Quando, em 1609, pela primeira vez na história, Galileu Galilei aponta sua luneta para o céu (já que, antes dele, toda a astronomia era feita a olho nu), e interpreta o movimento dos astros com os olhos da razão e não mais com as verdades prévias da consciência, escancaram-se as portas abertas por Nicolau Copérnico quase um século antes (KUHN, 2017), calçando o caminho para o mecanicismo newtoniano baseado na ideia de um universo infinito com movimentos calculáveis, instrumento intelectual poderoso para predizer e explorar o desconhecido a partir do século XVIII.

A interpretação do mundo e a ação planejada do homem sobre ele passa a ser feita não mais com a virtude da prudência defendida pelos antigos filósofos, mas com a audácia de quem disseca e calcula, já que "se opor à geometria é negar abertamente a verdade" (GALILEU GALILEI, 1973, p.106). A "verdade" da ciência moderna em nascimento tem por modelo não o raciocínio lógico que poderia permitir a separação entre o certo e o errado, mas o raciocínio matemático, cuja razão implica tão somente na definição de relações e proporções capazes de estabelecer uma "ordem" funcionalista no universo (RUBANO e MOROZ, 1994). Tal como afirma Novo (2006), a pergunta fundamental havia deixado de ser "isso é bom?", para converter-se em "isso funciona?". A ideia da "verdade" assume um segundo plano diante da obsessão

pela "utilidade" que os elementos da natureza, agora transformados em "recursos", podem significar para o progresso humano.

É nesta perspectiva que o universo fechado de Aristóteles vai sendo substituído a partir do século XVII pelo universo mecânico e infinito de Newton, sustentando uma progressiva passagem do domínio das forças centrípetas para as forças centrífugas, as quais, ao invés de atrair os homens às suas origens, os impulsionam ao desconhecido, às novas fronteiras, à ampliação dos limites do mundo. O primeiro atlas produzido no mundo, de autoria do geógrafo belga Abraham Ortelio, já desafiava os desbravadores do mundo. Intitulado "Theatrum Orbis Terrarum" (BOORSTIN, 1985), cuja impressão foi finalizada em Antuérpia, em 20 de maio de 1570, o mapa de abertura (figura 2) já trazia impresso sobre a Antártida, reproduzida segundo a tradição ptolomaica, a indicação: "Terra Australis nondum cógnita" (continente sul, ainda não descoberto). Eis a grandiosa tarefa posta ao homem do renascimento, lançar-se ao mundo para conhecê-lo e dominá-lo.

Assim, o navegador, e não mais o filósofo, é a representação do homem que busca a verdade; Francis Bacon o retrata na sua clássica obra de 1659, quando os viajantes descobrem a sociedade ideal na ilha de Bensalém, que tinha como alicerce as instituições científicas e não mais as instituições econômicas e sociais (BACON, 2009). Experimentos científicos, muitos dos quais só se tornaram possíveis no mundo real séculos depois, eram produzidos pelos sábios da "Casa de Salomão", fazendo com que o avanço dos conhecimentos promovidos pela ciência fosse a garantia da felicidade dos habitantes da ilha.

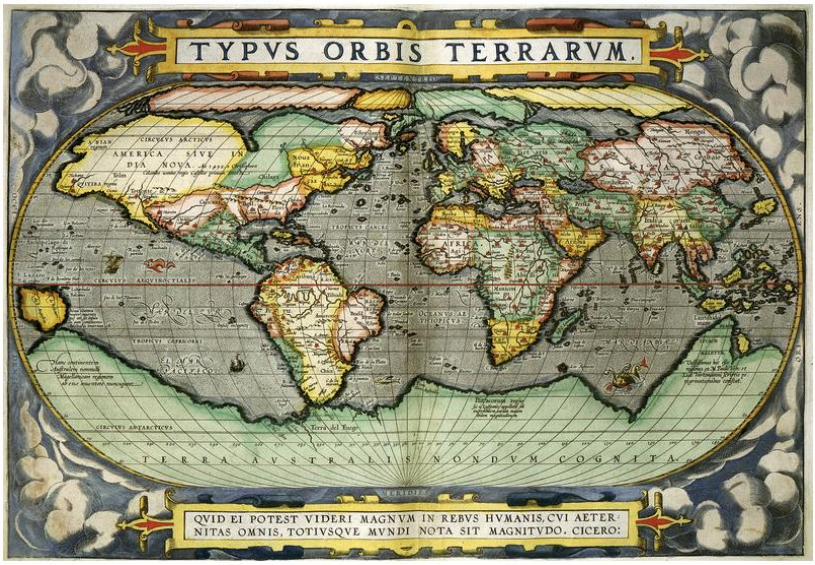


Figura 2- O mapa de abertura do atlas de Abraham Ortelio, de 1570, provocava os descobridores a encontrarem o tão decantado continente sul, imaginado desde o tempo dos gregos, mas ainda desconhecido pelos navegadores do século XVI.
Fonte: http://prints.bl.uk/art/406023/world-map

Expandir os limites da própria natureza, mais do que um desejo, passa a ser uma obrigação da ciência, tal como descreve o patriarca da casa de Salomão ao falar dos resultados das experiências realizadas com seres vivos nesta obra escrita em pleno alvorecer do século XVII:

> (...) que a vida continua neles ainda que partes que se consideram vitais morram ou sejam amputadas; ressuscitar a alguns que em aparência estavam mortos (...). Os criamos artificialmente maiores ou mais altos do que é sua espécie e, ao contrário, os diminuímos ou detemos o seu crescimento. (...). De muitas formas mudamos seu tamanho, cor e atividade. Temos encontrado meios para realizar cruzamentos de diversos gêneros, que tem dado como resultado muitas espécies novas, que não são estéreis como supõe a opinião geral. Fazemos certo

> número de espécies de serpentes, vermes, moscas, peixes, de matéria em putrefação e, a partir de sua espécie, algumas se convertem, de fato, em seres mais perfeitos (...). Tudo isso não o realizamos ao acaso, já que sabemos de antemão que seres surgirão a partir de um cruzamento e matéria determinados (BACON, 2009, p.40-41)

O desbravador de novos continentes (ao que BACON, op.cit., chama de "mercadores da luz") e o cientista, passam a ser duas diferentes e combinadas expressões da mesma face humana, onde a curiosidade alavanca a expansão dos limites da sociedade e da capacidade científica, assumindo riscos, vivendo a aventura da dúvida, colonizando o espaço, o tempo e a mente de um mundo em progressiva dilatação. Nas palavras de Alves (2001),

> À medida que os constrangimentos religiosos desapareceram, a revolução técnica permitiu superar dificuldades de circulação e aumentou o conhecimento sobre grandes extensões da superfície terrestre, e os valores sociais se alteraram – a higiene, a ecologia, os tempos livres e o lazer – estavam criadas as condições para que estes espaços de punição pudessem ser reavaliados, segundo novos modelos de valores e apreendidos como paisagens (p.69)

Por trás dos avanços da humanidade residia sempre um instinto de sobrepujar os limites e impor a razão hedonista sobre as leis da natureza, aparentemente válida para todas as espécies vivas, com exceção da humana. É a valorização definitiva da utopia sobre a tradição, onde obras como a de Júlio Verne passam a representar, mais do que uma literatura de ficção, uma visão antecipada do futuro na chamada época de ouro dos grandes descobridores (AMORIN FILHO, 2008).

A redução da necessidade do esforço físico humano moveu o desejo do progresso desde o aparecimento da máquina a vapor mas, ao mesmo tempo, abriu espaço para o aparecimento de um espírito de dominação (da sociedade sobre a natureza e de alguns

poucos homens sobre os demais) e de egoísmo, que vão marcar de forma indelével a presença humana neste planeta.

Em que pese a tentativa dos intelectuais do romantismo do século XIX em estabelecer uma outra interpretação de mundo, da qual importantes ciências de síntese, como a Ecologia e a Geografia, são tributárias, neste mundo racional e empiricista da modernidade, a indissociabilidade aristotélica entre a alma e o corpo é definitivamente abandonada em favor de uma visão dualista de mundo. Os perigos daí derivados, imortalizados nas obras de Mary Shelley (Frankenstein ou o Moderno Prometeu), de 1831, ou de Robert Louis Stevenson (O Estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde), de 1886, foram solenemente ignorados pelo reducionismo científico em ascenção. A divisão entre a mente e o corpo, a sociedade e a natureza, a arte a ciência, funda-se na certeza de que só a observação que disseca, a experimentação que isola os componentes e a matematização que reconstrói à luz de um modelo mecanicista, são capazes de dar conta do que acontece na realidade.

A razão se torna o fundamento para o desenvolvimento técnico-científico com a finalidade de dominar a natureza, colocando-a a serviço da produção da riqueza humana, sob os auspícios do Estado moderno, que tem por finalidade garantir às pessoas a liberdade individual para desenvolver-se. Ao invés da Teologia, a Tecnologia; ao invés da Paixão de Cristo, a "Paixão de Fausto"4; ao invés da felicidade do "ora et labora", a felicidade no produzir e consumir (NOVO, 2006).

É este o contexto no qual adentramos o século XX, com um universo cada vez mais amplo, em busca de novos territórios, novos planetas, novas galáxias..., e uma ciência cada vez mais restrita no seu objeto de análise. A estreiteza do olhar que sustenta

[4] Fazemos aqui alusão à novela de um dos maiores escritores do romantismo alemão do século XIX, Johann Wolfgang von Goethe, cujo personagem principal, Fausto, um cientista inquieto com as limitações humanas para aprender sobre o mundo, faz um pacto com o demônio, Mefistófeles, trocando sua alma pelo acesso ao conhecimento universal.

a profundidade da dissecação, é compensada por uma extraordinária fragmentação científica em busca da "ordem natural" das coisas. O funcionamento e a hierarquia presentes na ordem de como se estrutura uma "máquina" passa a ser o grande paradigma para o funcionamento da natureza (figura 3), diante de uma sociedade que apresenta respostas baseadas em modelos cada vez mais simples para problemas cada vez mais complexos, gerando um conjunto cada vez maior de incertezas e erros.

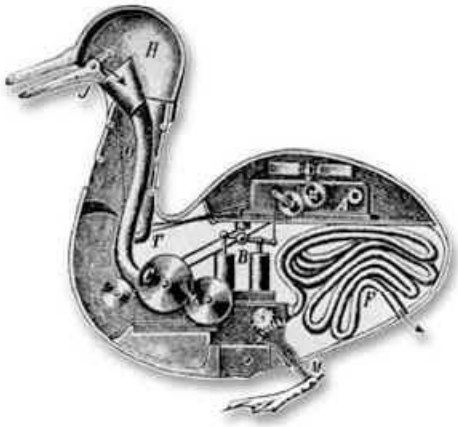


Figura 3- O pato mecânico montado por Jacques de Vaucanson foi um dos primeiros protótipos de uma mecânica da natureza que encantou os visitantes da exposição internacional de Paris de 1738. Em apenas uma asa, haviam mais de 400 peças articuladas. Fonte: Solé (2009, p.23)

O problema central, como afirma Novo (op.cit.) é que "o mundo vivo não se compõe só de 'peças' ou 'partes', mas está estruturado mediante um tipo de 'relações' e 'interações' destas partes entre si que são altamente complexas e não respondem aos simples mecanismos lineares de causa e efeito" (p.27).

De certo modo, podemos concluir que a sociedade construída sobre os pilares da razão, acabou por perdê-la, ao superar o medo

de modificar radicalmente a lógica natural do mundo e colocar em risco a continuidade da própria vida humana a longo prazo.

A crise civilizatória e o ambientalismo de mercado no alvorecer do século XXI

O positivismo iluminista efetivamente assumiu a hegemonia das ciências ao longo do século XX, especialmente pela cumplicidade gerada entre o avanço do conhecimento científico e o enraizamento de uma cultura "domesticada" ao modo de produção capitalista; a velocidade com que as ideias e as coisas (incluindo a vida) são descartadas, a compulsão pelo consumo do novo, a mediação tecnológica para todos os elementos da vida, a exploração irresponsável da natureza e a valorização da dimensão material sobre todas as outras, têm sido responsável por uma enorme distorção na percepção do espaço (topoconsciência) e do tempo (cronoconsciência). O longínquo está muito próximo e o presente se funde ao futuro em um novo e acelerado metabolismo social do homo sapiens, agora transformado em homo economicus e cujas atitudes parecem, cada vez mais, promove-lo a homo demens (TOLEDO, 2008).

Em um mundo de economia cada vez mais volátil, em que o crescimento econômico supera em muitas vezes o crescimento demográfico, ainda que isso não signifique redução das desigualdades, mas o oposto[5], a espécie humana parece ter desenvolvido uma "patologia parasitária da Biosfera" (HERN, 1990), que deteriora, simplifica e devora porções cada vez maiores de natureza, comprometendo a própria reprodução da vida humana, na perspectiva de uma "doença do progresso".

[5] Thomas Piketty, ao analisar a concentração de riqueza no planeta durante o século XX, observa que as desigualdades nos países ricos aumentaram desde os anos setenta, sendo que em alguns casos retrocedeu-se aos patamares encontrados ao início do século. Para o autor, no longo prazo, a taxa de retorno do capital sobre os ativos financeiros é ainda maior que o ritmo do crescimento da economia produtiva, o que se traduz numa concentração cada vez maior da riqueza (PICKETTY, 2014) .

É exatamente nesta perspectiva, apresentando quase como uma fractalidade entre o que acontece dentro e fora dos organismos humanos, que Warren Hern (op.cit.) vê uma forte analogia entre as características que definem os processos cancerígenos e a expansão da espécie humana sobre o território (figura 4), com destaque para o crescimento rápido e descontrolado, a formação de metástases em diferentes lugares e a invasão e destruição dos espaços saudáveis. Naredo (2010) exemplifica este processo ao afirmar que a Holanda precisaria de um território dezesseis vezes maior do que aquele que possui, para abastecer de recursos e digerir os resíduos gerados pelo nível de consumo da população daquele país; é aquilo que Figueiró (2011) define como desenvolvimento por "exportação de entropia", o quê, a seu modo, acaba por "(...) demonstrar a falência do modelo iluminista, uma vez que expressa a incapacidade de um Estado-nação auto-sustentar o seu nível de consumo" (p.43).

Somente a crença dogmática em um universo infinito é capaz de suportar, em um sistema fechado, a exploração acima dos limites de resiliência deste sistema, o que, obviamente, é possível graças aos diversos e eficientes mecanismos de distorção da consciência, aperfeiçoados pelo modelo hegemônico de produção e difundidos pela indústria cultural da propaganda especialmente neste último século.

Tal é a intensidade da mudança provocada na superfície da Terra pelo modo capitalista de produção a partir do pós-guerra, que muitos cientistas são unânimes em afirmar que não estamos apenas diante de um período peculiar da história econômica da civilização, estamos diante de um novo período geológico, o Antropoceno (LEWIS e MASLIN, 2015). Dezenas de bilhões de toneladas de minérios e sedimentos são mobilizados a cada ano em todo o mundo, alterando a fisiografia terrestre e a composição química de corpos de água e da atmosfera. A resultante destas dinâmicas em termos da conservação da natureza biótica, faz com

que Ellis e Ramankutty (2008) cheguem a propor a substituição do termo Biomas por “Antromas”, tal o nível de perdas homeostáticas geradas pela interferência humana.

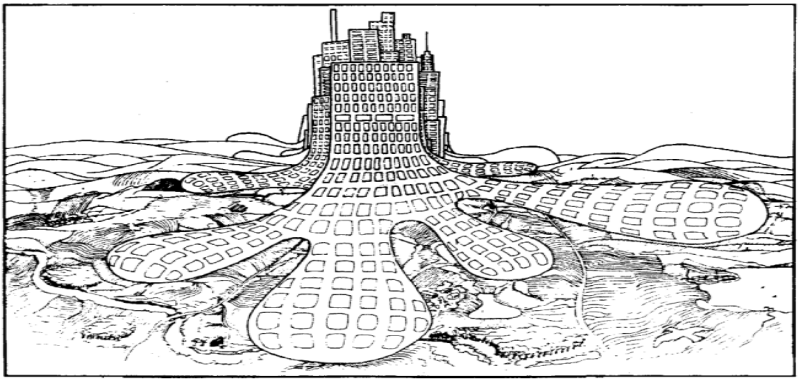


Figura 4- A ilustração expressa a comparação feita pelo médico Warren Hern entre a expansão da sociedade na superfície da Terra e a produção de metástases cancerígenas no interior do corpo humano. Fonte: Hern (1990, p.18)

Desde a década de 70 as áreas florestais do mundo têm sido reduzidas praticamente à metade, e uma quarta parte dos recursos pesqueiros do planeta já desapareceram (BROSWIMMER, 2005). Não há dúvidas de que a estas perdas intensas de natureza, se seguem em proporções sinergisticamente ampliadas as perdas de serviços ambientais, que comprometem, a médio prazo, a continuidade da vida humana tal como a conhecemos hoje. Nas palavras de Marques (2015):

> No Antropoceno, a natureza deixou de ser uma variável independente do homem e se tornou, em última instância, uma relação social. Mas o inverso é não menos verdadeiro: as relações entre os homens em sua mais ampla acepção – da esfera econômica à simbólica – perdem sua autonomia e tornam-se gradualmente funções de variáveis ambientais. (p.400)

A afirmação de Luis Marques alude ao problema central deste momento histórico-geológico, de que essa transformação tão intensa não ocorre sem um proporcional aumento das incertezas, dos riscos e dos desastres. Nas conclusões do painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas, a mudança do clima associada ao aquecimento global ao longo do próximo século levará a alterações na frequência, intensidade, distribuição espacial, duração e sincronismo dos eventos extremos, podendo resultar em condições até mesmo nunca antes observadas, de tal modo que poderão amplificar os riscos já existentes e criar novos riscos para os sistemas naturais e humanos (PACHAURY e MEYER, 2014).

Tal como nos alerta Beck (2002), a situação fica ainda mais trágica quando lembramos que "(...) a primeira lei dos riscos ambientais é: a contaminação segue ao pobre" (p.08). Quase dois bilhões de pessoas neste planeta sofrem de desnutrição (op.cit.), e isso não ocorre por falta de alimentos ou por qualquer tipo de mudanças ambientais que possam comprometer a produção, mas sim porque, diante da eminência de aumento dos riscos, o processo de exclusão se intensifica e expõe de forma mais intensa aquela parcela socialmente mais vulnerável da sociedade. À falta de uma justiça social, tão denunciada desde o século XIX para chamar a atenção para a desigualdade na distribuição das riquezas, se junta agora a falta de uma justiça ambiental (ACSELRAD et al, 2009), denunciando a distribuição desigual dos impactos gerados pelo progresso que não chega a todos.

A questão, neste caso, refere-se à atitude da ciência moderna diante do estrondoso "equívoco" provocado pela ganância humana no seu processo obstinado de exercício das forças centrífugas. A ciência, enquanto sistema de produção de conhecimentos, parece cada vez mais aprisionada pela ideologia prometeica da técnica como meio de manipulação da natureza para a emancipação humana. No entanto, como nos adverte Morin (2008), "o desenvolvimento da técnica não provoca somente processos de

emancipação, mas também novos processos de manipulação do homem pelo homem" (p.109). Neste sentido, o processo de desenvolvimento tecnológico participa ativamente de um macroconceito que tem a indústria e a ciência como dois polos que se retroalimentam, de tal maneira que a indústria retroage sobre a técnica, orientando-a, e esta, por sua vez, retroage sobre a ciência, balizando-a acerca das temáticas, dos paradigmas e dos métodos a serem empregados na aproximação com a realidade. Em última instância, nos parece lógico que toda esta cadeia de controle desague nas instituições de ensino e seus currículos, forma(ta)ndo os futuros profissionais para o espaço que lhes está reservado dentro do processo produtivo.

É a partir deste ponto que o processo educacional, para utilizar uma expressão de Luhmann (1989), acopla-se estruturalmente6 ao processo produtivo, cumprindo uma função particular de capacitar pessoas que vão desempenhar os papéis necessários para a própria reprodução do sistema, em troca de um espaço definido dentro do status social vigente.

Nada pode estar mais distante da ideia de liberdade, neste caso, do que os espaços de produção do conhecimento, cujos financiamentos, prazos e indicadores de avaliação concorrem para a materialização de uma "ciência sujeitada", lembrando que "a sujeição significa que o sujeito sempre julga que trabalha para seus próprios fins, desconhecendo que, na realidade, trabalha para fins daquele que o sujeita" (MORIN, op.cit.p.109).

Todas estas tensões, resistências e limites da interpretação moderna do mundo são absorvidas pelas instituições universitárias, herdeiras de uma racionalidade cognitiva e pragmática, como uma caixa de ressonância capaz de refletir, a

[6] A ideia de acoplamento estrutural sugere a ocorrência de interações frequentes e recorrentes (no caso específico, diretrizes curriculares, publicações, sistemas centralizados de avaliação, Conselhos Profissionais, etc.) entre o sistema de produção e o sistema de ensino, de forma a gerar um estabilidade solidária que garanta a manutenção dos sistemas com a finalidade para a qual eles foram criados.

partir do seu microcosmo, os desafios e conflitos da sociedade na construção de uma alternativa de futuro.

Aprisionada em um modelo educacional do século XIX inspirado no contexto napoleônico, visando neutralizar o poder intelectual em detrimento de encontrar a funcionalidade econômica do conhecimento que gera, a universidade do século XXI continua a representar muito mais uma "trincheira" de resistência às mudanças do mundo moderno do que propriamente uma alavanca de impulso ao movimento histórico.

Assim, a simplificação da complexidade do real tornou-se o lastro sobre o qual se construíram os objetos de conhecimento ao longo do século XX, produzindo aquilo que Santos (1999) define como "crise de confiança epistemológica", já que o pensamento compartimenta, isola e separa, evitando o complexo e cooperando eficazmente apenas naquilo que pode ser mecanicamente previsto, muito particularmente no caso do desenvolvimento tecnológico.

As figuras 5 e 6 demonstram, para o caso brasileiro, o efeito do modelo da universidade napoleônica sobre a dificuldade de compreensão da complexidade ambiental, onde as ciências, fragmentadas e submetidas ao utilitarismo da sua aplicação imediata, são impedidas de consumar uma unidade epistemológica com a profundidade que a realidade requer. Nas palavras de Riojas (2003), a universidade moderna sobrevive "como uma pomba com seu cérebro retirado pelos neurologistas, capaz de sobreviver sem existir no sentido próprio da palavra" (p.221).

Não bastasse a assustadora diferença entre os grupos de pesquisa que se dedicam à questão ambiental (2191) e à questão tecnológica (8161), a figura 6 revela uma realidade ainda mais difícil: o absoluto despreparo da ciência para pensar a unidade do real.

Os pouco mais de dois mil grupos de pesquisa brasileiros que se dedicam a refletir e produzir conhecimento acerca da questão ambiental, estão distribuídos em nove grandes áreas do

conhecimento, sendo ao menos oito delas enclausuradas em uma episteme disciplinar própria, propondo-se a pensar o todo a partir da realidade do fragmento, como se apenas de uma questão de fractalidade se tratasse. Assim, a produção de um conhecimento efetivamente transversal dentro da problemática ambiental poderia ao menos, como ocorre dentro das áreas de avaliação da CAPES[7], ter o seu lócus dentro da nona área que, na sintomática falta de interesse ou inspiração, é denominada como "Outros", mas efetivamente isso não ocorre.

Se compreendermos que a maneira de se classificar as áreas de conhecimento define a forma como se distribuem os recursos, como se estruturam os editais, como se elaboram as políticas e como se aproximam os pesquisadores para cooperar, produzir e publicar, então não nos parece tão alarmista a conclusão de que o mundo seguirá ainda por muitos anos movimentando-se em um pântano movediço, onde poucos movimentos parecem efetivamente resultar em deslocamento.

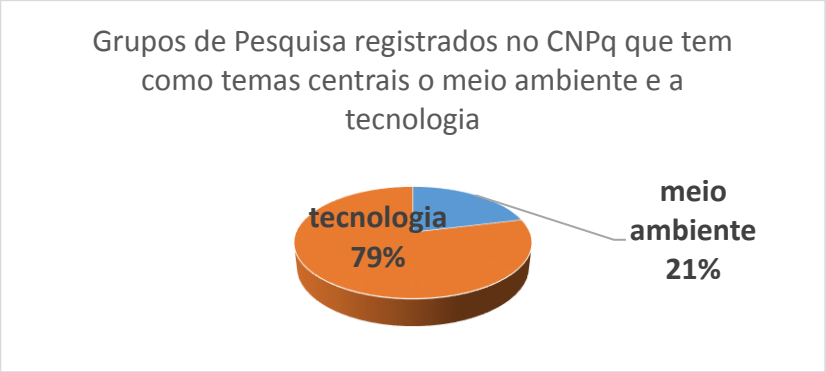


Figura 5- Gráfico da distribuição dos Grupos de Pesquisa registrados no Diretório do CNPq que tratam dos temas meio ambiente e tecnologia. Fonte: Organização do autor

[7] A área de avaliação da CAPES que era definida como "Outras", em 2008 foi redefinida como "Multidisciplinar", incorporando no seu interior uma sub-área para os Programas de Pós-Graduação interdisciplinares (MARANHÃO, 2010)

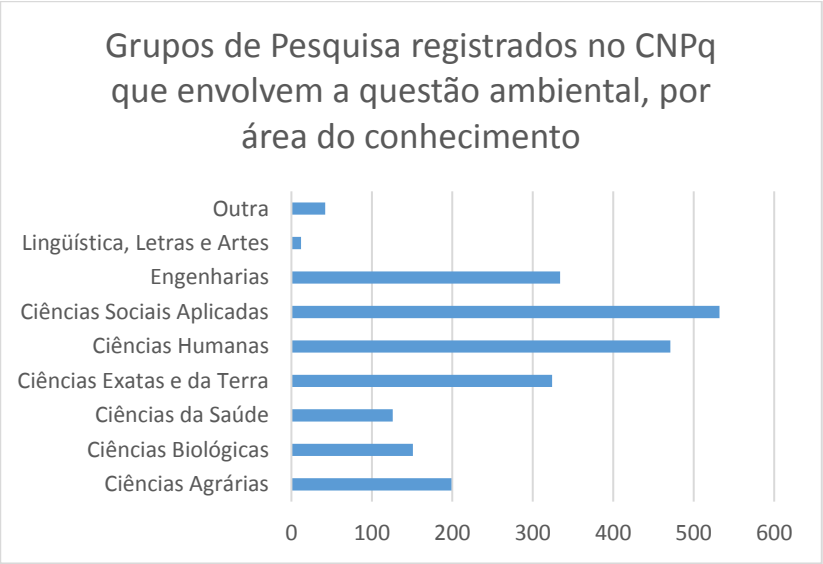


Figura 6- Gráfico da distribuição dos Grupos de Pesquisa registrados no Diretório do CNPq que tratam do tema meio ambiente, por área do conhecimento. Fonte: Organização do autor

A análise destes dados nos autoriza a pensar que, ao menos do ponto de vista institucional da ciência brasileira, o sentido do avanço do conhecimento resume-se mais no sentido do progresso disciplinar, com o refinamento dos conceitos e técnicas validadas pelos pares, do que nas possíveis relações e pontos de confluência com outros corpos teóricos. Paradoxalmente, para uma ciência que se construiu no domínio da audácia sobre a prudência, o que se vê hoje é um tributo muito maior à tradição do que à inovação, em uma crescente produção de textos sem contextos diante de um mundo que carece cada vez mais de explicações. Nas palavras de Morin (2011),

> O conhecimento especializado é em si mesmo uma forma particular de abstração. A especialização abs-trata, ou seja, o ato de extrair um objeto de um campo determinado, rejeita as ligações e intercomunicações desse objeto com o seu meio, insere-o em um setor conceitual abstrato, que é o da disciplina

> compartimentada, cujas fronteiras rompem arbitrariamente a sistematicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos. Ela conduz à abstração matemática que produz uma cisão de si mesma com o concreto, de um lado privilegiando tudo o que é calculável e formalizável, de outro, ignorando o contexto necessário à inteligibilidade de seus objetos. (p.48)

Trezentos e oitenta anos se passaram desde que Descartes inaugurou a ciência moderna lançando-se à busca da verdade com o seu "Discurso sobre o Método" (DESCARTES, 1994), e tudo que fizemos ao longo deste tempo, foi aprofundar a simplificação, o pragmatismo e a funcionalidade por meio de barreiras disciplinares que, no máximo, se arriscam à pluridisciplinaridade, ou seja, o compartilhamento do mesmo objeto por várias disciplinas, mas cada uma estudando-o ao seu modo e com seus próprios ferramentais. A interdisciplinaridade, que diz respeito à transferência dos métodos de uma disciplina à outra, ainda não alcança um status maior do que "experimental" no contexto da ciência, e isso em um mundo que exige com alguma urgência um conhecimento transdisciplinar, que se situe através e além das disciplinas e que tenha a finalidade de dar um sentido à vida através da unidade dos conhecimentos. Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade diz respeito à transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito - objeto, subjetividade - objetividade, matéria - consciência, natureza - divino, simplicidade - complexidade, reducionismo - holismo, diversidade – unidade. Que outro caminho para lidarmos com questões tão desafiadoras para a sobrevivência da espécie humana como os conflitos socioambientais, a erosão genética, as mudanças climáticas, o esgotamento dos recursos, a globalização da cultura e a perda das identidades?

A emergência da Ecologia Social como resposta aos desafios do futuro

Desde que Ernest Haeckel definiu, em meados do século XIX, a ecologia como o estudo das relações entre os seres vivos e seu entorno, sinalizava-se, na contramão da compartimentação cartesiana, com a necessidade de compreender a natureza a partir de suas múltiplas interações, onde as noções de retroatividade e recursividade contribuem para a construção de totalidades transitórias em uma dinâmica incessante de transformação.

Infelizmente, no seu caminho epistemológico, a ecologia acabou refém de uma prisão naturalista, onde os seres humanos passavam a representar não mais do que uma variável de pressão sobre os fluxos de matéria e energia da Biosfera, sem que sequer fosse tangenciada a verdadeira natureza da relação dos homens com a biosfera, relação esta que é mediada pelos aspectos simbólicos e políticos da forma como os homens se relacionam entre si.

Foi apenas a partir dos anos vinte que o avanço dos estudos de sociologia urbana na escola de Chicago conseguiu transpor a barreira do biótico para pensar conceitos como competição, simbiose (solidariedade) sucessão e estabilidade (sustentabilidade), aplicados à relação dos homens entre si e com a natureza. A partir do clássico trabalho de Robert Park, intitulado "A cidade: sugestão para a investigação do comportamento humano no ambiente urbano" (PARK, 1915), funda-se um novo campo transdisciplinar de conhecimento definido como Ecologia Humana. Este campo representava uma tentativa de investigação dos processos pelos quais, uma vez alcançados o equilíbrio biótico e o equilíbrio social, eles se mantêm no tempo, e dos processos que condicionam a transição de uma ordem relativamente estável para outra quando o equilíbrio biótico e o equilíbrio social são perturbados (HAWLEY, 1950).

Ainda assim, o surgimento da ecologia humana não fez mais do que arranhar a superfície da relação sociedade-natureza, uma vez que a maior parte dos trabalhos acabou se direcionando para aspectos da adaptação do homem à natureza, tomando por base que a teia de relações sociais deriva dos processos ecológicos de conformação do espaço da vida, sendo, portanto, uma abordagem mais biótica do que social. A ideia básica que permeia as reflexões dos grandes nomes da Ecologia Humana da Escola de Chicago, é que no nível ecológico da vida humana atua um processo espontâneo, não intencional e contínuo, baseado na competição (ainda que não se avance na compreensão de que a competição em comunidades humanas é bastante mais complexa do que em comunidades animais e vegetais), que leva os seres humanos a desenvolverem, inconscientemente, uma organização biótica interdependente e a se distribuírem ordenadamente no espaço com base nas "*forças seletivas, distribuidoras e acomodativas do meio*" (MAcDONALD, 2011) . Assim, o campo da ecologia humana compartilha da mesma matriz naturalista que trata das relações simbióticas travadas no nível analítico da comunidade (mesmo assumindo as diferenças entre as comunidades humanas e as comunidades vegetais e animais), distanciando-se, portanto, de qualquer uma das ciências sociais e, pelo contrário, aproximando-a das "ciências duras", de onde inclusive deriva seu apego aos métodos estatísticos de pesquisa.

Embora a contribuição da ecologia humana seja inegável para aquilo que posteriormente veio a se denominar ecologia social, as limitações da primeira no que se refere à compreensão da crise ambiental como decorrência dos conflitos socioambientais, esbarra na dificuldade deste campo do conhecimento em entender os mecanismos inerentes à subjetividade humana, os valores e as tensões internas que se produzem na relação dos homens entre si e destes com a natureza; estes elementos, posteriormente, vão ser resgatados pela ecologia social em sua vertente mais crítica,

mesmo que algumas interpretações clássicas da ecologia social como campo emergente tenham apresentado leituras bastante reducionistas deste campo (JÚNIOR e CONTE, 1949; FAIRCHILD, 1966) , equiparando-o à ecologia humana .

Outras incursões epistemológicas foram importantes para a constituição de um novo campo de pesquisa efetivamente transdisciplinar envolvendo a relação sociedade-natureza (ainda que, muitas vezes, com conflitos e ruídos epistêmicos), como a antropologia ecológica de Julian Steward (STEWARD, 1955), a psicologia ambiental de Roger Barker (BARKER, 1968), o ecosocialismo de James O'Connor (O'CONNOR, 1998), a economia ecológica de Nicholas Georgescu-Roegen (GEORGESCU-ROEGEN, 1976), a ecologia profunda de Arne Næss (NÆSS, 1989) e o ecoanarquismo de Murray Bookchin (BOOKCHIN, 1982).

No entanto, foi apenas a partir da década de 80 que começou a se consolidar um campo de conhecimento mais integrador, que compreendia que a insustentabilidade da relação entre a sociedade e a natureza derivava tanto de uma matriz cultural funcionalista e esvaziada de conteúdo histórico, quanto dos conflitos distributivos gerados pelo acesso desigual aos recursos e às condições de vida entre os indivíduos. A partir da clássica obra de Piers Blaikie, intitulada “A economia política da erosão do solo nos países em desenvolvimento” (BLAIKIE, 1985), onde se comprova que a degradação do solo na África estava ligada sobretudo à política colonial de apropriação da terra e não à superexploração do solo por parte dos agricultores africanos, a ecologia política se difunde como uma “interdisciplina” que alia o conhecimento das dinâmicas da natureza com a compreensão das formas históricas de organização política da sociedade e de geração das desigualdades. Nas palavras de Carvalho (2005):

> Na medida em que a Ecologia foi equacionando seus conhecimentos e introduzindo, na proposta ecológica, elementos de natureza distinta (econômicos, culturais, sociológicos,

> políticos, geográficos, psicológicos, etc.) entre as variáveis com as quais trabalhava por influência de diferentes correntes de pensamento, ela não apenas subverteu sua essência biológica original, tornando-se cada vez mais 'social', mas ampliou consideravelmente seu campo de estudo e atuação, favorecendo especialmente a convicção da complexidade de suas possíveis ilações, assim como da compreensão do meio ambiente como o meio global onde as coletividades humanas convivem e se confrontam através de relações dialéticas de ações e reações recíprocas que põem em jogo todos os elementos do meio. (p.65)

Compartilhando os princípios filosóficos do ecosocialismo, a ecologia política estabelece críticas profundas à direita e à esquerda (no que se refere às distorções do socialismo real e às lacunas do marxismo clássico naquilo que se refere ao desequilíbrio na relação com a natureza), incorporando os ideais de um modelo socialista descentralizado, não burocrático, não autoritário e não produtivista, o que a aproxima do socialismo utópico e das correntes anarquistas e libertárias. Isso faz com que a ecologia política seja vista tanto como um campo acadêmico aberto de produção do conhecimento crítico, quanto um movimento político e cultural de intersecção de feministas, ambientalistas, pacifistas, libertários e defensores dos direitos humanos e da justiça social. Nas palavras de Leff (2003):

> A ecologia política emerge no *hinterland* da economia ecológica para analisar os processos de significação, valorização e apropriação da natureza que não se resolvem nem pela via da valoração econômica da natureza nem pela designação de normas ecológicas à economia; estes conflitos socioambientais se colocam em termos de controvérsias derivadas de formas diversas – e muitas vezes antagônicas – de significação da natureza, onde os valores políticos e culturais desbordam o campo da economia política, inclusive de uma economia política dos recursos naturais e serviços ambientais. Daí surge essa estranha politização "da ecologia". (p.19)

Esta dupla natureza do novo território da ecologia política, centrada no pensar e no agir (ao qual GUDYNAS e EVIA, 1991, associam uma terceira dimensão que é a de manter uma postura ética de respeito a todas as formas de vida), descoloniza o conhecimento e a formação de novos pensadores, na medida em que a educação convoca o indivíduo a deslocar-se da formação intelectual estritamente passiva e reflexiva para a construção de atitudes transformadoras; passa a ter por objetivo abarcar a totalidade do ser e das suas relações, e não apenas tomar os jovens como uma engrenagem dos mecanismos de produção. No entanto, como um novo território a ser desbravado, é preciso, como nos adverte Leff (*op.cit.*), deslocar as rochas conceituais e mobilizar o arado discursivo para construir as bases seminais que deem identidade e suporte a este novo solo de plantio.

Tal como um campo transdisciplinar, a ecologia política constrói seu território de reflexão e de movimento no encontro sempre tenso de diferentes disciplinas, pensamentos, éticas e movimentos sociais que compartilham o questionamento do modelo civilizatório socialmente construído na modernidade e que tem implicado na "desnaturalização" da natureza e na naturalização da desigualdade que compromete a sustentação da vida a médio e longo prazo.

Pode-se dizer que a ecologia política se localiza em um território metadisciplinar a partir do qual as questões ambientais podem ser recodificadas e reinterpretadas no contexto da integração entre a natureza, a cultura, a economia e a política. Assim, ela se estabelece no espaço do conflito pela reapropriação do significado e do valor da natureza e da cultura, fortalecendo a resistência histórica dos povos ecologicamente "saqueados", para que os valores e processos envolvidos na reprodução da vida (simbólicos, ecológicos, epistemológicos, políticos) não sejam simplesmente absorvidos como "recursos" precificados e à disposição da reprodução ampliada do capital e seu mercado

global, mas que se constituam em real patrimônio que dê testemunha do passado, sustente o presente e garanta a existência do futuro . Nas palavras de Galeano (*apud* SÁNCHEZ e SEGURA, 2017),

> Creio que ainda não temos a consciência clara de algo que me parece muito importante: é o fato de que os direitos da natureza e os direitos humanos são dois nomes da mesma dignidade. Mais de cinco séculos fomos oferecendo recursos naturais, concedendo em troca de nada, recursos naturais que depois se vão. Se vão sem dizer adeus, sem dizer sequer obrigado, deixando para trás imensas crateras, milhares de mortos, nos sumidouros, nas plantações. Fantasmas, palácios vazios. (p.34)

É neste território de lutas pela desconstrução/reconstrução do conceito de natureza, que as naturezas "orgânicas", assim denominadas por Escobar (1999), entram em conflito com a natureza tecnificada pelo pensamento monocultor hegemônico, já que, como afirma Shiva (2003), antes que uma forma de produção, a monocultura é uma forma de pensamento, que simplifica, homogeneíza e destrói a diversidade da vida.

Talvez em nenhum outro território do planeta as ideias da ecologia política tenham encontrado solo tão fértil para germinar quanto na América Latina, onde o histórico de pilhagem, a complexidade cultural de uma sociedade tão diversa e a demanda cada vez mais urgente pela construção de um modelo autônomo de desenvolvimento encontraram eco em um campo do pensamento que não apenas denuncia os interesses envolvidos na separação entre a humanidade e a natureza, mas que, também, compreende a necessidade de buscar a sua reconciliação e transcende-la, na perspectiva do retorno a uma "ética primitiva" (BLANCO, 2013). Esta, em que pese a radicalidade (necessária) da ruptura apontada, em nada se assemelha a voltar a uma vida primitiva, e sim a uma sociedade onde o amor e o respeito à natureza prevaleçam sobre a sociedade de consumo *tout court*, que identifica a felicidade com a

acumulação de mercadorias e de capital; uma sociedade onde a tecnologia seja adaptada às características e limites da natureza, e não à necessidade crescente de incremento da produtividade; uma sociedade onde o "outro" não seja aquele que disputa e divide, mas sim aquele que soma, colabora e fortalece.

Esta interpretação particular da relação sociedade-natureza que, pela própria tradição da cosmogonia latino-americana, coloca um peso importante sobre os aspectos da cultura, da subjetividade do humano, da horizontalidade social, da propriedade comunitária e do respeito à natureza como sujeito de direitos, faz com que a ecologia política assuma um caráter mais próximo das ideias coletivas e libertárias propostas por Bookchin (1982) e definidas por ele no escopo de uma ecologia social.

