

DESCONSTRUÇÃO, EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA NAS AULAS DE LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA PIBID

Stephany Aparecida Borges de Souza¹ (UEMS)

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel² (UEMS)

RESUMO: O objetivo deste artigo foi discutir três perspectivas educacionais propostas por Cope e Kalantzis (2012): a didática, a autêntica e a transformativa. Bem como, traçar paralelos com três filósofos: Foucault (1975), Rancière (1987) e Freire (1996). Para estruturar a análise, recorri às experiências oportunizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em uma turma do ensino médio durante aulas de literatura. Desse modo, busquei refletir questões relativas a contenção do corpus e doutrinação de massa (Foucault), a autonomia do aluno (Freire), a desmitificação do professor como detentor do poder do conhecimento (Rancière). Com base neste suporte teórico, propus uma reflexão sobre o ensino de Literatura, uma vez que o ensino de línguas e linguagens é em si um desafio na sociedade contemporânea no que se refere aos recursos tecnológicos e as mudanças que vem ocorrendo dentro do ensino. A metodologia utilizada foi a qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Emancipação, Novas Aprendizagens, Formação de Professores.

1. Introdução

As reflexões que deram origem a este texto são oriundas de ideias em desconstrução relativas à prática docente e às realidades do ensino. Na prática, no imaginário e/ou em experiências anteriores dos acadêmicos pibidianos e presentes nas teorias estudadas. Essas realidades podem ser convergentes, divergentes ou complementares, de modo a coexistirem, dependendo da postura do professor e dos aportes pedagógicos que fundamentam sua prática.

Do ponto de vista do meu lócus de enunciação, houve uma quebra de paradigmas acerca do que é ser considerado um bom professor. Isso ocorreu porque as teorias dos multiletramentos abalaram crenças antigas nas quais modelos pré-fixados eram as peças chave do bom comportamento e desenvolvimentos dos alunos e das aulas.

Isto pode ter ocorrido porque esta acadêmica já havia tido uma experiência prévia como professora em uma instituição de ensino de idiomas. E nessa instituição primava-se pelo silêncio, pela contenção do corpus dos alunos (Foucault,1975), por padrões pré estabelecidos

¹ Acadêmica do curso de Letras – Inglês e suas Literaturas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

² Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

e por métodos repetitivos muito parecidos com a esfera didática que Cope e Kalantzis (2012) descreveram.

Havia pois, um paralelo muito estreito entre a postura doutrinadora e de contenção do professor, sua habilidade de manter a ordem e o silêncio em sala, e o percentual produtivo dos estudantes. Inferia-se que: se os alunos estivessem quietos, escrevendo e sentados corretamente nas carteiras, logo estavam “produzindo conhecimento”. Contudo, uma aula silenciosa e rigidamente estruturada na doutrina dos exercícios e das repetições, pode não ser, necessariamente, tão significativa quanto um debate ou leitura dramatizada. Portanto, posturas mais dinâmicas e de maior liberdade ao aluno podem propiciar um ambiente mais descontraído e, por vezes, contextualizado de ensino.

Nesse artigo, discuto perspectivas de ensino com base em Cope e Kalantzis (2005, 2012) a partir de duas obras: *Learning by design* (2005), e *New Learning* (2012). Esses dois livros discutem a importância de uma abordagem diferenciada do professor, tendo-se em vista as transformações sociais emergentes na sociedade contemporânea. Esse contexto tem exigido dos indivíduos identidades flexíveis em relação às diferenças, habilidades e posturas diversas que podem permitir a atuação nas três esferas-chaves da sociedade contemporânea: a tecnológica, a comercial e a cultural.

Essas três esferas, constituem a base do conhecimento da sociedade, segundo Cope e Kalantzis (2005). E embora esse conceito de conhecimento social se ramifique em conhecimentos: econômico, do trabalhador e cultural, os componentes tecnológicos, comerciais e culturais podem aparecer em quaisquer das ramificações anteriores.

A tecnologia constitui um dos pilares fundamentais por estabelecer conexões vantajosas e práticas entre pessoas, empresas e interesses. Já os valores comerciais são pautados em objetivos que visam manter uma relativa estabilidade financeira dentro do âmbito empresarial e de mercado produtivo. Preocupa-se, portanto, com ações do tipo: prevenção de perdas, capacidade organizacional, gerenciamento de habilidades e otimização de processos, por exemplo.

No âmbito cultural, a preocupação volta-se para questões de valores em transição no que diz respeito ao consumo e às necessidades do consumidor. De acordo com Cope e Kalantzis (2012 *apud* 2002), as pessoas buscam cada vez mais associações “do que eles fazem em entidades físicas—de design, estéticas, conceituais, associações psíquicas e sensibilidades de serviço” (COPE e KALANTZIS 2012 *apud* 2002, p. 16, tradução própria).

Para esses autores, há uma necessidade crescente de os indivíduos aprenderem a lidar com as diferenças culturais. Serem dinâmicos, produtivos no ambiente de trabalho, não

restritos a movimentos especializados e repetitivos como nas indústrias de produção em massa. Associo estas considerações iniciais ao posicionamento da autora Rojo (2013) quem pontua mais claramente acerca dessas três esferas de Kalantzis e Cope:

[...] na contemporaneidade, uma educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (designs) de futuro que considerem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) (Kalantzis e Cope, 2006a). “Um âmbito relativamente abandonado nessa elaboração teórica é justamente o campo da (re) produção cultural. (ROJO, 2013 p. 14).

Do mesmo modo que Cope e Kalantzis, Rojo propõe posturas que façam do professor um mediador do conhecimento, e não um transmissor deste como se os estudantes fossem “tábuas rasas”. Sob essa perspectiva, os estudantes, por sua vez, podem atuar como “co-produtores” na construção de sentido, o *meaning making* (KALANTZIS, em vídeo 2013), construído em sala por meio de negociação de sentido entre professor e aluno, bem como nas relações entre alunos.

Sobre isso, trazendo para a realidade das aulas de literatura, teremos três paralelos a serem traçados: o das três perspectivas analisadas por Cope e Kalantzis (2012): a didática, a autêntica e a transformativa; e em comparação a elas, as verdades fortes (MENEZES DE SOUZA, 2011), tanto de ordem estrutural quanto de ordem ideológica, que foram sendo desconstruídas do imaginário dos acadêmicos, tais como: a universidade ajudará a escola; a visão do espaço organizacional padronizado como base de desenvolvimento de uma boa aula, sendo que para esta premissa usaremos os estudos de Foucault (1975), mais especificamente os relacionados à disciplina e às ferramentas que a compõem (questões como adestramento do corpo, rigidez hierárquica, temporal e espacial em pró da padronização); o aluno como ser guiado pelo professor em oposição à autonomia deste (FREIRE, 1996); e a desmistificação do professor como fonte obrigatoriamente detentora de todo o conhecimento a ser transmitido e utilizado nos trabalhos escolares e, para esta última proposição, tem-se em Rancière (1987) um aliado argumentativo.

1.1 O que vim fazer aqui? Primeiras impressões

Alguns dos acadêmicos, já portavam alguma experiência em sala de aula como professores. Os que não possuíam essas experiências, lembravam-se de seus tempos de escola e inferiam a partir de tais recordações práticas recorrentes, posturas pedagógicas que esperavam rever na instituição do ensino médio.

As tais lembranças e experiências prévias mostraram-se, em alguns casos, motivo de constrangimento. Um exemplo interessante a ser pontuado foi o do comportamento dos alunos em sala. Esperávamos alunos comportados, e uma estrutura organizada dentro da sala, mas encontramos alunos críticos, revoltados as vezes e cômicos do caráter dominador dos mapas de sala.

Havia diferenças consideráveis em relação ao modo de ensinar da professora, e ao modo de aprender dos estudantes. Isto foi verificado porque, enquanto estudava-se as abordagens de Cope e Kalantzis (2012), a didática, a autêntica e a transformativa, pôde-se perceber que o modo comum para os alunos já não era mais uma aula nos modelos “didáticos”, mas sim uma aula pautada em multimodalidades, mesmo sem o auxílio de aparatos tecnológicos. Gincanas e jogos que exploravam a criatividade e os cinco designs: áudio, espacial, gestual, linguístico e visual já estavam enraizados no cotidiano dos estudantes.