A totalidade é entendida por Bookchin (*op.cit*.) não como uma mera universalidade das relações, mas como um complexo integrado de estruturas, relações e mediações que dão ao conjunto uma rica diversidade de formas com características qualitativas únicas. Nas palavras do próprio autor, "*por 'totalidade' entendo os diferentes níveis de realização, um desenvolvimento das particularidades que estão latentes em uma potencialidade aparentemente ainda não desenvolvida"* (BOOKCHIN, 1982, p.31). Esta noção de totalidade abarcada pela ecologia social aproxima-se do paradigma holístico proposto por Pierre Weil (WEIL, 1993), ao demonstrar que a unidade se estabelece a partir da confluência e ação recíproca entre a escala do indivíduo, da comunidade e da natureza (figura 7). Mais do que um somatório destas três escalas, a ideia da totalidade deriva de um desenho holográfico em que o movimento contínuo destas escalas (holomovimento) tem por base uma lei geral em que cada uma delas assume apenas uma autonomia relativa, já que em um contexto suficientemente amplo as partes não são vistas como conjuntos separados, mas como aspectos de um único fluxo dinâmico da realidade e que continuamente faz surgir totalidades novas (BOHM, 1980).

Partindo do pressuposto de que, tal como já se referiu anteriormente, esta totalidade está subordinada a uma tripla dimensão do refletir, do agir e do assumir um comportamento ético, Gudynas e Evia (1991) propõem uma série de princípios, denominados pelos autores como "axiomas auxiliares da ecologia social", sendo eles:

- Não se pode estudar os sistemas ambientais dissociados dos sistemas humanos, daí que não deveria existir uma ciência social distinta de uma ciência ecológica;
- Com base no princípio acima, conclui-se que não existe uma prática social que seja diferente de uma prática ambiental. A questão ambiental é, por sua vez, uma questão social;
- Se deve recuperar a dinâmica dos processos, o que exige colocar ênfase na história, tanto dos seres humanos quanto dos ambientes;
- Considerando que qualquer pessoa ou grupo social alcança relações particulares com o seu ambiente, o estudo destas relações necessariamente deve fazer-se com a participação das pessoas envolvidas;
- Se reconhecem valores intrínsecos nos demais seres vivos e não-vivos;
- Se devem respeitar as formas com as quais qualquer pessoa conhece e sente o ambiente com o qual interage;
- Mesmo que os resultados de uma investigação possam ser considerados como eticamente neutros, eles não o são no seu ponto de partida, no processo de investigação ou no uso dos resultados;
- A tecnologia deve ser empregada na escala humana, promovendo o desenvolvimento humano de acordo com a dimensão e o objetivo do problema que se enfrenta;
- O desenvolvimento deve ser social e ecologicamente sustentável e equitativo, reconhecendo os valores associados aos processos e aos territórios.

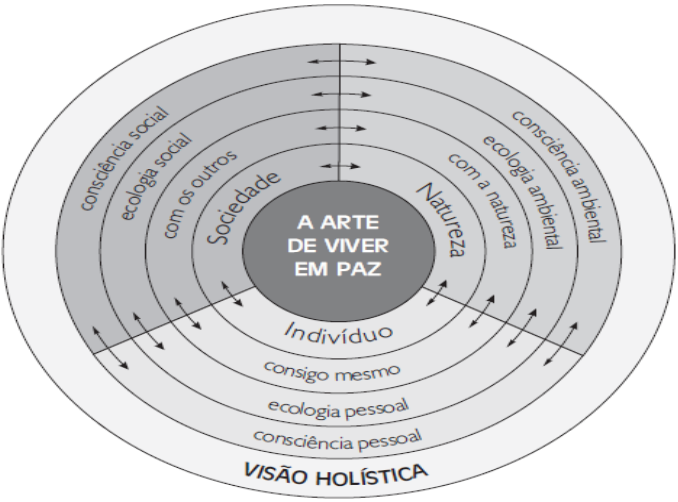


Figura 7- Esquema de representação da visão holística, envolvendo a dimensão interior e exterior do indivíduo em interação com a comunidade e a natureza. Fonte: Weil (1993, p. 41)

Diante destes princípios, percebe-se que a ecologia social não estabelece uma interpretação hierárquica para os processos que acontecem na realidade, sejam eles na natureza ou na sociedade; pelo contrário, a natureza é vista tanto como uma pré-condição para a existência da sociedade, quanto esta é tomada como parte fundamental do mundo natural (BOOKCHIN, 1979).

Esta concepção abre caminho para que novos conceitos possam enriquecer a matriz conceitual original e, quem sabe, fomentar a criação de uma escola genuinamente latino-americana de ecologia social, especialmente a partir da contribuição de uma gama de ricos pensadores com "olhar enraizado" (LEFF, 2016; MARQUES, 2015; PORTO-GONÇALVES, 2006; GUDYNAS, 2003, dentre outros) e de uma cosmovisão indigenista retratada na filosofia do Sumak Kawsay ou sua correspondente no idioma aimara, o Suma Qamaña, o que corresponde à construção de um modelo civilizatório de ruptura com os princípios da modernidade

clássica de um progresso ilimitado e que, em troca, encaminha para uma "vida em plenitude" (HIDALGO-CAPITÁN, GARCÍA e GUAZHA, 2014).

Ao conceber todos os seres como parte de uma unidade (*pachamama*) e tendo como objetivo a busca da harmonia dos indivíduos consigo mesmo, com a família, com a comunidade e a natureza, o Sumak Kawsay não apenas sinaliza na perspectiva da totalidade proposta pela ecologia social, como representa um projeto político baseado no equilíbrio com a natureza a partir da satisfação das necessidades. Desta forma, o Sumak kawsay representa um paradigma que se estabelece a partir de cinco princípios estruturantes:

- Sem conhecimento ou sabedoria não há vida (*Tucu Yachay*);
- Todos viemos da mãe terra (*Pacha Mama*);
- A vida é sagrada (*Hambi Kawsay*);
- A vida é coletiva (*Sumak Kamaña*);
- Todos temos um ideal ou sonho (*Hatun Muskuy*)

Muito há para se avançar ainda, seja do ponto de vista conceitual, seja do ponto de vista metodológico, no que se refere à constituição deste campo de conhecimento em formação que se tem definido como ecologia social. Será preciso, talvez, colocar em movimento, em contraposição à monocultura das hierarquias do pensamento, aquilo que Santos (2007) tem definido como uma "ecologia do reconhecimento", que nos levaria para além do "pensamento abissal" (*op.cit.*) estabelecido pelas fronteiras disciplinares do positivismo. Sem uma suavização dos estranhamentos epistemológicos entre diferentes campos do saber (incluindo aqueles que a modernidade relegou ao campo metafísico do não científico), jamais conseguiremos construir qualquer alternativa sustentável de futuro.

Este é o desafio que está posto para a humanidade. Resta saber, agora, se a universidade, em especial a colonizada

universidade latino-americana conseguirá "furar" o bloqueio do fragmentado pensamento hegemônico e abrir espaço para o novo, mas um novo que não signifique o velho em nova roupagem, mas sim novas estruturas de pensamento, mais complexas, integradas, adaptativas e sensíveis, para que, só então, nós sejamos capazes de reencontrar o caminho abandonado da civilização.

Referências

ACSELRAD, H.; MELLO, C.C.A.; BEZERRA,G.N. **O que é justiça ambiental?** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALIATA, F.; SILVESTRI, G. **El paisaje en el arte y las ciencias humanas**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994.

ALVES, T. Paisagem – em busca do lugar perdido. **Finisterra**, 36 (72):67-74, 2001.

AMORIN FILHO, O.B. Literatura de explorações e aventuras: as "Viagens Extraordinárias" de Júlio Verne. **Sociedade & Natureza**, 20 (2): 107-119, 2008.

ARISTÓTELES. **Poética. Magna Moralia**. Madrid: Editorial Gredos, 2011.

AUBENQUE, P. **A Prudência em Aristóteles**. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

BACON, F. **Nova Atlântida. A grande instauração**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARKER, R.G. **Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior**. Stanford (CA): Stanford University Press, 1968.

BECK, U. **La Sociedad del Riesgo Global**. Madrid: Siglo Vientiuno, 2002.

BLAIKIE, P. **The political economy of soil erosion in developing countries**. Longman Development Studies Series. London: Longman, 1985.

BLANCO, H. Salvemos a la humanidad de su extinción. **Revista Biodiversidad, sustento y culturas**, 2013. Disponível em http://www.biodiversidadla.org/Principal/Secciones/Documentos/Salvemos_a_la_humanidad_de_su_extincion. Acesso em 10 de novembro de 2017.

BOHM, D. **Wholeness and the implicate order**. London/New York: Routledge Classics,1980.

BOOKCHIN, M. **Por una sociedad ecológica**. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.

BOOKCHIN, M. **The Ecology of Freedom: The emergence and dissolution of hierarchy**. Palo Alto (Califórnia-USA): Cheshire Books, 1982.

BOORSTIN, D.J. **The Discoverers. A History of Man's Search to Know His World and Himself**. New York: Vintage Books, 1985.

BROSWIMMER, F.J. **Ecocidio. Breve historia de la extinción em masa de las espécies**. México, D.F: Océano, 2005.

BURSZTYN, M.A.; BURSZTYN, M. **Fundamentos de Política e Gestão Ambiental**. Caminhos para a sustentabilidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CAPEL, H.; URTEAGA, L. **Las Nuevas Geografias.** Madrid: Aula Abierta Salvat, 1984.

CARVALHO, V.S. **Raízes da Ecologia Social: o percurso interdisciplinar de uma ciência em construção**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares em Comunidades e Ecologia Social). Rio de Janeiro: EICOS/IP/UFRJ, 2005.

DESCARTES, R. **Obra Escolhida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

DIAMOND, J. **Colapso. Como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ELLIS, E.C.; RAMANKUTTY, N. Putting people in the map: anthropogenic biomes of the world. **Frontiers in Ecology and the Environment**, (6):439-447, 2008.

ESCOBAR, A. **El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea**. Bogotá: CEREC/ICAN, 1999.

FAIRCHILD, H.P. **Diccionario de Sociología**. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

FIGUEIRÓ, A.S. A educação ambiental em tempos de globalização da natureza. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, (6): 41-47, 2011.

GALILEU GALILEI. **O Ensaiador**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1973.

GEORGESCU-ROEGEN, N. **Energy and Economic Myths: Institutional and Analytical Economic Essays**. New York: Pergamon Press, 1976.

GUDYNAS, E. **Ecología, Economía y Etica del Desarrollo Sostenible**. Montevideo: CLAES - Centro Latino Americano de Ecología Social, 2003.

GUDYNAS, E.; EVIA, G. **La Praxis por la Vida - Introducción a las metodologías de la Ecología Social**. Montevideo: CIPFE - CLAES - NORDAN, 1991.

GUITTON, J.; ANTIER, J-J. **O Livro da Sabedoria e das Virtudes Reencontradas**. Lisboa: Editorial Notícias,1999.

HAWLEY, A. H. **Human Ecology: A Theory of Community Structure**. New York: Ronald Press,1950.

HERN, W.M. Why are so many of us? Description and diagnosis of a planetary ecopatological process. **Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies**, 12(1): 9-39, 1990.

HIDALGO-CAPITÁN, A.L.; GARCÍA, A.G.; GUAZHA, N.D. (Eds.) **Sumak Kawsay Yuyay. Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. Huelva – España: Universidad de Huelva, 2014.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

JÚNIOR, A.; CONTE, A. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1949.

KUHN, T. **A Revolução Copernicana: A astronomia planetária no desenvolvimento do pensamento ocidental**. Lisboa: Edições 70, 2017.

LAYRARGUES, P.P. **A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo: Annablume, 1998.

LEFF, E. La ecología política en américa latina: un campo en construcción. **Sociedade e Estado**, v. 18, n. 1/2, p. 17-40, jan./dez. 2003.

LEFF, E. **A aposta pela vida. Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul.** Petrópolis: Vozes, 2016.

LEWIS, S.L.; MASLIN, M.A. Defining the Anthropocene. **Nature**, (519): 171-180, 2015.

LUHMANN, N. **Ecological Communication**. Cambridge: Polity, 1989.

MAcDONALD, D. W. Beyond the Group: The implications of Roderick D. McKenzie's Human Ecology for reconceptualizing society and the social. **Nature and Culture,** Vol.6, n.3, p. 263–284, 2011.

MARANHÃO, T.P.A. Produção Interdisciplinar de Conhecimento Científico no Brasil: temas ambientais. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 25, n. 3, p.561-580, Setembro/Dezembro 2010.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas: EDUNICAMP, 2015.

NÆSS, A. **Ecology, community, and lifestyle**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

McNEILL, J. **Something New under the Sun: an environmental history of the twentieth century**. London: Penguin Books, 2000.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

MUNFORD, L. **A cidade na história. Suas origens, transformações e perspectivas.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NAREDO, J.M. **Raíces econômicas del deterioro ecológico y social**. Madrid: Siglo XXI, 2010.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999

NOVO, M. **El Desarrollo Sostenible. Su dimensión ambiental y educativa**. Madrid: Pearson/ Prentice Hall, 2006.

O'CONNOR, J. **Natural Causes. Essays in ecological marxism**. New York: The Guilford Press, 1998.

PACHAURI, R.K.; MEYER, L.A. (Eds.) **IPCC, 2014: Climate Change 2014: Synthesis Report**. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Geneva, Switzerland: IPCC, 2014.

PARK, R. E. The City: Suggestions for the Investigation of Behavior in the City Environment. **American Journal of Sociology,** Vol. 20, p.579-83, 1915.

PAUSANIAS. **Description of Greece**. Cambridge (Massachusetts, EUA): Harvard University Press, 2004.

PERLIN, J. **História das Florestas. A importância da madeira no desenvolvimento da civilização**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1992.

PHILIPPE, M-D. **Introdução à Filosofia de Aristóteles**. São Paulo: Paulus, 2002.

PIKETTY, T. **O Capital no Século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PLOTINO. Plotino, acerca da beleza inteligível (Enéada V, 8 [31]). **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 107, Jun/2003, p.110-135.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RILKE, R.M. **Sämtliche Werke**. Frankfurt: Insel-Verlag, 1987.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. In: LEFF, E. (Org.) **A Complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 217-240.

RUBANO, D.R.; MOROZ, M. A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes. In: ANDERY, M.A. *et al.* **Para Compreender a Ciência. Uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994. P. 198-208.

SÁNCHEZ, Y.A.R; SEGURA, J.A.T. **Epistemicidio y Extractivismo: implicaciones de la colonialidad en las transformaciones culturales de las Comunidades Indígenas Curripaco de Chaquita y Playa Blanca**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis En ciencias Sociales). Bogotá (Colômbia): Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

SANTOS, B.S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, n.79, p.71-94, 2007.

SENNETT, R. **Carne e Pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SHIVA, V. **Monoculturas da Mente**. São Paulo: Global Editora, 2003.

SOLÉ, R. **Redes Complejas. Del genoma a internet**. Barcelona: Tusquets Editores, 2009.

STEWARD, J. H. **Theory of culture change**. Urbana-Champaign: University of Illinois Press, 1955.

TAINTER, J.A. **The Collapse of Complex Societies**. New Studies in Archaeology. 29º Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

TOLEDO, V.M. Contra nós mesmos? A consciência da espécie e o surgimento de uma nova filosofia política. In: MONJEAU, A. (Org.) **Ecofilosofia**. Curitiba: Fundação Boticário, 2008.

WEIL, P. **A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação**. São Paulo: Editora Gente, 1993.

3

La didactización de la historia de los movimientos migratorios del medio oriente

Adriana Acosta[1]

Introducción

Cuando hablamos de movimientos migratorios del Medio Oriente podemos ubicarnos tanto en los grupos humanos que han salido de esa región como los que han llegado, desde la propia región mencionada o desde otras regiones del planeta inclusive desde Europa. En ambos casos hacerlo desde la perspectiva histórica, entablando un diálogo con el pasado a través del tiempo, sin marco temporal, implicaría un esfuerzo titánico que no es el objetivo de este encuentro...por lo tanto se han tomado algunas decisiones para acotar la *dimensión temporal* al S XX y más concretamente referirnos la segunda mitad del S XX; para luego acercarnos a la posibilidad de interpretar, comprender lo que sucede en el S XXI. Y acotaremos también la *dimensión espacial* al Medio Oriente, El Magreb y los países del Golfo Arabo-Pérsico. En este análisis crítico abordaremos más en profundidad los movimientos de desplazados, refugiados o migrantes en la interna de estos territorios, así como desde estos lugares hacia Europa.

Una intervención que contiene dos universos de conocimientos, un doble enraizamiento epistemológico, al plantear

[1] Professora - CERP del Este – Maldonado/UR.

la perspectiva didáctica, entramos en el campo pedagógico... con una intencionalidad: enseñar con el objetivo de generar genuinos aprendizajes. Y por otro lado, la Disciplina, la historia y dentro de ella un conjunto de saberes específicos: Los movimientos migratorios con las características antes señaladas.

Dando comienzo al tema, se nos impone una precisión conceptual: Migrantes-refugiados; ¿"víctimas o culpables"? Son sujetos de Derechos- Derechos Humanos, aquellos inalienables e imprescriptibles -o no!! Cómo los vemos, como los tratamos como los pensamos?

En primer lugar...brevemente nos referiremos al Saber Histórico, al conocimiento histórico y partimos de la siguiente premisa: la Historia como disciplina implica *una construcción*. Desde el punto de vista epistemológico hablamos de una creación histórica y socialmente construida. Subjetivamente construida. ¿Cómo se construye ese saber? A partir del trabajo del Historiador y sus investigaciones. Partiendo siempre del análisis de las fuentes... en su laboratorio es decir una mesa llena de papeles y todo tipo de vestigio que de cuenta de lo que se esta queriendo indagar. Distintos tipos de fuentes que a partir de sus convicciones ideológicas, sus propias convicciones, selecciona, analiza, concluye, es decir extrae un nuevo conocimiento.

En este caso nuestro objeto de estudio se relaciona con la temática del Mundo Árabe y Musulmán nos enfrentamos a una serie de dificultades:

- El universo del saber que estamos abordando, el recorte de la realidad que hemos seleccionado para su estudio, de singularidad y complejidad reconocida. Nos enfrentamos a algunas cuestiones que analizaremos a continuación. No porque otros temas no lo sean...sino porque en primer lugar nos enfrentamos a la dificultad idiomática, para recurrir a las fuentes primarias, para realmente comprender una cultura, debemos en primera instancia conocer su lengua. Hablar una lengua no es sólo una cuestión gramatical...que en el caso el árabe es muy compleja,

sino que el lenguaje es una poderoso dispositivo para aprender acerca de una comunidad, sus valores, su cultura, su cosmovisión; implica acercarnos a un mundo de sentidos y significados, de interpretaciones y re interpretaciones de la realidad que nos transparentan sus representaciones sociales. Y que muchas veces es muy diferente al nuestro.

- En segundo lugar, cada historiador es un constructor de saberes, saberes y conocimientos social e históricamente situados, en nuestro caso desde Occidente, el occidente latinoamericano o como decía A. Rouquieu: el extremo occidente. Tenemos un conjunto de representaciones sociales en el sentido que la plantea Moscovici, con relación al mundo musulmán. Generalizaciones, lugares comunes, que se repiten de manera acrítica y nuestros alumnos llegan a las aulas portando esas representaciones, que necesitamos como docente en primer lugar identificar para después, a través del trabajo docente ir de - construyendo para armar el conocimiento académico.
- Las dificultades propias que tiene el conocimiento histórico para ser aprendido. Por ejemplo la temporalidad, y en este caso hablar de tiempo histórico como una dimensión diferente del tiempo cronológico implica hacerlo desde la perspectiva de las Temporalidades que planteaba Braudel. El mundo musulmán parece vivir en un tiempo y en un espacio diferente al de Occidente. Los ritmos de cambios son diferentes.
- Y como decíamos desde el comienzo, toda dimensión Didáctica implica un contenido. En este caso ya hemos anunciado cuál es...y hablaremos de El.

El SXX es sin duda un siglo en que los desplazamientos humanos alcanzaron cifras astronómicas.

El movimiento migratorio que se está registrando hoy en el planeta es consecuencia del Cambio Social Global. (Stephen Castles 2014). Y Causan a su vez cambios económicos en el corto y mediano plazo pero sociales y culturales en la larga duración braudeliana.

En el Mundo Globalizado de hoy, todos estamos invitados a ser parte de él, sin embargo en los hechos, no todos los grupos

humanos ni todos los espacios geográficos pueden hacerlo realmente. En el Nuevo Orden Mundial no todos sus miembros tienen los mismos derechos. Algunos gozan de todas las ventajas de su posición estratégica y otros están totalmente excluidos desde el punto de vista social, cultural pero también económico y político.

Entre el mercado y el estado...una realidad sin rostro

En este contexto en que algunos grupos humanos por las razones que sean son excluíos se responsabiliza a las fuerzas anónimas del mercado; de esta manera ni el Estado, ni los grupos sociales dominantes tienen responsabilidad sobre la situación de pobreza, pero también de indigencia y miseria.

El triunfo del Mercado y la Globalización ha hecho que muchos gobernantes ya no ven como un problema las grandes desigualdades, sino como algo propio, inherente al proceso de consolidación del Mercado Mundial y a su vez necesario para el progreso económico de algunas naciones.

Desde el desmoronamiento de la URSS y la caída del régimen soviético se ha proclamado el triunfo del Capital Global identificando sus intereses con los intereses de toda la humanidad. Cuando percibimos que este se ha identificado con propuestas como Mercados Abiertos, condiciones de empleo no reguladas, desmantelamiento del sistema de protección social, aumento del desempleo; ahí nos damos cuenta de que no todo lo que es bueno para el Capital Global es bueno para mí.

Aquella tensión característica de los Tiempos Modernos de la que nos hablaban Nietzsche y Freud entre el "YO" y la "RACIONALIDAD DEL SISTEMA" hoy se ha transformado en un tensión entre "LA RED" y el "YO" Una Red ya creada desde hace varios siglos antes pero ahora como afirma William Mc Neill se ha tupido y se ha hecho más densa a partir de los adelantos en los

medios de comunicación y transporte. Ahora son REDES GLOBALES de poder, de riqueza e imágenes.

Y hemos perdido el sentido de nuestra existencia muchas veces. Y para escapar a este universalismo sin sentido las personas buscan en las identidades de grupo basadas en la etnia, las creencias religiosas, el regionalismo o el nacionalismo (construcción de un sentimiento de nacionalidad) el sentido perdido. Es a su vez la defensa de lo local frente a lo global a través de lo simbólico que cada comunidad tiene y que la dignifica frente a la "Racionalidad global"

También en el tema Migraciones se desarrolla un Mercado Global de las Migraciones, organizado por agentes dedicados al reclutamiento de gente que luego trasladan de un lugar a otro en condiciones infrahumanas y obtienen ganancias de ello. Las prohibiciones de entrada en los países a los que llegan alientan a lo peor

Las Migraciones en Medio Oriente a lo largo de este siglo dan cuenta de cambios sustanciales en los patrones migratorios universales. Como ejemplo tenemos un caso único de poblamiento, de creación de un Estado, el de Israel que implicó que un número importante de Judíos de diferentes partes del mundo se desplazaran hacia esa tierra. La otra cara de este proceso son los Refugiados palestinos que se ha mantenido desde 1948 hasta la actualidad.

A lo largo de la historia, la región del Medio Oriente se ha constituido en un escenario en el que se han desarrollado constantemente movimientos migratorios.

Comenzamos el SXX con el desmoronamiento una vez finalizada la Primera Guerra Mundial del Imperio Turco Otomano en 1918 y el comienzo del dominio de Inglaterra y Francia en la región. Dos acontecimientos serán claves para caracterizar los desplazamientos humanos en la región:

- La creación del Estado de Israel -1948- como decíamos

- La explotación a gran escala del petróleo -1973- en la región.

A su vez la región del Medio Oriente califica en todas las categorías- Es una zona de llegada de inmigrantes pero también de salida/expulsión y zona de tránsito.

Los países del Golfo Arábigo Pérsico

El boom de la industria petrolera en Oriente Medio, lo ubicamos hacia la década del 70 concretamente a partir de la extraordinaria suba del precio del crudo en el contexto de la Guerra de 1973. Yom Kippur

A partir de entonces, las inversiones en infraestructura, la ampliación de los flujos comerciales, los ingresos masivos por concepto de su exportación para los estados petroleros, fueron la nota característica de la región. Las construcciones pero también el mantenimiento de las mismas en materia de infraestructura, así como el trabajo de extracción y explotación requería de abundante mano de obra, con cierta cualificación que no abundaba en el Medio Oriente: Aquí se da un particular desplazamiento de personas. Países como Kuwait, Oman, y Emiratos Árabes se transforman en grandes receptores de este movimiento Sur-Sur con porcentajes que van desde el 40 % de su mano de obra extranjera como es el caso de Arabia Saudita; el 65 % en Oman, el 90 % en Bahrein y el 78 % en Qatar (cifras aportadas por Naciones Unidas World Population Monitor Report, 1992).

Los migrantes eran Árabes y Asiáticos en su enorme mayoría. Muy pocos eran europeos. La migración de asiáticos se concentró en los años 80 y 90. y los países del Golfo lograron atraer población asiática a través de convenios con los mismos estados. Los inmigrantes provenían de Indonesia, Filipinas, Pakistan, India, Bangladesh, Tailandia. También para Yemen, Jordania y otros países, las monarquías del Golfo eran su fuente

principal de empleo y las remesas eran para sus países de origen un factor de avance económico. En 1990 Emiratos Árabes consideró que los flujos migratorios eran ya muy altos y trató de reducirlos, por ejemplo exigiéndole a la empresa que ganaba el proyecto que aportara también los recursos humanos, de esta manera se aseguraba que cuando terminara el contrato los extranjeros regresaran a su país. Era una clausula parte del contrato.

Entre 1973 y 1991, fecha de la primera invasión de Irak a Kuwait, los inmigrantes árabes iban la mayoría de ellos hacia los países del Golfo. En conclusión, la región de Oriente Medio y especialmente el Golfo, se ha caracterizado por un constante flujo migratorio procedente fundamentalmente de regiones menos desarrolladas, conocido proceso como Migración Sur -Sur.

En el S XXI los países petroleros de la región, los Estados miembros del Consejo de Cooperación del Golfo y en menor medida Argelia continúan siendo centro de atracción de mano de obra inmigrante. Sin embargo la difícil situación en que se encuentran los países del mundo árabe: Primavera árabe; Invasiones y acciones terroristas como la del estado Islámico, que ni es un Estado ni es Islámicos en sus prácticas; así como la guerra civil cuyo ejemplo emblemático y de gran poder destructivo es Siria, harán que las políticas restrictivas de los estados conduzcan a la ilegalidad y/o a la entrada en condiciones inhumanas a miles de personas que se desplazan dentro del Medio Oriente y también de las que llegan a Europa Sin embargo nada hoy parece indicar que los movimientos migratorios vayan disminuyendo…yo diría todo lo contrario. Antes de salir de este escenario quiero decir dos palabras acerca de *El Consejo de Cooperación del Golfo,* es una iniciativa sobre todo de *cooperación militar* para dotarse de mayor seguridad, que nació en 1981, en plena guerra entre Irán e Irak. Para estas monarquías-potencias regionales, la amenaza siempre ha sido y sigue siendo Irán, porque hay una rivalidad histórica

entre persas y árabes. Arabia Saudita es el hermano mayor en virtud de que tiene un territorio mucho más basto que Qatar o Emiratos Árabes Unidos y también porque es el guardián de los dos lugares santos del Islam, la Meca y Medina, lo cual les confiere una legitimidad importante a los ojos de los 1.600 millones de musulmanes en el mundo. *Hay una rivalidad geopolítica por el liderazgo de la comunidad musulmana entre Irán y Arabia Saudita.*

Desde otra perspectiva y colocándonos ahora si en Europa mirando hacia el Mundo Árabe podemos hacer algunas precisiones. Para muchos europeos, el mundo árabe suele percibirse, en el mejor de los casos, como un pozo de petróleo y un mercado enorme, en el peor como un entorno turbulento y peligroso (Bichara Khader)

El Islam y no los grupos islamistas, se presentan como en la obra de Samuel Huntington, como el chivo expiatorio de todo lo que no le gusta a Occidente. Y esto amenaza la seguridad en el Mediterráneo.

Ante este escenario, en las relaciones entre Europa y el Mundo Árabe, concretamente entre Europa y el Medio Oriente y más allá, han predominado tres conjuntos de intereses: Penetración en el mercado; acceso al petróleo y la seguridad de Europa por cierto.

Otras cuestiones como la resolución pacífica de conflictos y la promoción de los Derechos Humanos y la Democracia se han mencionado en diferentes acuerdos y documentos oficiales firmados por ejemplo por la UE pero después en los hechos pasan a segundo plano. Lo cierto es que, la cuestión de los Derechos Humanos y la Democracia, supuestamente el núcleo de la Políticas Europeas, a menudo se han desplazado en segundo plano por razones de realpolitik: *a la sociedad civil del mundo árabe no se la ha tomado en serio como actor interactivo en el diálogo con Europa y como actor principal en las cuestiones internas que se desarrollan en esos países.*

La llamada "Primavera Árabe" que allá por el 2011 tomó por sorpresa a la Unión Europea y al mundo en general, aun al propio mundo árabe, demostró el dinamismo de esa sociedad civil árabe que más allá de las condiciones específicas en cada caso nacional, existe una realidad sociocultural compartida en el área y los objetivos planteados eran claros: el fin de regímenes autoritarios y despóticos perpetuados en el poder hace varias décadas.

¿Cómo podríamos caracterizar las políticas europeas con relación al mundo árabe? En primer lugar, las políticas europeas con relación al mundo árabe se han caracterizado por la fragmentación, escasa visión estratégica e incongruencia.

Todo esto en un contexto en el cual el Mundo Árabe es la primera frontera de Europa. Solo 14 km separan España de Marruecos. Esto hace a una proximidad que no solo es geográfica, sino que la historia, la economía y la política árabe están muy entrelazadas con la Europea.

Sin embargo- esta proximidad- de cercanía no ha generado desarrollos conjuntos y paralelos – La UE es la región más integrada del Planeta, con casi un 72 % del comercio interno, mientras que el mundo árabe es la región menos integrada del Globo con un porcentaje entre un 10 o 12 % de comercio interzonal en general y un 34 % en la zona Magreb.

El Mundo Árabe se ha constituido en un socio indispensable de la UE en el sector: de la Energía: Petróleo y Gas. Sin embargo, aun cuando la dependencia de Europa es altísima y cada vez más; los viejos estereotipos identifican al mundo árabe con la acción terrorista en su totalidad. Las imágenes negativas del Islam son muchísimo más frecuente que otra cualesquiera y tales imágenes corresponden no a lo que el Islam es sino a como lo interpretan los sectores prominentes de una determinada sociedad (Eduard Said-1979).

Uno de los temas sociales emergentes, como veníamos analizando es el de la EMIGRACION ARABE de los países de origen.

El primer destino década del 50: de la primera gran oleada de emigración árabe, fue Latinoamerica. Muchos miles de Libaneses, Sirios y Palestinos.

Cruzaron el Mediterráneo y se establecieron en varios países de Latinoamérica. Hoy se estima que la presencia de árabes (musulmanes) ronda unos 10 millones de personas dispersas en todo el territorio latinoamericano en especial en Brasil, Argentina, Venezuela, Honduras y Chile. Han habido al menos 8 presidentes árabes en Latinoamérica: Julio César Turbay Ayala en Colombia, Elías Saca en El Salvado, Carlos Menem en Argentina, Abdala Bucaram y Jorge Jamil Mahuad en Ecuador, Carlos Flores de Honduras entre otros.

El segundo destino fueron los países del Golfo Pérsico; antes y después de la subida del precio del petróleo.

La tercera oleada de inmigrantes se dirigió a los países europeos, y provenían fundamentalmente del Magreb.

Hoy podemos hablar de una cuarta oleada, comienzos del S XXI desde aquellos países en conflicto como por ejemplo Siria, hacia Europa.

En Europa la población árabe alcanza los 385 millones de personas.

Se trata de una población muy joven: un 50% por debajo de los 25 años de edad. Y sin embargo las políticas europeas han contribuido poco a reforzar la búsqueda de libertad y de una vida mejor de una generación a otra.

A su vez en contraste con las generaciones de sus padres y abuelos estos jóvenes tienen estudios terciarios, son mas urbanos y tienen otras aspiraciones. Aun así afrontan unas oportunidades de trabajo limitadas, cuando no el paro o el subempleo.

En el Mundo Árabe no obstante continúa creciendo el descontento. El crecimiento demográfico es muy grande. Para afrontar este gran desafío, a partir de ahora las economías árabes deberán crecer una media anual del 7 u 8 % y esto es una cifra

prácticamente impensable de darse y sostenerse. En definitiva continuaran los descontentos y el desempleo, que expulsará a más emigrantes en busca de un nuevo destino económico para ellos y sus familias. Así como los levantamientos insurgentes y destituyentes. El descontento, al aumento del costo de vida, el desempleo sobre todo de jóvenes universitarios, ha sido el principal motor de la llamada "primavera árabe" y del reclutamiento de jóvenes yihadistas.

Un tema entonces de debate, que desde el compromiso social que toda institución educativa debe asumir, no podemos ignorar es; desde el punto de vista del lenguaje, la nomenclatura, el como le llamamos a las cosas, que hace a las cosas propiamente dichas es como los llamamos; inmigrantes o refugiados. La elección del término no es neutral. Sin duda se trata de personas, hombres, mujeres y niños que huyen de las guerras, de la miseria la violencia y la destrucción, En una palabra de la muerte en Oriente Medio y en África.

El alto comisionado de Naciones Unidas ACNUR a través de su representante dijo: "Es primariamente una crisis de refugiados,no solo un fenómeno migratorio."

El término refugiad se aplica al que busca refugio, es decir un lugar sagrado,,, son un lugar seguro los campamentos de refugiados? Son un lugar seguro las calles de Europa?

Inmigrante es un término más genérico ya que se aplica a cualquier persona que llega a un país sin fijar residencia en el. En muchos casos, pero no siempre, implica un movimiento por razones económicas.

Así como hay expresiones que han recogido los medios de prensa donde se criminaliza al inmigrante, por ejemplo cuando se habla de "ilegales" fuera de la ley como quien ha cometido un delito o como enjambre como dijera el Primer Ministro Británico David Cameron...

A veces nos encontramos con esa realidad a la hora de plantear su tratamiento en el aula. Creo firmemente y como docente hablo en estos casos, que el término inmigrante no alcanza a describir los horrores de donde viene esa gente. La palabra *inmigrante ilegal* deshumaniza y distancia.

Cuando desde la Educación y particularmente como en mi caso, desde la Enseñanza de la Historia debemos crear *Empatía: la posibilidad de ver, pensar en el otro desde el otro...sin autorreferencialidad.*

A su vez desde organizaciones Internacionales, la OIM, Organización Internacional de las Migraciones, consideró que no hay que trazar divisiones tan tajantes, cuando se trata de situaciones, seres humanos en situaciones muy complejas. Por ello desde esta organización se reclama el empleo del término Inmigrantes para todos.

La Mundialización trae consigo un aumento de todo tipo de flujos transfronterizos. Aumento en volumen, cantidad de personas que se mueven, el espacio geográfico por el que se desplazan, unido a la tecnología aplicada a los medios de transporte ha hecho que las distancias se acorten

Esto nos enfrenta a algunas tensiones:

- Migración Cooperación Internacional.
- Migración y Desarrollo
- La Migración como un desafío al Estado Nación

La Unidad Nacional es vista como prerrequisito para promover el desarrollo económico de un país. Recordar que el inmigrante atenta contra la homogeneidad étnica y cultural del Estado

Se sostiene que el enfoque de la mayoría de los Estados Nacionales respecto a la migración ha sido pasivo, a posteriori y a corto plazo. Cuando en realidad lo que se necesitaría serían

estrategias a largo plazo que apelen a la cooperación de varios participantes para alcanzar estos objetivos Migración Ordenada:

Impedir que los intermediarios, traficantes hagan su negocio.

Salvaguardar los Derechos Humanos no solo de los Occidentales.

Evitar los conflictos con las poblaciones de las zonas de acogida. Tomemos como ejemplo :Los Inmigrantes Sirios en el Líbano...hoy son cerca de 3 millones y prácticamente no se reportan conflictos.

Desde la Educación

En realidad pensar en el rol de las instituciones educativas hoy ante temas sociales emergentes nos lleva a un punto más complejo: la relación Escuela – Sociedad. Relación que está hoy en crisis, no solo por la Crisis que atraviesa la educación hoy, por lo menos en mi país es así, sino que esta inmersa en una crisis de significados, de sentidos. Docentes del S XIX, Escuelas del S XX y alumnos del S XXI...y la pregunta es ¿ Cómo rompemos la brecha? ¿Cómo nos acercamos? ¿Cómo reflexionamos sobre estos temas?

La Educación hoy está completamente interpelada por las diferentes problemáticas sociales, por las consecuencias económicas y culturales de la Globalización y las prácticas educativas mismas, que muchas veces son rutinarias, no promueven el pensamiento crítico ni motivan a los jóvenes a querer aprender.

Aquí debemos detenernos un tiempo para pensar entonces en la enseñanza de estos temas es decir en la Didáctización de los mismos.

Cada sociedad en cada momento histórico construye un sentido que va a orientar sus acciones. La Escuela por su parte, desde sus orígenes va construyendo el sentido de su acción a partir

de unos objetivos dados que le pautan la sociedad a través del poder Etático, y del gobierno de turno. Muchas veces nos quedamos esperando una política de Estado con respecto a la Educación y no una política que cambie con cada cambio de gobierno.

Hoy podríamos decir que tanto el contexto escolar como social están en Crisis, crisis de fines, objetivos e interpretaciones como colectivo.

Pensar el Curriculum en tanto construcción histórico-culturall y los efectos que produce a quienes va dirigido es un buen punto de partida.

Hoy en las Instituciones de enseñanza por lo menos en mi país no se platean ni se analizan los temas sociales emergentes del S XXI. Son apenas un titular a nivel informativo pero ni siquiera se lleva al aula. Los docentes sienten que no tienen formación, y les gana el *Habitus* seguir haciendo lo mismo que hace 20 años hice yo u otros y no incluir desafíos intelectuales nuevos. En algunos casos la discusión se da en un terreno más peligroso aun...lo llevan al ámbito de la laicidad, de la mal llamada laicidad, para no tomar partido por tal o cual bando o sector social mejor no hablo del tema. Esto es lo que en Didáctica conocemos como el Curriculum Nulo (diferente al prescripto y diferente al oculto) es decir lo que no está. Lo que no se presenta como contenido para ser trabajado en el aula. Juan Ignacio Pozo establece tres razones por las cuales se da esta situación : ya sea porque el docente desconoce que existe esa temática; porque la conoce pero identifica que no tiene suficiente formación teórica para abordarlo; o por convicciones ideológicas. En cualquiera de estos casos hay un conjunto de saberes que nunca llegan al aula y muchas veces llevamos un conocimiento viejo, obsoleto y acrítico.

Pensar el Curriculum es una manera de dotar a la escuela, a las Instituciones de un nuevo sentido que le permita enfrentar no

de manera azarosa sino con firmeza los nuevos desafíos propios de las transformaciones sociales, culturales políticas y económicas.

La Institución educativa necesita recuperar su sentido Institucional, porque como decía Leukowicks (2004) : "Lo que queda de la Institución cuando no hay sentido Institucional: los ladrillos y un reglamento que está ahí, pero no se sabe si ordena algo en el interior de esa materialidad o no"

Reacomodar el curriculum a las nuevas subjetividades y responsabilidades: repensar el curriculum implica repensar la escuela

Se exige también tener una actitud de constante vigilancia epistemológica ante un tema que es crucial en las cuestiones sociales hoy: asistimos a una nueva matriz de valores altamente influida por los modelos presentes en los sistemas de comunicación globalizados; y predominan en las aulas por más posmodernas que sean, la idea de que la homogeneidad es buena y la diversidad molesta o es perjudicial. Es frecuente visualizar en la sociedad manifestaciones de prácticas discriminatorias hacia las culturas no hegemónicas, hacia a las personas diferentes, tanto que parece que los derechos humanos son más derechos o más humanos según el color de tu piel o según la religión que profeses. Esto trasladado a las escuelas, lleva a la segregación por dificultades de aprendizaje, por diferente hábitos de vida, diferente condición social, opción sexual etc etc. Repensar el Curriculum es una forma de acercarnos a volver a pensar la escuela, no siempre con miradas nuevas, a veces las mismas miradas pero con un sentido renovador.

Entiendo que para ello que es importante recuperar los espacios de coordinación docente, para debatir y trabajar temas con centralidad pedagógica, tales como :"qué enseñar", "porqué enseñar estos contenidos y no otros" ¿que valores deben atravesar

nuestras prácticas? ¿Cómo incorporar nuevas formas de aprendizaje? Entre otras cuestiones.

Repensar la escuela desde la perspectiva curricular supone una manera particular de hablar de la práctica educativa instituida. Todo proyecto educativo es ante todo un proyecto político en la medida que implica una práctica humana-una praxis- es decir acciones dirigidas al logro de ciertos fines y objetivos. Es por ello que ningún Curriculum es neutro, por el contrario esta atravesado de posicionamientos ideológicos y formas que institucionalizaran las prácticas educativas. Repensar el Curriculum lleva a un intento de rearmar una propuesta para la escuela en el marco de los nuevos contextos sociales.

Más de un millón de personas llegaron al sur de Europa en botes durante al año 2015. en este mismo año murieron cerca 3770 personas. Los niños representaban el 31 % del total de las llegadas. Muchos de ellos eran niños separados o no acompañados por un adulto, y por lo tanto requerían cuidados especiales que no siempre lo tenían.

Europa habla de una crisis. El impacto se sintió en todo el continente debido a que desde Grecia se desplazaron hacia el norte y el oeste atravesando los Balcanes. interior del mismo

El tema de los refugiados dominó la prensa y la agenda política en 2015 y la Crisis puso en tela de juicio El Sistema Europeo Común de Asilo (CEAS) En 2016 la respuesta de ACNUR para las necesidades de estas personas fue la siguiente:

1. Responder de emergencia a las llegadas de refugiados por mar y por tierra.
2. Salvaguardar el espacio de Asilo y brindar condiciones de recepción aceptables.
3. Asegurar condiciones y soluciones duraderas.
4. Prevenir situaciones y resolverlas si se presentan, de apátridas.

Enfrentados con la presión interna, muchos países europeos responden a la crisis con Imposición unilateral de mayores restricciones en el acceso a los sistemas de asilo, al territorio directamente. E incluso se llegaron a levantar muros y cercas en países como Macedonia.

En este conjunto de países de llegadas de inmigrantes se fueron construyendo discursos xenófobos e intolerantes, que impedían por ejemplo la reunificación familiar.

ACNUR: manifiesta su preocupación por los Estados que unilateralmente violan sus obligaciones con los refugiados y los solicitantes de Asilo que muchas veces resultan en devoluciones forzosas e ilegales.

Más de dos millones de solicitudes de asilo fueron presentados en 38 países europeos durante el 2015.

El actual conflicto en Siria, más allá del acuerdo ...entre Trump y Puttin acerca del alto al fuego , solo genera escepticismo y lo que se espera es más desplazamiento de gran escala hacia países de la UE. Las medidas de control de fronteras, desembocan en medios irregulares y peligrosos para viajar y llegar.

La globalización económica, técnica y de información, son ya un hecho incuestionable, Sin embargo para que la globalización y la sociedad del conocimiento signifique una oportunidad para la humanidad el Progreso debe dejar de ser el objetivo de la humanidad...en realidad la Humanidad debe ser el objetivo del Progreso. Una humanidad más humana.

Como afirmó el Premio Nobel de la Paz y Político Sudafricano Nelson Mandela: “El gran reto del S XXI debe ser el de globalizar la solidaridad”.

Y la responsabilidad social de las Instituciones de enseñanza, en particular de las Universidades debe transformarse en un objetivo claro, transversal a todo el Centro Educativo.

Pero para nosotros que somos Franciscanos, yo provengo también de una Institución Educativa que ésta es su filosofía, más

que responsabilidad social, hablamos del amor a nuestros semejantes, del amor a la vida en todas sus manifestaciones, de cercanía afectiva, empatía y alteridad.

Docentes, estudiantes, como generadores de conocimientos. Pero también Directores, personal administrativo, y de servicio, todos los actores institucionales, cada uno desde su lugar comprometidos con el BIEN SOCIAL COMUN , por encima de los intereses particulares.

Referência específica

BALTA, P: (1994). **El Gran Magreb. Desde la Independencia hasta el año 2000**. Editores S XXI. Madrid. España.

BAUMAN, Z; BORDONI, C: (2016). **Estado de Crisis.** Paidos. Bs As. Argentina

CASTLES, S: (2013). **Los trabajadores inmigrantes y la estructura de clases en Europa Occidental.** F.C.E. España.

HOURANI, A; (1991). **La Historia de los Árabes.** Ediciones B. Barcelona. España

JUDT, T: (2008). **Posguerra. Una historia de Europa desde 1945.** Taurus. Madrid. España

JUDT, T: (2008). **Sobre el olvidado S XX.** Taurus. Madrid. España.

KHADER, B: (2015). **Europa y el mundo árabe. Una evaluación de las políticas europeas 1957-2015.** Icaria Mediterráneo. Barcelona. España

MC NEILL, W: (1998). ***Las redes Humanas. Una historia Global del Mundo***. Crítica. Barcelona. España.

MONIZ, Luiz A: (2013). ***A Segunda Guerra Fria. Geopolitica e dimensao estratégica dos Estados Unidos.*** Editora Civilizacao Brasileira. Rio de Janeiro. Brasil.

Referência didáctica

AURELL, J; BURKE, P; BALMCEDA, C:(2013). **Comprender el pasado: Historia de la escritura y el pensamiento histórico**. Akal. Madrid. España

BRUNER, J. (1997). **La educación, puerta de la cultura.** Aprendizaje Visor. Madrid. España

CASTORINA, J. A: (Comp) (2003). **Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.** Gedisa Editorial. Barcelona. España

CARRETERO, M; VOSS, J: (comps) (2004). **Aprender y pensar la historia**. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentna

CARRETERO, M; POZO, J; Asencio, M: (1989). **La enseñanza de las Ciencias Sociales.** Aprendizaje Visor. Madrid. España.

DOMINGUEZ, J. (1986). **Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía" en "Infancia y Aprendizaje**". INB St. Andreu. Barcelona- España

EGAN, K: (2000). **Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión.** Edit: Paidós. Barcelona. España.

INSAURRALDE, M (Comp) (2015). ***Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente***. Noveduc. Córdoba. Argentina.

4

Aprender e ensinar: aplicativos educacionais na sociedade complexa e cibercultural[1]

Taís StefenelloGhisleni[2]
Elsbeth Léia Spode Becker[3]

Introdução

A complexidade e as características da sociedade do século XXI definem um contexto de mobilidade e volatilidade cada vez mais crescentes, como aponta Bauman (2000) nada é feito para durar e isso tem contaminado as relações e a vida das pessoas.

O geógrafo David Harvey(1935), em seu livro "A condição Pós-moderna" (1992), defende a tese de que, a partir da década de 1970, mudanças abissais aconteceram, transformando o pensamento, as relações e as maneiras de experimentar o tempo e o espaço.

---

[1] Pesquisa desenvolvida na linha de pesquisa 'Ensino e práticas docentes' do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS.

[2] Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora Adjunta - Curso de Publicidade Propaganda e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br

[3] Doutora em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora Adjunta no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS. E-mail: elsbeth.geo@gmail.com

O sociólogo Zigmunt Bauman (1924-2017) realizou importantes reflexões para definir as características e discutir as transformações do mundo moderno e adotou o termo "modernidade líquida" ao invés de "pós-modernidade".

Ao defender sua ideia, Bauman construiu um profundo ideário para delinear novas abordagens sociais e culturais da sociedade planetária. Bauman (2000), em seu livro "Modernidade Líquida", escolheu o termo "líquido" como metáfora para descrever o "estado" das mudanças em curso e do "novo homem", marcado pela vulnerabilidade e pela fluidez e, por isso, incapaz de manter a mesma identidade por muito tempo, o que se reflete nas relações sociais. As transformações e as formas de vida moderna se caracterizam por serem facilmente adaptáveis, fáceis de serem moldadas e, mesmo assim, capazes de manter suas propriedades originais.

Nesse contexto, o pós-modernismo se caracteriza na evidência do "líquido" e do "fluído" e emerge uma nova sociedade marcada pela utilização das tecnologias, especialmente das mídias. Nessa sociedade, "as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das transformações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter" (GIDDENS, 1990, p. 37-38).

Essa nova dinâmica planetária, evidenciada por Giddens (1990), reflete diretamente na ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de convivência, de padrões de comportamento e de acumulação do capital. Iniciou-se, também, um novo ciclo de compressão espaço-tempo que introduziu significativas transformações (tecnológicas e nos modos de vida) na sociedade as quais afetaram a escola e a forma de entendimento/leitura do mundo empreendida pelos alunos do século XXI (BATISTA, et al., 2017).

A utilização crescente de tecnologias modificou comportamentos e introduziu novas formas de relações e, também,

de comunicação. As tecnologias de informação e comunicação têm influenciado, fortemente, os ambientes escolares e geraram um "novo aluno" como novas formas de pensamento, aprendizagem, relacionamento e de ensino.

A partir disso, tem-se a necessidade emergente de utilizar as mídias e outros provedores de informação para o ensino, em sala de aula, em todos os níveis, desde o Ensino Básico até o Superior e, também, na formação continuada e nas pós-graduações.

As mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos, internet e aplicativos são amplamente reconhecidos como ferramentas essenciais para auxiliar no ensino/aprendizagem da sociedade contemporânea.

O trabalho com tecnologias, que são excelentes instrumentos para promover o ensino e a resolução de compreensões, também, pode constituir uma dupla via entre os conhecimentos disponíveis e as competências e atuações necessárias na sociedade atual. Ensinar a aprender com a tecnologia e adaptar-se e desenvolver atividades cognitivas inovadoras podem contribuir para a motivação dos alunos em relação ao conteúdo.

O artigo tem como objetivo mostrar aplicativos educacionais gratuitos e evidenciar as suas principais características como instrumentos para promover o ensino.

Aprender e ensinar na sociedade complexa

A sociedade contemporânea é complexa, plural, dinâmica e em constante mutação. O contexto de complexidade pode ser compreendido a partir de reflexões sobre as ideias de Morin (2005), que expressa a complexidade como sendo "a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade (MORIN, 2005, p.14).

Essa complexidade também pode estar relacionada à cibercultura e, ensinar em tempos de cibercultura, é passar por

uma reflexão sobre como entender o aluno e como ser professor diante de tantas mudanças relacionadas à oferta múltipla de informação.

É cada vez mais relevante que os espaços educacionais, principalmente os escolares, busquem aproximar-se da linguagem da cibercultura, bem como dos espaços a ela conectados, auxiliando a ampliar a comunicação e o aprimoramento do conhecimento.

Tratar sobre cibercultura é emergencial e transcende o espaço físico de uma sala de aula convencional de ensino. É ainda incipiente, por parte dos professores, a compreensão da efetiva contribuição dos novos espaços de ensino relacionados com as tecnologias digitais contemporâneas. No entanto, os alunos, os jovens, cada vez mais se inserem na cibercultura e no uso da tecnologia mobile e, no Brasil, há um crescimento substancial de utilização de *smartphones* e *tablets,* portanto, há uma grande demanda do uso de aplicações para os dispositivos móveis.

A pesquisa feita pela Nielsen Mobile Report, em setembro de 2015, apontou que o número de pessoas que acessam a internet via *smartphones* está em crescimento no Brasil e alcançou mais de 72,4 milhões no segundo trimestre de 2015. E a projeção só tende a aumentar, pois,

> [...] o número de smartphones em uso no Brasil vai igualar o de habitantes em outubro, segundo projeção da Fundação Getulio Vargas (FGV). Atualmente, o número está em 198 milhões. Nos próximos dois anos, o total poderá chegar a 236 milhões. Os números são bem maiores do que os de computadores, que estão hoje nas mãos de 80% da população (166 milhões de desktops, notebooks e tablets) e só chegarão a um para um entre 2020 e 2022. (BRIGATTO, 2017, online).

Esses números justificam o crescimento da base de dispositivos móveis no Brasil, os quais, como ferramenta de acesso a conteúdo e serviços, impulsionam o crescimento de outras atividades,

especialmente no que diz respeito à comunicação (com novos formatos de mídia) e à educação (criação de aplicativos para otimização do ensino). Na comunicação, abriu-se um leque de novas possibilidades, e a publicidade teve que se adaptar aos desejos dos consumidores, agora com novas atitudes e comportamentos alterados pela inserção da tecnologia. E, em se tratando da educação, é fato que as tecnologias digitais móveis chegaram até o cotidiano escolar com um forte apelo pragmático, o que motivou novas experiências e tornou necessário identificar práticas, projetos, produtos e soluções educacionais para que os educadores estejam preparados para ajudar a nova geração a "aprender a aprender", alinhados com os quatro pilares da educação indicados por Delors (2003, p.101) "aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser".

Delors (2003) reforça que o contexto atual está voltado para o fortalecimento do potencial criativo, ultrapassando uma visão meramente instrumental da educação para que se consiga atingir o ápice da realização pessoal. Isso posto, "a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro" (DELORS, 2003, p. 89). Portanto, à educação cabe fornecer os mapas do mundo complexo e o caminho para se trilhar neste ambiente.

Os professores, na tentativa de adaptar-se a essa nova ambiência, muitas vezes não conseguem dar conta das práticas ansiadas pelas novas gerações que já consomem informações midiáticas por meio de vários recursos e ferramentas de dispositivos móveis. Vale lembrar que essa nova geração já nasceu imersa na sociedade digital e é influenciada pela cibercultura (LÉVY, 1999), e os atuais professores fazem parte de uma geração de transição no que se refere ao uso da internet. Essa diferença de culturas precisa ser superada para que as trocas educacionais aconteçam de forma fluida e os desafios trazidos pelas tecnologias digitais não gerem distanciamento entre os atores deste ecossistema.

Atualmente, em sala de aula, os aplicativos para celulares, *tablets* e computadores surgem como boas ferramentas pedagógicas e são capazes de ajudar a desenvolver a autonomia dos alunos, mas não substituem o papel do professor, pois é importante que aconteça uma intermediação dos educadores para garantir um bom uso dos aplicativos. Para Moraes (1997, p.5), "o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas".

Para Jensen (2011, p. 11), o espaço virtual é um "canal interativo de múltiplas aprendizagens, e a interação, a cooperação e a colaboração on-line são indispensáveis para que não se percam os fins educativos deste espaço virtual".

As redes possibilitam que, mesmo em lugares distantes, podemos estar próximos, não apenas em relação ao outro usuário, mas com relação a sons, imagens, vídeos e jogos. Mas, apenas ter a tecnologia disponível, ainda não significa interação e aprendizagem. A principal atitude que deve ser observada, antes e durante os processos de aprendizagem, sejam eles, com tecnologias ou não, é perceber as relações humanas que comandam e movem os seres. E, nesse sentido, no contexto dos jovens da 'modernidade líquida' (Bauman, 2000), as tecnologias que estão disponíveis ao ambiente escolar e no cotidiano podem ser um instrumento favorável à educação e ao ensino. Por isso, é preciso que o diálogo permeie a relação pedagógica e possibilite que o professor, prática pedagógica e aparato tecnológico tenham, como propósito e fim, o aprendizado do estudante. Assim, a tecnologia digital torna-se uma opção de aula interativa, em que, de fato, o meio tecnológico faça parte do planejamento da aula e isso demanda, primeiramente, conhecer os aplicativos educacionais disponíveis e suas características.

Materiais e métodos

A proposta metodológica perpassou pela pesquisa teórica e pela discussão da necessidade da inovação aliada à motivação no ensino. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2009, p. 41), "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema", mas também apresenta características descritivas, pois "tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2009, p. 41).

Foram pesquisados 7 tipos de aplicativos educacionais gratuitos para o ensino de: História e Geografia, 'History: Mapsof World'; de idiomas, 'GrammarUpHd', 'Duolingo' e 'Rosetta Stone'; de Matemática, 'Fórmulas Free'; de revisão dos conteúdos, 'Enem: Quase lá'; 'Coursera'; 'Passei! Enem'; para comunicação virtual e em grupo, 'Edmodo', 'TeacherKit'; usar vídeos e palestras, TED; e, para revisar conteúdos com jogos e desafios, 'Kahoot, Quizizz'. Para a caracterização, construiu-se um quadro descritivo dos recursos, que seja de fácil acesso ao professor para uso em ambientes formais de ensino.

Resultados e discussão

O uso de tecnologia na educação sinaliza um caminho sem volta para a convergência de dispositivos que ampliam as oportunidades de aprendizagem e modificam a estrutura sob a qual os conhecimentos são adquiridos, assim como a velocidade com que isso acontece. Andrade, Araújo Jr. e Silveira (2015, p. 545) explicam que

> para se fazer um bom uso dos aplicativos em sala de aula, além de desenvolver uma metodologia adequada, é necessário realizar uma boa seleção destes, em função dos objetivos que se pretende atingir e da concepção de conhecimento e aprendizagem que orienta o processo a fim de que realmente se constitua em facilitador para uma aprendizagem significativa, dentro dos objetivos definidos pelo

> docente, pela instituição de ensino e da correta adequação dos componente curriculares.

A tecnologia evidenciada por meio dos aplicativos consegue desenvolver o interesse e proporcionar conhecimento, mas, mesmo assim, a utilização dessa ferramenta em sala de aula ainda é considerada um desafio, se considerarmos que muitos educadores não cresceram dentro desse contexto e têm que se adaptar a essa nova realidade. Outro aspecto importante também é o fato de que vários aplicativos podem ser baixados gratuitamente e utilizados da mesma forma, mas existem outros que podem ser baixados sem custo, mas que cobram mensalidade pelo uso, o que dificulta o seu emprego em instituições de ensino que não têm verba para realizar a manutenção do serviço.

Pensando nisso, o professor Paulo Francisco Slomp e o estudante André Ferreira Machado, ambos da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), elaboraram uma tabela que reúne 305 aplicativos, que podem ser usados como complemento para o processo ensino-aprendizagem. "Desses, 78 servem para a educação infantil, 154 para os anos iniciais do ensino fundamental, 173 para os anos finais do ensino fundamental, 181 para o Ensino Médio e 203 para o Ensino Superior". O material da tabela está dividido por área de conhecimento e está sobre licença de *Creative Commons*, ou seja, os usuários podem visualizar e também contribuir com a sua construção que está disponível, em português, e também conta com versões em inglês, espanhol, francês e italiano.

Sintetizando, podemos dizer que dispositivos móveis aliados à internet permitem acesso rápido e gratuito a vários produtos interessantes, como, por exemplo: músicas, vídeos, notícias e, até mesmo, cursos e tutoriais. Mas, como o foco deste artigo está em aplicativos utilizados para o ensino, construímos o quadro 1 que apresenta aplicativos em português, que podem ser baixados e utilizados de forma gratuita.

Quadro 1. Diferentes opções de aplicativos educacionais gratuitos e seus principais objetivos e sistemas operacionais.

TIPO E USO	APLICATIVOS	OBJETIVO	SISTEMA
Uso de mapas	History: Mapsof World	Disponibilizar diferentes mapas em alta resolução de diferentes partes do mundo, em diversos períodos da história.	iOS.
Ensino de línguas estrangeiras	GrammarUpHd, Duolingo e Rosetta Stone	São ótimas opções para professores de inglês e estudantes que desejam aprimorar seus conhecimentos em outros idiomas.	Android, iOS e Windows Phone.
Matemática	Fórmulas Free	Reúne fórmulas matemáticas básicas e complexas e também pode ser utilizado como calculadora, é útil para estudantes do ensino médio e universitários, assim como para engenheiros.	Android
Revisão de conteúdos	Enem: Quase lá; Coursera; Passei! Enem	Oferece questões de provas anteriores, e também disponibiliza um plano de estudo para o aluno poder se organizar e dar conta de todo o material que precisa ser estudado. Funcionam como uma espécie de simulado.	Android, iOS e Windows Phone.
Estilo Moodle	Edmodo, TeacherKit	Ajudam o professor a se comunicar com os alunos com o envio de mensagens. Além disso, tem como agendar eventos, armazenar notas e até tabelas. Facilitam o gerenciamento da sala de aula.	Android, Iphone, Ipod e Ipad.
Palestras	TED	São palestras de vários temas que ficam disponíveis no aplicativo, isto surgiu do conceito de que “boas ideias merecem ser disseminadas”.	Android, iOS e Windows Phone.
Jogos de testes de sala de aula	Kahoot, Quizizz	Pode ser utilizado como uma forma de revisão, pois é uma maneira de ajudar os alunos a relembrarem o conteúdo que foi proposto antes de um teste.	Funciona em web browser, em tablets, computadores e smartphones.

Fonte: Dados da pesquisa

Os aplicativos possuem um ferramental que também pode ser usado pelo professor, em seu contexto de disciplina, para ensinar. Desde que a escola teve seu surgimento no século XVI, seu funcionamento como principal instituição está em colaborar para que sujeitos sejam capazes de viver, relacionar-se e comportar-se socialmente. Diante de tais aspectos, na contemporaneidade, embora a instituição escolar continue comprometida com a constituição do indivíduo moderno, a mesma propicia ao sujeito pensar, sentir, trabalhar, consumir e interagir conforme os modos de vida do atual contexto. Se hoje é fundamental desenvolver a capacidade de aprender a aprender, se a comunicação, muitas vezes, se estabelece, preferencialmente, por meio de redes sociais, então, é emergente usar, também, as tecnologias para o ensino.

Assim, conhecer e explorar os aplicativos educacionais gratuitos pode ser um importante aliado do professor para cativar o aluno contemporâneo, e os aplicativos podem constituir ferramentas para determinados objetivos e conteúdos, como apresentado na sequência.

Historizando com mapas pictóricos do mundo em diferentes épocas e contextos

O primeiro tipo de aplicativo (figura 1) apresentado serve para o trabalho com mapas e citamos, como exemplo, o 'History: Mapsof Word', que é excelente para o ensino da Geografia e da História em suas diferentes composições curriculares. Permite a visualização da organização de espaço geográfico em diferentes períodos históricos. Assim, podem-se conhecer as fases históricas que abrangem vários séculos e ilustram a ocupação de cada continente, América, Europa, Ásia e África. Na figura 1, é possível visualizar a logo do aplicativo ao lado de um mapa do Brasil pictórico, no período do descobrimento, relacionado à paisagem,

com elementos naturais e culturais, representando uma forma de uso do mesmo.

Figura 1. Aplicativo 'History: MapsofWord' (logo) e a ilustração que representa seu uso

Fonte: Adaptado de: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.worldhistorymapsinc.worldhistorymaps&hl=pt_BR> <https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=588&tbm=isch&sa=MAPA+DO+BRASIL &gs> Acesso em: 06 set. 2017.

A partir do aplicativo, o professor poderá evidenciar a observação e a representação da paisagem que estão relacionadas, fundamentalmente, às experiências cotidianas e aos valores culturais de uma sociedade em seu contexto de época e de tecnologias. Nesse sentido, a maneira de representar o espaço pode variar bastante, apresentando objetivos e personagens diferentes. Os pictogramas, ícones ou símbolos cujos desenhos são feitos para representar alguma informação espacial, são utilizados, há séculos, para transmitir dados sobre o espaço. A visualização dos mapas pictóricos, em diferentes épocas, possibilita aos alunos construir seu próprio sistema de representação, ao trabalhar elementos das paisagens natural e cultural como referências.

Aprendendo a aprender diferentes idiomas e interagir com múltiplas escolhas

Outro tipo de aplicativo estudado serve para facilitar o ensino de línguas estrangeiras. Citamos, como exemplos, o aplicativo 'GrammarUpHd' (figura 2) que é um quiz de múltipla escolha que disponibiliza mais de 1.800 questões com foco em negócios, oportunidades e empreendimentos. É indicado para professores de Inglês, no momento da aula, e para estudantes que queiram aprimorar seus conhecimentos na Língua Inglesa. A estratégia de ensino utilizada pelo professor, a partir do uso do aplicativo 'GrammarUpHd', é criar um ambiente interativo com o jogo, pois podem participar tanto grupo de muitas pessoas, como participantes individuais, que são desafiados a acertar a maior quantidade de respostas. A múltipla escolha nas respostas e a grande quantidade de questões dinamizam o uso desse aplicativo.

Já o aplicativo 'Rosetta Stone' (figura 2) é de uma empresa de ensino de línguas que disponibiliza o aplicativo com cursos básicos de alemão, tcheco, chinês, coreano, espanhol, francês, holandês, inglês, italiano, japonês, polonês, russo, sueco e turco e, por esse motivo, o seu diferencial é a vasta opção por diferentes línguas.

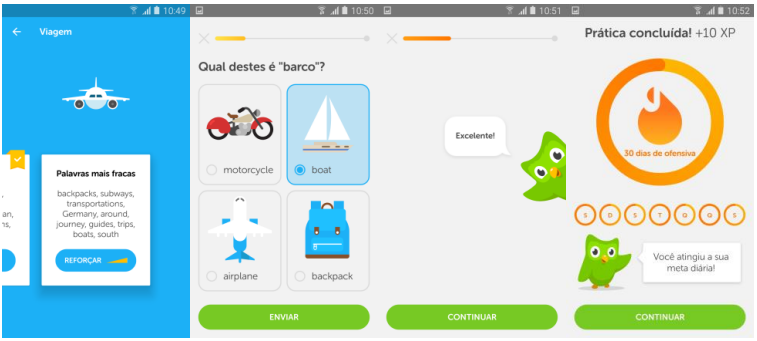
E o aplicativo 'Duolingo' (figura 2) é, talvez, o mais popular dos aplicativos para aprender um novo idioma. Oferece as opções de Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano e Português, e as suas aulas se adaptam ao usuário que pode escolher até duas línguas simultâneas para trabalhar na tela, e os exercícios são elaborados de modo a revisar, constantemente, o vocabulário de maneira eficaz. Inicialmente, o aplicativo começou oferecendo as opções de estudo para Inglês e Espanhol, mas, atualmente, oferece também Francês, Alemão, Italiano e Português. As imagens da figura 2 ilustram a logo de cada aplicativo apresentado.

Figura 2. Aplicativos ‘GrammarUpHd’, ‘Rosetta Stone’ e ‘Duolingo’ e suas respectivas logos

Fonte: Adaptado de: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.eknathkadam.grammarup&hl=pt_BR><https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.rosettastone.mobile.CoursePlayer&hl=pt_BR><https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 09 set. 2017

No ‘Duolingo’, o usuário precisa cumprir suas tarefas diariamente e cada lição funciona como uma etapa do jogo que inclui questões de conversação, tradução e desafios de múltipla escolha (figura 3). É uma dinâmica interessante, pois oferece a indicação a respeito da correção das respostas imediatamente. Para motivar os jogadores, o aplicativo também disponibiliza placas para evidenciar conquistas e um *ranking* que mostra o desempenho do usuário e seus contatos. Outro aspecto interessante é que o aplicativo valoriza o empenho diário dos estudantes e oferece lembretes e mensagens motivacionais. As metas diárias podem ser controladas pelo usuário que consegue optar se quer aprender durante 5 minutos diários (a mais breve) ou em maior tempo conforme sua disponibilidade.

Figura 3. Telas do smartphone com exemplos de uso do 'Duolingo'

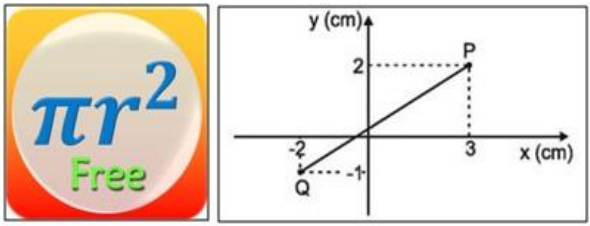


Fonte: Prints da tela do smartphone.

Revisitando fórmulas matemáticas básicas e complexas

Um terceiro tipo está representado pelo aplicativo 'Fórmulas Free', que reúne fórmulas matemáticas básicas e abrange, também, fórmulas complexas. Também pode ser utilizado como calculadora e conversor de unidades de medidas. É um aplicativo útil e indicado para estudantes do ensino médio e universitários, assim como para profissionais, como engenheiros, geógrafos e comerciantes. As fórmulas mais utilizadas por cada um dos usuários podem ser salvas em pastas específicas e, portanto, acessadas com mais facilidade (figura 4). O aplicativo inclui fórmulas de geometria, álgebra, trigonometria, equações, geometria analítica, derivadas, integrais e conversão de unidades, e, também, ferramentas que permitem calcular formas geométricas ou encontrar as raízes de equações, ou seja, é bem útil para quem precisa utilizar procedimentos matemáticos, seja para o ensino ou para a aprendizagem, pois, ao visualizar, será mais fácil identificar o objeto do estudo.

Figura 4. Aplicativo 'Fórmulas Free' e sua respectiva logo e representação do eixo cartesiano



Fonte: Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nsc.mathformulas.lite&hl=pt_BR>. <https://www.google.com.br/search?q=fórmula+de+matemática&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiWytm21s3WAhXBHJAKHQNzBRoQ_AUICigB&biw=1366&bih=588#imgrc> Acesso em: 09 set. 2017.

Revisando conteúdos e refazendo questões de provas

Também existem aplicativos para revisão de conteúdos, como o caso do 'Enem: Quase lá'; 'Coursera'; e 'Passei! Enem'. O aplicativo 'Enem: Quase lá' (figura 5) é um banco de dados de questões de provas que já ocorreram no Enem em anos anteriores. Porém, diferente dos outros aplicativos de simulados, ele disponibiliza planos de estudo em que o estudante possui um número de questões para resolver em um intervalo de tempo. O estudante pode optar por alguns tipos de planos de estudo, são eles: Hiperativo (20 questões), Normal (60 questões), Quase lá (120 questões), Completo (180 questões) e o Missão impossível (360 questões). O app também tem um modo revisão que exibe o desempenho dos alunos ilustrando as etapas que já foram concluídas.

O aplicativo 'Coursera' (figura 5) já é consagrado na versão *desktop*. É organizado por meio de uma parceria que inclui instituições de ensino de várias partes do mundo e que disponibilizam aulas *online* as quais podem ser assistidas a

qualquer hora, sobre os mais variados temas. As instituições brasileiras que participam do 'Coursera' são a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade de Campinas – Unicamp.

E o aplicativo 'Passei! Enem' (figura 5) é um banco de questões com mais de 500 exercícios, divididos em oito matérias. É interessante, pois não necessita de conexão à *internet* após o *download*. É uma opção interativa para quem quer largar um pouco dos livros já que funciona como simulados com questões de provas anteriores aplicadas pelo ENEM, sendo que as perguntas são divididas por matérias, o que facilita o seu uso.

Figura 5: Aplicativos 'Enem: Quase lá', "Coursera" e "Passei Enem", logos e chamadas visuais

Fonte: Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=alan.cubo.enem&hl=pt_BR>< https://play.google.com/store/apps/details?id=org.coursera.android&hl=pt.>< https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.firewave.suporte.Passei_Enem_2_5_Android&hl=pt>. Acesso em: 09 set. 2017.

Integrando professores, alunos e conteúdos

O quinto tipo de aplicativo que apresentamos fornece aos usuários um ambiente no qual os professores podem se comunicar com os alunos publicando conteúdos, divulgando trabalhos, textos, propostas e atividades. Como exemplo dessa categoria,apresentamos o aplicativo 'Edmodo' (figura 6) e o 'TeacherKit' (figura 6) que são opções para a comunicação virtual entre professores e alunos funcionando como uma espécie de rede social do grupo. Com eles é possível acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, uma vez que disponibiliza a opção para agendamento de eventos e armazenamento de notas, datas e lembretes, além de oferecer recursos educacionais como a troca de mensagens instantâneas entre professores e alunos. Na relação professor-aluno, são muito utilizados para o envio de tarefas e testes, previamente agendados.

Figura 6. Aplicativos 'Edmodo' e 'TeacherKit', logos e chamadas visuais

Fonte: Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fusionprojects.edmodo&hl=pt<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.teacherkit.app>. Acesso em: 09 set. 2017

Inovando e motivando para conteúdos com o uso de vídeos e palestras

O sexto tipo é direcionado a vídeos de palestras sobre os mais variados temas como música, tecnologia, psicologia, biologia e educação. O exemplo que apresentamos aqui é o aplicativo 'TED'Talks (Tecnologia, Entretenimento e Design) (figura 7), que disponibiliza mais de 2 mil vídeos organizados por áreas temáticas, com a intenção de disseminar boas ideias e boas aulas. Pode ser acessado via aplicativo ou na web e traz uma série de conferências que estão disponíveis, na maioria das vezes, inclusive com legenda em português. O interessante é que são muitos e variados os assuntos, que incluem desde a crise econômica da África até a forma ´do funcionamento do sistema solar.

Figura 7. Aplicativo 'TED', logo e chamadas visuais

Fonte: Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ted.android&hl=pt>. Acesso em: 09 set. 2017.

Revisando conteúdos com jogos e desafios

E o último tipo evidencia a gamificação, ou seja, os aplicativos que possibilitam a inserção de jogos e testes em sala de aula e são aliados na tarefa de revisar conteúdos. E aqui, escolhemos os aplicativos 'Kahoot' (figua 8) e 'Quizizz' (figura 8) para ilustrar esse formato que serve especialmente para a avaliação formativa, pois pode ser uma maneira de ajudar os alunos a reverem o conteúdo antes de um teste. O professor (ou aluno) escolhe um questionário para começar, e um código de jogo é fornecido, a partir do qual os jogadores apontam e começam a participar. É interessante para retomar conhecimentos e, também, para reforçar algo novo de forma mais dinâmica e, assim, motivar os alunos, inclusive pela competição.

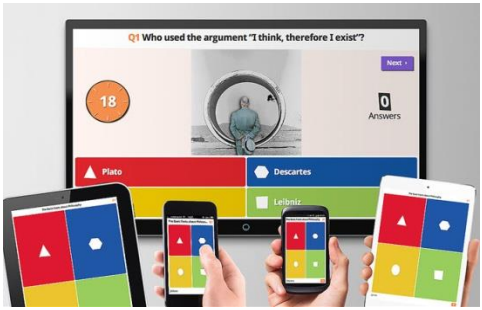
Figura 8. Aplicativos 'Kahoot' e 'Quizizz', logos e chamadas visuais

Fonte: Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=no.mobitroll.kahoot.android&hl=pt> e <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.quizizz_mobile&hl=pt> Acesso em: 12 set. 2017.

O 'Kahoot' (figura 9), por exemplo, oferece a possibilidade de criação de uma série de perguntas de múltipla escolha e ainda a adição de imagens ou vídeos que podem proporcionar um envolvimento mais participativo dos estudantes. Após o início do

jogo, as perguntas são exibidas na tela do projetor e os estudantes precisam escolher a resposta certa em seus aplicativos clicando nas cores respectivas. Outro aspecto interessante é que os resultados são exibidos em tempo real, após cada teste, o que mantém os estudantes motivados e facilita a vida dos professores.

Figura 9. Tela com exemplo de uso do 'Kahoot'



Fonte: Disponível em: <http://media02.hongkiat.com/online-survey-tools/10-kahoot.jpg> Acesso em: 29 set. 2017.

O uso de tecnologias móveis é cada vez mais intenso e frenético, e seus efeitos sobre a sociedade se intensificam. Assim, é importante o professor conduzir o processo do uso de aplicativos para o ensino de conteúdos, uma vez que há necessidade de forjar sujeitos aptos a viverem na sociedade da cibercultura, não alienados. Segundo Azzar; Lopes (2013, p. 112), é devido a esses motivos que "se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar na escola, e fora dela, o uso crítico dos aplicativos". Não basta, apenas, usar o aplicativo, mas saber usar de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias e seus efeitos de sentido. E, sob esse aspecto, a orientação do professor é essencial, e a experimentação dialogada e contextualizada é ideal para aprender e ensinar com motivação e significação.

A experimentação funciona como uma ótima ferramenta de aprendizado já que os jogos e a tecnologia podem ser utilizados pelos agentes do processo educacional como um estímulo à curiosidade, à colaboração e também ao pensamento criativo. Vale lembrar que a gamificação consegue aliar os elementos do jogo ao currículo, e isso cria uma motivação extra, e o aprendizado acaba acontecendo por meio das atividades sem que haja uma separação entre a teoria e a prática. Nesse momento, o papel do professor é o de ativar a motivação do aluno, fazendo com que este queira se engajar cada vez mais e, com isso, agregar novas formas de interagir com o conhecimento e com a educação de forma geral.

Ao descrever as características dos aplicativos, pode-se inferir que eles são capazes de propor situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e a elaboração de conceitos que auxiliem na construção do conhecimento. E, ao mesmo tempo, permitam e ajudem a construir uma cultura educacional na qual o aprendizado possa ser proposto a partir de atividades mais próximas da realidade e, também, do interesse do aluno, mediada por recursos digitais móveis.

Consideramos que o uso dos aplicativos favorece o desenvolvimento de competências para que o aluno consiga "aprender a aprender", desenvolvendo a percepção analítica, o raciocínio e a solução de problemas, fortalecendo o saber fazer e o saber ser, que são acatadas como condições básicas para a autonomia do sujeito. Assim, o ensino e a aprendizagem são evidenciados na relação entre sujeitos envolvidos na compreensão do contexto e das transformações da construção do conhecimento.

Existem muitos tipos de aplicativos e com muitas finalidades diferentes, mas o importante é observar a "clareza nos objetivos que se deseja alcançar, como explorar um aplicativo ou outro e qual o tratamento que será dado aos vários conceitos relacionados a domínios específicos do conhecimento que cada aplicativo traz". (ANDRADE, ARAÚJO JR. E SILVEIRA, 2015, p. 549).

É evidente que as ferramentas de comunicação facilitam a interação entre alunos e professores e estimulam trocas de informações viabilizando novas experiências de aprendizagem. Por isso, é essencial que os atores desse processo tenham participação ativa e comprometida, com a manipulação de objetos ou dispositivos, mas, que, além disso, sejam capazes de entender sobre o que fazem e por que fazem. Só assim, a complexidade do sistema de aprendizagem proporcionará ao aluno a oportunidade de raciocinar, de forma consciente, e expandir os horizontes da compreensão do fenômeno ou objeto em estudo.

Considerações finais

O ritmo frenético das mudanças sociais sempre impulsionou novas formas de conceber o ensino e suas propostas metodológicas. Mesmo que em ritmo, muitas vezes, mais lento em comparação com as práticas sociais do cotidiano do capitalismo global, a escola não deixa de sentir os efeitos coercitivos das relações humanas e mercadológicas, em constante transformação.

Assim, novos desafios ao ensino começam a se agigantar no chão da escola. As aulas inovadoras amparadas pelo uso de meios tecnológicos favorecem a mediação com o conteúdo, com a prática e o aprendizado, acompanhadas pela realidade dos educandos que estão acostumados ao uso de tecnologias digitais em seu cotidiano.

Nesse contexto, os aplicativos têm trazido importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente, em relação às várias possibilidades de trabalho em contexto escolar, que permitem, também, a atualização do professor, confluindo para um constante aprender e ensinar.

A partir dos 7 tipos de aplicativos aqui descritos, pôde-se inferir que eles são capazes de propor situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e a elaboração de conceitos, bem como na construção do conhecimento e oportunizem significantes

inovações na sala de aula como, por exemplo, o conteúdo pode ser trabalhado a partir de jogos, mídias, exercícios interativos e textos visuais.

Consideramos que o uso dos aplicativos favorece o desenvolvimento de competências para que o aluno consiga "aprender a aprender" e também desenvolve a percepção analítica, o raciocínio e a solução de problemas, fortalecendo o saber fazer e o saber ser, que são acatadas como condições básicas para a autonomia do sujeito.

Recomendamos, ainda, a presença efetiva do professor e sua orientação para o uso dos aplicativos e seus conteúdos, o que, nesse sentido, é essencial, e a experimentação dialogada e contextualizada é ideal para aprender e ensinar com motivação e significação na sociedade complexa e cibercultural.

Referências

ANDRADE, Marcos Vinícius Mendonça; ARAÚJO JR., Carlos Fernando; SILVEIRA, Ismar Frango. Critérios de qualidade para aplicativos educacionais no contexto dos dispositivos móveis (m-learning). **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE** 2015. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/544-549.pdf> Acesso em 29 set. 2017.

AZZAR, E. F.; LOPES, J. G. **Interatividade e tecnologia**. In: ROJO, R. (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BATISTA, N. L. et al**. Os textos visuais no ensino de Geografia:** uma análise ideacional dos infográficos do livro didático "Expedições Geográficas. In: Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 18, n. 1, p. 43-69, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar. 2000.

BRIGATTO, Gustavo. Brasil terá um smartphone por habitante, projeta FGV. In: **Valor Econômico**. 19/04/2017. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/4943034/brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-ate-outubro-projeta-fgv> Acesso em: 22 ago. 2017.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 17. ed. [Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves]. São Paulo: Loyola, 1992.

IABBRASIL. MÓBILE. (2015). Disponível em: <http://iabbrasil.net/conteudos/guias/boas-praticas> Acesso em 22 ago. 2017.

JENSEN, E. **Enriqueça seu cérebro:** como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

ROJO, R (Org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

TABELA Dinâmica. **Software Educacional Livre para Dispositivos Móveis.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/wiki/Software_Educacional_Livre_para_Dispositivos_M%C3%B3veis_-_Tabela_Din%C3%A2mica> Acesso em: 22 ago. 2017.

5

A interação entre a escola básica e a universidade na formação inicial e continuada de professores

Eliane Aparecida Galvão Santos[1]
Fernanda Figueira Marquezan[2]

Introdução

Ao se estudar sobre a formação inicial e continuada de professores da educação básica, o que parece haver uma certa consonância entre os pesquisadores no sentido de que a aprendizagem de ser professor ocorre durante a trajetória de vida dos docentes, na interação com a prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais no qual estão inseridos. E, por este prisma, a universidade e a escola têm papel fundamental tanto na formação de futuros profissionais quanto dos profissionais que estão em atuação. Nessa relação de interação, entre universidade e a escola há a possibilidade de concretizar a construção e

[1] Doutora em Educação – UFSM. Professora Adjunta do Centro Universitário Franciscano. Atua como coordenadora do Curso de Pedagogia; Docente do Mestrado em Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagem (MEHL).

[2] Doutora em Educação – PUCRS. Professora Adjunta Centro Universitário Franciscano. Coordenadora do Subprojeto da Área da Pedagogia. Docente do Mestrado em Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagem (MEHL).

socialização sobre os saberes teóricos e práticos no âmbito da formação e atuação docente.