Pressupunha-se ainda que os acadêmicos, incluindo esta que vos escreve, já soubessem e dominassem todo o currículo literário programado, embora ainda estivessem começando o eterno aprender de práticas e metodologias de ensino e “conteúdos programáticos”. Essa pressão era exercida pelos alunos. O poder de questionamento emanava deles, não como teste, mas como vantagem de mais pessoas para lhes sanar as dúvidas.

Era necessário, portanto, saber bem a literatura, mais do que supunha, pressupunha ou exigia a universidade destes acadêmicos pibidianos. Tomemos a palavra: pibidianos. Seres que por sua vez mais pareciam estrangeiros deslocados: não eram mais aqueles alunos, tão pouco professores definidos. Pareciam forasteiros naquela matéria exigida pela grade e, por vezes, menos conhecedores de Clarice Lispector e manipulação de mídias digitais que os estudantes. Isto porque há um número de vagas por professor e disciplina, dessa forma, nem sempre um universitário que opte, por exemplo, por Língua Estrangeira Inglês consegue evitar a Literatura, e dificilmente o faz em decorrência da oportunidade profissional de aprendizagem.

Como então, tornar-se parte do processo em tais circunstâncias? Como ensinar de maneira crítica, contextualizada e significativa um conteúdo do qual não se tinha o domínio? E como admitir não saber determinado assunto sem perder o status de poder em relação ao conhecimento em sala?

Havia ainda outros estranhamentos de ordem estrutural. Quando foram permitidas as visitas à escola, e pôde-se buscar a integração com a comunidade, foi possível notar a preocupação em menor grau atribuída às disposições das carteiras e à postura física dos

estudantes, bem como com a conversa paralela e a não prioridade do escrito. Isto induzia questionamentos internos do tipo “será que esta aula funciona? Eles aprenderão alguma coisa dentro dessa perspectiva diferenciada?” Estas e outras questões serão respondidas dentro da realidade situada da instituição de ensino que recebeu o Pibid.

Retomando então a questão de como tornar-se parte integrante do grupo. Foi necessário transitar entre as duas esferas: a do professor e a do aluno. Que afinal, não se mostrariam ser tão diferentes uma vez que a aprendizagem ocorria em contraturno para o acadêmico e depois seria compartilhada com os estudantes perante a orientação do professor supervisor e à luz das teorias estudadas e disponibilizadas pelos coordenadores do Pibid.

Mas para tanto, o primeiro passo foi ouvir o outro, como veremos em Menezes de Souza, reconhecer e descobrir em si, a mesma (ou não) ignorância do outro, ora do aluno (geralmente ligadas à disciplina) ora a do professor (ligadas, em geral, a questões técnicas e tecnológicas ou datas muito precisas). Aceitar a necessidade primária de admitir para si o “não sei” e após, buscar o conhecimento preocupando-se em como apresentá-lo. Trata-se ainda, de ouvir-se percebendo o seu interlocutor e o posicionamento crítico deste sem reduzi-lo à opinião vigente na sua mente de ouvinte, forçando o alienamento ideológico do aluno em relação às ideias do professor.

Sobre este posicionamento Menezes de Souza (2011) pontua que:

A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro*. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso ‘eu’; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças. (MENEZES DE SOUZA, 2011 p.138-139).

A primeira desconstrução foi, portanto, a de que se ensinaria/ ajudaria a escola. Não que não o pudesse ser feito, como de fato ocorreram trocas posteriores. Mas nos primeiros momentos, retorna-se para a escola para reaprender literatura e reaprender a ensiná-la. E é por meio da observação e escuta atentas ao outro que se tem a autodescoberta enquanto educador. Reconhece-se como aprendiz do mestre, concomitantemente que aprendiz dos estudantes e das experiências oportunizadas por eles.

Com relação à falta de conhecimentos detalhados dos períodos literários, vivencia-se o posicionamento do mestre ignorante, o qual sem ter plenos conhecimentos a respeito de determinado tema, é capaz de verificar se o processo de aprendizagem tem

ocorrido (RANCIERE, 1987). E esta era a prévia requerida dos acadêmicos: verificar e perceber se, e de que modo, o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de literatura vinha ocorrendo dentro da perspectiva dos multiletramentos.