Assim, este estudo faz parte das discussões e investigações realizadas no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Docência (FORPRODODOC), do Centro Universitário Franciscano, na Linha de Pesquisa - Espaços de Formação, Saberes e Práticas Docentes. O grupo realiza suas atividades de pesquisa na formação e atuação docente nas diferentes áreas e enfoques do conhecimento. A partir desse grupo, desenvolvemos o projeto que objetiva compreender como os supervisores – professores das escolas de educação básica públicas, designados para acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2013), do PIBID/Centro Universitário Franciscano dinamizam no cotidiano escolar as estratégias formativas vivenciadas na relação entre universidade e escola. A pesquisa é de abordagem qualitativa e o instrumento de coleta de dados foi um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, aplicado aos supervisores do projeto PIBID Institucional das áreas de: Pedagogia, Filosofia, Geografia, Matemática, História e Letras, totalizando 13 professores. A análise e discussão dos dados deram-se a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Neste artigo, discute-se a interação entre a universidade e a escola no processo formativo de professores da educação básica colocando em evidência os professores supervisores do PIBID. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, implica uma política pública de valorização da formação inicial e continuada de professores, e configura uma via que promove a interação entre a universidade e a escola. Ou seja, é um espaço tempo potencial para construção de conhecimentos, de forma compartilhada entre os que estão na condição de estudantes em formação inicial e os professores que já estão em atuação profissional. Pensar os processos de formação docente,

desvinculados desse contexto incide na perpetuação de uma relação de verticalização dos que produzem conhecimentos (universidade) para com os que aplicam esses conhecimentos (escola), visto que o desempenho da atividade docente de cada professor depende da apropriação de uma gama de conhecimentos que ultrapassam dimensões prescritivas e técnicas do ensino.

A partir dos estudos de Leontiev (1984), Davidov e Márkova (1987); Bolzan (2002) e Santos (2007, 2013), torna-se possível compreender que a atividade docente não se reduz às práticas de ensino, mas refere-se, também, às ações empreendidas pelos professores a partir de suas necessidades formativas individuais e coletivas, envolvendo a reflexão sobre o ensinar e o aprender, sobre o contexto local e global que envolve as especificidades da educação. Abrange a compreensão sobre o processo de organização curricular e institucional que diz respeito ao planejamento, a avaliação, a relação teoria/prática, etc. Esses elementos constituem-se como aspectos basilares para a realização de procedimentos e estratégias pedagógicas inerentes à atividade da docência.

Assim sendo, cada vez mais é exigida dos professores a capacidade de argumentação sobre o porquê de fazer o que fazem na ação docente. Para tanto, faz-se necessária a proposição de atividades formativas que permitam aos sujeitos em formação gerarem novos modos de pensar e de produzir a docência, tendo, na reflexão/análise/reelaboração dos conhecimentos já consolidados, a base para essa nova produção docente.

Diante de tal contexto, defende-se que o investimento na formação deve ter como mote a promoção da interação entre a Instituição de Educação Superior (IES) e as escolas, no intuito de valorizar os saberes dos professores da educação básica e dos futuros professores; estabelecer espaços para aprofundar estudos teóricos referentes às pesquisas desenvolvidas no seu campo de atuação a fim de problematizarem as questões globais e

contextuais da educação; propiciar substratos para o investimento em pesquisas que os auxiliem a compreender o contexto educacional e criar novas alternativas de atuação. Compreende-se, desse modo, que o alcance desses objetivos possibilitará maior qualificação à formação inicial e continuada de professores.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): uma via potencial de dialogicidade entre a universidade e a escola.

A interação entre a universidade e a escola é um processo complexo. Embora exista um discurso em torno da necessidade de maior aproximação entre essas duas instituições, ainda persiste um distanciamento muito grande, porque parecem dois mundos que não se encontram, o que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços (WIELEWICKI, 2010; DINIZ, 2008; CANDAÚ, 2007; SANTOS,2013).

Nesse sentido, podemos destacar que a prática dos estágios curriculares (realizados pelas universidades) e a formação continuada de professores (na forma de palestras, seminários[3], etc) ainda são caracterizadas pela hegemonia das universidades sobre a construção e a disseminação do conhecimento, sendo que as escolas continuam na posição de "campo de práticas" (ZEICHNER, 2010), o que resulta no distanciamento e isolamento desta instituição, além da manutenção da dicotomia entre a produção e disseminação do conhecimento (universidade) e sua respectiva aplicação (escola).

Em muitos casos, os professores formadores de futuros professores desconhecem a realidade escolar. Os docentes, tanto de universidades como de escolas, detectam lacunas e problemas na

[3] De acordo com Gatti (1992), de caráter prescritivo, com o dogmatismo universitário, sem preocupação alguma em saber se o que é dito é transferível para a prática cotidiana dos professores em suas situações reais de trabalho, ou seja, o desconhecimento do dia a dia da escola.

formação dos licenciados, porém, muitas vezes, não encontram um espaço formal para discussão sobre essas fragilidades durante a evolução dos processos formativos. Nas palavras de Zeichner (2010), é muito comum que os professores regentes - com os quais os licenciandos trabalham durante a permanência na escola - muito pouco saibam sobre a especificidade das disciplinas de metodologia de ensino e dos fundamentos da educação na universidade. Também aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas nas turmas de educação básica, nas quais os licenciandos estão inseridos.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de maior aproximação entre o contexto escolar e universitário. A escola reclama que grande parte dos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) vive num mundo abstrato das teorias em que a relação com a realidade escolar fica no nível de observação do contexto. Desse modo, aos professores da educação básica apenas lhes é solicitado responder a questionários, prestar entrevistas ou ceder espaços para estágio acadêmico (LÜDKE E CRUZ, 2005; CANDAÚ, 2010).

Devido a essas circunstâncias, um dos principais aspectos a ser repensado gravita em torno da criação de estratégias que gerem maior aproximação entre a universidade e a escola, visto que essa possibilidade pode reverter a falta de conexão existente entre o conhecimento produzido na universidade e as práticas pedagógicas escolares.

Em outras palavras, a criação de espaços híbridos nos programas para formação de professores a fim de reunir docentes da Educação Básica e da Educação Superior é fundamental para que se rejeite o binômio entre o conhecimento prático-profissional e o conhecimento acadêmico[4] entre a teoria e a prática. Desse

[4] Definido como [...] as diversas formas de conhecimento e de especialidade que existem em meio ao corpo docente e técnico nas faculdades e universidades [...] inclui tanto os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de humanidades e ciências, quanto aqueles na área da educação (ZEICHNER, 2010, p. 480).

modo, passa-se a integrar e inter-relacionar o conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores, o que significa, no nosso entendimento, a interação da cultura universitária e da cultura escolar (ZEICHNER, 2010).

Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma via com potencial significativo que vem contribuir fortemente para que as duas instâncias estreitem as suas relações e os seus vínculos uma para com a outra.

Os professores supervisores PIBID como mediadores na formação inicial e continuada de professores

O PIBID no Centro Universitário Franciscano é ancorado nos princípios formativos do programa. Este parte do pressuposto de que a relação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e das instituições escolares se concretiza pelo desenvolvimento de práticas articuladas, contextualizadas e, portanto, críticas. Nessa perspectiva, o Projeto Institucional PIBID prioriza reduzir, por meio de diversificas estratégias formativas e reflexivas, a distância existente entre a teoria e a prática, universidade-escola, uma vez que requer reflexão crítica sobre a formação e a atuação docente nas escolas de educação básica.

Os programas para formação de professores bem-sucedidos, de acordo com Zeichner (2010), são aqueles em que: a) a experiência de campo é cuidadosamente planejada e coordenada com o que estuda na universidade, b) a escola é lugar de aprendizagem docente, c) o conhecimento acadêmico e o dos professores experientes da educação básica têm a mesma importância, d) há existência de supervisão tanto na escola quanto na universidade, proporcionando, dessa forma, tanto a qualificação dos cursos quanto dos licenciandos, os quais se preparam para

atuar, de maneira bem-sucedida, em situações de ensino complexas.

Desse modo, os professores supervisores são o elo que aproxima a universidade e as escolas, visto que, conforme o Edital nº018/2010, os bolsistas supervisores têm o papel de participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com os professores da universidade. De acordo com o que já foi mencionado, temos nos dedicado, por meio do projeto de pesquisa, a compreender como os professores supervisores do PIBID/ Centro Universitário Franciscano dinamizam no cotidiano escolar as estratégias formativas vivenciadas na relação universidade-escola.

Os resultados indicam que a partir das experiências junto ao PIBID, os professores supervisores passaram compreender melhor a complexidade e a multiplicidade de saberes necessários ao exercício da docência, no que se refere às seguintes dimensões: da sala de aula, da prática pedagógica, dos alunos, da instituição escolar, do desenvolvimento pessoal e profissional, e do conhecimento téorico-prático e conhecimento profissional. Esses aspectos constituíram em elementos para desenvolver as discussões e encontros formativos entre os Bolsistas de Iniciação à Docência, professores da IES, professores da escola e os supervisores PIBID, possibilitando, assim, o desenvolvimento formativo dos envolvidos.

Desse modo, denominamos desenvolvimento formativo porque ao se proporcionarem experiências de campo, bem como discussões e reflexões teóricas, os envolvidos com a formação via PIBID passam a estabelecer novas relações entre as instituições responsáveis pela formação dos futuros professores (universidade-escola), alicerçadas na ação compartilhada entre educação superior e educação básica. A partir das experiências, os futuros professores retornam aos seus cursos de licenciatura e estes precisam lhes fornecer aportes teórico-práticos para o desenvolvimento das suas

capacidades intelectuais e reflexivas, de maneira a permitir que interpretem, [re]interpretem, [res]signifiquem a prática pedagógica, assumindo, assim, uma postura investigativa e problematizada. Nesta direção, todos os envolvidos modificam-se e são modificados, pois produzem e mobilizam conhecimentos teóricos e práticos acerca da aprendizagem de ser professor, os quais são adquiridos ao longo do processo formativo, tanto no espaço da escola quanto da universidade. Do mesmo modo, os professores supervisores sinalizam que as ações do PIBID do Centro Universitário Franciscano têm se constituído em fecundas relações de compartilhamento de saberes e fazeres. Os profissionais mais experientes manifestam que, ao orientarem, apoiarem e acompanharem os bolsistas na formação e no desenvolvimento profissional também se [trans]formam e se desenvolvem, porque aprendem ao ensinar.

Nessa perspectiva, exclui-se a ideia de uma relação verticalizada, antidialógica, caracterizada como uma invasão à cultura escolar. No pensamento de Freire (1983), toda a invasão sugere um sujeito invadindo o espaço histórico-cultural do outro, sendo que aquele que invade é quem dota o outro dos seus saberes, caracterizando uma relação autoritária. Nesse caso, o autoritarismo dá-se nas ações que se fundamentam no argumento técnico e prescritivo não dialógico entre essas duas instâncias.

Ressalta-se, assim, que a valorização das práticas culturais produzidas cotidianamente no contexto escolar e universitário, ao serem compartilhadas entre os contextos, constituem fontes à criação de uma cultura de interação/colaboração entre a universidade e a escola. A formação dessa cultura de interação caracteriza-se pelo estabelecimento de relações em que todos os sujeitos participantes, tanto de um lugar como de outro, têm vez e voz para expressar o seu pensamento. Nessa relação, não há espectadores, mas sujeitos que agem de modo colaborativo, buscando problematizar as situações vividas e transformá-las, se

necessário. Os sujeitos em atividades colaborativas assumem o compromisso com o aprender. É Freire quem destaca a importância da relação dialógica:

> O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero isto. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu - um não-eu - esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação (1983, p. 196).

O autor sustenta a ideia de que, para compreender a cultura dos sujeitos a quem se destina a atividade formativa, é preciso haver uma relação não verticalizada, na qual todos possam ser sujeitos da própria formação.

Tal perspectiva suscita a adoção de mecanismos de formação que impulsionem o envolvimento e comprometimento dos professores com o seu próprio processo formativo, bem como do grupo de colegas e da instituição escolar. A consolidação desses mecanismos de formação continuada constitui elementos substancias para que os professores da educação básica percebam, cada vez mais, a necessidade do estabelecimento do processo reflexivo como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, por conseguinte, desenvolver-se profissionalmente em direção à autonomia da ação docente (SANTOS, 2013; ISAIA BOLZAN, 2010).

Isso implica que eles se concebam como capazes de "dar razões", de justificar a sua própria prática pedagógica e analisar os aspectos subjacentes ao contexto local e global que envolvem os

processos de ensino e de aprendizagem ao próprio processo formativo, buscando novas aprendizagens (MARCELO 1999).

Nesse processo, a busca pelo aprendizado pode ser compreendida a partir da abordagem sociocultural. Essa abordagem explicita a dinâmica de constituição dos processos psicológicos superiores a partir da atividade do homem (VYGOTSKI, 2003).

Na concepção de Vygotski (2003), todas as funções psíquicas superiores[5] são processos mediados e têm como parte central desse processo o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. Assim, no caso deste estudo, podemos dizer que a participação dos professores supervisores, bem como dos estudantes em formação inicial e dos professores universitários nas atividades conjuntas entre a universidade e a escola pode desencadear, nos sujeitos, novas construções cognitivas. Ou seja, em um primeiro momento, os professores não pensariam em realizar uma atividade sozinhos, mas a partir do intercâmbio de ideias e estudos interativos, eles passam a compreender a necessidade de buscar novas aprendizagens nos seus processos de formação, havendo, assim, a modificação e a evolução dos esquemas de conhecimentos já apropriados por eles.

Portanto, considera-se que a interação entre a universidade e as escolas, via PIBID, que é desenvolvida de forma indissociada da pesquisa e do ensino, pode funcionar como impulso provocador de novas aprendizagens, estimulando os sujeitos em formação a buscarem soluções próprias para os casos experienciados nas suas vivências docentes. Para que a dinâmica da atividade formativa possa contribuir para o desenvolvimento do processo formativo docente é imprescindível que haja consciência de que esse processo implica a dimensão autoformativa. Dimensão esta que se

[5] Memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento etc.

caracteriza pela possibilidade do professor desenvolver a capacidade reflexiva sobre os seus fazeres e os seus conhecimentos, através da problematização e das pesquisas das práticas docentes relativas aos contextos institucionais, produzindo algo novo, como base para redirecionamento do ser e do fazer docente (SANTOS, 2013).

Considerações finais

Os estudos promovidos pelo grupo de pesquisa com enfoque no processo formativo dos professores supervisores do PIBID/CAPES, ao longo de mais de três anos de investigação, permitem inferir que o programa se configura como uma alternativa de interação entre universidade e escola, na medida em que as estratégias formativas são construídas e coordenadas por meio de ação compartilhada e colaborativa entre as duas instâncias educativas, proporcionando a integração entre o conhecimento teórico e metodológico dos professores das Instituições de Ensino Superior e o conhecimento dos professores das escolas públicas.

Desse modo, percebemos que ações diversificadas promovidas pelo PIBID (dentre elas: participação em grupos de estudos, produção de artigos científicos, produção e implementação de projetos de ensino, organização e desenvolvimento de oficinas pedagógicas, criação de produtos didático-pedagógicos, participação em eventos da área educacional) aumentam as possibilidades de compreender a importância da relação de compartilhamento e colaboração entre universidade e escola.

Logo, depreendemos que a fundamentação desse processo interativo implica a promoção de uma cultura de colaboração, pautada na participação, na análise, na reflexão e na tomada de decisões compartilhadas, viabilizando a tessitura de uma relação dialógica entre essas instâncias.

Assim, a possibilidade de construir conhecimentos, de forma compartilhada, relaciona-se à condição de tempos e lugares de estudos e análises das experiências vivenciadas para que a capacidade de argumentação seja construída e desenvolvida no decorrer dos processos interativos e mediacionais entre os sujeitos. Assim, torna-se possível construir novos modos de atuar e ser docente tanto para quem esta na condição de formação inicial como na de continuada.

O estudo colocou em evidência a potencialidade de um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola na formação inicial e continuada de professores. Os intercâmbios acadêmicos e os intercâmbios escolares ao se inter-relacionarem produzem uma postura de ruptura com o entendimento de uma relação verticalizada entre a universidade e a escola. A partir desta ruptura, atitudes de responsabilidades compartilhadas entre os dois lócus se estabelecem, em que as relações são permeadas pelo respeito mútuo aos conhecimentos produzidos em cada instituição de formação, o que, consequentemente, configura uma dinâmica renovada das ações formativas, que contribuíram para o avanço dos processos formativos na formação inicial e continuada de professores dos professores da Educação Básica e Superior.

Referências

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

BRASIL. Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **EDITAL Nº 018,** MEC/CAPES/FNDE, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores:** tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 2007.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV,V.; SHUARE, M. (Orgs.) **La psicologia evolutiva y pedogógica en la URSS.** Moscou: Progresso,1987.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; et. al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 81. 1992.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia, Personalidad.** México: Editorial Cartago de México, 1984.

LÜDKE, M.. CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Revista *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

SANTOS, E. A. G. **Construção teórico-práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

SANTOS. E.G. **A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de processos formativos**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 2003.

WIELEWICKI, H. G. **Prática de ensino e formação de professores:** um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura. 2010. 646f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação.** Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, set/dez 2010.

6

O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a formação do professor de língua materna[1]

Liane Batistela Kist[2]
Marcos Gustavo Richter[3]

Considerações iniciais

Este estudo busca observar as ações realizadas por um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. A perspectiva e também justificativa desse estudo está associada por um lado a um quadro de pesquisa bastante recente no que diz respeito ao PIBID/Português[4] e por

[1] Este artigo consta de um recorte da pesquisa "O Desenvolvimento Profissional Corresponsável na Formação de Professores de Língua Materna à Luz da Teoria Holística da Atividade" como requisito para obtenção do título de doutorado em Letras pelo Programa Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. A referida pesquisa doutoral foi desenvolvida pela autora em conjunto com seu orientador, Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter.

[2] Licenciada em Letras/Português, Mestre em Educação, Doutora em Linguística. (lianekist@yahoo.com.br).

[3] Doutor em Comunicação e Semiótica, professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. (richtermg@gmail.com)

[4]Em recente busca por palavras-chave na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, embora tenham sido localizados 11 trabalhos (10 em nível de mestrado e 01 em nível de doutorado) para a palavra-chave "PIBID", não foram encontrados, até a data da pesquisa, nenhuma investigação em nível de mestrado e/ou doutorado para a palavra-chave "PIBID/LP/Português". Pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em 03 de agosto de 2015.

outro à necessidade permanente de pesquisas e investigações no campo da linguística aplicada, sobretudo, na formação de professores de língua materna como pressuposto para a elevação da qualidade da formação profissional da área.

Investigamos um subprojeto de Língua Portuguesa de uma universidade pública do estado do Rio Grande Sul, especialmente, no que diz respeito ao paradigma sociointeracionista no ensino de língua materna. A base teórica deste estudo está assentada na Teoria Holística da Atividade (THA) de Richter (2011) cuja matriz diz respeito à inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional, ordenados de forma sistêmica através de um conjunto de conceitos teóricos que permitem ao professor organizar seu trabalho, entre eles, uma concepção sociointeracionista de linguagem.

Fundamentada na Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann (2009), no Paradigma da Complexidade de Bateson (1986) e na Semiótica de Peirce (1977), a THA organiza-se em torno da concepção de sistema operacionalmente fechado e centrado no papel profissional. Essas operações se organizam em três níveis ordenados de forma crescente de acordo com seu grau de complexidade:

a) Constitutivo: diz respeito à construção e ao desenvolvimento da identidade e especificidade do sistema, isto é, da própria constituição do sistema;
b) Articulativo: refere-se ao gerenciamento das interfaces de acoplamento e manutenção da integridade do espaço próprio sistêmico;
c) Exercitivo: está relacionado à produção dos eventos de entorno voltados à estabilidade e homeostase do ecossistema social.

Esses três níveis operacionais, grosso modo, fazem referência aos princípios de organização do trabalho em profissões

regulamentadas[5] e associam-se a um paradigma subjacente de seleções e decisões denominadas pela THA de enquadramento. Entre as seleções e decisões necessárias à organização do trabalho docente, encontram-se, em ordem crescente de complexidade, os fatores de atribuição, mediação e controle.

Por outro lado, encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo central está assentado na elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Nesse sentido, o desenvolvimento da investigação partiu da análise do relatório de atividades do subprojeto/Português com vistas a identificar no trabalho linguodidático desenvolvido pelo subprojeto o respeito ao paradigma que confere à linguagem o status de lugar de interação humana na contramão de um ensino limitado à constante memorização de regras e formas aplicadas de maneira descontextualizada, repercutindo no que a teoria chama de acrasia.

A teoria holística da atividade

Acreditando numa visão de formação docente que dimensiona o espaço escolar como parte integrante dos processos formativos em articulação com o espaço das agências formadoras, é que se insere a THA.

Em linhas gerais, a THA de Richter (2011) encontra-se alicerçada em paradigmas formativos pautados nessa articulação entre os diferentes níveis de uma cadeia profissional através de

[5]Por profissões regulamentadas, ancorando-se aqui nas palavras de Steinhilber (1996), destacam-se aquelas que possuem seus respectivos Conselhos Profissionais, reguladores e fiscalizadores do exercício profissional; e não regulamentadas aquelas que, apesar de serem reconhecidas e legalmente amparadas e, apesar de possuírem escolas de formação autorizadas por autoridades competentes, não podem desfrutar de um exercício profissional regulado pelos respectivos profissionais, isto é, por seus pares.

uma relação triádica estabelecida na interface entre Academia (alunos e professores) e Mercado (professores de escola).

Considerando-se que, nas palavras de Richter (2011), a grande maioria dos professores de línguas, no contexto brasileiro, tende grosso modo a adotar acriticamente os mesmos procedimentos didáticos inconsistentes com os quais foram escolarizados e, com isso, a insistência em fazer a reflexão preceder a ação leva à acrasia (dissociação entre discurso e prática), a THA revoluciona essa concepção ao propor o caminho inverso (a ação consensual precedendo a reflexão). Vale dizer, defende, assim como em profissões tipicamente regulamentas, uma identidade sistêmica construída sobre uma arquitetura consistente e uniforme de saberes teóricos e metodológicos, sustentadora, normatizadora e reguladora das diversas intervenções profissionais, isto é, sobre princípios de organização do trabalho docente.

Esses princípios e normas dizem respeito, sobretudo, ao paradigma de seleções e decisões necessárias ao exercício profissional docente e, na THA, recebem o nome de enquadramento. Obedecendo a uma ordem crescente de complexidade, a THA postula para a organização coletiva do trabalho especializado três pilastras denominadas fatores de atribuição, de mediação e de controle.

Por fatores de atribuição, entende-se o conjunto de variáveis centradas nas noções de papeis sociais, tais como o lugar onde a atividade profissional é exercida, as tarefas a serem executas, as bases curriculares e jurídicas da tarefa exercida, os modelos de comportamento almejados, seus respectivos contextos e papeis dos sujeitos envolvidos (professor e aluno) e ainda a noção de referência e pertença grupal. Nas palavras de Richter (2011), os fatores de atribuição compõem o fundo sócio-interativo dos eventos de intervenção especializada.

A mediação, em linhas gerais, diz respeito aos procedimentos profissionais, os quais se desdobram em três níveis:

teórico, procedimental e instrumental. A saber, os recursos materiais e tecnológicos disponíveis aos sujeitos envolvidos (professores e alunos); as estratégias concretas realizadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes (ambos os sujeitos envolvidos no processo) e os conceitos, ou seja, o conhecimento tanto teórico quanto prático.

Lado a lado com a mediação, encontra-se o fator de controle tripartido em objeto, monitoramento e regulação jurídica, os quais atendem, grosso modo, às possibilidades de acompanhamento e aferição das expectativas pretendidas e efetivamente alcançadas.

De acordo com o modelo formativo de Richter (2011), o enquadramento é o que garante a tomada de decisão e seleção conscientes e ancoradas em um paradigma alinhado com perspectivas teórico-práticas próprias de cada área de conhecimento. A esse respeito, atualmente, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, assim como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM são os documentos oficiais que têm fornecido subsídios teóricos para as práticas escolares em todas as esferas do conhecimento.

No caso do ensino-aprendizagem de língua materna, nesses documentos, pressupõe-se que "o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem". (BRASIL. 1998, p. 22). Quanto ao professor, cabe a tarefa de dirigir, orientar situações concretas em que o uso da linguagem, como prática social, se faça presente.

A esse respeito, Cavichioli (2012) também acrescenta que uma formação docente desenvolvida a partir de um enquadramento de trabalho pode postular os princípios fundamentais de organização para a prática de ensino. Em outras palavras, segue a autora, a proposta de enquadramento instrumentaliza o professor em situação inicial de formação uma concepção teórico-metodológica selecionada a priori (um

paradigma) acerca dos fatos pertinentes à atuação em uma futura atividade profissional, tornando esse (futuro) docente capaz de eliminar os fenômenos pseudossistêmicos[6], que por ventura venham a afetar negativamente o desenvolvimento de suas atividades.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma proposta do governo federal iniciada no ano de 2007 cujo objetivo central está assentado na elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Através da oferta de bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, o programa nasce com o intuito de contribuir para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira[7]. Isto é, comparece na expectativa de suprir demandas reprimidas de formação inicial, alinhando-a com a formação em serviço.

A proposta, a rigor, apresenta-se bastante positiva na medida em que considera a escola de educação básica como espaço de formação tanto para professores em formação inicial (alunos de cursos de licenciatura), quanto para professores em serviço nos sistemas básicos de ensino, os quais atuam como supervisores dos

[6]No âmbito da perspectiva de enquadramento proposto pela THA e no caso do professor de língua materna, pode-se se considerar como fenômenos pseudossistêmicos aqueles que fazem parte das atividades de ensino de língua portuguesa, mas que ocasionalmente ou com frequência não obedecem ao paradigma sociointeracionista.

[7]Informações obtidas junto ao Relatório de Gestão/PIBID, ano de referência 2013, elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf. Acesso em 18/08/2015.

alunos de licenciatura, e ainda para os professores de cursos de licenciatura dos sistemas superiores de ensino que, a seu turno, atuam como coordenadores de área.

O modelo do programa parece apontar para a possibilidade de uma forte interação entre sistemas superiores de formação e escolas de educação básica com vistas à participação igualitária em ações formativas de professores em dimensões reais e concretas, isto é, mais próximas da realidade do professor e do seu campo de atuação profissional através de processos sistemáticos e organizados de inserção no ambiente escolar.

A proposta em questão responde aos encaminhamentos propostos pela Lei Nº 9.394/96 e a modelos de formação profissional fortemente pautados pela articulação não só entre teoria e prática mas entre profissionais que atuam em diferentes níveis da cadeia profissional. No caso da cadeia docente, entre os profissionais que atuam nas agências formadoras como professores, em especial professores-pesquisadores[8], professores iniciantes e professores em atuação no mercado de trabalho (nas escolas).

O ensino da língua materna e a formação de professores

Com relação ao ensino de língua portuguesa (LP), como língua materna, historicamente, diversas discussões tensionam uma estreita relação entre o fracasso vivenciado na educação brasileira e os problemas decorrentes da organização da área como um todo. No centro das discussões estão questões que giram, sobretudo, em torno dos conteúdos a serem ensinados e da forma como tratá-los em sala de aula, o que gravita inevitavelmente na

[8]Ressalta-se aqui o compromisso das Instituições de Ensino Superior não só com atividades de ensino, mas com atividades de pesquisa e extensão. "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, Art. 207).

seleção de normas e regras, no ensino da gramática tradicional como premissa para o domínio da norma culta.

Em muitos dos casos, práticas descontextualizadas, produzidas a partir da reprodução de exercícios de fixação de normas e regras da norma culta, têm preenchido os espaços nas aulas de língua. A segundo plano, relega-se o tratamento efetivo da língua desdobrada especialmente no ensino da leitura e da escrita na escola[9].

Via de regra, isso reflete, nas escolas, em condutas pautadas pelo trabalho exaustivo com a gramática normativa tanto em seu aspecto prescritivo: determinação de normas e regras, como em seu aspecto analítico: análise de funções e de elementos (BEZERRA, 2005).

Essa tradição encontra origem nas diferentes concepções de linguagem que atravessam as práticas docentes dos profissionais que ensinam LP na escola. A esse respeito, Antunes salienta que:

> Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, consequentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

[9] Embora o percurso metodológico assumido nessa investigação esteja fazendo uma crítica ao ensino da gramática, a postura aqui adotada não tem por objetivo extinguir o trabalho com a gramática. A esse respeito coaduna-se com Zuin e Reyes (2010, p. 25): Saber gramática é importante, mas não como análise fragmentada de frases sem um determinado contexto. A questão fundamental que se põe por trás da aprendizagem da língua é, assim, o sentido e a significação, pois o domínio de uma língua é o resultado de práticas significativas e contextualizadas de seu uso.

A rigor, costumam-se distinguir três concepções de linguagem, conforme ilustra a figura a seguir (Figura 1), que, a seu turno, resguardam também relações com distintas concepções de ensino e de gramática.

Figura 1 – Concepções de linguagem

FONTE: elaborado pelo autor

A primeira delas apoiada de um lado nos estudos estruturalistas saussurianos e de outro no Gerativismo de Chomsky parte de uma noção formalista de linguagem. Conforme estudos tanto de Geraldi (1995) quanto de Travaglia (1996) e Soares (1998), diz respeito à língua(gem) como expressão do pensamento e parte do pressuposto de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem, uma vez que a expressão se constrói no interior da mente. Essa corrente, consubstanciada nos estudos linguísticos tradicionais, resultantes do que se chama

gramática normativa e tradicional, crê que o discurso não é afetado pelo outro, é um ato monológico, individual.

Essa concepção ocupou espaço entre os pensadores da área até a década de 60, período em que a escola ainda era frequentada apenas pela classe dominante. Com um razoável domínio do dialeto de prestígio (norma culta), à escola interessava treinar as normas e regras que ainda não haviam sido memorizadas pelo público da classe dominante. Partindo-se da visão da língua como sistema, ensinar LP na perspectiva da gramática tradicional está diretamente relacionado a ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, a gramática da língua, a usar textos para buscar neles a análise gramatical da estrutura linguística que os compõe (SOARES, 1998).

A segunda concepção que considera a língua como instrumento de comunicação, surgiu em meados dos anos 60. Vista como um código, como um conjunto de signos que se combinam para tão somente transmitir informações de um emissor a um receptor, essa corrente ganhou espaço em meio às mudanças sociopolíticas advindas da época (GERALDI, 1995; TRAVAGLIA, 1996; SOARES, 1998).

Ligada à teoria da comunicação, esta concepção que vê a língua como um código factível de transmitir a um receptor uma mensagem, introduziu nos bancos escolares o desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação. Nessa época, inúmeros foram os livros didáticos intitulados de comunicação e expressão, cujos objetivos estavam diretamente relacionados à preparação de recursos humanos capazes de atender à expansão industrial, decorrente da abertura do país ao capital estrangeiro, atribuindo à escola um caráter utilitário de preparação para o trabalho (SOARES, 1998).

Essa concepção, nascida do conjunto de funções da linguagem proposto por Jakobson, representante do Círculo Linguístico de Praga, embora resguarde uma preocupação com os

constituintes da situação comunicativa, os considera fora do seu contexto comunicativo, mantendo, portanto, uma noção formalista de língua.

De acordo com Oliveira e Wilson (2011, p. 237), apesar de os funcionalistas do Círculo de Praga terem ampliado o escopo de tratamento do fenômeno linguístico, as concepções de língua e código formuladas por Jakobson com base nos seis constituintes da comunicação continuaram concebendo a linguagem de forma estrutural e desvinculada dos aspectos interacionais, não superando a noção formalista da língua.

Tendo em vista a língua como forma ou processo de interação, a terceira concepção de língua(gem) surge por volta da segunda metade dos anos 80. Data em que o país todo sofre um processo de redemocratização política e ideológica e que a língua passa a ser vista como um lugar de interação humana e comunicativa. O sujeito considerado como aquele que simplesmente dizia alguma coisa a alguém passa a praticar ações, agir, atuar na e sobre a língua, constituindo compromissos e vínculos através da sua fala (GERALDI, 1995; TRAVAGLIA, 1996; SOARES, 1998).

Nascida de uma vertente funcional e pragmática, para quem a questão do uso da linguagem é uma resultante das condições intra e extralinguísticas de sua produção e recepção, essa concepção assinala a visão do fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural (OLIVEIRA e WILSON, 2011, p. 238).

Em alinhamentos com os estudos linguísticos em ascensão, nos anos 80, tais como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Teoria do Discurso/Enunciação e da própria Psicologia da Aprendizagem, essa concepção transformou o aluno num sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos linguísticos em interação com outros; pôs em xeque a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas, considerando-a como um

fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação; e reivindicou à prática docente o contato frequente do aluno com a leitura e a produção de textos de forma viva, a partir de uma perspectiva que mostre ao aluno que o ato de falar e escrever é um processo de interação social com o outro, seja o outro o colega de classe, o editorial de um jornal, a redação de uma revista, etc. (SOARES, 1998).

A partir do movimento de percepção da linguagem como forma ou processo de interação, esforços de diferentes áreas têm buscado encontrar caminhos que possam contribuir efetivamente com o ensino de língua em consenso com o paradigma interacionista.

A seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem o deslocamento do objeto de estudo da Língua Portuguesa – a língua – para o estudo da linguagem como forma ou processo de interação, apontando como objetivo central do ensino a reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social (PCN, 1998).

A esse respeito, Richter (2000) lembra que o funcionamento da linguagem vai além do pensamento cognitivo e das estruturas de memória, na medida em que a aprendizagem de uma língua resguarda suas bases em um sistema de reciprocidade comportamental, isto é, adquirir uma língua significa:

> Aprender a comportar-se de maneiras socialmente dotadas de sentido – usando, para isso, o sistema de signos que o grupo adota, verbais e não-verbais; e aprender a orientar o comportamento em função do outro - o comportamento humano é inseparável das relações sociais (RICHTER, 2000, p. 27).

Nesse mesmo caminho, Vygotsky (1991), numa perspectiva sócio-interacionista de aprendizagem, lembra que a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

É por meio dela que as funções mentais superiores (percepção, memória, pensamento e linguagem) são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações, no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações (VYGOTSKY, 1991).

Nesse sentido, a responsabilidade da escola e, nesse momento, mais especificamente do ensino de língua, está diretamente relacionada ao nível de conhecimento linguístico de seus indivíduos ou quanto menor for o grau da comunidade em que vivem os alunos, maior será a responsabilidade da escola em proporcionar condição para que seus usuários sejam capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCN, 1998).

À luz dos PCN, a sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. No caso específico do ensino de língua, as situações didáticas precisam, então, levar o aluno a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente, já que é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e

defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Para esse documento, a língua é um sistema simbólico de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo. Aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

> Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (PCN, 1998, p. 19).

Produzir linguagens, através de um sistema simbólico, significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico. A produção competente de linguagens, entretanto, não é um fato automático ou inato ao ser humano. Isso implica dizer que é tarefa da escola, e, em especial do professor de LP, como responsável imediato pelo desenvolvimento de habilidades discursivas, garantir ao aluno o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania, direito inalienável a todos (PCN, 1998).

Nesse sentido, em relação aos recursos profissionais, à formação de professores de língua/literatura, inúmeras são também as discussões, entre as quais, cabe ressaltar as dificuldades que se estabelecem no momento em que os profissionais da área de línguas precisam relacionar os conteúdos apreendidos nas disciplinas específicas do curso com a prática de ensino na educação básica.

A esse respeito, Neves (2002) indaga: será que os alunos (de Letras) sabem, minimamente, o que fazer com a Linguística no ensino de línguas? A título de ilustração, vale ainda lembrar o relato de Geraldi (1995) ao encontrar no caderno de um aluno de 5ª série anotações sobre a definição de língua dada por Saussure e Chomsky (grafado Jonsqui).

> Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear caderno de anotações de aluno de quinta série. O "pobre menino" anotara que, para Saussure, a língua é um conjunto estruturado de signos linguísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui), estudar uma língua era estabelecer "regras profundas" da competência dos falantes [...] (GERALDI, 1995, p. 45).

Por outro lado, o Parecer 492/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras), ao considerar as diversas possibilidades que os profissionais egressos de cursos de licenciatura em Letras têm ao atuar no mercado de trabalho, mas, sobretudo, na educação básica (natureza do curso), vê a necessidade do desenvolvimento dos aspectos linguísticos e literários voltados à percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.

> Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (PARECER, 492/2001).

Em outras palavras, não se pode perder de vista a associação entre o domínio dos conteúdos da área (aspectos linguísticos e

literários) e a prática docente. Nesse caso, se está falando sobre a capacidade dos professores de língua de transformar os conteúdos científicos em conteúdos escolares, organizados de forma a contemplar as diferentes realidades sociais e culturais, o que requer a consolidação de um processo novo na formação inicial, o qual valorize amplamente a profissão docente e leve em conta todos os aspectos que o constituem.

> Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (PCN, 1998, p. 25).

Dito de outra forma, também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) salientam o papel da disciplina LP associado ao desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação possibilitadas e organizadas por meio de procedimentos sistemáticos.

A respeito de procedimentos sistemáticos, todavia, Antunes (2003) ressalta certa incompreensão ou restrição da parte dos professores quando o assunto requer, em especial, associação entre teoria e prática. Se por um lado os professores revelam carência por questões práticas aliadas ao descontentamento com as explicações teóricas que lhe são acessíveis; por outro revelam certo desinteresse ou até mesmo incompreensão acerca do que seja

teoria e prática e, portanto, sobre a interdependência existente entre elas ou ainda uma aparente acomodação reveladora da postura de muitos, os quais esperam passivamente que alguém diga o que eles precisam fazer. Nessa direção a autora acrescenta:

> Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003, p. 40-41).

Em consenso com Antunes (2003), Richter (2005, p. 10) destaca que ao lado do mal-estar docente, obstáculo endêmico para os professores de línguas na educação básica, "haja vista a notória e crônica falta de perspectivas quanto ao exercício condigno da profissão, em todos os seus aspectos", "as mudanças nas práticas docentes, bem como o trabalho de fundamentação dessas novas práticas, ou seja, a formação de conceitos na esfera profissional" contribuem sobremaneira no agravo do quadro da formação de professores.

Somando-se a isso, também o próprio quadro da formação docente merece destaque e olhar preciso principalmente para que se possa romper com conceitos e perspectivas distorcidas, renovando-se a possibilidade de emergirem propostas de formação inicial, formação continuada, capacitação, programas de formação mais próximos da educação que queremos como professores, pesquisadores e sociedade.

Quadro metodológico

No que diz respeito às escolhas metodológicas dessa investigação, optou-se inicialmente pela abordagem qualitativa, pelo estudo de caso e pelo paradigma indiciário como método de seleção e análise do corpus constituído pelo relatório de atividades do PIBID/Português.

Essa investigação não teve por intenção a utilização de metodologias que se apoiam em medidas operacionais, cuja intensidade pode ser traduzida em números, conforme Gatti (2002), mas sim na obtenção de dados a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos com as atividades relacionadas ao PIBID/Português, por isso a escolha pela abordagem qualitativa.

> Dependendo da questão estudada, a abordagem será quantitativa ou qualitativa. Elas podem até ser complementares, se o estudo assim o exigir. É preciso saber como tratar o problema que se está estudando e quais são os recursos metodológicos apropriados a esse tratamento (LÜDKE; 2006, p.420-421).

Quanto ao estudo de caso, coaduna-se com Stake (2007) ao apontar que se estuda um caso quando se tem um interesse muito especial sobre ele, quando se buscam os detalhes da interação em questão em seu próprio contexto. O autor acrescenta ainda que o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular com o intuito de compreender suas atividades em circunstâncias importantes. No caso dessa investigação, trata-se da compreensão das atividades formativas desenvolvidas no âmbito do PIBID/Português para professores de língua materna, em especial, em situação de formação inicial e em-serviço.

Em relação ao paradigma indiciário, tomou-se por base a proposta de Ginzburg (1989), que remonta a experiência de

diferentes áreas da ciência, no século XIX, na busca pela apreensão qualitativa do objeto através da observação do detalhe em detrimento à observação daquilo que é particularmente mais conspícuo. Conforme o autor, a proposta está assentada em "um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores" (GINZBURG, 1989, p. 149).

Nesse caso o que se propõe, à luz do paradigma indiciário, é uma revisão pormenorizada dos indícios discursivos reveladores da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional e, portanto, indícios de uma concepção sociointeracionista no ensino de língua materna.

Análise e interpretação dos dados

Na análise desse nível/categoria, do mesmo modo que nos casos anteriores, tomamos como referência as reflexões pós-oficina das 8 oficinas selecionadas, as quais compõem um dos anexos do relatório de atividades do subprojeto PIBID/Português.

Sabemos que, em toda atividade pedagógica linguodidática, existe, de forma mais ou menos consensuada, uma relação direta com uma concepção de linguagem. Grosso modo, costumam-se distinguir três concepções, a saber:

> 1) linguagem como expressão do pensamento. Uma vez iluminada pelos estudos tradicionais, parte do princípio de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
> 2) linguagem como instrumento de comunicação. Em consenso com a teoria da comunicação, essa concepção vê a língua como um código que permite a transmissão de mensagens de um emissor a um receptor;
> 3) linguagem como forma de interação. Na contramão das concepções anteriores, considera que mais do que possibilitar uma transmissão de informações, a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 1995, p. 41).

Tendo em vista a língua como forma ou processo de interação, a terceira concepção de língua(gem) surge por volta da segunda metade dos anos 80. Nessa data, o país todo passava por um processo de redemocratização política e ideológica, e a língua começou a ser vista como um lugar de interação humana e comunicativa. O sujeito, considerado como aquele que simplesmente dizia alguma coisa a alguém, passa a praticar ações, agir, atuar na e sobre a língua, constituindo compromissos e vínculos por intermédio de sua fala.

No quadro teórico dessa concepção, encontram-se alicerçados os PCNs as OCEMs, a THA, a perspectiva dialógico-problematizadora de Paulo Freire, com os pressupostos teórico-conceituais de Vygotski e também com reflexões mais amplas a respeito do papel da educação no século XXI.

No caso da THA, não pautar o trabalho linguodidático num paradigma que confere à linguagem o status de lugar de interação humana significa tomar como base um ensino limitado à constante memorização de regras e formas aplicadas de maneira descontextualizada, repercutindo no que a teoria chama de acrasia. Ou seja, na existência de um discurso politicamente correto, em consenso com a academia, com os documentos oficiais, com metodologias dialógico-problematizadoras e uma prática antagônica; um discurso interacionista e uma prática pautada em exercícios mecanicistas de acúmulo de metalinguagem.

Nesse sentido, em se tratando do conjunto de atividades desenvolvidas pelo subprojeto de língua materna, através das oficinas na escola participante, percebemos, conforme consta no projeto elaborado para a concorrência ao edital 061/2013, uma sinalização clara de que a proposta apresentada estava condicionada ao paradigma sociointeracionista de ensino de língua, o qual preconiza que a linguagem é um lugar social, produto resultante da cultura, um meio para agir, para atuar sobre o outro e sobre o meio num exercício contínuo de produção linguística.

Essa concepção é apoiada tanto nos estudos de Vygotski (1991) quanto nos realizados por Geraldi (1995).

E a esse respeito também já havia sido identificado, de modo inicial, a consonância paradigmática apresentada, em especial por conta da escolha do gênero debate como fio condutor de todos os processos organizados pelo grupo e do desdobramento das atividades em torno da constituição dos partidos políticos e da eleição simulada.

Contudo, a título de um maior detalhamento, cabe destacar alguns aspectos presentes nas reflexões pós-oficina, destacados como sinalizadores da superação da acrasia e do consequente alinhamento da proposta desenvolvida com o paradigma sociointeracionista. Nesse caso, destacamos inicialmente os objetivos das oficinas 4 e 8.

> OFICINA 4 (objetivos): Realizar atividade prática sobre **argumentação**; **Dividir** os alunos nas funções previstas para o **debate**.
> OFICINA 8 (objetivos): **Oralizar** parecer sobre argumentação dos colegas.

Ao observamos o conjunto das 22 oficinas, percebemos do início ao fim o respeito a um trabalho pautado no desenvolvimento das quatro habilidades que revelou a consonância com a concepção interacionista por meio do compromisso firmado com a abordagem comunicativa de Leffa (1998). Com a escolha do gênero oral debate[10], como centro do projeto, foi possível prever atividades

[10] Sobre o gênero debate, vale registrar que a turma da escola participante desenvolveu duas atividades: uma voltada para o exercício do debate público (oficina 7), conforme DOLZ; SCHNEUWLY e PIETRO, (2004) e outra um pouco mais voltada para o debate político (oficina 20). No primeiro caso, foi realizado um debate sobre a "redução da maioridade penal". No segundo caso, a turma foi dividida em dois grupos, e cada um deles deveria constituir um partido político que participaria de um grande debate. Para isso, cada grupo organizou sua plataforma de campanha, contendo nome do partido (sigla), slogan, bandeiras, propostas de campanha, etc. O debate, entre os partidos, ocorreu no auditório da escola participante, no dia 30 de outubro de 2014, tendo sido assistido por outras turmas da escola. Após o término do debate, foi realizada uma simulação de

que contemplassem tanto a competência de falar e ouvir, quanto de ler e escrever.

Na preparação para o debate realizado pela turma, os alunos da escola participante precisaram desenvolver tanto a capacidade de falar em público (**debater**, **oralizar**), quanto a de ouvir seus colegas (oficinas 07 e 08: exercício reflexivo de defesa de um ponto de vista – **argumentação** -, pautado no respeito pelo outro como interlocutor). Além disso, realizaram atividades de leitura, bem como de produção textual na organização das ideias e também na desenvoltura argumentativa, conforme mostram as demais oficinas.

Acrescentamos ainda que nos objetivos "**Dividir** os alunos nas funções previstas para o **debate**" e "**Oralizar** parecer sobre argumentação dos colegas" identificamos uma forte relação com a perspectiva dialógico-problematizadora de Freire. Na medida em que o grupo adotou condutas como "dividir os alunos" e "oralizar parecer", percebemos a preocupação com a ideia de que pela linguagem os sujeitos, no caso, os alunos também atuam na e sobre a língua, de modo a participarem ativamente da construção dos saberes propostos. Dito de outra forma, Freire (1996) recorda o fato de que ensinar não pode estar associado a práticas tecnicistas, que valorizam o acúmulo de conhecimentos, a forma e a mensuração de resultados. Ensinar significa, sobretudo, criar possibilidades para a produção e/ou construção do conhecimento.

Somando-se a isso, destacamos também as oficinas 8 e 9 voltadas para o desenvolvimento do gênero debate quanto para o estudo da argumentação.

> OFICINA 8 (objetivos): Oportunizar situações, nas quais a interação pela linguagem seja um exercício reflexivo de **defesa**

eleição a fim de se identificar qual dos partidos havia alcançado êxito junto aos eleitores (plateia do debate).

> **de um ponto de vista**, pautado no respeito pelo outro como sujeito interlocutor.
> OFICINA 9 (objetivos): **Posicionar-se** diante do tema "Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal?"; **Defender seu ponto de vista** por meio de elaboração de tese e argumentação válida.

Em "oportunizar situações nas quais a interação pela linguagem seja um exercício reflexivo de **defesa de um ponto de vista**, pautado no respeito pelo outro como sujeito interlocutor" e "**Posicionar-se** diante do tema "Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal" destacam-se duas perspectivas em consonância com o paradigma sociointeracionista. Primeiro, a relação com os documentos oficiais que norteiam as diretrizes da educação brasileira com base num trabalho pautado na reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. Segundo, com a percepção de língua enquanto sistema-em-função, de acordo com Antunes (2003).

Partindo-se do pressuposto de que as situações didáticas em LP precisam levar o aluno a pensar sobre a linguagem, para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente, a concepção de linguagem como processo de interação subjacente aos PCNs (1998) visa ao desenvolvimento integral do aluno em termos de desenvolvimento de suas habilidades discursivas, o que fica bastante evidente nos objetivos acima sublinhados, na medida em que promovem condições fundamentais para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade democrática e para a formação de sujeitos capazes de interagir através do uso da língua(gem) oral e escrita de forma concreta, efetiva e responsável.

Outra relação possível se trata, em especial, das sinalizações propostas por Antunes (2003, p. 41) de que a língua, enquanto sistema-em-função, numa abordagem interacional de linguagem, só encontra efetividade em tendências centradas numa perspectiva de "atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou

mais interlocutores", isto é, em situações comunicativas concretas de produção oral e escrita, tais como as apresentadas pelo grupo nos objetivos destacados anteriormente.

Por fim, como superação da acrasia e permanência num paradigma sociointeracionista, destaca-se outro objetivo: "defender seu ponto de vista por meio de elaboração de tese e de argumentação válidas". A proposta apresentada pelo grupo, no sentido de desenvolver com consistência teórica e prática a habilidade argumentativa dos alunos na produção tanto de textos orais quanto escritos encontra respaldo também com proposições mais amplas no cenário educacional do século XXI.

A esse respeito, acrescenta-se o Relatório da Unesco para a educação do século XXI, que, nas palavras de Delors em 1998, já sinalizava que dadas as transformações que o século XXI traria, especialmente na área da comunicação, caberia à educação a tarefa não só desenvolver cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas da informação, mas, do mesmo modo, fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e as bússolas que permitam navegar por intermédio dele.

Em consenso com a ideia de língua como lugar de interação, como conduto de construção de sujeitos históricos e sociais, não há muito como se pensar em saberes e saber-fazer evolutivos, em emergir-se das ondas de informação e saber navegar num mundo complexo e em constante transformação, sem pensar no desenvolvimento e no aprimoramento da competência comunicativa dos alunos.

Considerando-se ainda a oficina 9, juntamente com as demais que trataram da produção escrita (oficinas 1 a 4 e 9 a 12), destacamos, em especial, que pelo privilégio ao trabalho com o campo argumentativo, o grupo fez uma contribuição extremamente significativa junto aos alunos da escola participante.

Ao trabalhar com a ideia de autoavaliação[11], os alunos puderam desenvolver a capacidade não só de olhar para a sua própria escrita como conseguiram acompanhar seu desempenho longitudinalmente. Ou seja, as atividades de escrita de texto de base dissertativo-argumentativa e de artigo de opinião, seguidos de *feedback*, autoavaliação e reescrita que permearam vários outros momentos permitiram um trabalho de escrita enquanto processo e em consonância com uma proposta sociointeracionista.

Ainda no que diz respeito ao paradigma sociointeracionista, assumido pelo subprojeto, no projeto inicial, destaca-se o esforço constante do grupo em desenvolver suas ações a partir de situações comunicativas em que a linguagem fosse instrumento efetivo de interação social. Ao eleger o gênero debate como fio condutor de todos os processos organizados pelo grupo, vê-se em prática uma concepção de linguagem e também o ensino de língua materna pautados na perspectiva de Richter (2000, p. 36-37) ao mencionar que "linguagem é (também) trabalho humano. É um meio social empregado para realizar atividades em situações determinadas, no empenho de atingir resultados determinados – resultados estes, por sua vez, formulados em termos das necessidades dos sujeitos". E, nesse caso, destacamos por último um dos objetivos da oficina 16.

> OFICINA 16 (objetivos): Socializar as **funções eleitorais** com os alunos.

Isto é, propor aos alunos que organizassem dois partidos políticos, para se enfrentarem em sua situação de debate, significa trabalhar a linguagem de modo a produzir sentido e, mais do que isso, de maneira a promover comportamentos sociais dotados de sentido por intermédio de sistemas de signos verbais e não-verbais

[11] MOTTA, Vaima Regina Alves. **Noticing e consciousness-raising na aquisição da escrita em língua materna.** Tese de doutorado. UFSM: Santa Maria, 2009.

aceitos pela comunidade da qual fazem parte (Richter, 2000, p. 27).

Considerações finais

O paradigma indiciário, como método investigativo, tem suas bases assentadas na semiótica médica, disciplina que permite diagnosticar, nas palavras de Ginzburg (1989, p. 151), "as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos dos leigos".

No caso da investigação aqui proposta, pode-se dizer que o mesmo trajeto epistemológico foi trilhado. Na busca pela análise das atividades realizadas pelo subgrupo num comparativo com os fatores de enquadramento propostos pela THA, o que se pretendeu estava relacionado à identificação de uma aliança didática sólida no desenvolvimento teórico-prático consciente, num paradigma sóciointeracionista de ensino de língua materna.

Nesse sentido, constatou-se, mais uma vez, a importância das atividades do subprojeto, as quais proporcionaram uma primeira experiência docente aos futuros professores, a partir de um modelo de inserção escolar que permitiu a constituição de uma base mais segura para eles com destaque para pelo menos duas questões: primeiro, a superação da acrasia; segundo, a contramão da perspectiva de esvaziamento ou de distanciamento da universidade em relação ao mercado de trabalho.

Nas palavras de Richter (2015, p. 01), a acrasia está relacionada à "dissociação entre o pensar e o agir". Contudo, no caso do trabalho desenvolvido pelo subprojeto, percebemos uma proposta que segue justamente a direção contrária. Ao alegar a congruência entre pensar e agir, o grupo assumiu a superação dessa mazela, invertendo a lógica da discrepância "entre o que a pessoa diz que pensa e assume e o que ela efetivamente pratica no contexto considerado".

Num segundo plano, essa avaliação também é reveladora da contramão de um discurso bastante comum, tanto para docentes em formação, quanto para docentes em serviço, de que o trabalho realizado, efetivamente, pela maioria dos cursos de formação, é dotado de um distanciamento crônico em relação ao mercado/contexto a que se destina.

Ao revelar a consonância entre o trabalho de planejamento, estudo e discussões, desenvolvido, de forma coletiva, nas reuniões e nas demais ações do grupo, a proposta do programa de língua materna conseguiu transpor a histórica alegação de distanciamento, conseguindo demonstrar sentido entre uma coisa e outra, isto é, entre o lugar conferido à universidade, na execução de atividades-meio, e o lugar da escola responsável pelas atividades-fim.

Logo, avaliar como positivo o desenvolvimento de habilidades, como argumentação em textos orais e escritos, revela o quanto a aliança (linguodidática) entre mercado e academia favoreceu a aprendizagem dos alunos da escola e o quanto a escola se mostrou disposta a trabalhar com gêneros dessa natureza.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva et al. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa.** Brasília/MEC/CSEC, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16 de setembro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília. MEC/SEB, 2008.

CAVICHIOLI, Fabrícia. **Interferência do Enquadramento de Trabalho nas Representações sobre o Ensino de Leitura no Contexto de Formação Inicial Docente sob o Entendimento da Teoria Holística da Atividade**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, Bernardete A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF/BRA: Plano Editora, 2002. (Série "Pesquisa em Educação", 1).

GERALDI, João Wanderlei. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história.** Trad. Federico Carotti. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LÜDKE, Menga. 'A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade'. In: MONTEIRO SILVA, Ainda Maria (org.). **Educação Formal e não Formal, processos formativos e saberes pedagógicos:** desafios para a inclusão social. (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 23 a 26 de abril de 2006) Recife/BRA, p. 413-424. ISBN: 85-373-0087-X

LUHMANN, Niklas. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Mariangela Rios e WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

RICHTER, Marcos Gustavo. Linguagem, educação e reflexividade no contexto pós-moderno. In: MOTTA-ROTH, Desirée e outros (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

RICHTER, Marcos Gustavo; FREITAG, Felipe. **Diálogos com Felipe Freitag:** entrevista com o criador da Teoria Holística da Atividade, Marcos Gustavo Richter. In: V Fórum de Estudos Interacionistas (PPGL-CEPESLI-UFSM). Entrevista audiovisual transcrita e editada por Marcos Gustavo Richter. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

RICHTER, Marcos. **Profissionalização Docente segundo a Teoria Holística da Atividade: Estudo Empregando Software de Mapeamento Semântico**. In: LEÃO, Rosaura Albuquerque & MOTTA, Vaima Regina Alves (Orgs.) Linguagem e Interação: O Ensino em Pauta. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2011.

SOARES, Magda Becker. Concepções de Linguagem e o Ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa:** História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

STAKE, Robert. **Investigación com estudio de caso**. 4. ed. Madri/ESP: Ediciones Morata S. L., 2007.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física... existe?** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

7

Letramento e gêneros textuais: a perspectiva sistêmico-funcional

Valeria Iensen Bortoluzzi[1]

Introduzindo conceitos e teorias

Já há quase duas décadas os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF) (BRASIL, 1998) sustentam a necessidade de o trabalho com linguagem focar os gêneros e não a gramática. O entendimento do documento, que baseia sua argumentação em Bakhtin (1992), é o de que os gêneros se originam das esferas discursivas das quais as pessoas fazem parte, constituindo-se, portanto, em práticas sociais genuínas e formas de comunicação por excelência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em fase de aprovação pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017, p.38), enfatiza que

> Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de

[1] Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS.

> língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores.[2]

Na prática, o que os PCNEF e a BNCC propõem é que o professor de linguagem trabalhe o texto em sua integridade, levando em consideração as condições de produção, distribuição e consumo do mesmo, os aspectos estruturais e linguísticos que o constituem, além das questões semântico-discursivas. No entanto, a tradição escolar de estudo da gramática dissociada do texto ainda permanece, com o agravante de utilizar o gênero como um pretexto para o estudo de noções gramaticais específicas. Uma olhada rápida em qualquer manual didático pós-PCN mostrará que o trabalho com gêneros está incorporado, mas também deixará evidente a dissociação entre gênero e gramática do texto.

A dissociação entre texto e gramática já era criticada pela Linguística Textual muito antes da proposição feita pelos PCNEF, mas as críticas ganharam reforço quando linguistas renomados como Ingedore Koch (2002) e Luiz Antônio Marcuschi (2008) passaram a defender o trabalho com foco em gêneros. Para eles, a linguagem só existe porque está manifesta/materializada em textos/gêneros, então não faz sentido explorá-la dissociada deles. Marcuschi (2008), inclusive, apresenta as várias perspectivas teóricas que se debruçam sobre a questão dos gêneros, em uma tentativa de apresentarem alternativas para os professores em formação e em serviço no que tange ao trabalho com gêneros e linguagem.

Dentre as perspectivas teóricas citadas por Marcuschi (2008) está a Sistêmico-Funcional. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) constitui-se como campo de investigação *per se* a partir dos trabalhos de Michael Halliday na década de 1960, quando ele

---

[2] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF

publica *Categories of the Theory of Grammar* em 1961, no periódico *Word* (MALMKJAER, 2004). Para Halliday e sua LSF, "The term 'text' refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context"[3] (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014, p. 3). E segue afirmando que a linguagem é, então, uma ferramenta para produção de sentidos que se processam no texto. É por esta razão que a LSF considera ser a linguagem um sistema sociossemiótico, que disponibiliza ao usuário um conjunto de ferramentas de representação das experiências e das coisas do mundo (na forma de elementos léxico-gramaticais) para sua escolha no ato comunicativo. Os textos seriam, em última instância, processos e produtos dessas escolhas.

Nessa perspectiva teórica, os elementos léxico-gramaticais nunca podem ser estudados isoladamente, porque a escolha por um elemento só faz sentido pela sua relação com o outro elemento linguístico. Na LSF, a unidade mínima de análise linguística é a oração, que nunca deve ser analisada isoladamente, mas ainda em sua relação com os elementos contextuais. A propósito disso, Halliday (HALLIDAY; HASAN, 1989, p.5) já apontava a estreita relação entre texto e contexto.

> The terms, CONTEXT and TEXT, put together like this, serve as a reminder that these are aspects of the same process. There is text and there is other text that accompanies it: text that is 'with', namely the con-text. The notion of what is 'with the text', however, goes beyond what is said and written: it includes other non-verbal goings-on – the total environment in which text unfolds. So it serves to make a bridge between the text and the situation in which texts actually occur.[4]

[3] Tradução minha: O termo 'texto' refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido a qualquer pessoa que conhece a língua; podemos caracterizar o texto como a linguagem com uma função em um contexto.

[4] Tradução minha: Os termos CONTEXTO e TEXTO, colocados juntos assim, servem como uma lembrança de que são aspectos do mesmo processo. Existe o texto e há outro texto que o acompanha: um texto que está 'com', chamado de con-texto. A noção do que está 'com o texto', vai

A proposta teórica da LSF é resumida por Halliday e Matthiessen (2014, p. 26) na figura 1:

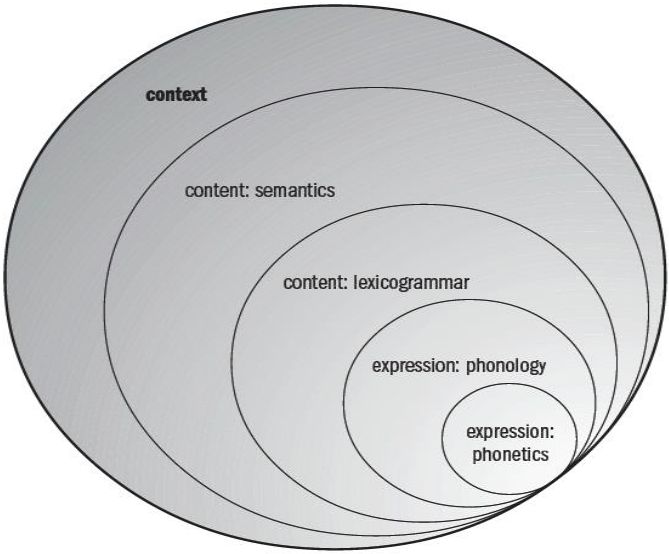


Figura 1 – Estratificação do sistema linguístico

Pela figura podemos perceber que a LSF considera que o contexto determina os sentidos a serem produzidos, que, por sua vez, determina as escolhas léxico-gramaticais a serem feitas, que terão uma forma de expressão própria, mais uma vez determinada pelo contexto do usuário.

Percebendo o potencial pedagógico dessa perspectiva teórica, um grupo de professores da Universidade de Sydney desenvolveu um programa de letramento conhecido como **pedagogia de**

além do que é dito ou escrito: inclui outros aspectos não verbais – todo o ambiente no qual o texto se desenvolve. Então, a noção serve para construir uma ponte entre o texto e a situação na qual ele realmente ocorre.

letramento baseada em gêneros da Escola de Sydney[5]. O programa se desenvolveu em três fases, de 1980 a 1995 (*Writing Project* – 1980 a 1987; *Language and social power Project* – 1986 a 1990; *Write it right Project* – 1990 a 1995), ao final do qual consolidou-se a pedagogia de letramento com base em gêneros (MARTIN, ROSE, 2008, p. IX-X).

Para a Escola de Sydney, o gênero é um processo social, orientado para o propósito interacional e estruturado esquematicamente (MARTIN, ROSE, 2008, p. 6). Por meio do gênero, realizamos objetivos sociais, nos comunicamos, e fazemos isso limitados pelos contextos de situação e cultura nos quais estamos inseridos (SILVA, 2007; SANTOS, 2006). Em razão disso, o gênero envolve uma dada configuração do contexto de situação (MARTIN, ROSE, 2008), que, para Halliday e Matthiessen (2014, p.33), é composto de três variáveis: campo, relações e modo. A variável contextual 'campo' diz respeito ao que está acontecendo, à natureza social e semiótica da atividade e aos domínios aos quais a atividade está relacionada. A variável 'relações' relaciona-se com os interactantes das práticas sociais, os papéis sociais que estes exercem na interação e as formas de relacionamento que são estabelecidas (hierarquias, distância ou aproximação). Por fim, a variável 'modo' diz respeito ao papel desempenhado pelos sistemas semióticos, principalmente a linguagem, na situação de comunicação, ressaltando a divisão de trabalho entre as atividades sociais e semióticas, entre as atividades linguísticas e as demais semioses, os modos retóricos, a alternância de turnos dialógicos e monológicos, os meios e canais de materialização dos sentidos. Os gêneros, então, seriam um estrato que engloba as variáveis contextuais, conforme podemos observar na figura 2.

[5] Escola de Sydney foi o nome dado ao grupo de linguistas que desenvolveu os três programas de letramento, formado pelos pesquisadores Joan Rothery, Frances Christie, David Rose, James Martin e Clare Painter

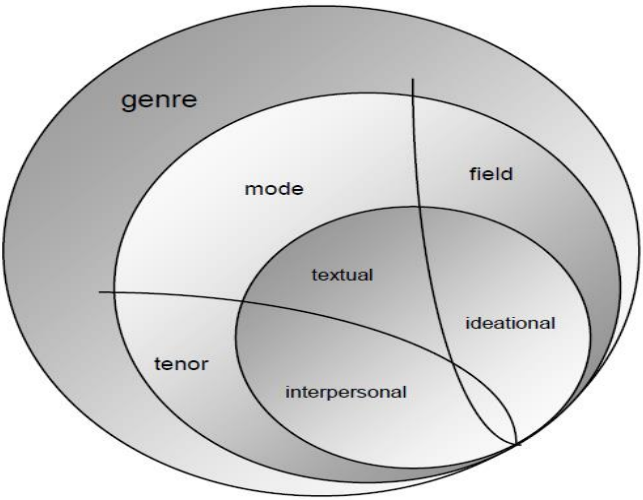


Figura 2 – O gênero com um estrato 'acima' das variáveis do contexto de situação. (MARTIN, ROSE, 2008, p. 17)

As variáveis contextuais estão relacionadas, então, às esferas discursivas nas quais os gêneros se situam, constituindo o registro do gênero. Gouveia (2009, p. 27) afirma que

> O registo, que, como vimos, está intimamente ligado a variáveis do contexto situacional, pode ser definido como variação de acordo com o uso, ou seja, é uma noção que dá conta do facto de usarmos tipicamente certas e reconhecíveis configurações de recursos linguísticos, em certos contextos.

As variáveis do contexto/registro estão, no estrato léxico-gramatical, associadas às metafunções descritas por Halliday (1982) e demonstradas na Figura 2. Significa dizer que as variáveis contextuais/de registro são materializadas por elementos léxico-gramaticais, tais como: o sistema de transitividade, característico da metafunção ideacional, para expressar os acontecimentos e as experiências dos interactantes (variável campo); o sistema de

modo e modalidade, característico da metafunção interpessoal, para expressar as relações que se estabelecem entre os interactantes (variável relações); e o sistema coesivo (estrutura temática, informacional, etc.), característico da metafunção textual, para demonstrar as relações formais e estruturais que se estabelecem entre os elementos linguísticos (variável modo). Vian Jr (2003, p.5) resume a integração dos três níveis da seguinte maneira:

> quando utilizamos um gênero em nosso meio social, fazemos as escolhas das variáveis de registro, já que sabemos com quem vamos nos comunicar, que meio será utilizado, assim como de que linguagem (formal ou informal) faremos uso e, somente a partir dessas escolhas, que são realizadas na maioria das vezes inconscientemente, é que efetivamente passamos à interação. Qualquer interação lingüística, dessa forma, traz consigo todas essas escolhas contextuais, tanto situacionais quanto culturais.

Assim, a análise de gêneros na perspectiva da LSF pressupõe que sejam analisadas as variáveis de contexto/registro, levando-se em consideração a estrutura léxico-gramatical que realiza as variáveis.

A pedagogia de letramento com base em gêneros também considera que o acesso ao conhecimento, em qualquer área, se dá pela linguagem, ideia compartilhada pela BNCC (BRASIL, 2017), ao afirmar que "[a]s práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas"[6]. Sendo assim, cabe ao professor de linguagens assegurar ao estudante acesso às práticas de leitura e produção de textos de todas as áreas do conhecimento.

No entanto, em consonância com o Programa *Reading to learn* (Ler para aprender), que deu origem à pedagogia de

6 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF

letramento com base em gêneros da Escola de Sydney, entendemos que a tarefa de assegurar o acesso dos estudantes às práticas de letramento não é apenas do professor de linguagens, mas de todos os professores e todas as áreas do conhecimento. Só que para isso ser possível, é preciso que os professores tenham conhecimentos dos gêneros que circulam nas diferentes áreas e medeiam as interações didático-pedagógicas que têm lugar na sala de aula. A esse respeito, Martin e Rose (2008, p. 17) afirmam que a capacidade dos indivíduos de codificar mensagens em textos varia de acordo com sua capacidade de reconhecer os tipos de contextos nos quais os textos se originam. Para os autores (MARTIN, ROSE, 2008, p. 18), "This obviously had implications for education – since teachers where failing to recognise distinctions between one genre to another, they were in no position to teach their students how to distinguish between them, let alone to successfully produce a range of written genres[7]".

A pesquisa ANÁLISE DE GÊNEROS DA E NA ESCOLA, SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY, que estamos desenvolvendo no Centro Universitário Franciscano desde 2014, nos mostrou que Martin e Rose têm razão ao afirmarem que os professores das outras áreas de conhecimento não são capazes de ajudar seus alunos a produzirem os gêneros que solicitam. Tanto na primeira etapa da pesquisa, realizada em 2014/2015 com a área da história, quanto a segunda, realizada em 2016/2017 com a área da geografia, revelaram que há uma distância entre os gêneros de oferta (aqueles que são oferecidos pelo professor, ou livro didático, ao aluno, como forma de acesso ao conhecimento) e os de demanda (aqueles que são solicitados pelo professor, ou pelo livro

[7] Tradução minha: Isto, obviamente, teve implicações para a educação – quando os professores falharam em reconhecer as distinções entre um gênero e outro, eles não estavam em posição de ensinar os alunos a distinguir entre eles, muito menos a produzir com sucesso uma variedade de gêneros escritos.

didático, para que o aluno produza) (mais informações sobre a pesquisa serão apresentadas na próxima seção deste texto).

Apesar de sabermos que os professores de História, Geografia, Matemática, Ciências, Artes, Filosofia, etc., não estão preparados para trabalharem os gêneros que são próprios das suas áreas, tanto para leitura como para a escritura, os documentos oficiais passam a estabelecer essa responsabilidade. A BNCC (2017) atribui a tarefa de letramento a todas as áreas e para a Geografia, por exemplo, sustenta a importância da leitura de gêneros multimodais.

> O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço. (BRASIL, 2017, p. 319)

Nesse caso, quando o professor é chamado à responsabilidade de ensinar a ler e a escrever diversos gêneros, mas não tem formação para isso, cabe aos centros de formação promover ações que encaminhem para a solução desse problema. E essas ações devem começar pelo (re)conhecimento dos textos que materializam as práticas sociais próprias de cada área do conhecimento. É o que fazemos em nossa pesquisa.

Descrevendo a pesquisa

Nossa pesquisa começou em 2014, quando tínhamos como intento mapear os gêneros que medeiam as interações entre professor e aluno durante os eventos didáticos. Na ocasião, firmamos uma parceria com o bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro Universitário

Franciscano, cuja responsabilidade com o projeto era a de fornecer, durante o período de 120 dias, os materiais didáticos organizados para as inserções nas escolas conveniadas, os planos e projetos de ensino para o período, as produções dos alunos (decorrentes das atividades didáticas planejadas) e os relatos detalhados dos bolsistas envolvidos (professores supervisores e de iniciação à docência). As áreas envolvidas com o PIBID, na época, eram Língua Portuguesa e Língua Inglesa, História, Geografia, Matemática, Filosofia e Pedagogia.

Findos os 120 dias, apenas o subprojeto História retornou com parte da solicitação da pesquisa. Os bolsistas de iniciação à docência enviaram os textos produzidos pelos alunos em diferentes situações de ensino-aprendizagem, e um breve relato das atividades que deram origem a esses textos. Vinte e um textos foram repassados em formato jpeg e pdf. Os em formato jpeg são fotografias tiradas por celular, o que tornou várias delas ilegíveis. Também há duas produções que vieram dissociadas de atividades realizadas em sala de aula: um cartaz que foi solicitado pela escola para exposição sobre a cultura indígena, produzido como atividade extraclasse, por alunos voluntários; e uma história em quadrinhos, que um aluno produziu a partir do conto que já havia escrito e entregue para a professora (também sobre a cultura indígena), e que foi considerado um bônus. Assim, apenas doze textos foram efetivamente analisados.

As atividades que originaram os textos foram diversas. A discussão de temas indígenas, com a participação de escritores indígenas, resultou em uma proposta de produção de contos com a temática. A abordagem das questões que envolveram a Segunda Guerra Mundial, e a interação dos alunos com os ex-combatentes da Força Expedicionária Brasileira na Itália, resultou em uma proposta de produção de cartas pessoais. E a exploração das questões pertinentes à Idade Média e o enfoque dado aos contos de fadas resultou em uma proposta de produção de textos de qualquer

gênero que mostrasse a percepção dos alunos sobre os contos de fadas.

Essas atividades e propostas foram trabalhadas com alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Maria, e não entraram no cômputo geral das notas da disciplina. Por essa razão, a quantidade de textos produzidos foi pequena, já que não havia "obrigatoriedade" de produzi-los.

Embora os contextos de situação (anos de ensino e propostas de produção) fossem diferentes, onze dos doze textos produzidos pertencem à família das histórias, e um texto pertence à família das respostas a outros textos. A tabela 1 mostra a organização em etapas dos doze textos. É possível perceber que eles compartilham etapas, o que os faz pertencer a mesma família de gêneros. Os quatro primeiros textos são os contos indígenas, os outros quatro são as cartas, na sequência está a resenha do conto Branca de Neve, seguida de duas releituras de contos de fadas e o último texto é um roteiro de baile medieval.

Tabela 1 – Ocorrência das etapas nos textos produzidos pelos alunos nas aulas de História

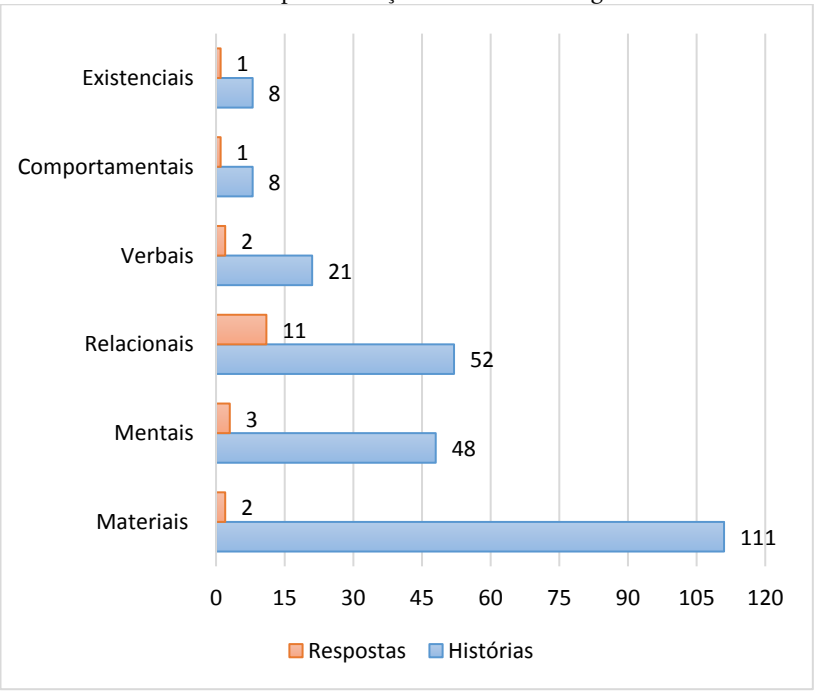
Textos produzidos pelos alunos	Estágios[8]											
	Orientation	Complication	Evaluation	Resolution	Coda	Remarkable event	Reaction	Description	Judgement	Comparision	Record of events	Reorientation
A menina perdida	1	1	1	1	1							
A tribo Inditura	1	1										

[8] De acordo com Rose & Martin (2012).

Índia Maria	1	1	1	1	1							
Índios	1	1	1	1								
Carta 1	1				1	1	1					
Carta 2	1		1		1	1	1					
Carta 3	2		4		1	3	4					
Carta 4	2		2		1	1	2					
Branca de neve (opiniões)								2	4	1		
A bela adormecida	1	4		1	1							
Sem título	1	3		1								
Banquete medieval	1										1	1

A descrição das etapas, em relação ao sistema de transitividade, referenda a associação dos textos à família das histórias, pois há predominância das orações materiais, indicando a narrativa de fatos ou eventos. Também temos uma grande presença de orações relacionais, comuns nas descrições, e mentais, também recorrente nas narrativas e nos episódios, reiterando o pertencimento dos textos à família das histórias. O gráfico 1 apresenta o resultado da análise do sistema de transitividade dos doze textos por família de gêneros.

Gráfico 1 – Tipos de orações nas famílias de gêneros



Quando questionadas sobre como as atividades foram conduzidas, qual as orientações dadas aos alunos sobre os textos a serem produzidos, as professoras informaram que não deram nenhuma orientação, nem os alunos fizeram qualquer solicitação de orientação para produzirem os textos. Também não houve, por parte das professoras, nenhuma preocupação com posterior adequação dos textos aos "gêneros" solicitados (carta pessoal e conto), uma vez que os mesmos não seriam utilizados para avaliação sistemática dos alunos.

Como não recebemos todos os documentos solicitados para realização da análise da prática pedagógica associada à produção dos gêneros, decidimos não tirar nenhuma conclusão desses dados sem um alargamento da pesquisa. No entanto, as constantes

paralisações de professores da rede pública de educação básica, no ano de 2015, nos fez mudar de direção e passamos, então, a analisar os gêneros que compõem os livros didáticos nas diferentes áreas.

Começamos essa nova fase analisando os livros didáticos de Geografia do nono ano do Ensino Fundamental. Os mesmos motivos que nos levaram a abandonar a pesquisa com os professores também nos impediu de coletar os livros seguindo critérios que havíamos estabelecido: estar incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ciclo vigente (2015-2017), ser um dos mais bem-avaliados pelos pareceristas do MEC e ser um dos mais utilizados nas escolas públicas de Santa Maria. O único critério possível de cumprir foi o de pertencimento ao ciclo 2015-2017 do PNLD. No mais, os livros analisados (Por dentro da geografia e Projeto Teláris-Geografia) foram doados por professores da Escola Marechal Rondon, então o critério utilizado foi o de acessibilidade.

Na primeira fase do trabalho com os livros didáticos foi a de descrição dos materiais, para determinação de um recorte possível do *corpus*, já que os mesmos são exemplares de professor e são constituídos de 224 e 344 páginas, no total, respectivamente. A descrição consistiu na identificação da estrutura dos livros (se em unidades, partes e/ou capítulos; se possuem seções recorrentes e acessórias; e se os temas tratados são equivalentes) e o resultado apontou predominância estrutural nas duas obras.

Por dentro da Geografia (PDG) (Figura 3), de Wagner Costa Ribeiro, publicado pela Editora Saraiva, está organizado em quatro unidades e doze capítulos, que se propõem a discutir as mudanças na geografia física e política decorrentes de fatos históricos globais, como a guerra fria, a formação de blocos econômicos, a Primavera Árabe, entre outros temas impactantes na sociedade. Cada capítulo está organizado com uma série de textos didáticos, numerados, entremeados por atividades e

hipertextos nas bordas direitas das páginas, que fornecem outras informações relevantes para o assunto tratado (Figura 4). Além dos textos e das atividades que acompanham os textos, são seções fixas dos capítulos "Enquanto isso no Brasil..." e "Você em ação", a primeira responsável por estabelecer uma conexão dos acontecimentos mundiais com os acontecimentos no Brasil; e a segunda, por fornecer um conjunto de atividades que retoma o que foi trabalhado ao longo do capítulo (Figura 5). As unidades fecham com duas páginas de discussão dos temas abordados na unidade, com o título "Fechando os trabalhos".

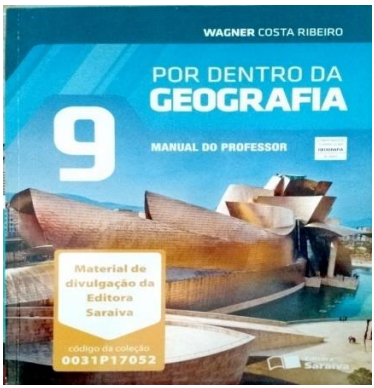


Figura 3 – Capa do livro **Por dentro da Geografia (PDG)**

Figura 4 – Estrutura básica dos capítulos do livro PDG

Além dessas seções fixas, que estão presentes em todos os capítulos e unidades, há seções que podem estar presentes em um capítulo, mas não em outro. São elas: "Fique por dentro", "Olhar interdisciplinar" e "Olhar cidadão" (Figura 6). A seção "Fique por dentro" traz informações atuais sobre um ponto específico tratado no capítulo. A seção "Olhar interdisciplinar" propõe que se pense os assuntos discutidos com um olhar para as outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências da Natureza, História. E a seção "olhar cidadão" propõe ao estudante uma reflexão sobre os acontecimentos e vem sempre acompanhada de atividades.

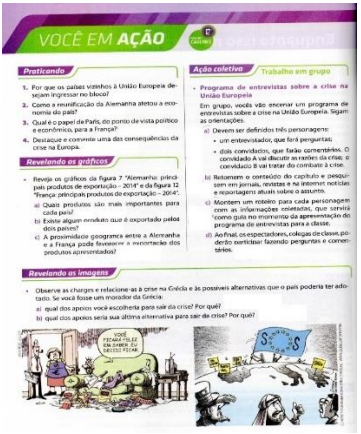


Figura 5 – "Você em ação", do livro PDG

Figura 6 – Seções acessórias do livro PDG

O livro **Projeto Teláris – Geografia (PTG)**, de J. William Vesentini e Vânia Vlach, publicado pela Editora Ática, também está organizado em quatro unidades, mas possui dezesseis capítulos, que vão abordar as questões a como os países do hemisfério norte se configuraram e se configuram a partir de um panorama que se descortina para e com o século XXI (Figura 7). As unidades começam com questões norteadoras, chamadas de "Ponto de partida". Os capítulos são introduzidos com questões que exploram imagens e gráficos, e, em seguida, são apresentados uma série de textos didáticos, cada um deles finalizados por um pequeno conjunto de atividades, sob a denominação de "Texto e ação" (Figura 8). Os capítulos encerram com uma seção de três páginas só com atividades, denominada "Para fechar o capítulo" (Figura 9). As unidades encerram com um pequeno projeto de aprendizagem, proposto na seção "Ponto de chegada", e que retoma tudo que foi discutido na unidade inteira.