Para o contexto das novas mídias digitais, os multiletramentos constituem uma possibilidade de conciliar os mecanismos tecnológicos emergentes às necessidades oriundas da cultura da globalização e ao desenvolver de posturas maleáveis às diversidades de posturas e opiniões. Nesse sentido, o ensino crítico da linguagem literária mostrou-se pertinente, na sala observada, por apresentar modos dinâmicos de ensino e por propor aos alunos projetos que possibilitaram aos estudantes desenvolver e praticar habilidades variadas.

Com relação à questão do poder e do conhecimento, e da consequente perda daquele em falta deste, gerou reflexões no sentido do posicionamento dos futuros profissionais. Postar-se como forma de mediar o conhecimento por meio de projetos multimodais e críticos, os *designes*, como foi visto em Rojo (2011) e Cope e Kalantzis (2012) era a proposta.

Não era, conseqüentemente, o intuito do projeto postergar formas de dominação pelo poder e pela ignorância. Não se buscava a autoafirmação enquanto profissionais a partir do domínio e da transmissão do saber e sua recepção passiva. Ao contrário, um dos desafios tem sido justamente a construção colaborativa do conhecimento. Dessa forma, nem o poder (ou a falta dele em relação aos estagiários) e tão pouco a ignorância, estavam em posições de desestabilizar o projeto. A figura de ordem materializa-se no professor supervisor. E este último não apresentava entraves em assumir alguma inabilidade, ou “não saber”, porque deveriam os acadêmicos então?

Para aprofundar esta discussão, podemos confirmar em Paulo Freire das disposições de ordem ideológica no tocante ao saber do professor e à ignorância do aluno, uma vez que sobre a ignorância Freire alerta:

[...]o educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1970, p. 34)

Ao retomar ainda Menezes de Souza, quando este defende o não “confronto direto nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças” permite-se gerar uma ponte com Foucault (1975) em Sua obra: *Vigiar e Punir – a história do nascimento das prisões*. Nesta obra o filósofo pontua que desde o início da instituição de ensino voltada para as massas, busca-se o padrão: estrutural, de postura e até mesmo de escrita a despeito das singularidades estilísticas dos indivíduos. E essa ideia de padrão tem sido plasmada de geração em geração

como sinônimo de ordem e prosperidade organizacional, pois se supõe que se houver uma harmonia a partir da “eliminação das diferenças” não há necessidade de embates.

Por que então as várias formas de organizações sociais veem-se constantemente forçadas a adaptar-se? Porque os indivíduos são naturalmente singulares em suas particularidades e necessidades tanto de ordem física quando histórico social e de pensamento.

As escolas, entretanto, não tem como verificar seguramente o que os alunos pensam e doutrinar o rumo desses pensamentos para as disciplinas. Elas podem, no máximo, exigir o controle de seu *corpus*. E o faziam no passado mais energicamente por meio de punições e sansões a fim de controlá-los e plasmá-los a um ritmo de vida ditado por outrem, no caso, o mercado de trabalho da época (mas que também pode ser aplicado a determinadas realidades atuais), o qual preferia um trabalhador passivo, uma versão moderna do bom soldado, e dos alunos, discípulos *gentis* de olhar inferior e opiniões contidas.

Segundo Foucault (1975), as escolas não foram às únicas instituições estruturadas dessa forma, funcionários de: presídios, hospitais, outros órgãos públicos e até de iniciativa privada, veem-se engessados em infinidades de rituais burocráticos a despeito da otimização do tempo e eficiência dos empregados. Subestima-se a capacidade de gestão do ser, justamente porque este mesmo ser foi treinado para ser alienado e alienador desde sempre com o seguinte propósito: controlar os meios e processos de trabalho para robotizar o empregado e torná-lo ineficiente fora deste sistema sob pena de sansão.

Desse modo, supõe-se que o homem só é capaz diante do atestado/ permissão de outro homem em esfera de poder superior ao daquele. Na escola, o estudante só é bom estudante se enquadrar-se nas particularidades requeridas por cada professor. Há a tentativa de adivinhar o desejo do mestre, na educação didática (Cope e Kalantzis, 2012). O mestre por sua vez, é avaliado como bom professor se capaz de conter o *corpus* dos alunos eretos e em suas carteiras sem a ajuda dos coordenadores pedagógicos e assim sucessivamente.

Entretanto, a educação escolar tem vivenciado mudanças, em decorrência da clara diferença de necessidades: do mercado econômico, estruturais, físico-motoras e em relação à acessibilidade, de ordem ideológica pela variedade de estudos na área educacional, do contexto histórico social e muitas outras que impossibilitam o ideal de padrão tão confortável ao controle e sondagem.

2. Das perspectivas educacionais: processos em trânsito com o mercado, o momento histórico e as tecnologias emergentes

Esta parte do texto pretende abordar de forma sucinta três perspectivas de ensino de maneira a fomentar discussões e redefinir conceitos preestabelecidos, levando-se em consideração o contexto histórico no qual despontaram tais metodologias, tendo como base a filosofia dos multiletramentos.

Ao longo desta breve análise, serão feitas pontes com as experiências vividas na escola para melhor ilustrar como facetas das três visões, situadas da instituição de ensino, podem estar coexistindo, o que resulta em um momento chave da história da educação uma vez que o terceiro estado, a educação transformativa, dá indícios de já ter saído da área de planejamento de *designs* e ter começado a germinar.

2.1 Didática

Acerca da educação didática pode-se dizer que foi a primeira perspectiva a ser abordada por Cope e Kalantzis (2012), por uma questão cronológica. Os autores a nomearam também como “o passado moderno” devido ao uso recorrente de muitos dos seus aspectos na atualidade e pelo fato de que onde o ensino ainda está em fase inicial, geralmente busca-se primeiramente princípios relativos à educação didática.

O modelo didático diz respeito à educação das massas, de trabalho com textos. As aulas são centradas no professor, que busca transmitir aos alunos o que estes deveriam memorizar. Trata-se, segundo Foucault, de um sistema reprodutor de operários gentis e passivos que viriam a substituir aos pais, que trabalhavam durante o período de estudo dos filhos, nos cargos das fábricas.

Dentro desse modelo, o professor é o senhor do conhecimento imposto pelo currículo. O espaço é limitado às quatro paredes da sala de aula, e estruturado de modo a intimidar os alunos perante a presença do professor, assim conversas paralelas não devem existir. A comunicação com o outro não é vista como algo construtivo, nem sequer o ato de olhar para os lados recebe uma conotação não punitiva. O padrão é o ideal: todos os alunos devem avançar nos tópicos das matérias e nos exercícios ao mesmo tempo.

Essas são apenas algumas características elencadas por Cope e Kalantzis (2012), que demonstram o método rígido e preocupado com a postura do corpo, seu molde, controle, poder-se-ia dizer adestramento físico dos alunos para melhor controle e disciplina em sala, se pensarmos em Foucault, tem-se o adestramento para torná-los corpos dóceis.

Nessa perspectiva, percebe-se em Foucault a denúncia do controle do corpo dos indivíduos, castra-os de seus movimentos em sala e doutrina-os à rotina de disciplinas. Assim, impera a ordem e o silêncio aos olhos do supervisor. Esta estrutura reconhecida também

como modelo de panóptico (o olho que tudo vê) visa ter o máximo de rendimento dentro do tempo estipulado e do espaço também pré-definido:

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Suprime os alunos a uma ideia de verdade única e que deve ser aceita e reconhecida como pensamento correto da moral vigente. Treinam-se os alunos a repetir a lição e responder as perguntas do modo esperado, ou o que acreditam ser o esperado pelo professor (Cope e Kalantzis, 2012), seguindo em uma rotina quase que maquinaismente monótona.

No tocante ao caráter memorizador de conteúdos por meio de repetição, típico dessa perspectiva, Rancière (1987, p. 79) afirma que “ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa” e podemos reconhecer isto na necessidade imediatista de reter informações, as quais serão tão rapidamente descartadas da memória de superfície quanto o foram “memorizadas, aprendidas” às vésperas da prova.