Figura 7 – Capa do livro Projeto Teláris – Geografia (PTG)

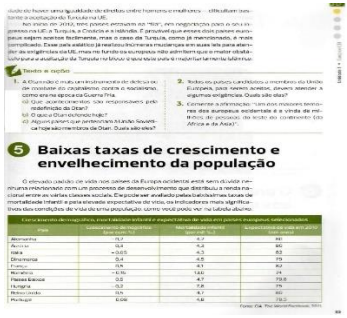


Figura 8 – Estrutura básica do livro PTG

Figura 9 – Seção de atividades do livro PTG

O mapeamento da estrutura dos dois livros nos permitiu perceber que os mesmos estão adequados com o que está previsto para o nono ano do Ensino Fundamental, pois apresentam os conteúdos do quarto ciclo, conforme os PCN (BRASIL, 1998b). Apesar disso, a forma como os dois livros organizam esses conteúdos é tão distinta, que foi possível selecionar apenas dois capítulos em cada livro para realizarmos a análise a que nos propúnhamos, pois os dois capítulos tratam do mesmo tema: a Europa. Do livro PDG foram escolhidos os capítulos 7 e 8, denominados, respectivamente, “Quadro físico e recursos naturais

da Europa" e "União Europeia: formação e perspectivas". Do livro PTG foram selecionados os capítulos 1 e 2, denominados, respectivamente, "Europa (I): uma visão de conjunto" e "Europa (II): diversidades regionais".

Nossa análise de gêneros com base na LSF considerou tanto aqueles que são ofertados aos alunos (os textos didáticos, de descrição, de explicação, de relato, etc.), quanto aqueles que são demandados deles (os textos que são solicitados nas atividades propostas ao longo dos capítulos). Em relação aos textos ofertados, identificamos um total de oitenta textos nos quatro capítulos analisados (34 no PTG e 46 no PDG). Apesar de o PDG ter menor número de páginas que o PTG, possui uma maior quantidade de textos ofertados pois há muitos pequenos textos hipertextuais (aqueles na borda direita da página) e muitas seções acessórias que se organizam a partir de textos. Os textos têm propósito social predominantemente explicativo no PTG e se divide entre explicativo, de contextualização e descritivo no PDG. Já em relação aos textos demandados, há uma quantidade muito maior de atividades no PTG em relação ao PDG, e, se formos considerar cada solicitação em separado, a diferença é de quase quatro vezes o número de atividades que o PTG possui (105) em relação ao PDG (37).

A Tabela 2 resume nossos achados em relação aos propósitos sociais dos textos ofertados e demandados nos quatro capítulos analisados.

Tabela 2 – Descrição do propósito social dos textos ofertados e demandados nos livros didáticos analisados

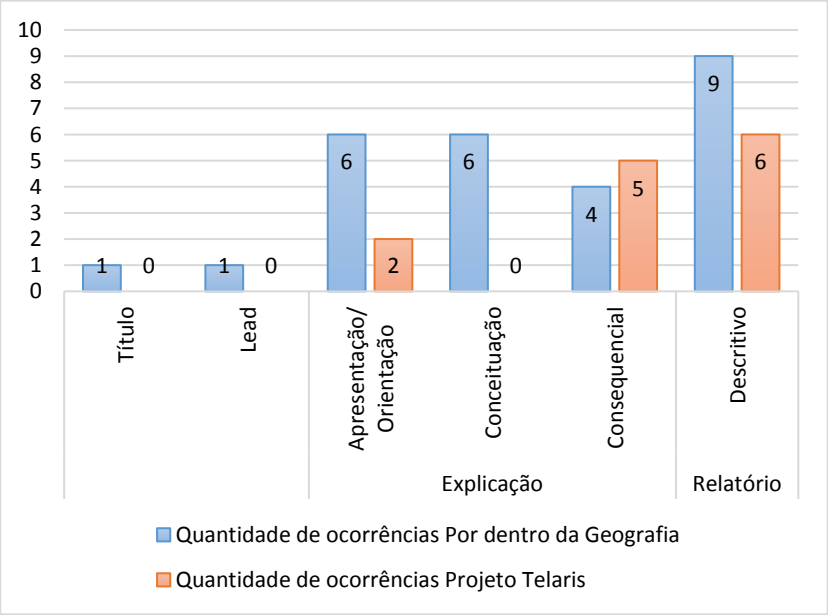
	Projeto Teláris: Geografia		Por dentro da Geografia	
Unidades de análise	Textos	Atividades	Textos	Atividades
Quantidade de ocorrências	34	21	46	14
Propósito social				
Comparar	0	1	0	0
Comentar	0	9	0	0
Contextualizar	1	1	12	0
Conceituar	0	2	8	0
Explicar	28	44	10	28
Descrever	5	36	15	7
Classificar	0	8	1	1
Relatar	2	0	0	0
Expor	0	6	0	1

A identificação do propósito social dos textos ofertados e demandados nos permitiu comparar com o mapeamento de gêneros escolares (ou escolarizados) já realizado por Martin e Rose (2008) quando da realização dos projetos descritos no início deste texto. É possível perceber que os textos ofertados estão concentrados em duas famílias de gêneros descritos pelos autores (MARTIN e ROSE, 2008), as EXPLICAÇÕES e os RELATÓRIOS.

Dentro das EXPLICAÇÕES, o gênero EXPLICAÇÃO CONSEQUENCIAL foi descrito pela Escola de Sydney e por Gouveia (2013), mas os dois livros apresentam textos que conceituam e que contextualizam. Nós classificamos esses textos dentro da família das EXPLICAÇÕES, pois o objetivo deles é apresentar uma explicação sobre o contexto ou sobre o significado de alguma coisa. Também identificamos dois textos que têm características de etapas de gêneros, mas, como são unidades textuais, consideramos como gêneros e não os classificamos, ainda, dentro de nenhuma família. O Gráfico 2 demonstra como os textos de oferta presentes

nos capítulos 1, do PTG, e 7, do PDG, estão organizados em relação às famílias de gêneros.

Gráfico 2 - Caracterização dos textos didáticos dos LD quanto ao gênero



Em relação aos textos de demanda, percebemos que há uma maior variedade de gêneros demandados. Além de explicações e descrições, os estudantes são solicitados a expor suas ideias e pontos de vista, e a opinar sobre o que foi lido. A análise dos capítulos 1, do PTG, e 7, do PDG, revelou essa diversidade de gêneros, além dos processos verbais que marcam essa diversidade. A Tabela 3 resume nossos achados.

Tabela 3 – Descrição dos gêneros de demanda e dos processos que os realizam

Família	Gênero	Material		Mental		Relacional		Verbal		Existencial		Indeterminado	
		PDG	PTG	PDG	PTG	PDG	PTG	PDG	PTG	PDG	PTG	PDG	PTG
Explicação	Apresentação/ Orientação	0	10	0	3	0	2	0	1	0	0	0	0
	Conceituação	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1
	Consequencial	12	5	9	10	6	8	5	6	2	0	0	0
Relatório	Descritivo	5	23	3	2	8	14	1	10	0	0	0	1
Argumentos	Exposição	0	9	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
Reações a textos	Comentários	0	1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1
	Perguntas SIM/NÃO	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1

É possível perceber a variedade de gêneros demandados no livro **Projeto Teláris – Geografia**, o qual utiliza processos como "comente" e "exponha" para demarcar, então, os gêneros de opinião, da família de REAÇÃO A TEXTOS, e de exposição, da família dos ARGUMENTOS.

Fechando os trabalhos

Ao analisarmos os gêneros da e na escola de educação básica, buscamos compreender como se dá a interação entre os dois principais agentes do processo de ensino-aprendizagem: professor e estudante. Vimos que essa interação se dá por textos, que

possuem propósitos sociais bem determinados. No caso dos textos escolares (ou que circulam nas atividades didáticas), o principal propósito é o desenvolvimento da aprendizagem e, de acordo com a BNCC (2017), os letramentos múltiplos.

No entanto, o desenvolvimento de letramentos só acontece pela mediação que se dá dos agentes de ensino-aprendizagem com os instrumentos que proporcionam esse desenvolvimento. Para isso, é preciso que os agentes tenham conhecimento de como funcionam os instrumentos, isto é, tenham conhecimento dos gêneros. Há, entretanto, a ideia errônea de que apenas nas aulas de linguagem se desenvolvem conhecimentos sobre gênero, e isso se reflete em contextos didáticos como os vivenciados na primeira fase de nossa pesquisa, quando as professoras de História não realizaram nenhuma instrução para a que os estudantes escrevessem os textos que escreveram.

Essa prática naturalizada atinge também os estudantes, que não questionam os professores das disciplinas outras sobre os textos demandados, já que parece haver um acordo tácito de que esse tema é próprio das disciplinas de linguagem. Tal prática acaba por sonegar aos estudantes um conjunto de conhecimentos que lhes proporcionaria o desenvolvimento de letramentos específicos nas áreas de conhecimento específicas. Há uma grande diferença entre produzir uma narrativa histórica e um conto fantástico, ainda mais se uma e outra propostas vêm organizadas em formatos tão diversos ao que costumariam aparecer, como uma carta pessoal (para a narrativa histórica) ou uma história em quadrinhos (para o conto fantástico).

Também a falta de conhecimento sobre gêneros textuais está refletida nos livros didáticos analisados. A rápida análise que realizamos nos permitiu reconhecer a dificuldade que os autores têm em produzir e/ou utilizar outros gêneros que não as explicações e as descrições. Embora a natureza do conhecimento geográfico demande que os contextos sejam explicados e descritos,

até com minúcia, outras habilidades devem ser ofertadas aos estudantes, tais como as habilidades de relatar fatos, eventos, procedimentos, resultados; de expressar pontos de vista; de expor argumentos, entre outras. Os textos didáticos podem, então, receber a forma de notícias, crônicas, contos, reportagens, artigos de popularização científica, por exemplo.

Há ainda o fato de que imagens, gráficos, mapas e tabelas são explorados de forma superficial e, em alguns casos, são apenas decorativos. A adequada inserção de elementos visuais em livros didáticos, e sua decorrente exploração didática, depende de o professor conhecer bem esses textos, ou seja, ser multiletrado.

Ainda, cabe lembrar que não podemos esperar que os estudantes entreguem aos professores textos para os quais não receberam nenhuma orientação. O livro **Por dentro da Geografia** demonstra essa preocupação ao demandar dos estudantes apenas textos semelhantes aos ofertados, explicações e descrições. Já o livro **Projeto Teláris – Geografia** demanda dos estudantes textos de exposição e opinião, os quais não são ofertados entre os textos didáticos do livro, o que pode causar algum tipo de desconforto aos agentes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as expectativas de um e de outro serão, em grande medida, diferentes, a não ser que haja orientação sobre como produzir o texto demandado.

Assim, concluímos que movimentos de compreensão sobre as práticas de letramento das diferentes áreas de conhecimento é o caminho para que possamos ajudar professores dessas áreas nas suas tarefas de desenvolverem os letramentos com seus estudantes. Continuamos a acreditar, na esteira dos teóricos da Escola de Sydney e da BNCC (BRASIL, 2017), que a tarefa do letramento não é exclusiva da área de linguagens. Mas, se levamos em consideração o fato de que os professores de outras áreas não têm conhecimento sobre apropriado para desenvolver práticas sociais de leitura e escritura com seus estudantes, nossa tarefa é a

de instrumentalizarmos esses professores para que, em um futuro próximo, possam exercer suas atribuições de agentes letradores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental, terceiro e quarto ciclos – língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF. 1998a.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental, terceiro e quarto ciclos – Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF. 1998b.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio >, acesso em 16 de outubro de 2015.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, CHRISTIAN M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. Abingdon, Oxon, UK: Routledge, 2014.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London, UK: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the gramar of visual design. Abingdon, Oxon, UK: Routledge, 2005.

MALMKJAER, Kirsten (ed.). **The linguistics encyclopedia**. London, UK: Routledge, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, James R.; ROSE, David. **Genre relations**: mapping culture. London, UK: Equinox, 2008.

ROSE, David; MARTIN, James R. **Learning to read, reading to learn**. London, UK: Equinox, 2012.

SANTOS, Maria Alzira Tavares de Sá. **Registo e género**: uma pedagogia para o ensino do inglês como língua estrangeira. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Portuguesa, 2006. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Línguas Estrangeiras Aplicadas – TEFL.

SILVA, Edna Cristina Muniz da. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental**. Brasília: PPGL, UNB, 2007. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

8

As canções e o cotidiano das periferias urbanas: os compositores populares em sala de aula[1]

Leonardo Guedes Henn[2]

Introdução

A desigualdade social acompanha a trajetória histórica do Brasil. Desde a vinda dos europeus, passando pela colonização implantada pelos portugueses, pelo período independente monárquico e por todo o desenvolvimento republicano, sabidamente a nação se caracterizou pelo amplo espectro de diferenças entre as classes sociais. Como afirmação generalizante, tal assertiva encontra justificativa, o que não impede considerar que o problema da desigualdade social deva ser tratado com rigor científico, o que exige a constituição de estudos monográficos que deem conta de cada contexto histórico em questão. Para tanto, nenhuma esfera da realidade social pode ser desprezada.

Urge destacar também que as contribuições de várias disciplinas das ciências sociais e humanas devam ser contabilizadas

[1] Trabalho de Pesquisa – Centro Universitário Franciscano. Apresentado, em versão preliminar e condensada, na XVIII Jornada Nacional de Educação e VI Seminário Interdisciplinar PIBID, do Centro Universitário Franciscano, de 2016.

[2] Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professor do Curso de História e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS.

para a tentativa de dar conta de toda a complexidade da realidade social. Aqui, a denominada interdisciplinaridade encontra razão de ser, mesmo diante das dificuldades de se colocar em prática isto que frequentemente permanece mais como uma carta de intenções, formalizada, mas não praticada.

O presente artigo é fruto de reflexões produzidas na construção de planos de aula para o ensino superior, na área de Humanidades, que possuem como mote o tema dos indicadores sociais no Brasil. A proposta é a de utilizar o conteúdo de letras de algumas canções populares para tratar do tema: realidade social brasileira, especialmente da infância e juventude; da violência e cidades. Segundo a historiadora Circe Bittencourt, a música tem se utilizado de maneira frequente como recurso didático pelos professores de História, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Artística (2004, p. 378). Muito embora, a autora saliente a riqueza de se analisar a letra associada à música, além do contexto histórico de sua produção, opta-se aqui pelo foco no conteúdo das letras e nos contextos históricos de produção das músicas selecionadas.

As canções escolhidas foram: *Alvorada* (Cartola), composta em 1960 e gravada em 1974 (DICIONÁRIO CRAVO ALVIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA); *Cálice* (adaptação da música de Chico Buarque e Milton Nascimento, por Criolo, em 2010); e *Crisântemo*, Emicida, de 2013.

Menciona-se que, nas aulas, as músicas foram executadas na forma de videoclipes[3] e as letras foram destacadas em legendas, ou apresentadas separadamente, a fim de serem esmiuçadas. Sendo assim, os elementos visuais se agregam e ampliam o sentido veiculado pela letra e pela melodia da música. A intervenção dos responsáveis pela direção do vídeo deve ser levada em consideração, pois não se trata apenas da reprodução da gravação

[3] *Alvorada*: gravação do Programa Ensaio da TV Cultura, de 1974. *Cálice*: videoclipe não creditado. *Crisântemo*: direção de Fred Ouro Preto (2013).

sonora das canções, mas também da narrativa construída visualmente.

Como objetivos da aula e, consequentemente, da presente reflexão, citam-se tratar da realidade social brasileira, e especificamente de algumas temáticas derivadas, tais como: discriminação social e racial, desigualdade social, vida dos trabalhadores nas periferias das cidades (favelas), a partir das referidas músicas.

Em termos de fundamentação teórica, opta-se por uma perspectiva *gramsciana*, considerando-se que, em uma formação social caracterizada pelo modo de produção capitalista, ocorre um embate nas esferas da sociedade civil e da sociedade política, ou Estado, pela produção do consenso espontâneo que legitima a ordem social. Para Gramsci, tratam-se de "planos que correspondem respectivamente à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela "de domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico" (2011, p. 21)".

Sendo assim, pensa-se fundamental contribuir para a desnaturalização de uma forma de pensar que considera as desigualdades sociais como inerentes à vida humana em sociedade. Neste sentido, as universidades se constituem em lócus privilegiado para se problematizar a realidade social, visto ser importante a reflexão sobre o compromisso social dos profissionais que sairão dos seus bancos. "(...) A universidade continua sendo um local de luta social; é uma das poucas instituições na sociedade onde há uma oportunidade para as pessoas pensarem criticamente e documentarem aquela crítica na escrita e na docência (LYNCH; CREAN; MORAN, 2013, p. 325)." O pensamento crítico pode ser desenvolvido, mesmo diante do predomínio de uma ideologia que tende a legitimar o *status quo*. Segundo o historiador E. P. Thompson, "a identidade social de muitos trabalhadores mostra também uma certa ambiguidade. É possível perceber no mesmo

indivíduo identidades que se alternam, uma deferente, a outra rebelde (1998, p. 20)".

Desta forma, o trabalho a partir de letras de músicas, que, de alguma forma, expressam a realidade social da população trabalhadora, pretende ser um passo para o afastamento da "educação bancária" ao focar na situação concreta de existência do povo como problema (FREIRE, 2013, p. 120). Isto porque, a música popular é um repertório de memória coletiva (NAPOLITANO, 2007, p.05).

A canção como objeto de pesquisa

Entre tantas dimensões da vida humana, a musical possui relevância desde tempos pré-históricos, haja vista os achados de resquícios de instrumentos musicais que remontam o período. Logicamente, como a Pré-História se caracteriza pela ausência de escrita, não há como assegurar se já existia algum tipo de associação entre canto e à música nesta época. Em outras palavras, não há como comprovar a existência de canções no período.

Considerando que canção associa a poesia da letra a um acompanhamento musical, pode-se considerar que suas evidências na História da Humanidade remetem à Antiguidade. Segundo Judson Gonçalves de Lima, "para Aristóteles não havia diferença entre poesia e canto, já que o meio de reprodução daquela se fazia através deste. Até os séculos finais da Idade Média, cantar e declamar uma poesia não significavam coisas muito distintas" (2010, p. 01). Somente posteriormente ao período mencionado há evidências da existência da música instrumental, ou seja, sem associação à poesia.

Os estudos sobre a História da música popular vêm se ampliando numericamente desde a década de 1990 e possuem um caráter interdisciplinar desde a sua origem (NAPOLITANO, 2007, p. 154). Neste sentido, há a presença de profissionais da área das

Humanidades: História, Sociologia, Antropologia, Letras, entre outras, bem como de outros campos, como da própria Música, Comunicação e Semiótica.

Para a área de História, as canções se constituem importantes documentos que depõem sobre uma determinada época histórica, especialmente acerca do próprio período e sociedade em que foram produzidas, sem desprezar as idiossincrasias dos seus compositores. Para o historiador Marc Bloch, "a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita" (2001, p. 79). A abordagem histórica sobre as formas musicais permite ainda que o historiador supere a dicotomia entre olhar artístico e olhar científico, dilema presente desde a constituição da História como disciplina (MORAES; SALIBA, 2010, pp. 09-10).

Atualmente, não raro, os pesquisadores que se propõe a utilizar músicas ou canções em seus trabalhos com perspectivas históricas defendem a proposta de não somente abordá-las como fontes históricas, mas também como objetos de estudos (HERMETO, 2010, p. 21). Desta forma, torna-se importante analisar a letra relacionada à música e o autor ao contexto social em que a obra foi produzida (BITTENCOURT, 2004, p. 381).

Outra tese importante, à luz das reflexões atuais, refere-se à consideração de que se pode dispensar a exigência de um conhecimento técnico musical por parte do pesquisador, desde que se esteja atento às características essenciais da linguagem musical e ao universo de canções que pretende explorar (HERMETO, 2010, p. 15). É inegável que a música que acompanha a letra (poesia) interfere na mensagem, desde sua emissão até a recepção e isto não pode ser desprezado por quem pretende analisar canções.

De outra parte, contemporaneamente, a produção artística se apresenta, em geral, como um produto de consumo no mercado capitalista e tende a ser comercializada com o intuito de produzir o acúmulo de capital pelas grandes empresas do setor. Sendo assim, as mensagens veiculadas pela produção artística somente

raramente questionam as engrenagens do sistema e, quando o fazem, não deixam de gerar lucros para os empresários. No entanto, isto não quer dizer que artistas engajados com causas públicas e sociais humanistas não possam alcançar visibilidade e contribuir de alguma forma para a defesa de mudanças sociais ou na luta contra hegemônica, na acepção proposta por Gramsci. Neste sentido, é interessante destacar o depoimento do cantor e compositor Emicida, rapper[4] que se caracteriza pelo teor crítico social de suas composições, especialmente relacionadas à vida da população negra e pobre das periferias das cidades brasileiras. Afirma ele que aprendeu muito mais sobre História da população negra em canções de rap do que em livros (DIÁLOGOS COM A REVOLUÇÃO RUSSA).

As décadas de 1930 a 1960 a partir da música *alvorada*

A canção *Alvorada*[5], de Cartola escrita no início da década de 1960 afirma uma visão idealizada da realidade social das favelas[6] do Rio de Janeiro. Apresenta ela uma imagem ambígua da vida do protagonista, ao mesmo tempo idílica e melancólica, pois ele sofre com certo vazio existencial, mas, mesmo assim, expõe uma visão positiva da vida no "morro":

[4] Rapper é o que canta, ou recita, a letra de uma música, com ou sem acompanhamento musical. Ele é o responsável por elaborar as rimas, muitas vezes improvisadamente, e interpretá-las. Ver capítulo 4.

[5] Embora na nota anterior se apresente a referência da música Alvorada como composta em 1960, e gravada em disco em 1974, em artigo de Oliveira e Marcier, a composição é datada de 1976, de autoria de Cartola, Carlos Cachaça e Hermínio Bello de Carvalho (2006, p. 79). Mas, esse parece ser o ano de uma das suas gravações.

[6] Nome genérico para as habitações localizadas nos morros da cidade do Rio de Janeiro, ampliando-se, com o passar dos anos, para todo o Brasil. Originariamente a palavra favela provém do nome de uma serra do sertão da Bahia, onde houve combates das tropas federais contra os sertanejos da comunidade de Canudos. Quando os combatentes foram desmobilizados, em 1897, parte deles foi alocada no Morro da Providência na cidade do Rio de Janeiro, onde já havia alguns moradores, que passou a ser apelidado de Morro da Favela em alusão à região onde combateram (OLIVEIRA; MARCIER, 2006, pp. 64-65).

> Alvorada lá no morro/Que beleza/Ninguém chora/Não há tristeza/ Ninguém sente dissabor/O sol colorindo é tão lindo/É tão lindo/E a natureza sorrindo/Tingindo, tingindo/A alvorada.../Você também me lembra a alvorada/Quando chega iluminando/Meus caminhos/Tão sem vida/E o que me resta é bem pouco/Ou quase nada, do que ir assim, vagando/Nesta estrada perdida.

Veja-se na composição acima a presença dos contrastes: não há tristeza, ninguém sente o dissabor e, por outro lado, meus caminhos tão sem vida, vagar nesta estrada perdida. Ou seja, não se trata de uma abordagem apenas glorificante da realidade em que o compositor vive, embora os elementos positivos em relação ao seu cotidiano apresentem destaque.

A abordagem positiva a respeito da vida nas favelas pode ser entendida através da trajetória histórica da cultura popular nos morros cariocas, especialmente do samba e do carnaval. A periferia da cidade do Rio de Janeiro se constituiu em um espaço de abrigo para os ex-escravos e para seus descendentes a partir do final do século XIX. A virada para o século XX ocorreu em um contexto de expulsão da população de baixa renda do centro da cidade, no processo histórico de saneamento e embelezamento urbano, orientados por referências parisienses.

Neste contexto, os morros eram refúgio para a população que não mais encontrava espaço no centro da cidade. Neles, a população negra era numericamente relevante, senão predominante. No seio de tal grupo social havia uma prevenção ao trabalho formal e às medidas governamentais, tendo em vista o primeiro ser associado às agruras da escravidão e o governo ser visto como representante dos interesses das classes sociais dominantes. Diante disso, as favelas se constituíam em verdadeiros territórios apartados da vida do restante da cidade. Lá, o governo municipal somente intervinha através da repressão policial. A prática do que era chamado, desde o período imperial, como

vadiagem, ou seja, não se ter trabalho formal, bem como da capoeira, de origem negra, era criminalizada. As pessoas associadas a tal comportamento passaram, nas primeiras décadas do século XX, a serem denominadas de malandros. Os morros cariocas eram vistos, pelas autoridades, como lugares de manifestações sociais nocivas ao bom funcionamento da sociedade, incluindo o samba, ritmo musical afro-brasileiro, a malandragem e o carnaval espontâneo popular.

Após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, na década de 1930, tal situação se modificou. Vargas encabeçava um grupo político que se preocupava com uma construção de uma identidade nacional pacífica e uniforme. Possuía uma visão corporativa de sociedade, que considerava que todas as classes sociais tinham um papel social a cumprir, mesmo que com importâncias diferenciadas. Era avesso ao que considerava o fomento da luta entre as classes. Não as ignorava, mas advogava a conciliação entre elas. Para seu projeto de construção da identidade nacional, a contribuição negra era vista como importante, desde que desprovida de críticas à discriminação racial ou social. Sendo assim, Vargas procurou se aproximar da cultura popular das favelas cariocas, mas não sem moldá-las de acordo com seu projeto. Assim, a capoeira foi descriminalizada e transformada em referência cultural nacional, o samba foi valorizado nas rádios e o carnaval popular transformado em evento oficial. No entanto, o processo pode ser visto como uma espécie de enquadramento cultural ou de cooptação da cultura popular. A exaltação à boêmia e à malandragem, talvez as temáticas principais dos sambas de então, foi cerceada. O carnaval deveria ocorrer organizado em desfiles oficiais, em local designado pelo governo e os enredos deveriam versar sobre abordagens positivas da História e cultura nacionais (SANTOS, 2006, pp. 124-127).

O sambista Cartola foi um dos fundadores da Estação Primeira da Mangueira, em 1928. Diante do processo de

aproximação governamental descrito no parágrafo anterior, sua reação parece ter sido positiva, tendo sido simpático à escolha de jurados de fora dos morros, para dar maior credibilidade aos desfiles, e à adoção de terno e gravata (SANTOS, 2006, pp.126-127).

Assim, mesmo que a canção *Alvorada* tendo sido composta na década de 1960, quando Cartola voltava a ter alguma visibilidade depois de um período fora de evidência, e em outro contexto histórico, distante do projeto de construção de identidade nacional da década de 1930, o conteúdo da letra não destoa de sua trajetória como sambista. O seu tom está longe das abordagens críticas de muitos compositores populares que têm como origem os bairros pobres, principalmente a partir da década de 1990.

Os tempos atuais através das músicas *cálice* e *crisântemo*

Gênero musical surgido na década de 1970 nos Estados Unidos da América (EUA), o rap, a rima cantada, um dos componentes do movimento cultural hip hop, caracterizou-se, em boa parte da sua História, pelas letras críticas de protesto em relação à situação que a população das periferias das grandes cidades estadunidenses, especialmente os negros enfrentavam em seu dia-a-dia. Oriundo da tradição oral africana, no South Bronx, em Nova York, em meados da década de 1970, tornou-se uma forma de expressão da população com poucas oportunidades econômicas que transitavam pelas ruas dominadas por casas velhas (FRIEDLANDER, 2012, p. 383).

No Brasil, o rap surgiu no início da década de 1980, provavelmente na cidade de São Paulo, destacando-se também como forma da população da periferia reivindicar melhores condições de vida (ALEXANDRE, 2013, pp. 351-352).

Mesmo que, com o passar dos anos, tanto nos EUA como no Brasil, o movimento hip hop nem sempre se apresentasse como

forma de manifestação engajada politicamente e veiculadora de crítica social, pode-se afirmar que tais características acompanhariam incessante pelo menos parte dos *rappers*.

No caso brasileiro então, a partir de meados da década de 1970, ainda sob a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), as manifestações políticas se ampliavam diante do arrefecimento da censura, mesmo que ela continuasse existindo oficialmente nos primeiros anos de governo democrático. Sendo assim, as críticas às desigualdades sociais, à exclusão social da população das periferias das grandes cidades brasileiras, desde então estão mais presentes em vários estilos musicais, destacadamente no rock, e em suas mais variadas vertentes, tal como o rap. Até o início do ano de 2016, diante da existência de legalidade democrática, o foco principal das letras de rap que contém algum tipo de manifestação política se centra geralmente na denúncia das dificuldades de sobrevivência da população pobre, dos preconceitos étnicos e do elitismo social, que tende a naturalizar as desigualdades sociais.

Vejam-se a partir de agora as letras de duas canções de artistas de rap/MPB do início da década de 2010. A primeira delas é do cantor Criolo. Trata-se de uma versão, com letra modificada, para famosa composição *Cálice*, de Chico Buarque e Milton Nascimento, escrita na década de 1970, ainda sob o domínio da Ditadura Civil-Militar. Na nova versão, Criolo pretende adequar sua letra ao tempo atual. O foco não é mais a crítica feita de forma subliminar, para não ser descoberta pela censura, ao governo ditatorial, como na época da música original. Afirma a canção,

> Como ir pro trabalho sem levar um tiro/Voltar pra casa sem levar um tiro/Se as três da matina tem alguém que frita/E é capaz de tudo para manter sua brisa/Os saraus tiveram que invadir os botecos/Pois biblioteca não é lugar de poesia/ Biblioteca tinha que ter silêncio,/E uma gente que se acha muito sabida/Há preconceito com o nordestino/Há preconceito com o homem negro/Há preconceito com o analfabeto/Mas não há preconceito se um dos três for rico, pai./A ditadura segue meu

> amigo Milton/A ditadura segue meu amigo Chico/Me chamam Criolo e meu berço é o rap/Mas não existe fronteira para minha poesia, pai/Afasta de mim a biqueira, pai/Afasta de mim as biate, pai/Afasta de mim a cocaine, pai/Pois na quebrada escorre sangue (...)

Veem-se, nas palavras de Criolo, referências às vicissitudes pelas quais os moradores pobres das periferias das grandes brasileiras passam em suas jornadas cotidianas. São alusões à violência, ao preconceito étnico-racial, ao preconceito social, ao consumo de drogas (biqueira, que significa boca de fumo, e *cocaine*, cocaína, em português), às prostitutas (aportuguesamento da palavra *bitch*, prostituta em inglês). Destaca-se à comparação do período ditatorial com uma suposta ditadura vivenciada agora, não formal, mas tácita, no sentido da dificuldade de liberdade de expressão e na manutenção das desigualdades sociais. Evidencia-se ainda a crítica ao elitismo cultural, que impede as manifestações populares, como o rap, denominado de poesia cantada, de acessar as instituições símbolos da cultura formal, as bibliotecas. Ou seja, a música retrata uma situação de *apartheid* social existente na sociedade brasileira e que tende a ser perpetuada, tendo em vista a dominação ideológica classista.

Uma abordagem crítica similar a essa, também está presente na canção autobiográfica *Crisântemo*, do também *rapper* Emicida. Nela[7], o compositor fala da morte de seu pai durante sua infância,

[7] Ele bebeu, bebeu/ Tipo vencedor/ E depois riu, riu/ Como o Bira do Jô, cumprimento/ Todo mundo à la vereador /E subiu o morro estilo viatura/ Ele nos deu, nos deu/Toda a fé de um pastor/Depois sumiu, sumiu/Deixando só a dor/Ignorou o aviso/Devagar com o andor/E flertou por sobre a vida dura/Trafegou aéreo, dançou sério, pala/Serpente rasteja, credo, pobre mestre sala/Cigarro no bolso, barro, für Elise embala/No solo onde impera, qualquer bonde é vala, vai/Toma outro drink, se é o que lhe resta/To to to toma outro drink, a vida é uma festa/E viaja Almyr Klink, faz eterna sua sesta vai/Nem deu tempo pra dizer, bye bye/E a vida é só um detalhe/A vida é só um detalhe/A vida é só um detalhe/A vida é só um detalhe/É tudo, é nada, é um jogo que mata/É uma cilada/A vida é só um detalhe/A vida é só um detalhe/Padeceu, desceu/Como na seca, flor/E "nóis" seguiu, seguiu/Juntando o que restou/Uns retrato, disco/Foi morar de favor/Bem quando vi que o/Mundo é sem, calma/Aconteceu, teceu/Como deus desenhou/No que surtiu, surgiu/Um peito sofredor/Era rato, bicho, mofo, fedor/Mais saudade, que é sentir/Fome com a alma/E na ceia migalhas, no júri

ocorrida devido ao abuso no consumo de álcool. No texto, ainda que relato de experiência pessoal, é possível perceber uma abordagem crítica às limitadas perspectivas de vida da população das classes populares brasileiras. A bebida é vista como um meio de evasão para a crua realidade cotidiana. Ela providencia sensação de autoconfiança e de sentir-se como alguém importante, que rapidamente se esvanecem. Compara tal fuga ao conformismo dos cultos evangélicos, tão difundidos nas periferias das grandes cidades brasileiras. Diante da vida tão dura e da ausência de um horizonte de melhoria da condição de vida, o escapismo se apresenta como uma alternativa atrativa. Aos poucos então, o contato com a realidade se torna cada vez raro. Vive-se assim em um mundo paralelo, de onde é cada vez mais difícil retornar. A família e os amigos permanecem no outro mundo. O exemplo da vida do pai de Emicida é representativo de tantas desistências de viver a vida real. Por isso, em certo momento ele pergunta: qual é a sua droga? A tentativa de desconexão com o cotidiano é tentadora. Desconecta-se e se abandonam aqueles que lhe são mais caros, os

---

mil gralhas/Não jure, quem jura mente, pra sempre, fé, falha/Vida, morte, números, ãh, de neguinho/Aqui é cada um com a sua coroa de espinhos e diz/Qual a sua droga? TV, erva, ãh?/Qual a sua droga? Solidão, cerva?/Onde você se esconde?/Onde se eleva, hein?/O que é seu, em terra de ninguém?/E a vida é só um detalhe/A vida é só um detalhe/A vida é só um detalhe/A vida é só um detalhe/É tudo, é nada, é um jogo que mata/É uma cilada/A vida é só um detalhe/A vida é só um detalhe/Era dia de Cosme, madrugada/Chovia lá fora/De repente alguém chama/Jacira, sou eu, Luiz/Pressenti, Miguel morreu/O que mais poderia ser?/Além do mais, meu coração já estava apertado/Prevendo desgraça/Na festa do terreiro, a certa hora, o erê subiu/E quem desceu foi seu sultão da mata/Me chamou e disse/Pegue os meninos e vá pra casa/Disse prepare o coração e seja forte, vá!/Levantei, abri a porta e a desgraça se confirmou/Uma briga, o tombo/O seu Zé do doce socorreu/Seu Zé é a representação do estado no Jardim Fontális/Talvez ainda até hoje/Notícia pra dar, vaquinha pra enterrar, Domingo/Justo eu, que me criei sem pai/Perder o pai já é uma tragédia/Perdê-lo na infância é sentir saudade/Não do que viveu, mas do que poderia ter vivido/O enterro, a volta/O olhar do menino marejando, pensando longe/Sem entender/E o meu coração apertado, sem conseguir explicar/O tempo foi encaixando tudo/Os pertences dele sempre no mesmo lugar/O velho chinelo abandonado respondem/Ele não vai voltar/Os dias são escuros mesmo com sol quente/O silêncio de Miguelzinho cala/Cada vez mais fundo no peito da gente/Quando o pai morre/A gente perde a mãe também/Eu já sabia o que era isso/Como pode alguém morrer no mesmo dia que nasceu?

filhos. No caso do menino, a imagem do pai, como um espelho[8], gradualmente se perde em vida e permanece como uma lembrança assemelhada a um fardo a carregar após a sua morte. É assim que a vida, que *é só um detalhe*, deve ser vivenciada a partir de então[9].

Considerações finais

A análise de conteúdo de letras de canções populares está longe se constituir na única forma de abordagem da música na sala de aula nas disciplinas ligadas à área de Humanidades, em qualquer nível de ensino. No entanto, pode ser considerada como uma valiosa maneira de se acessar a realidade social, especialmente se os compositores expressam a realidade social na qual estão inseridos.

No caso deste trabalho, objetivou-se destacar as potencialidades didáticas do tratamento histórico-sociológico da realidade brasileira a partir de tão fundamental meio de expressão artística, a canção popular. Neste sentido, pretendeu-se destacar as virtudes da canção para uma abordagem sociológica do cotidiano das favelas, a partir da leitura proposta por compositores que são provenientes desta realidade. Intentou-se, ainda, agregar uma perspectiva histórica à análise, através da escolha de canções compostas em diferentes épocas.

Assim como nos textos direcionados ao ensino formal, as canções se caracterizam por apresentar visões de mundo acerca da realidade social. Tal característica nem sempre é intencional. Ou seja, não há, necessariamente, por parte do compositor, o objetivo de se propor a veiculação de uma mensagem de forma didática para o público. Isto ocorre de forma subliminar. No entanto, pode-

[8] Tal como a canção de João Nogueira e Paulo Cézar Pinheiro, *Espelho*, que apresenta o pai como um exemplo, uma referência, que o filho almeja se espelhar.

[9] É interessante perceber, na letra da música, que as referências às religiões afro-brasileiras parecem ser positivas, sendo apresentadas como algo que providencia conforto e explicações para a realidade, mas sem promover a fuga da mesma.

se afirmar que, mesmo assim, não se pode deixar de considerar, as canções que se enquadram nesse perfil, como possuidoras de uma dimensão educativa não formal, visto que o público que as recebe, de alguma forma, é atingido por suas letras, ainda que, inegavelmente, possam haver interpretações dissonantes e reelaborações de sua parte. Neste texto, a canção Alvorada, de Cartola, pode ser enquadrada nesta caracterização.

Por outro lado, muitas vezes, as canções possuem mais claramente o objetivo de veicular uma leitura da realidade de forma mais explícita, o que não impede também as diferenças de recepção e reelaborações por parte do público. Nestes casos, pode-se classifica-las também como elementos constituídas por uma dimensão educativa não formal. Estes são os casos das canções Cálice, de Criolo, e Crisântemo, de Emicida, abordadas neste trabalho.

Referências

ALEXANDRE, Ricardo. **Dias de luta**: o rock e o Brasil dos anos 80. 2 ed. Porto Alegre: Arquipélago, 2013.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CARTOLA. **Alvorada** (canção). 1960.

CRIOLO. **Cálice** (canção adaptada da original de Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda). 2010.

DIÁLOGOS COM A REVOLUÇÃO RUSSA. 1917: O Ano Que Abalou O Mundo. Ciclo de Debates. 10. **Arte e Revolução**. Vídeo. Organização: SESC e Boitempo Editora. Disponível online em: https://www.youtube.com/watch?v=-1HE2rmoie8. Acesso em 15/11/2017.

DICIONÁRIO CRAVO ALVIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Disponível online em: http://dicionariompb.com.br/cartola/dados-artisticos. Acesso em 26/07/2016.

EMICIDA. **Crisântemo** (canção). 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDLANDER, Paul. **Rock and Roll**: uma história social. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HERMETO, Mirian. **Canção popular brasileira e ensino de História**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, Judson Gonçalves de. **Não é música. É canção**. Texto integrante dos Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP/Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Cd-Rom. Disponível online em: http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Judson%20Gon%E7alves%20de%20Lima.pdf. Acesso em 15/11/2017.

LYNCH, Kathleen; CREAN, Margaret; MORAN, Marie. **Igualdade e justiça social**: a universidade como um Local de Luta. In APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.;

GANDIN, Luís Armando (orgs.). *Sociologia da Educação*: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 324-333.

MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé. Apresentação. In MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé (orgs.). **História da música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010, p. 09-32.

NAPOLITANO, Marcos. **A síncope de ideias**: a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

OLIVEIRA, Jane Souto de; MARCIER, Maria Hortense. ***"A palavra é favela".*** In ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). *Um século de favela*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 61-114.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. **Mangueira e Império**: a carnavalização do poder pelas escolas de samba. In *Um século de favela*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 115-144.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: ensaios sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

9

Aprender, ensinar: questões contemporâneas

Marcele Pereira da Rosa Zucolotto[1]

"Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos."
Manoel de Barros

Num mundo tão cheio de informações, como se aprende? O que acabou se tornando o aprender em nosso mundo contemporâneo? O que muda quando se aprende algo? Quais mudanças se pretende e se valoriza quando o ensino almeja aprendizagens? Como aprender sem ser fisgado por tantos clichês e dados prontos que já não deixam espaço para outras experiências e conexões? Como aprender sem ser a partir das rédeas da obediência, mas na experiência de degustação de novos sabores? Apesar de a temática da aprendizagem suscitar tantas questões, estas linhas buscam trazer apenas algumas reflexões sobre o aprender na contemporaneidade, muito mais do que rígidas definições ou acúmulo de mais dados para preencher e sufocar nosso mundo.

[1] Psicóloga. Doutora em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Professora Adjunta do Curso de Psicologia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria-RS. E-mail: marcelepr@hotmail.com

Se formos realizar um rápido passeio pelas definições de aprendizagem das Teorias Clássicas da Psicologia, vemos que a grande maioria acaba por conectá-las com algo da ordem da mudança. Como exemplos, temos a definição de aprendizagem apresentada por Campos (2014, p. 31): "Aprendizagem é uma modificação sistemática do comportamento ou da conduta, pelo exercício ou repetição, em função de condições ambientais e condições orgânicas" e, num outro extremo, a definição de aprendizagem significativa de Rogers (1997, p. 323):

> Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Poderíamos, ainda em nosso breve passeio, definir a aprendizagem a partir do fenômeno da equilibração[2] piagetiana ou pela internalização[3] de atividades culturais e sócio históricas, apoiadas na Teoria de Vigotsky. Mas o que temos já é suficiente para entender que, seja em nossos comportamentos, seja em nossos modelos cognitivos, seja em nossos conhecimentos, em nossos saberes ou em nossa existência como um todo, quando se trata de definir aprendizagem, há sempre alguma mudança, alguma transformação.

---

[2] Equilibração, para Piaget, é o princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo. Equilibração envolve o conceito de assimilação, que seria a construção de esquemas mentais para abordar a realidade, e também o conceito de acomodação, que poderia ser definido como a modificação do organismo frente aos novos esquemas construídos. Assim, a aprendizagem, para Piaget, envolve sempre assimilação e acomodação, no processo de equilibração, que se torna uma adaptação do organismo às novas situações e experiências (Cf. MOREIRA, 2015).

[3] Internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. "Para Vigotsky, é pela interiorização de instrumentos e sistemas de signos, produzidos culturalmente, que se dá o desenvolvimento cognitivo" (MOREIRA, 2015, p. 109). Portanto, aprendemos quando convertemos as relações sociais em funções mentais e, assim se dá o desenvolvimento da cognição humana.

Seja o que for, mas quando as teorias evocam aprendizagem, há mudança. Quando aprendemos, portanto, muda-se algo. Embora sem adentrar nas clássicas teorias, é essa mudança que pretendemos abordar, buscando refletir sobre o tipo de mudança que nosso contemporâneo espera e valoriza, além de tentar articular quais outras possibilidades de compreensão da aprendizagem nossa atualidade tem demandado.

Neste sentido, entendemos que a mudança pretendida na contemporaneidade, quando se trata de aprendizagem, é uma mudança programada pelo ensino, uma mudança conduzida e mesmo controlada pelas situações pedagógicas. Em corolário, ensinar acaba tendo um significado tangente à condução dessa aprendizagem, de modo a direcioná-la e reorientá-la, no caso de desalinhamento do aprendiz. É o que sugerem as origens etimológicas de termos pedagógicos como ensinar e educar, ao se reportarem a expressões como conduzir, orientar, oferecer. Castello e Mármy (2007) articularam uma análise etimológica destes termos cultivados no campo educacional e pontuaram que, além disso, o verbo ensinar traz consigo a ideia de oferecer algo a alguém que não possui: "é a ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo" (p. 37). O termo aprender, por sua vez, "remonta ao verbo prehendo, que significa tomar, colher" (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 120).

Esta reflexão etimológica faz lembrar, dentre outras coisas, o quanto as palavras que usamos em nosso cotidiano educacional acabam demarcando um lugar de passividade do educando, o aprendiz como receptáculo de uma aprendizagem entendida como um acúmulo de informações, o aprendiz como aquele cujo mérito estaria na capacidade de juntar, agrupar e armazenar dados que não foram por ele próprio produzidos, mas vieram de fora, daquilo que seus "mestres" puderam lhes oferecer. E, desta forma, estariam dadas as condições para que, historicamente, fossem

vinculados o ensino com a aprendizagem: toda aprendizagem passa a depender do ensino e de todo ensino passa a decorrer uma aprendizagem. Daí também as condições para que pudéssemos falar em teorias do "ensino-aprendizagem", de modo hifenizado.

Esta maneira de entender os processos de aprender e, com ele, os processos de ensinar, remontam a uma perspectiva científico-cartesiana que marca a educação como um todo desde o período moderno. Ou seja, os parâmetros epistemológicos da ciência moderna, consubstanciados nas proposições cartesianas, acabaram por desdobrarem-se sobre o mundo, sobre nossas maneiras de vê-lo, sobre nossas maneiras de pensar, de agir e de nos relacionarmos. A modernidade, conjurando as formas racionais de ser e existir como as mais retas e corretas, institui um modo de pensar e de agir dicotomizado e hierarquizado. Trata-se de uma racionalidade asséptica, que se pretende objetiva e imparcial que, buscando afastar emoções e contradições, parte em busca de generalizações e previsões. Mais do que isto, a partir da era moderna, a aura cientificista e racionalista se enraíza em nossas vidas, em nosso cotidiano, inclusive, no campo educacional.

Nesta interposição dicotômica, o mais importante que por ora queremos destacar, é que a cisão operada gera um modelo ideal a ser seguido: uma maneira correta de aprender (sentado em sala de aula, por exemplo), um sujeito ideal a conhecer, que não desvia sua atenção em sala de aula, que deixa suas emoções apartadas da sala de aula e que traz os resultados esperados na prova. Em suma, a racionalidade dicotômica projeta todo um apanhado de maneiras idealizadas de se portar, de perguntar, de responder, de estudar, de aprender e de ensinar. E, além disso, todo ideal acaba tendo seu reverso: todo distanciamento da norma, da regra idealizada – que são, de fato, experiências singulares da vida –, podem acabar sofrendo as mais diversas desqualificações ou exclusões, precisamente, por não seguirem ou não atingirem o modelo tão esperado.

Entretanto, o contemporâneo, entendido como tempos em mutação, em diferenciação e em sobreposição[4], traz um grande esgotamento de modelos que orientavam até há pouco tempo nossas práticas e nosso pensamento. Nossas verdades excederam limites, se multiplicaram, se banalizaram, se vulgarizaram. O tempo onde tudo acontece ao mesmo tempo e no mesmo espaço global colocou outras maneiras de nos relacionarmos, outras formas de existências e de sobrevivências, que fazem com que as antigas verdades já não nos fornecem mais segurança. Nosso tempo alterou nossa relação com o passado, com o futuro, com nossas experiências no presente, "nossa navegação no tempo ganhou aspectos inusitados. Já não navegamos num rio do tempo, que vai de uma origem a um fim, mas fluímos num redemoinho turbulento, indeterminado" (PELBART, 2000, p. 188). Falamos em fluidez, em instabilidade, em provisoriedade, em fluxos, mutações, liquidez, incerteza... de fato, o contemporâneo excede o que podemos explicar. E isto porque a vida tem sempre algo de inexplicável, de inusitado, de inteira novidade que nem nossos paradigmas, nem nossos saberes, nem nossas práticas educativas, conseguem dar conta. Os professores percebem a cada ano que os alunos não os mesmos. Porque o mundo não o é. Porque somos definidos por muitas verdades que, ali adiante, se tornam obsoletas. Afinal, o que talvez possa minimamente nos definir na atualidade seja a própria mudança, essa mesma instabilidade. Somos transformação.

Enfrentar as demandas e os desafios que as relações de aprendizagem trazem, juntamente com nossas preocupações com a qualificação de nossas práticas educativas, colocam também a necessidade de que repensemos sobre nossa compreensão sobre os

[4] Afinal, "o tempo linear, sucessivo, cumulativo, direcionado, progressivo, homogêneo, encadeado, cronológico, é apenas uma das formas possíveis do tempo, forma dominante na modernidade ou na história que ela forjou, e que pós-modernidade precisamente está em vias de implodir, na medida em que vira do avesso a ideia do tempo, ao colocar em xeque a própria flecha do tempo" (PELBART, 2000, p. 189).

sujeitos, sobre o mundo e sobre o tempo em que vivemos. A educação não pode mais distanciar-se, dicotomicamente, do mundo e da vida que a cerca, que a invade, propondo e ansiando por determinados tipos de sujeitos e de maneiras ideais de conhecer, idealizando ingenuamente a situação do aprender contemporâneo.

Refletir sobre isso talvez seja um dos primeiros passos para pensarmos em outras práticas educativas que possam ir além de um discurso queixoso de que ninguém mais tem interesse em aprender, de que ninguém mais tem interesse em ensinar, de que o mundo não é como era antes. Sim, de fato, não é. E precisamos enfrentar o desafio de que educar e ensinar também já não podem mais ser como era antes. Não podemos esperar que os educandos, crianças, adolescentes, jovens, imersos na instabilidade e na proliferação instantânea de novas informações, simplesmente "absorvam" um conteúdo, não podemos mais pensar que o ato de ensinar se enrijeça em uma prática onde meramente se "passa" uma informação, um conteúdo.

Os conteúdos são tão instáveis e fluídos quanto nosso tempo, eles tornaram-se apenas marcas desse tempo mutacional. Trazê-los, para que os educandos "colham" passivamente, se torna completamente desnecessário em um mundo onde a própria informação foi democratizada por meio das redes mundializadas da internet. Todos podem ter acesso às informações e aos mais variados conteúdos já produzidos. Ensinar passa atualmente por repensar inclusive o que fazer com este livre acesso a todo um conteúdo completamente socializado. O conteúdo, ao invés de ser um item a acumular, deve ser algo que possa ser construído com os educandos, na relação, em relação, por exigência das instabilidades da vida, não algo pronto que se possa "depositar", como diria Paulo Freire (2015) a propósito da educação bancária, a acumular e aumentar a conta desse educando. Se a somatória de conteúdos fosse suficiente numa relação de aprendizagem, bastaria

entregarmos a senha da internet para que todos pudessem tudo saber. Mas estas relações ainda são fundamentais, precisamente porque aprender está longe de acumular conteúdo. Aprender passa por produzir um caminho diante de tanta informação, por construir uma forma de compreensão singular deste universo que tudo pode conter, mesmo que provisoriamente.

Afinal, enfrentar a mutabilidade do mundo e a provisoriedade dos saberes, implica repensar nossas relações e, mais ainda, implica a necessidade de que comecemos a reformular todo um aparato de uma maneira de pensar que vem sendo cristalizada desde a modernidade.

> A escola precisa entender, enfim, que todo conhecimento, toda afirmação, está sujeito a mudanças, que todo saber é provisório, essa instabilidade no domínio do conhecimento, que antes era marcado por um conjunto de verdades, nos estimula a uma mudança nas relações de poder na escola: se todo saber é provisório, professores e alunos, juntos, devem se dedicar à produção de conhecimentos, em vez da relação hierarquizada, na qual o professor detém um corpo de saberes que devem ser transmitidos aos alunos. (MOSÉ, 2015, p. 55)

Agora talvez seja um bom momento para pensarmos um pouco sobre o que afirmamos no início, que a mudança é algo que vem compor com as definições de aprendizagem. Sim, aprender é mudar. Entretanto, aprender não é acumular conhecimentos. Aprender não é a mudança resultante desse acúmulo, da somatória de saberes. Ao contrário, aprender é a mudança operada sempre que nossos saberes já não encontram saída, já não conseguem nos explicar, já não nos trazem respostas. Afinal, aprender não é saber. O saber, poderíamos definir pela posse de sempre mais conhecimentos. Quanto mais acumulamos conhecimentos, mais sabemos. Mas estamos falando de aprendizagem. Aprender talvez esteja mais próximo do não-saber.

Explico, valendo-me de alguns autores das Filosofias da Diferença[5]: aprender é encontro com diferenças, com multiplicidades. É deparar-se com uma singularidade estrangeira, com algo excentricamente distante do que sabíamos até então. Aprender é enfrentar o impensável. Aprender é problematizar. Tornar estranho o familiar. Não é, como na matriz cartesiana e racionalista, transformar o estranho em algo familiar, mas, ao contrário, é estranhar.

Aprender, portanto, não é reconhecer, não está atrelado à representação e ao reconhecimento. A recognição é função da alma racional, que busca ancorar algo insólito em alguma coisa segura, já sabida. Reconhecer, representar, familiarizar, são, por conseguinte, racionalizar, colocar em ordem junto àquilo que nossos saberes já ordenaram. Quando se representa, remete-se o novo a algo que já se lembrava já ter visto, comparando ou opondo. Entretanto, a diferença, ao ser representada, é capturada. E representada, ela deixa de ser diferença. Destruímos a diferença quando a representamos. É por isso que o pensamento racional, aportado na recognição e na representação, não consegue lidar com as diferenças. Para Dias (1995, p. 73), "a recognição é a forma mais pobre de pensamento" porque só se pensa ou se aprende ligando a uma verdade já conhecida, portanto, sempre há uma correspondência, uma adequação a algo já dado no pensamento por recognição. É um pensar, consequentemente, inapto a dar conta da criatividade, da novidade, da produção ininterrupta que move a vida e que a difere o tempo todo.

Se aprender é encontro com diferenças, então aprender é ser tocado por algo que sempre nos modifica. Nunca permanecemos os

[5] Conforme Peters (2000), as "filosofias da diferença" procuraram e têm procurado exercitar o pensamento em outros trilhos, que não aqueles traçados pelo pensamento ocidental, marcado pela representação e pela identidade. Assim, o autor chama de "Filosofias da Diferença" a perspectiva que surge na segunda metade do século XX, de modo especial na França, procurando entender o próprio pensamento como diferença. Sob forte influência de Nietzsche, Peters (2000), considera filósofos da diferença autores como: Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Michel Foucault.

mesmos quando aprendemos. Foucault (2004, p. 20) pedia: "Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo". Ainda no rastro deste filósofo, vale ler sua reflexão:

> De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 2001, p. 13)

Aprender é, assim, um processo de transformação, de si, do mundo, de ambos. Porque se eu mudo, o mundo a minha volta muda também. O "eu" já é um outro, a forma de ver o mundo também. "A medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio." (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 10). O próprio "eu" já não sustenta mais uma relação de criação, pois aí se reinventam outras existências. Deleuze diz que pensar e aprender são experiências que exploram o não psicológico, onde o eu já não encontra segurança, nem mesmo lugar. Daí se diz da violência do aprender, do pensar: pois algo nos chega, arrombando e tirando nossas possibilidades de dizer "eu", dando uma rasteira em nossas certezas. Já não nos encontramos em casa, e isto faz com que se torne necessária a invenção de outras moradas. Violência que nos transforma e faz viver de outras maneiras.

Aprender é ser atingido por algo para o qual não encontramos resposta nos saberes já constituídos. Aprender é se desassossegar, sustentar a dor, a dor do não-saber, é correr riscos. Por isso, aprender é sempre o encontro com o outro, não com o mesmo, nem com a mesmice. Por isso, é sempre uma experiência "ex-trangeira":

> Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é

> exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2011, p. 6).

Da estrangeirice que me atinge, algo me afeta. Sou atingido por alguma coisa singularmente não identificável, não representável. Algo então, violentamente, me faz aprender, pois faz mover minhas buscas, minhas idas, vindas, leituras, pesquisas.

> Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava o seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. (GALLO, 2016, p. 66).

A violência do não-eu, ao afetar-me, me move e me ensina que aprender não depende só de mim, mas de um estranho que me atinge. Aprender é ser atingido por algo que nos força a pensar diferentemente.

Este algo, estrangeiro, Deleuze (2003) nomeou de signos. Para Castello e Márwhile (2007), a palavra ensinar vem do latim insignare que significa "colocar um signo, colocar um exemplo" (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37). O termo tem por base a raiz 'sekw', cujo significado é 'seguir', de modo que signum, o principal formador de insignare, remete ao sentido de 'sinal', 'signo', 'marca' que é preciso seguir para alcançar algo. O 'signo' é, então, 'o que se segue', e 'ensinar' é colocar sinais para que outros possam se orientar (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37). Deleuze (2003) acrescenta então que a aprendizagem pode surgir sempre em presença de signos. Signos são as diferenças, tudo aquilo que, por diferir, pode nos forçar a pensar. Para o autor, qualquer signo, assim entendido, possui o potencial de mobilizar aprendizagem.

Ensinar, portanto, seria lançar pistas, sinais, signos. Ensinar é ter algo para oferecer, sem pré-determinar o que alguém precisa.

Aprender, em contrapartida, seria ser tocado por estes signos. Aprender como a mobilização gerada pelos signos. Aprendemos quando, atingidos por signos que diferem, somos movidos a criação de outros pensamentos.

Quando aprendemos, são construídas outras formas de relações com nosso tempo, com nossa vida, criam-se outras maneiras de se colocar no mundo, de sentir, de pensar, de problematizar, criam-se novos modos de existência e mesmo de aprendizagem. Aprender, muito distante de um reconhecimento e reverencia a saberes históricos produzidos pelos homens na cultura, dos quais nunca cabe um rompimento ou mesmo uma discórdia, aproxima-se, assim, da própria criação de outros saberes, da produção de novos sentidos.

Além disso, se aprender é ser "arrombado" por algo que nos força a pensar, aprende-se, portanto, por algo que não pode ser pré-determinado, preciso, pré-estabelecido. Qualquer coisa, qualquer situação, qualquer pessoa, podem mobilizar um aprendizado. Basta que este "qualquer" emita signos, emita diferenças. Também não podemos mais generalizar o aprender para todos. Cada um vai ser mobilizado por diferentes tipos de signos. Daí a heterogeneidade e a multiplicidade no aprender; cada um aprende de um jeito, não existe uniformização dos processos de aprendizagem.

Decorre desta questão que, se qualquer situação ou signo podem mobilizar aprendizagem, então já não podemos mais vincular aprendizagem com o ensino. Nem sempre ensinar vai mobilizar aprendizagem. Nem sempre aprendemos quando querem nos ensinar. Podemos aprender sem que sejamos ensinados. É preciso repensar, novamente, no hífen que historicamente foi colocado entre ensino-aprendizagem. Podemos aprender na escola, quando o professor está explicando algo, mas podemos aprender em um passeio, em uma viagem, no teatro, lendo um livro, conversando com alguém...

Além disso, se qualquer coisa tem potencialidade para mobilizar aprendizagem, então é preciso dar-se conta da imprevisibilidade do aprender e de que jamais poderemos saber, inteiramente, plenamente, como alguém aprende.

> Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] não há método para encontrar tesouros, nem para aprender. (DELEUZE, 2006, p. 237).

Aprender é um processo singular, do qual devemos começar a desistir de tentar controlar plenamente; a aprendizagem sempre fica fora de qualquer controle (GALLO, 2016). As teorias da aprendizagem fornecem alguns conceitos e importantes contribuições para pensar os processos do aprender, no entanto, jamais poderemos almejar um modo único de aprender, um método universal que sirva para todos. Não cabe esperar que todos aprendam iguais, das mesmas formas, com as mesmas posturas, por meio das mesmas explicações, do mesmo modo. A aprendizagem é marcada sempre pela heterogeneidade, pela multiplicidade de formas de aprender. A única coisa que podemos desejar, enquanto ensinantes, é que todos possam produzir diferenças em suas vidas por meio dos signos que podemos lançar.

E se aprender é transformação, vemos a importância do ensinar no contemporâneo: ensinar em meio a tantas verdades, em um mundo fluido, em permanente instabilidade é, ainda, potencializar o vigor de aprender, de se transformar. Ensinar talvez esteja contemporaneamente muito próximo a tentar emitir signos que possam mobilizar no outro a ousadia de tentar mudar o mundo a sua volta. Por isso, ensinar tem a ver com formação humana, não a formação/formatação almejada para um humano idealizado, inserido no mercado que englobou o próprio ensino, tornando-o acumulação permanente. Ensinar está relacionado a

uma formação humana entendida como a condição de possibilidade de existências singulares, existências que se constroem e se transformam conforme necessidades também singulares, não por condições impostas de fora ou de cima, idealizadas para um mundo distante das experiências vitais, reais, afetivas, cotidianas.

A aprendizagem, desde as Teorias clássicas da Psicologia sedimentadas nos eixos da razão que predominou a ciência moderna, ancorou-se em dicotomias que reduziram as transformações operadas pela aprendizagem em saltos quantitativos de volume de saberes. Entretanto, aprender não se configura na mudança produzida pelo acúmulo de saberes. A mudança operada pela aprendizagem exige muito mais o vazio, do que o acúmulo de conhecimentos. Vazio de clichês, de dados já prontos, de fatos que já enchem nosso cotidiano, para que então possamos experimentar o campo aberto das problematizações e das invenções.

Aprender não pode ser um assujeitamento de educandos a uma verdade repassada e reverenciada. Aprender não poder ser uma atitude universal e idealmente aguardada em que o sujeito que aprende é coisificado, numerado e quantificado por notas, padrões, apenas. Aprender não pode ser reproduzir o já conhecido, o já decorado, o já pronunciado com a voz estridente da verdade.

Não podemos mais identificar aprender com ser ensinado. O aprender não pode mais ser refém da acumulação de dados; o ensinar não pode mais ser refém do fornecimento destes dados. Ensinar é lançar diferenças que podem mobilizar aprendizagens, que podem mobilizar outras diferenciações. Aprender vai além, escorre, ultrapassa o ensino, assim como a contemporaneidade, assim como a vida.

Referências:

CAMPOS, Dinah M. Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 41ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTELLO, Luis A; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Souza. **Lógica do acontecimento.** Deleuze e a Filosofia. Porto-Portugal: Ed. Afrontamento, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04 - 27, jul./dez. 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: E.P.U., 2015.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio:** políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

10

Educação e mediação tecnológica: ensino não formal à distância e a construção da aprendizagem em rede

Marcos Alexandre Alves[1]
Stéfani Martins Fernandes[2]

Introdução

O presente artigo se constituiu de uma revisão bibliográfica exploratória e descritiva. O mesmo tem como objetivo traçar um panorama sobre os processos de aprendizagem ocorridos através das interações nos ambientes não formais à distância, ou seja, através da rede de internet. Para tanto a pesquisa foi dividida em dois capítulos. O primeiro trata de uma breve descrição acerca do ensino â distância, englobando essa modalidade no ensino não formal, além de salientar alguns pontos referentes ao ensino em rede propriamente dito. O segundo capítulo adentra na questão central da atual pesquisa, onde buscou-se compreender, através de outros estudos, como ocorrem os processos de aprendizagem

[1] Doutor em Educação - UFPel. Professor no Curso de Filosofia e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano. Coordenador Institucional - PIBID/UNIFRA. Bolsita CAPES.

E-mail: maralexalves@gmail.com

[2] Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano. Licenciada em História - Centro Universitário Franciscano. E-mail: stefani.fernandes@hotmail.com

dentro do ensino em rede. Para melhor embasar esse artigo, utilizou-se autores que abordam essa temática, tais como Maria Gohn (2006/2009), Moran (2008), Bruno (2009), Batista (2016), Behar (2009), Freire (1996), Gadotti (2005) e Morin (2000). As interações em rede, quando bem objetivadas, contribuem para o sucesso na construção da aprendizagem e do conhecimento. A aprendizagem em rede é um campo de pesquisa com uma exploração significativa. A partir desse trabalho, objetiva-se contribuir para as pesquisas sobre os novos métodos e contextos onde se ambientam as aprendizagens em rede.

Além disso, artigo apresenta uma reflexão sobre a relevância do ensino à Distância (EaD), no processo de mediação e de democratização do acesso à educação. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) representam um papel fundamental na mediação da formação cultural, econômica e educacional. As Instituições precisam fomentar a criação de redes de aprendizagem, onde se possa aprender, via TICs, em qualquer tempo e lugar de forma personalizada e/ou colaborativa. Educar não é apenas fazer com que o estudante memorize uma sequência de informações, mas que seja capaz de compreender conceitos e de reinterpretá-los. Vencer uma cultura de ensino presencial se torna um desafio não apenas para os professores, que precisam buscar novas competências em favor de um novo fazer pedagógico, mas também para os estudantes que devem desenvolver a autonomia e a responsabilidade diante dessa não-presencialidade do professor. Enfim, defende-se que o EaD democratiza as formas de ensino e aprendizagem, facilitando a interconexão e a comunicação. Porém, a educação virtual requer nova didática, metodologia, avaliação, interação, formação do professor, conscientização dos alunos, construção de novas ideias e teorias próprias para essa modalidade de ensino.

Atualmente estamos vivendo em meio ao contexto tecnológico bastante avançado e do próprio ritmo de vida acelerado

da sociedade. A maioria das pessoas busca a atualização dentro de seus trabalhos e/ou estudos. Por conta disso busca-se essa atualização às vezes fora de um contexto formal de ensino – cursos presenciais, faculdades, etc. Há um destaque para a demanda por novas formas de ensino que se encaixem na situação de tempo e dinheiro de quem busca alguma outra formação.

Uma dessas formas de "buscar conhecimento"[3] é através do ensino à distância. Essa modalidade vem ganhando destaque nas pesquisas acadêmicas nos últimos anos, apesar de ser, como destaca Behar (2009) uma área relativamente nova (p. 16). Para a autora, a EAD, assim como outras modalidades de ensino, é uma forma de promover a "aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles" (BEHAR, 2009, p. 16). Ou seja, para um ensino à distância, é imprescindível o uso de uma tecnologia para a comunicação. Para um melhor entendimento acerca do tema trabalhado é válido destacar que o ensino à distância – e suas várias denominações – estão inseridas na categoria de ensino não formal.

Gohn (2006) aponta que a definição de educação não formal aparece como um contraponto à educação formal (p. 28). Segundo Gohn (2006) a educação formal teria seus espaços de desenvolvimento nas escolas e instituições de ensino regulamentadas por lei e organizadas por diretrizes estatais, com conteúdos preestabelecidos, tendo o professor como agente deste processo (p. 29). A autora ainda destaca que a educação não formal por vezes é confundida com a educação informal. Nessa "os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados" (GOHN,

[3] Termo usado no senso comum. Nesse estudo o conhecimento é entendido como um processo em constante construção.

2006, p. 28). A educação não formal se caracterizaria pela intencionalidade na ação e na participação, "onde o grande educador é o outro" (Gohn, 2006, p. 29). A educação não formal prepara os indivíduos para a vida e para as adversidades que o mundo contemporâneo impõe a todos. Por isso, um dos objetivos fundamentais da mesma é a educação para a cidadania, pois promove a formação do sujeito para interagir com o(s) outro(s) em sociedade.

A partir dessas breves definições cabe questionar como ocorre as interações dentro dos processos de aprendizagem no ensino à distância. Buscando responder – dentro dos limites da pesquisa – a essa questão o trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro trata de uma breve descrição acerca do ensino â distância, englobando essa modalidade no ensino não formal, além de salientar alguns pontos referentes ao ensino em rede propriamente dito. O segundo capítulo adentra na questão central da atual pesquisa, onde buscou-se compreender, através de outros estudos, como ocorrem os processos de aprendizagem dentro do ensino em rede. Para melhor embasar esse artigo, utilizou-se autores que abordam essa temática, tais como Maria Gohn (2006/2009), Moran (2008), Bruno (2009), Batista (2016), Behar (2009), Freire (1996), Gadotti (2005) e Morin (2000).

A aprendizagem em rede é um campo de pesquisa com uma exploração significativa. Com esse trabalho, objetiva-se contribuir para as pesquisas sobre os novos métodos e contextos onde se ambientam as aprendizagens em rede.

Educação e mediação tecnológica

O célebre educador Paulo Freire deixou um legado de obras e experiências que permitem enxergar a importância da educação para o exercício de uma vida cidadã. Sua atuação se baseou na busca pela superação das desigualdades pelo modo de conceber e

fazer educação, e nada mais coerente do que propor, como tão bem Freire orientou, a pilotar o progresso da educação frente às inovações tecnológicas (ALVES, M. A.; GHIGGI, 2014).

De acordo com Moran (2010), uma boa escola precisa de professores mediadores, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos falantes, e mais orientadores. Precisa-se de uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores, entre alunos e entre professores e alunos. Onde todos possam aprender com os que estão, perto e longe, conectados via Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs. Aprender em qualquer tempo e qualquer lugar de forma personalizada e, ao mesmo tempo, colaborativa.

É necessário clarificar o que se entende por processo educativo: educar não é simplesmente fazer com que o aluno memorize uma sequência de informações. Trata-se de fazer com que o aluno seja capaz de compreender conceitos a partir da vinculação com sua realidade próxima e de reinterpretá-los e, por meio dessa mesma experiência cotidiana, com base nas ações empreendidas para melhor compreendê-la e transformá-la, que seja capaz de teorizar sobre sua prática (TERESO, 1992).

Vencer uma cultura de ensino presencial se torna um desafio não apenas para os professores, pois se espera dos alunos uma autonomia responsável diante dessa não-presencialidade do professor, e a este docente se aplicam sucessivas tarefas, dentre elas a busca por novas competências em favor de um novo fazer pedagógico (SANTOS; SILVA, 2009).

O presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica acerca do Ensino a Distância. Constitui-se, assim, em um breve ensaio reflexivo acerca do tema descrito.

Informatização é conectar todos os espaços e elaborar políticas de capacitação dos professores, gestores, funcionários e alunos para a inserção de tecnologias no ensino e aprendizagem de forma inovadora, coerente e enriquecedora. Os projetos

pedagógicos precisam refletir essa integração horizontal e vertical com o currículo (MORAN, 2010).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e toda a gama de ferramentas que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) proporcionam trouxeram para o Ensino a Distância (EaD) a possibilidade de, no espaço virtual, dar vazão à afetividade e à colaboração entre alunos e professores fisicamente distantes e cognitivamente muito próximos (SALES; NONATO, 2007).

A mediação pedagógica levada a cabo no EaD proporcionou um novo movimento dentro do contexto educacional, pois além de um acirramento da relação homem/máquina, o EaD potencializa uma aprendizagem para colaboração na qual todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se tornam responsáveis pela produção do conhecimento crítico, ativo e discutido (SALES; NONATO, 2007).

Nesse processo de construção do conhecimento, que envolve diferentes atores, é fundamental entender a aprendizagem como pessoal, potencializada pelo grupo, com interferência da ação dos orientadores acadêmicos, visando objetivos bem marcados e definidos (AZEVEDO, 2008).

Uma aprendizagem significativa pressupõe o oferecimento ao educando de informações relevantes, que possam ser relacionadas com os conceitos preexistentes em sua estrutura cognitiva e que acabam por influenciar na aprendizagem e no significado atribuído aos novos conceitos aprendidos (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007).

Por meio do Ensino a Distância se democratizam as formas de ensino e aprendizagem, porque o uso da tecnologia promove a quebra de fronteiras geográficas e espaciais, facilitando a interconexão e a comunicação entre os usuários dos recursos tecnológicos. Surge a educação sem fronteiras, acessível a uma gama ilimitada de pessoas, ou seja, do ensino presencial se passa

para o modelo a distância por meio de simulações virtuais, programas de formação continuada no universo *online*, *sites* que investem na realidade virtual e criam escolas virtuais baseadas no *e-learning*, além de uma infinidade de estratégias que motivam os internautas ao processo colaborativo na aprendizagem (FERREIRA; SILVA, 2010).

A educação virtual requer contornos particulares na didática, na metodologia, na avaliação, na interação, na formação do professor, na conscientização dos alunos, ou seja, é necessário polir as ideias e teorias da educação presencial, e construir novas ideias e teorias próprias para essa modalidade de ensino (SANTOS; SILVA, 2009).

Vygotsky (2003) defendeu que a construção do conhecimento se dá por meio da interação, pois cada pessoa é um ser social, relacional e participante de um processo histórico. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem envolve aquele que ensina, o aprendente e a relação entre eles.

Os procedimentos didáticos precisam promover a regularidade do contato, a elaboração de comentários que indiquem fontes de informação suplementar, o incentivo à interação aluno-conteúdo-tutor e à autonomia responsável permitindo que o aluno tenha um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; SILVA, 2009).

A assessoria didática precisa ser contínua para aprimorar as práticas educacionais ao longo do processo de ensinar e aprender virtualmente, pois a forma de organizar e orientar o Ensino a Distância interfere diretamente na aprendizagem do aluno (SANTOS; SILVA, 2009).

José Manuel Moran (2010) afirma que a inserção no mundo das tecnologias conectadas é um caminho importante para preparar as pessoas para o mundo atual, para uma sociedade complexa, que exige domínio das linguagens e recursos digitais. Em educação não se pode esperar que todos os outros problemas

sejam equacionados, para só depois ingressar nas redes. Escolas não conectadas são escolas incompletas, mesmo quando didaticamente avançadas. Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: o acesso à informação variada e disponível de forma *online*, a pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais etc. Estão fora da participação em comunidades de interesse, de debates e publicações *online*. Enfim, da variada oferta de serviços digitais.

Nessa dinâmica comunicacional o material instrucional escrito começa a deixar de ser a única ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, sendo então ancorado por materiais tutelados por diferentes tecnologias e mídias e que vêm com uma função ampla e diferenciada, até mesmo podendo substituir a explicação do professor (SILVA et al., 2010).

O EaD nada mais faz que minimizar os obstáculos que o tempo e o espaço oferecem ao processo de ensino e aprendizagem, dando aos sujeitos condições tecnológicas de construir o conhecimento à revelia desses obstáculos (SALES; NONATO, 2007).

O material didático em EaD é um elemento mediador que traz em seu bojo a concepção pedagógica que norteia o processo de ensino e aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, o planejamento e a constituição do material didático estão intimamente relacionados com a proposta pedagógica da instituição e com a concepção de educação do produtor deste material. Logo, se deve atentar à revisão dos processos formativos do professor para atuar em EaD, pois o material didático deve responder a um dos princípios básicos do EaD, o estudo autônomo orientado, em que o material é responsável por algo mais que a simples informação, é corresponsável pelo processo de mediação pedagógica que constitui o processo de ensino e aprendizagem em EaD (SALES; NONATO, 2007).

Quando se produz material didático para EaD, a concepção pedagógica a ser adotada como referencial da equipe multidisciplinar de produção deve privilegiar a interatividade e a aprendizagem colaborativa, levando em consideração que todo o processo de aprendizagem deva ser construído em sintonia com o desenvolvimento do ser humano. Independente da mídia utilizada para elaboração do material didático de EaD, há que se objetivar a busca de um instrumento de aprendizagem que apresente condições para a interatividade, a sequenciação de ideais e conteúdos, a relação teoria-prática e a auto avaliação, apresentando uma linguagem clara e concisa, glossário, exemplificações cotidianas e/ou científicas, resumos e animações. Em suma, o material didático para EaD precisa propor um diálogo constante entre conhecimento, aluno, professor e mundo (Ibid., 2007).

A sala de aula deve ser transformada em um ambiente de interação, no qual os saberes inicialmente apresentados por professores e, no caso do EaD por professores-tutores, de modo que os alunos sejam enriquecidos pelos saberes construídos nessa interação, ou seja, a aula deve receber a realidade, trabalhá-la de forma científica e voltar a ela de um novo jeito, enriquecido cientificamente e apresentando novas propostas intervencionistas (MASETTO, 2003).

Está-se diante de uma tarefa muito difícil que é a de produzir atividades que possam chegar aos alunos dos diversos lugares do país, possibilitando a mesma compreensão a todos sobre o que se deseja trabalhar para aprofundar o conhecimento, construindo-o de forma significativa (COSTA, 2008).

A partir de estudos sobre metodologia, currículo, teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo se define modelo pedagógico como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações

professor-aluno-objeto de conhecimento (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007).

O EaD é cada vez mais complexo, porque está crescendo em todos os campos, com modelos diferentes, rápida evolução das redes, mobilidade tecnológica pela abrangência dos sistemas de comunicação digitais. Existem modelos bem diferentes que respondem a concepções pedagógicas e organizacionais distintas. Tem-se desde modelos autoinstrucionais a modelos colaborativos. Modelos focados no professor (tele aula), no conteúdo, a outros centrados em atividades e projetos. Modelos para poucos alunos e modelos de massa para dezenas de milhares de alunos. Cursos com grande interação com o professor e outros com baixa interação. E não é fácil pensar em propostas que atendam a todas estas situações tão diferentes (MORAN, 2009).

É importante salientar que o fato de professores e alunos estarem fisicamente próximos não os isenta dos problemas de relacionamento decorrentes da jornada educacional, tais problemas e suas respectivas soluções pedagógicas existem no EaD e também nos cursos presenciais. Basta que se estabeleça uma relação virtual confiável e legítima para se estreitar os laços de um relacionamento atípico, porém provocador, para a aquisição do conhecimento (SANTOS; SILVA, 2009).

Os ambientes de ensino não formais à distância

A educação não formal

A educação não formal se caracteriza por processos não escolarizáveis, práticas além das atividades fixas – curriculares – nas escolas, ou ambientes formais de ensino (Gohn, 2009, p. 28). A autora faz uma diferenciação entre essa modalidade e a educação formal e informal, onde a última é confundida – e sua

caracterização – com a educação não formal. Conforme Gohn (2006)

> a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Vale ressaltar que o planejamento é importante para o desenvolvimento de práticas envolvendo a educação não formal. Gohn (2009) destaca que os temas devem ser selecionados a partir do contexto e necessidades do grupo. Isso faz com que a aprendizagem tenha significado e faça sentido ao grupo e a cada indivíduo (p. 33-34). Em suma, a educação não formal deve priorizar "todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, acionadas" (GOHN, 2009, p. 34).

Nesse aspecto, a educação não formal vai de encontro as propostas de Paulo Freire (1996) relacionadas ao o que se aprende. Para Freire (1996), na maioria das vezes, a forma conteudista da educação formal acaba por tornar o processo de aprendizagem em algo que poda, de certa forma o ser humano. É possível, para o autor, a adaptação nessa forma de aprender (p. 28). A proposta de Freire (1996) é aliar as práticas de ensino as realidades que cercam os alunos, especialmente quando algumas dessas realidades são marginalizadas (p. 33).

Visando a educação não formal a partir de um viés mais focado no humano – e suas formas de interação – Gohn (2006) entende essa forma de ensino como uma forma de preparação para o social, para o mundo (p. 32).

A autora lista os propósitos da educação não formal[4], onde a mesma deve voltar-se para a

> a) Educação para cidadania;
> b) Educação para justiça social;
> c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.);
> d) Educação para liberdade;
> e) Educação para igualdade;
> f) Educação para democracia;
> g) Educação contra discriminação;
> h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais (GOHN. 2006, p. 32-33).

A educação não formal funciona, nesse sentido, como uma formação para o ser humano enquanto cidadão de um lugar maior que ele mesmo, de um cidadão do mundo, para o mundo. Segundo Gohn (2006, p. 27) deve-se entender a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese alguma ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. Todavia, a educação não formal não substitui a formal, pois resguarda um caráter de complementariedade. Gadotti (2005), em conformidade com Gohn (2006), destaca que

> (...) a harmonização entre o formal e o não-formal nos sistemas educativos deverá contribuir para a integração mais estreita entre direitos humanos e educação. Os sistemas escolares são ambíguos, isto é, podem servir tanto para a ampliação das oportunidades sociais quanto para a preservação das desigualdades, podem servir a um projeto de transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes (GADOTTI, 2005, p. 11).

[4] Essa listagem aparece tanto na pesquisa de 2006, quanto na de 2009.

Em relação as pesquisas sobre o tema, Gohn (2006) aponta que a educação não formal ainda é um campo do conhecimento em fase de estruturação, especialmente na área da pesquisa (p. 27). Ao tratar sobre o tema, Gohn (2009) salienta que apesar de ser uma prática que tem valor significativo, a educação não formal não é tão vista em temáticas de pesquisas relacionadas à área de educação (p. 30). Ainda que a academia não aborde de forma significativa essa modalidade de ensino, essa valorização da prática da educação não formal advém dos contextos atuantes nos últimos anos (p. 30). De acordo com Gohn,

> O que se observa de fato é que o debate sobre a "crise da modernidade", trouxe à tona a questão da racionalidade, o questionamento da racionalidade científica como a única legítima, mas trouxe à tona também novos campos de produção de conhecimento e áreas do saber que estavam invisíveis ou não tratadas como conhecimento ou saber educativo - recobertas de práticas pedagógicas e processos educativos. Outras dimensões da realidade social, igualmente produtoras de saber, vieram à tona, tais como as que advêm do mundo das artes, do "mundo feminino" das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens do cotidiano, via a educação não-formal (2009, p. 30).

Um fenômeno contemporâneo são os processos de aprendizagens construídos em ações sociais participativas coletivas, onde a aprendizagem não é gerada em estruturas formais de ensino escolar, mas sim no campo da educação não formal. Através da educação não formal, outros segmentos que compõe a sociedade se destacam. Isso mostra que esses outros segmentos também são parte de uma construção do conhecimento. O ensino, com base na educação não formal tem ganhado destaque nos últimos anos pelo seu potencial na construção do conhecimento. Um dos principais focos desse ensino é o fato de praticamente toda a metodologia girar em torno da coletividade,

ou seja, em um aprendizado em grupos. Em grande parte das pesquisas vemos exemplos focados na interação de modo presencial. Atualmente vivemos uma época em que as tecnologias – em especial as que provém da internet – mostram o ensino partilhando, também, dos chamados estudos à distância.

Além da sala de aula: o ensino em rede

No contexto da educação não formal, é necessário dar destaque para quando essa prática ocorre em espaços não presenciais. Gadotti (2005) aponta que a internet propiciou outras possibilidades para o conhecimento (p. 3). A educação à distância permite um acesso a outras fontes para a construção do conhecimento que, de uma forma mais tradicional – presencial, não seria possível, ou ao menos teria mais dificuldades de acesso. O autor ressalta que o "ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre" (GADOTTI, 2005, p. 3).

Para Behar (2009), a EAD, assim como outras modalidades de ensino, é uma forma de promover a "aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles" (BEHAR, 2009, p. 16). De acordo com o Decreto nº 5.622, em seu art. 1º, a EAD é caracterizada como uma

> modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, MEC, 2005).

Por ser uma modalidade de ensino que não necessita, na maior parte dos cursos, da presença física das pessoas, a EAD tem sido um atrativo em meio ao "tempo corrido" em que está inserida a maioria da sociedade. As atividades, cada vez mais acumulativas e extensas, fazem as pessoas recorrerem aos cursos que as façam ganhar tempo, pois não teriam oportunidade de recorrerem a cursos presenciais. Nesse sentido, Karpinski et. al (2017) apontam que a EAD contribui "para a democratização do acesso ao conhecimento, amplia os espaços educacionais e diversifica o processo de aprendizagem" (KARPINSKI et. al., 2017, p. 443).

O trabalho de Carla Batista e Marisa Souza (2016) propicia uma visão mais aprofundada no que se refere ao histórico da Educação à Distância, bem como em outras denominações a que essa modalidade é atribuída. Dentre as várias nomeações, destacam-se: Educação à Distância, Educação Aberta e a Distância – que através do trabalho de Chaves (1999) pode ser abreviado por EAD, Educação a Distância – ou EaD e Ensino a Distância. Com isso, poderá ser utilizada a definição que mais se aproxima do tema escolhido pelo(a) pesquisador(a). Indo ao encontro a esse tema, o trabalho de Patricia Behar (2009) também aponta alguns aspectos da trajetória do ensino à distância. Mais especificamente, essa pesquisa analisa os modelos pedagógicos que a autora elenca – e que são bastante utilizados nos ambientes de educação à distância: as TICs e o AVA.

Além disso, Behar (2009) faz uma crítica a algumas formas de promover a EAD. Segundo ela, há uma grande demanda pelo melhoramento tecnológico – ferramenta importante dessa modalidade de ensino. Porém esse melhoramento tecnológico ocorre, em muitos casos, em detrimento a questão pedagógica do ensino. Para o ensino à distância, o modelo pedagógico deve ser inédito, adaptado às particularidades da EAD (p. 24).

A autora ainda destaca que a estrutura pedagógica da EAD não é simples apenas pelo fato de se usar a tecnologia de

comunicação – como se essa modalidade dependesse somente dela. Como em todo o modelo pedagógico, necessita-se de um extenso planejamento. O planejamento de um curso EAD deve levar em conta as demandas do aluno – foco principal. Além disso, as demandas do professor devem ser consideradas (p. 24-25).

No ensino à distância as novas mudanças – dentro do ensino e na educação como um todo – convergem para uma sociedade em que a aprendizagem e portando a construção de conhecimento será feita em redes, ou seja, com a atuação importantíssima da tecnologia.

A construção da aprendizagem através da interação virtual

É praticamente impossível desligarmos a vida – em seus mais variados aspectos – do uso da tecnologia. O avanço dos últimos anos permitiu que o ensino à distância ganhasse novas adaptações e evoluções com relação aos primórdios dessa modalidade de ensino – correspondência.

Vale ressaltar, como já apontado anteriormente, que a EAD – como sendo uma modalidade de educação não formal – não substitui os processos de aprendizagem em ambientes formais. Porém, segundo Bruno (2009) a forma como esse processo ocorre é diferente. Nisso, essas dinâmicas de aprendizagem "suscitam a apropriação de ferramentas cuja estrutura envolve autonomia de fato para autoaprendizagem, ainda que exista a presença de um mediador (...)" (BRUNO, 2009, p. 9).

Para Behar (2009) para o começo, continuidade e sucesso do ensino à distância, é imprescindível o uso de uma tecnologia para a comunicação (p. 16). Waquil e Behar (2009) destacam atuação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA – onde essa prática em rede acontece. Para as autoras o

> espaço, se utilizado em uma perspectiva de construção de conhecimento coletivo, o professor e o aluno passam a ser

> emissores e receptores ativos que interagem na busca da construção cooperativa do saber e do conhecimento em rede, tornando-se, assim, parceiros no processo de aprendizagem (WAQUIL; BEHAR, 2009, p. 147).

O processo de construção da aprendizagem não ocorre somente entre professor e aluno. É de suma importância que haja essa coletividade entre os próprios alunos.

As autoras ainda destacam que a relação entre AVA e usuários é de uma troca interdependente.

> Percebemos, assim que nesse ambiente há espaço para que, no lugar de uma posição de manipulação e de controle externo, o sujeito encontre possibilidades de construção/desconstrução/reconstrução/organização de seu conhecimento. Ele depende do ambiente como fonte de informação e de relações que o auxiliam a se auto organizar, mas ele também é fundamental para que o ambiente seja constantemente realimentado de novas ideias, interações, sentimentos produzidos pelo sujeito (WAQUIL; BEHAR, 2009, p. 157).

Filho (2011) destaca a conectividade em que os AVA se encontram, de forma que, ao adquirir um aparelho com conexão em rede, é possível a troca de conhecimentos com várias pessoas se sair estar fora de casa (p. 43). Com isso acaba "formando, assim, não apenas um conjunto de computadores conectados entre si, mas também viabilizando uma memória coletiva distributiva e distribuída" (FILHO, 2011, p. 43). A partir disso surgem, memórias virtuais que ultrapassaram as funções técnicas, para operar o desenvolvimento de um conjunto de autonomias individuais humanas, de participações comunitárias e do sentimento de pertencer a um tecnocosmo: o "ciberespaço" (FILHO, 2011).

Além do AVA existem outras ferramentas usadas nos grupos de EAD. Behar (2009) salienta que com o auxílio das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – a educação em EAD

promove o compartilhamento de ideias, levando a uma aprendizagem em conjunto (p. 16).

É importante lembrarmos que a aprendizagem, em todo o seu processo, é realizada por meio de uma rede humana, mesmo se tratando de uma mediação por máquinas. Nesse sentido, Morin aponta que:

> o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas (2000, p. 45).

Avançamos o conhecimento científico, a tecnologia. Porém, não usufruímos de seus benefícios para o todo. Ao contrário, nos subordinamos a eles. Indo nessa linha, o conhecimento não nos serve, enquanto membros de uma sociedade global. A construção da aprendizagem e do conhecimento ocorre de forma individual em cada pessoa/aluno. Porém, um dos estímulos que influenciam no sucesso dessa construção é quando a mesma ocorre uma espécie de colaboração com outras pessoas.

De acordo com Coelho e Tedesco (2017), quando se trata de interação, o que vem à mente é a questão presencial. Nisso há várias condições – sinais verbais ou não – que influenciam nesse contexto (p. 614). No momento em que essa interação ocorre em um meio onde os sujeitos se encontram distantes geograficamente, muitos desses sinais desaparecem. Porém, segundo os autores, é possível a interação entre os sujeitos. Isso ocorre através do que as mesmas apontam como presença social (p 615). Para tanto "a presença social envolve três aspectos: os recursos que o meio oferece, as estratégias que os participantes utilizam para se projetar como pessoas por meio desses recursos, e

a forma como se dá a percepção do outro nesses ambientes" (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 616).

Em se tratando de ambientes localizados na rede de internet, segundo Moran (2008), esses lugares devem pautar-se na colaboração, mais do que em leituras individuais, como ocorre em muitas das aulas formais presenciais. Nessa perspectiva, Palloff e Pratt (2002) destacam o quanto a EAD está demandando novas perspectivas com relação as formas de se aprender. Para os autores

> Uma comunidade de aprendizagem on-line é muito mais que apenas um instrutor interagindo mais com alunos e alunos interagindo mais entre si. É, na verdade, a criação de um espaço no qual alunos e docentes podem se conectar como iguais em um processo de aprendizagem, onde podem se conectar como seres humanos. Logo eles passam a se conhecer e a sentir que estão juntos em alguma coisa. Eles estão trabalhando com um fim comum, juntos (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 71).

É essa rede dentro da rede que norteia a aprendizagem em EAD, proporcionando que a mesma seja construída de forma que cada indivíduo leve essa experiência para outros setores de sua vida. Morin (2000) salienta que a aprendizagem ocorre pelo conflito, choque e expansão de conhecimentos (p. 49). Ou seja, na EAD[5], a troca de experiências e conhecimentos que ocorrem nesses grupos é que faz com que a aprendizagem avance. Por mais que as tecnologias – e seus variados métodos de aplicação – sejam importantes no processo de construção da aprendizagem, Scherer e Brito (2014) aponta que deve haver contato entre os sujeitos envolvidos (p. 54). Nisso

> as tecnologias digitais de comunicação e informação são "meios" para viabilizar interações, que por implicarem em mudanças nas

[5] Não somente na EAD, como em outras modalidades de ensino. Para o presente artigo o foco é somente no ensino à distância.

> certezas dos sujeitos envolvidos no processo, dependem da atitude desses frente às propostas de ações nos ambientes virtuais de aprendizagem (SCHERER; BRITO, 2014, p. 54).

Nas chamadas comunidades de aprendizagem, Bruno (2009) salienta que sem esse processo de colaboração, não há sentido de existir uma rede online (p. 5). Para a autora a "aprendizagem em rede, foco desencadeador de nossas investigações, abarca estudos sobre os processos de aprendizagem humana numa perspectiva emancipadora, crítica, integradora e inclusiva" (BRUNO, 2009, p. 5). Ou seja, através da aprendizagem em rede, faz-se uma criação de elos, onde ocorrem as trocas que proporcionam a construção do conhecimento.

Scherer e Brito (2014) trazem uma definição pertinente sobre essas comunidades de aprendizagem – ou, segundo as autoras, comunidades virtuais. Destacam que

> Ao participar de uma comunidade virtual, se vive junto e não sozinho, tendo sempre a possibilidade de recorrer a alguém, independentemente do tempo, para pedir informações ou para recebê-las, para comunicar, para informar, para se divertir, para refletir, para aprender. É preciso, entretanto, habitar, ser parte da comunidade, pois quem habita é responsável pelo ambiente e pelo grupo, participa, é leitor atento, questiona, propõe, cria coletivamente e individualmente, de forma responsável e comprometida, isto é, aprende (SCHERER; BRITO, 2014, p. 55-56).

Em relação ao convívio entre os sujeitos nos ambientes de rede, Almeida (2009) aponta que a EAD, quando bem planejada, pode humanizar, de certa forma, essa mediação feita por fluxos de internet (p. 1). Para a autora, as demandas para essa humanização dentro da educação ocorrem tanto nas modalidades formais de ensino quanto nas não formais presenciais (p. 12). Nesse sentido, em se tratando de EAD, "o que a torna diferente é se constituir em

uma modalidade de educação com características específicas, tendo como traço definidor a mediação das relações empreendidas" (ALMEIDA, 2009, p. 12). Com isso, as trocas de conhecimentos ocorrem de forma mais interativa.

Para um melhor avanço na educação e, consequentemente, para uma melhor construção da aprendizagem, é de suma importância a interação entre as pessoas participantes. Essa interação se manifesta através das redes ou grupos de aprendizagem. O(s) sujeitos que participam de um grupo – de forma contínua, ou não – estão ali pela necessidade que aquele ambiente oferece. É importante frisar que a tudo isso deve somar-se o planejamento de todo esse processo.

Considerações finais

Atualmente, as tecnologias representam um papel preponderante na formação cultural, econômica e educacional, principalmente no EaD, onde a linguagem se multiplica em novos termos, sofre e ao mesmo tempo causa mudanças mais rápidas que na educação tradicional por estar circundada pela comunicação midiática (SILVA et al., 2010).

Seja qual for a modalidade em que se deem os processos pedagógicos, é fundamental que o aprendizado promova novos níveis de desenvolvimento cognitivo no educando, na medida da essencialidade da interação e da interatividade para a garantia da aprendizagem efetiva e de qualidade (SALES; NONATO, 2007).

Um dos maiores desafios da Educação a Distância é a necessidade de estabelecer vínculos entre todos os participantes do processo educacional, especialmente professores, tutores, coordenadores de curso, alunos e monitores localizados nos polos de apoio presencial. A comunicação deve ser dinamizada para evitar o sentimento de abandono por parte de educandos. A

constante interação é que dá coerência ao trabalho das equipes docentes, colaborando também com quem presta serviços de suporte didático-pedagógico ou técnico (SATHLER, 2008).

Os professores em geral vivenciam crises paradigmáticas na forma de ser professor em tempos modernos. Isto significa perceber onde atuar, como atuar e para quem atuar, exigindo uma reflexão aprofundada sobre as concepções de homem, conhecimento e educação, articulando novas atitudes e ideias, novos posicionamentos e trocando experiências com seus pares em um trabalho de formação continuada (DOMINIQUELLI, 2008).

Os avanços da globalização tecnológica trouxeram transformações na sociedade, na maneira de ensinar, na forma de produzir conhecimento e cultura, preparar seus professores e organizar o espaço/tempo educativo nas instituições escolares (DOMINIQUELLI, 2008).

O material didático de cursos a distância deve se destinar a orientar os estudos, promover a ampliação do conhecimento, facilitar a compreensão crítica dos conteúdos, instigar o hábito de pesquisa e promover a avaliação do processo de aprendizagem. Construir um material didático para EaD pressupõe, portanto, um repensar pedagógico em que o conteúdo não prescinda a viabilização da aprendizagem e ambos não sofram limitações por conta da distância física, em consonância com a fundamentação filosófica e pedagógica do curso (SANTOS; SILVA, 2009).

Considera-se que a educação não formal é aquela que se aprende através do compartilhamento de experiências em espaços coletivos cotidianos, onde há processos interativos intencionais, elemento fundamental que caracteriza a educação não formal. Esta intenção implica escolhas, determinação de valores e compromissos éticos inerentes à formação da cidadania. Portanto, o processo de aprendizagem não formal em seus diferentes níveis, abre janelas de conhecimento sobre o mundo que cerca os indivíduos e suas relações com este em todas as áreas.

Em relação aos últimos anos, percebe-se que os estudos sobre o Ensino a Distância – enquanto espaços não formais de ensino – cresceram significativamente, apesar de possuir práticas mais antigas, como o ensino por correspondência. Há vários autores e trabalhos – entre livros e artigos – que abordam essas temáticas.

Não há como, no atual contexto, as pessoas ficarem alheias as tecnologias e aos conteúdos da rede. As interações em rede, quando bem objetivadas e planejadas, contribuem para o sucesso na construção da aprendizagem e do conhecimento. Os grupos de aprendizagem são de sua importância para que essa rede obtenha sucesso. A partir dela, cria-se um entrecruzamento de memórias, o que possibilita a construção da aprendizagem em EAD de forma significativa.

Referências

ALMEIDA, Maria das Graças Marinho de. Educação a distância e formação humana: um encontro possível e desejável. Maceió: **Debates em Educação**, vol. 1, n. 1, p. 1-14, 2009.

ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Ética e cultura dialogal: o valor da transitividade crítica-reflexiva em educação. **Imagens da Educação**, v. 4, p. 53-60, 2014.

AZEVEDO, A. B. **Orientação acadêmica na educação a distância**. In: SATHLER, L.; AZEVEDO, A. B. Orientação didático-pedagógica em cursos a distância. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2008.

BEHAR, P. A.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**, v.5, n.2, Dez. 2007.

BEHAR, Patricia A. Modelos pedagógicos em educação à distância. In: BEHAR, Patricia A. (orgs.). **Modelos pedagógicos em educação à distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BATISTA, Carla Jeane Farias; SOUZA, Marisa Magalhães. A Educação a Distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 2, fev. 2016.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro 2017.

BRUNO, Adriana Rocha. **Aprendizagem em Rede**: ampliando campos de formação. Disponível em: <http://www.ufjf.br/grupar/files/2011/05/BRUNO_-Adriana-_Rocha_APRENDIZAGEM-EM-REDE_amplianado-campos-de forma%C3%A7%C3%A301.pdf>. Acesso em 29 de dezembro 2017.

COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patricia C. de Azevedo R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 609-624, 2017.

COSTA, M. M. **Tutoria: dirigindo e orientando situações de aprendizagem**. In: SATHLER, L.; AZEVEDO, A. B. Orientação didático-pedagógica em cursos a distância. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2008.

DOMINIQUELLI, A. M. T. **A organização do trabalho do professor-tutor**. In: SATHLER, L.; AZEVEDO, A. B. Orientação didático-pedagógica em cursos a distância. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2008.

FERREIRA, R. B. A. S.; SILVA; I. M. M. **"Didática" no contexto da Educação a Distância**: quais os desafios? 2010. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Apoio a Educação a Distância. Disponível em: <http://www2.ufmg.br/ead/ead/Home/Biblioteca-Digital/Referencias/Didatica-no-contexto-da-Educacao-a-Distancia-quais-os-desafios>. Acesso em: 07 jun. 2016.

FILHO, Porfírio Amarilla. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v.27, n.02, p. 41-72, 2011.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In: **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacyr. A questão da educação formal/não formal. In: Institut Internacional des Droits de L'Enfant (IDE). Sion: **Direito à l'éducation**, p. 1-11, 18-22, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

_____. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. Rio de Janeiro: **Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

KARPINSKI, Josiani Aparecida et. al. Fatores críticos para o sucesso de um curso em EAD: a percepção dos acadêmicos. Campinas: **Avaliação**, v. 22, n. 2, p. 440-457, 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, J. M. **A distância e o presencial cada vez mais próximos**. Entrevista. 2010. Disponível em: <http://ead.folhadirigida.com.br/?p=2343>. Acesso em: 06 jun. 2016.

MORAN, J. M. **Propostas para melhorar nossa educação a distância.** Educação Humanista Inovadora, 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostasead.htm>. Acesso em: 07 jun. 2016.

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf>. Acesso em 5 de janeiro 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PALLOFF, Rena M. & PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SALES, M. V. S.; NONATO, E. R. S. **EAD e Material Didático**: Reflexões sobre Mediação Pedagógica. Maio, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007104704PM.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SANTOS, R. M; SILVA, P. **A didática da ead virtual**. Universidade Federal de Sergipe. Anais do II Seminário, Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade. Ago. 2009. Disponível em: <http://www.imed.edu.br/files/contents/10.PDF>. Acesso em: 04 jun. 2016.

SATHLER, L. **A tutoria em cursos superiores a distância**. In: SATHLER, L.; AZEVEDO, A. B. Orientação didáticopedagógica em cursos a distância. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2008.

SILVA, A. R. L.; DRUZIANI, C. F. M.; MOTTER, R. M. B.; CATAPAN, A. H.;

SPANHOL, F. J. **A terminologia da EAD**: conceito e compreensão. 16° CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010235937.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SCHERER, Suely; BRITO, Glaucia da Silva. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Curitiba: **Educar em Revista**, n. 4, p. 53-77, 2014

TERESO, M. J. A. **Ensino de Engenharia Agrícola**, (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. de José Cipolla Neto. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAQUIL, Marcia Paul; BEHAR, Patricia A. Princípios da pesquisa científica para investigar ambientes virtuais de aprendizagem sob o ponto de vista do pensamento complexo. In: BEHAR, Patricia A. (orgs.). **Modelos pedagógicos em educação à distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

11

Interdisciplinaridade na construção do sujeito histórico: bases teóricas e possibilidades para a educação básica

Janaina Souza Teixeira[1]

Introdução

A ciência histórica alcançou nos últimos tempos um patamar importante no que tange à construção de seus referenciais metodológicos e conceituais. Dentro disso, está posto que a interdisciplinaridade é inerente ao conhecimento histórico contemporâneo. Isto é fruto de uma transformação ocorrida principalmente ao longo do século XX não somente no campo das ciências, mas, principalmente, nas ciências sociais e humanas. Dentre estas, a História passou por um conjunto de mudanças que influenciaram o saber acadêmico e a difusão deste.

A ampliação do uso das fontes, posta no momento em que se iniciava o fim da *pax historicista* pela primeira geração dos *Annales*, garantiu as bases para o que hoje é conhecido como Nova História Cultural das últimas décadas do século XX e início do XXI.

[1]Mestre em História - UNISINOS. Professora Assistente do Curso de História - Centro Universitário Franciscano; Coordenadora de Área de História do Subprojeto PIBID/UNIFRA. Bolsista CAPES. E-mail: janasouzateixeira@gmail.com

No que tange à pesquisa histórica, é amplamente aceito que a interdisciplinaridade viabiliza um olhar mais ampliado sobre as experiências humanas através do tempo. Considerando que a renovação dos objetos, problemas e abordagens da pesquisa histórica apontaram para uma gama variada de recortes e temas legitimamente científicos sobre a humanidade em seus diferentes tempos. Consequentemente, o diálogo e as interfaces entre as disciplinas passaram a ser cada vez mais frequente, principalmente a partir dos anos 50 do século XX.

Nesta perspectiva, faz-se importante apontar uma definição para a interdisciplinaridade na educação. A partir disso, propõe-se refletir sobre as condições de ruptura dos modelos tradicionais de ensino de uma forma geral.

Ocorre que a própria construção do conceito de interdisciplinaridade vem sendo efetivada desde a década de 1960, quando iniciou sua discussão. Neste processo, foram muitos as definições. Em geral, os autores mais dedicados ao tema apontam, em comum, o sentido de integração das diferentes áreas do conhecimento tendo em vista a ineficiência dos limites disciplinares em resolver determinados problemas relacionados à contemporaneidade.

Com base nisso, há uma tendência por parte das políticas públicas de estimular o debate nos ambientes educacionais de forma a construir ações que efetivem esta integração.

A interdisciplinaridade e os saberes docentes

Pensar a interdisciplinaridade no ambiente escolar atualmente, embora com todas as perspectivas de inovação e transformação, ainda incorre na aceitação da condição disciplinar. Porém, reside aí, tanto a maior parte dos embates, quanto a ampla gama das possibilidades.

Jayme Paviani (2014), neste sentido afirma:

> A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas que não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico, e a produção de conhecimentos novos. (p.14,15)

Além da interação disciplinar é esperado que ocorra uma concordância entre as disciplinas quanto a temas que sejam comuns e aceitos coletivamente como focos de atenção para as práticas pedagógicas.

Neste sentido, apresenta-se um importante ponto para discussão. Trata-se da constituição dos campos de pesquisa e de ensino por meio de projetos coletivos, o que não implica em diluição dos propósitos disciplinares. Propomo-nos, então, discutir as bases teóricas acerca do tema e as possibilidades de aplicação no ensino de História.

Primeiramente, estamos propondo uma reflexão desde um recorte disciplinar, o que, por si só, poderia representar uma contradição ao próprio problema que estamos tratando. Porém, este se justifica a partir de uma situação já posta à medida que os currículos escolares, a produção didática e a formação docente encontram-se condicionados e atrelados a isto.

Além disso, é fundamental assegurar que não estamos tratando da pesquisa em História e do ensino de forma a aceitar este como mero espaço de divulgação ou transposição simplificada daquela. É fundamental compreender o distanciamento entre ambos os espaços e o consequente descompasso entre a pesquisa acadêmica e a prática do ensino de História na Educação Básica. Há uma distinção importante nisso. Diferentemente de aceitar a tradicional e discutida hierarquização que impôs ao ambiente

escolar a condição de reprodutora do saber acadêmico, trata-se de distinguir os fazeres e saberes acadêmicos dos saberes e fazeres escolares. O primeiro consiste na discussão, construção e desconstrução dos referenciais historiográficos e teóricos da ciência histórica. O segundo visa qualificar o educando para a leitura do mundo e o seu papel dentro deste. Para isto, certamente serão consideradas uma gama variada de fatores que envolvem o ambiente e a comunidade da escola.

Consideramos, portanto, a chamada cultura escolar e o que se entende por saber docente, os quais:

> não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não na prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação. (FELDMANN *apud*, TARDIF 2009, p. 103)

Neste sentido a reflexão a que nos propomos diz respeito ao conhecimento histórico e sua predisposição ao exercício da interdisciplinaridade em diferentes momentos, seja da pesquisa acadêmica ou da prática pedagógica, guardadas as diferenças e proporções.

No primeiro momento faremos uma abordagem sobre a interdisciplinaridade ou a integração entre diferentes áreas do conhecimento no processo de pesquisa histórica. Neste momento, buscaremos apresentar as transformações na escrita da história como resultante deste processo.

A seguir, abordaremos a prática docente de História, as suas possibilidades e principais discussões a respeito da metodologia de ensino que aponta para as interfaces e integrações com distintas áreas do conhecimento ou distintos gêneros de linguagem como recursos didáticos.

Por fim, apontaremos possibilidades de prática interdisciplinar a partir de temáticas que podem integrar programas de História da Educação Básica.

A interdisciplinaridade na construção do conhecimento histórico

A interdisciplinaridade no conhecimento histórico não é algo novo no que tange à pesquisa. Nas primeiras décadas do século XX a primeira geração dos *Annales*, movimento iniciado na França que influenciou definitivamente a forma de escrita da História, já apontava a necessidade de interação com outras áreas do conhecimento. A esse respeito, François Dosse (2003), ao discutir este movimento refere que seus pioneiros afirmavam que:

> O historiador não deve fazer tábua rasa de sua individualidade para professar a dúvida: deve, ao contrário confrontar suas hipóteses com os ducumentos coletados. Para queimar a história tradicional, os *Annales* vão disparar contra todos. A integração na equipe de sociólogos, psicólogos, geógrafos nada mais é do que o álibi do modernismo para prosseguir a carreira de uma história semelhante a si mesma. Os *Annales* vão alimentar-se dos conceitos, métodos e hipóteses de outras ciências sociais. A empresa estratégica de Marc Bloch e Lucien Febvre passa pela recuperação de todas essas linguagens e códigos novos, meio indispensável para ganhar a batalha do poder. Esta começa pelo apelo à derrubada das fronteiras: saiam de vossos compartimentos, é um palco de confraternização que é proposto às outras ciências humanas: 'Os muros são tão altos que muito frequentemente impedem a visão...' (DOSSE, 2003, p.87-88)

O grupo dos Annales referido pelo autor é representado pelos franceses Marc Bloch e Lucien Febvre no momento em que fundaram a revista *Annales d'histoire économique et sociale* no ano de 1929. Pela repercussão que acabou ganhando mais tarde, tornando-se referência para a historiografia do século XX e XXI,

esta geração é considerada pioneira das transformações da produção historiográfica contemporânea. Nela é possível perceber que o intuito de romper com a história tradicional historicista apresentou-se acompanhado de uma disposição em angariar forças nas demais ciências sociais. Além disso, não se tratava de uma ruptura apenas no terreno da História, mas uma mudança em todas as demais ciências humanas no sentido de romper com os limites tradicionais.

O historiador inglês Peter Burke, ao abordar a criação dos Annales afirma que:

> Originalmente chamada *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo por modelo os *Annales de Géographie* de Vidal de la Blache, a revista foi planejada, desde seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdiciplinar da história. (BURKE, 1997, p. 33)

A própria concepção da revista teria sido fruto da proximidade de um dos seus fundadores com geógrafos, em especial Vidal de la Blache. Para Burke, está evidente a interdisciplinaridade na abordagem da história. As barreiras disciplinares não estavam sendo destruídas, propunha-se uma postura diferente por parte do historiador no processo da pesquisa. Além disso, o enfoque na História Social e econômica como contraposição à História política apontava para uma abertura aos intelectuais de outras áreas do conhecimento. Isto fica evidenciado no expressivo número de articulista de História econômica nos primeiros números da revista.

Nos anos 1950 a questão da abordagem interdisciplinar tem um terreno mais favorável no movimento dos *Annales* por uma série de fatores. Além da fundamental influência da obra de Fernand Braudel, *O Mediterrâneo*, a conjuntura do pós-Segunda

Guerra Mundial garantiu a ampla gama de possibilidades de diálogo e integração entre as ciências.

Em *O Mediterrâneo*, Braudel elabora uma análise da relação entre o mar Mediterrâneo e o reinado de Felipe II. Porém, sua tese generosamente enfatiza a relação entre o meio geográfico e os eventos humanos a tal ponto de ser criticado por determinismo. (BURKE, 1997). Os acontecimentos políticos estão postos em sua obra em menor importância que os acidentes naturais. A esse respeito, Peter Burke refere:

> A preocupação de Braudel é situar indivíduos e eventos num contexto, em seu meio, mas ele os torna inteligíveis ao preço de revelar sua fundamental desimportância. A história dos eventos, ele sugere, embora "rica em interesse humano", é também a mais superficial. (BURKE, 1997, p. 47).

O meio em questão é o espaço geográfico, o que distancia significativamente das abordagens tradicionais historicistas, prevalecentes até o início do século XX, onde os eventos humanos individuais se impunham ao meio geográfico. Aqui é presente a forte relação de Fernand Braudel e seu orientador, Lucien Febvre, que por sua vez foi inspirado e influenciado pela Geografia de La Blache.

Conforme apontamos, os anos 50 do século XX também propiciaram de alguma forma a relação entre disciplinas. Se não foram efetivados os encontros interdisciplinares aos moldes das recentes discussões, abriu-se o caminho para diálogos e interfaces frutíferas no campo das ciências sociais.

Na sequência, os anos 60 propiciaram uma produção historiográfica marcada pela diversidade. Novos objetos, novas abordagens e novos problemas, conforme o grupo de historiadores liderados por Jacques Le Goff expressa, são a evidência de que o campo da História havia se transformado significativamente à

mesma medida que ampliaram-se as pesquisas sobre temas inovadores.

Herdeiros desta transformação, os trabalhos atuais em História tem demonstrado uma variedade muito grande de temáticas e linguagens que, certamente, dialogam com frequência com a Antropologia, as diferentes formas de arte, as linguagens, a Matemática, a estatística, entre muitas outras áreas.

Possibilidades de uma prática interdisciplinar na Educação Básica

Considerando as condições teóricas alcançadas para a construção do conhecimento histórico ao longo do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, é amplamente perceptível a inter-relação da ciência histórica com demais áreas do conhecimento. Em maior medida, realmente as ciências humanas estabelecem conexões e alimentam suas interfaces. Porém, o diálogo com outros ramos ou territórios do saber tem sido cada vez mais frequente.

É preciso considerar que os órgãos regulamentadores e de fomento à pesquisa, em uma prática de continuísmo da cultura fragmentária da construção do conhecimento classificam as ciências no país de forma bastante dividida. Estão estas agrupadas entre humanas, exatas e da terra, biológicas, da saúde letras e artes. A partir disso, as disciplinas, concebidas de forma compartimentada, construíram seus territórios individualmente. Na mesma proporção, fragmentou-se o entendimento do mundo e da sociedade. Decorre daí que o mais frequente é encontrarmos uma prática docente disciplinar sustentada em um olhar fragmentário do mundo.

Diante disso, impõe-se um desafio que já não é novo. O ensino das disciplinas no âmbito escolar encontra-se em um momento de necessária desconstrução da prática

compartimentada que se consolidou como fruto de um processo longo.

Nesse sentido, a metodologia de resolução de problemas apresenta-se como um fértil terreno para o encontro de conceitos e a interação entre áreas distintas do conhecimento. Ou seja, muito além da mera integração dos conteúdos, busca-se o encontro de saberes de forma planejada a partir da problematização da realidade vivida.

Aqui apresentaremos duas propostas interdisciplinares que incluem a disciplina de História. A primeira delas diz respeito a um trabalho envolvendo as áreas da Geografia, Sociologia e da Biologia. Trata-se de um projeto de estudo do meio fundamentado na história das paisagens.

Em uma segunda proposta apresentaremos o diálogo entre História e Matemática a partir da chamada história quantitativa e serial ou demografia histórica.

a. O estudo da paisagem por meio do diálogo interdisciplinar

Os estudos históricos, em seu desenvolvimento recente tem valorizado o protagonismo humano no tempo e espaço. Por conta das demandas, lutas contemporâneas e pela ampla gama de encontros que os tempos recentes promoveram, há um maior relevo à diversidade, seja esta, étnica, de gênero, linguística ou cultural.

Ocorre que o ideário iluminista levou os historiadores, salvo as notáveis exceções, pautarem-se, pela dicotomia homem-natureza. Nesse sentido, Silva afirma:

> Desde o final do século XVIII há, entretanto, uma sólida tendência de se pensar a natureza em oposição ao homem ou à "cultura". Particularmente o idealismo e o romantismo alemães, no século XIX, forçaram uma distância absoluta entre *Natur* e *Kultur*. Tal visão contaminou fortemente a história, em que

> ambos os termos aparecessem como pontas opostas de um processo. (SILVA, 2011, 193)

A partir dessa ideia, propor o estudo da paisagem na escola é visto comumente como algo próprio da disciplina de Biologia ou, no máximo, da Geografia, nos estudos da área física. Os estudos relativos à natureza pouco são percebidos como temas históricos.

Mais adiante, o mesmo autor, aponta a necessidade de uma abordagem ampla e conjunta incluindo dados de diferentes áreas, as quais ele aponta: sociologia, direito, geografia, tecnologia, demografia (SILVA, 2011, 201-206). Ou seja, a percepção da paisagem requer um olhar detalhado sobre os elementos que a compõem, incluindo o humano e o que por ele é produzido.

A possibilidade da problematização da realidade como ponto de partida para um planejamento interdisciplinar pode ser uma forma de desconstruir velhas concepções. A realidade conhecida pelo público envolvido, ou seja, alunos e professores, pode ser o entorno da escola, o bairro, a cidade.

Circe Bittencourt, ao apontar o estudo do meio como metodologia para uma abordagem de patrimônio histórico remete a um trabalho envolvendo diferentes áreas:

> Assim, é a fundamentação metodológica que caracteriza o estudo do meio, e não exatamente os conteúdos idênticos para todas as disciplinas. Nesse sentido, o estudo do meio constitui um dos caminhos a ser trilhados a fim de aproximar professores de disciplinas específicas, tendo em vista um trabalho coletivo e interdisciplinar e a vivência e compreensão de realidades também específicas, mas contidas e explicadas em uma realidade maior. (BITTENCOURT, 2011, p. 285)

Considerando isso, a paisagem que forma a comunidade em que a escola se insere é ponto de partida para uma percepção e, posterior, problematização da realidade. Para tanto, é necessário

considerar a paisagem no seu sentido mais amplo: social, cultural, ambiental, arquitetônica, geológica, histórica.

Iniciando-se por um planejamento coletivo entre os professores, é possível propor uma observação multidisciplinar com instrumentos pré-estabelecidos. Estes podem ser desde um desenho da realidade, produção de fotos, até uma entrevista com moradores ou a elaboração de um pequeno vídeo utilizando-se um aparelho de celular.

Em geral, em uma cidade ou mesmo em um bairro é possível perceber aspectos do tipo: a ausência ou presença de áreas verdes de preservação ambiental, a forma como o lixo doméstico é descartado, o uso dos espaços públicos, os locais de lazer da população, a idade dos loteamentos residenciais, a preservação dos prédios, serviços públicos, condições sociais dos moradores ou usuários, entre outros.

Em uma segunda etapa, parte-se para a problematização da realidade, a qual requer, discussão das observações ou dos dados coletados na primeira etapa. Neste momento, os professores das áreas envolvidas, em conjunto, promovem a discussão e mobilizam diferentes saberes para estimular o debate.

Esse é o momento em que se pode perceber, por exemplo, que há áreas originalmente criadas para lazer, mas que não são aproveitadas pela população, ou que há descarte de lixo doméstico em locais de preservação ambiental. É a partir disso que serão feitas as “grandes perguntas” para uma pesquisa sobre a realidade. Ou seja, problematizar a realidade a partir do que ela evidencia.

A terceira etapa ocorre após a definição dos problemas de pesquisa definidos pela fase anterior. A partir de então, os estudantes, munidos de instrumentos de pesquisa, irão a campo.

Os saberes disciplinares estarão, sem dúvida, atuando constantemente nesta prática interdisciplinar. Porém, o que é fundamental é o constante planejamento e acompanhamento do processo por todos os partícipes. Neste sentido, a sequência de

conteúdos é dada pelo projeto interdisciplinar e não pelas disciplinas. Por isso, fala-se em desconstrução das velhas práticas.

b. História e Matemática: uma relação mais do que possível

Como efeito da tradicional divisão das ciências entre humanas e exatas, a prática docente de professores de História geralmente é muito distante dos professores de Matemática. Na pesquisa histórica a quantificação de dados para os estudos demográficos é uma prática dos anos 50 do século XX, desenvolvida pela segunda geração dos *Annales*. O pós-guerra impôs a necessidade de contar-se os mortos, os prejuízos econômicos, de fazer-se uso das estatísticas em larga escala para diagnósticos e prognósticos econômicos. O uso do computador, da máquina de calcular para o armazenamento de dados tanto para os economistas, quantos para os historiadores é uma facilidade da segunda metade do século passado em diante.

Este foi também um dos impulsos para a História Social, a qual abordou o protagonismo das camadas populares anônimas que não tinham seus nomes registrados nos grandes livros memoráveis, tampouco estavam entronadas em castelos. Mas estas estavam, sem dúvida, nos censos, nas estatísticas oficiais, sejam elas oficiais ou não. Eram, portanto, números.

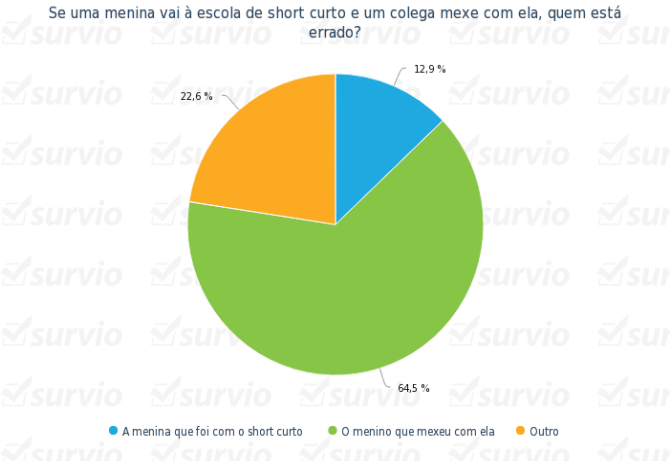
Agrupar uma série de registros destes números permitiu elaborar séries ou bancos de dados para, então, tratar estes dados tabulando-os, transformando-os em gráficos ou curvas que permitiam fazer uma leitura analítica. O historiador se serviu disso.

Ocorre que nas práticas de ensino da educação básica, esta relação que no ambiente da pesquisa já é bastante conhecida, ainda soa estranha. Propomo-nos, então, desconstruir este estranhamento.

Buscando também a problematização da realidade, em uma escola estadual de Santa Maria, RS, alunos do Ensino Fundamental manifestaram interesse em discutir sobre as relações de Gênero. A partir disso, promoveu-se rodas de conversas direcionadas ao tema e discussão de filmes relacionados.

Na sequência, decidiu-se elaborar um questionário envolvendo perguntas sobre "Desigualdade de Gênero" com respostas objetivas que deveriam ser aplicadas em mulheres das famílias das alunas. As perguntas também evolviam dados de identificação, idade, profissão.

Após a aplicação do questionário, os dados foram quantificados pelos bolsistas acadêmicos do curso de Matemática e, a partir daí, foram elaborados gráficos de diferentes tipos para que os alunos visualizassem a incidência das respostas. Abaixo, um exemplo de gráfico elaborado com uma das respostas.



No caso acima, o gráfico do tipo "pizza" dizia respeito a uma pergunta em que a resposta mais frequente foi de 64,5 % das respostas. O universo pesquisado totalizou 38 pessoas. Se a quantificação não tivesse sido feita e o gráfico não tivesse sido elaborado, o efeito certamente não teria sido o mesmo. A

percepção em cores, em desenhos para o grupo de alunos foi muito mais expressiva.

Em um outro exemplo de gráfico elaborado temos:

Neste caso, a desigualdade presente nas funções domésticas reflete a desigualdade de gênero já percebida pelos alunos em escala individual. Porém, quando agrupadas as respostas e elaborados os gráficos, evidenciou-se ainda mais esta cultura da desigualdade.

A relação entre os saberes históricos e os saberes matemáticos, reforçou entre os estudantes o interesse pelas disciplinas, à medida que ambas tinham um propósito comum, ou seja, compreender a cultura da desigualdade de gênero em que estavam inseridos. Dessa forma, faz-se perceber a construção de sentido para as aulas de História e Matemática, o que garante um maior e melhor envolvimento dos estudantes em sala de aula.

Considerações finais

Falar de interdisciplinaridade na escola requer pensar o contexto escolar e sua complexidade. Foi neste sentido que retomamos aqui o conceito de cultura de escola ou, se preferirmos,

saberes docentes. É a amplitude destes saberes que permite um olhar mais amplo e plural para a prática de ensino de História capaz de dar conta das múltiplas interfaces que os avanços teóricos e acadêmicos há muito anunciam e debatem com profundidade.

Percebe-se que no campo historiográfico não há dúvidas que o conhecimento histórico só é possível com uma prática de pesquisa interdisciplinar. A transposição dos territórios disciplinares há muito foi feita pelos pesquisadores e se trata de algo irreversível. O século XX foi crucial neste sentido. A escola dos *Annales* e a Nova História Cultural são efeito da inter-relação das áreas do conhecimento e o aperfeiçoamento disso.

Não há, no entanto, o mesmo ritmo na prática docente. Efeito em grande parte da estrutura curricular das escolas, o ensino em sua maior medida restringe-se ao campo disciplinar fragmentado. As inter-relações são tímidas e iniciais ou muitas vezes inexistem.

Aqui foram apresentados exemplos de práticas interdisciplinares em que o planejamento é parte fundamental para o êxito da proposta. As competências foram estabelecidas e discutidas tanto antes quanto no decorrer do trabalho.

Tanto para o estudo de gênero envolvendo estatística, quanto o estudo do meio com diversas áreas, é importante estabelecer como competências algo que ressalte o protagonismo e o comprometimento dos estudantes para como o seu contexto social. Sentir-se inserido no trabalho interdisciplinar é importante e definitivo. A tônica, então, não é a interdisciplinaridade, esta é apenas o método, a tônica de todo o trabalho é o que faz sentido ao saber. Isto é o que vai mobilizar os estudantes, os familiares, os professores em torno do aprendizado e encantá-los.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes**. Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DOSSE, François. **A História em Migalhas**: dos Annales à Nova História. São Paulo: EDUSC, 2003.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaidade**: conceitos e distinções. 3ª ed. rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. História das Paisagens. *In:* CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.