Em outras palavras, tão logo as informações não forem mais necessárias ao obstáculo da avaliação, serão descartadas em sua maioria e passar-se-á ao próximo conteúdo da lista. Os dados gravados para o cumprimento do ritual da avaliação já não fazem sentido em serem estudados, isto porque não são, por hora, exigidos na grade escolar e a apresentação deles de modo contextualizado ao estudante não é uma preocupação.

A esse respeito, dentro da denominação do que Freire (1987) chama de “educação bancária” há duas críticas importantes a serem consideradas: a) o defeito da narração: no qual as aulas são centradas em discursos do professor aos alunos que, por sua vez, nada mais são do que “objetos pacientes”; e b) os objetos de narração: a “realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 1987 p. 33).

Muitas ideias convergentes podem ser traçadas entre a visão de Cope e Kalantzis (2012) de educação didática e a visão de Paulo Freire (1987) de educação bancária. No tocante a não preocupação com o contexto social e à realidade dos alunos podemos observar mais uma semelhança entre as duas teorias

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter

ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987 p. 33).

Em relação às aulas de Literatura, a primeira desconstrução foi a do posicionamento dos alunos em sala. Não havia fileiras bem definidas, corpos padronizados, nem o silêncio passivo esperado. À primeira vista, pareciam desordeiros, e perguntávamo-nos se aquela aula daria bons frutos. Havia a contradição clara em nossas mentes: “mas disseram-nos que esta poderia ser considerada uma escola modelo!”.

Retomando Foucault (1975) para justificarmo-nos: os corpos já não são mais dóceis, ou ao menos, não são dóceis ao ponto de permitir-se serem coagidos ao nível de um padrão físico pré-estabelecido de postura e tão pouco, de aceitar absorver o conteúdo de forma pacífica, acordando com a origem celular das disciplinas e seus propósitos.

Os educandos não se preocupavam com a organização da sala e embora os professores tentem chamá-los para uma organização, estes também já não possuem a mesma severidade da perspectiva didática com o controle do corpo. A postura desses profissionais vai de encontro à contenção. Estes buscam na verdade, sempre que possível, trabalhar de forma multimodal e privilegiar o desempenho criativo dos alunos dentro da mesma corrente do assunto das aulas, com propostas que aproveitem habilidades diversificadas.

Havia, pois, a preferência pela participação ativa nos debates e correções. Perguntas do tipo: “alguém, respondeu igual/ diferente, por quê? O que te leva a pensar assim?” Esclareciam o posicionamento crítico dos profissionais envolvidos em sala. Faziam também florescer respostas criativas e críticas, isto quando não nos surpreendiam com alguma atividade multimodal como: vídeo, encenação ou releituras dramatizadas de algum poema ou trecho de obra que, não necessariamente, tinham de ser apresentadas por todos os alunos.

Nesta escola a busca por um padrão de resposta não é, sobretudo, o ideal desejado como o foi na educação didática analisada por Cope e Kalantzis (2012). Espera-se que o estudante não só exponha a própria opinião como a justifique, argumente em favor dela para fazer-se entendido em um ponto plausível acerca de sua interpretação da literatura.

Posturas como as citadas promovem o afastamento do simples cumprir metas conteudistas pré-estabelecidas, que podem transformar o professor em mero reprodutor de “um currículo engessado que marginaliza o ensino da literatura, tratando-a, quase que invariavelmente, como um apêndice da Língua Portuguesa” (ARAGÃO, 2015 p.01).

A este respeito Cope e Kalantzis (2012), criticam o menosprezo atribuído à

função do profissional professor e do estudante, gerados dentro do viés do conteudismo da perspectiva didática, como segue:

One of the ironies of didactic teaching was that it reduced the role of a teacher to little more than a bureaucratic functionary. The teacher became a mere intermediary in a chain of knowledge command, an interlocutor sandwiched between syllabuses and textbooks, on one hand, and learners, their answers and the tests they had to sit, on the other. (COPE e KALANTZIS, 2012 p. 52).

Relacionando agora a questão do aluno como depósito passivo de dados ao Rancière (1987, p.33) terá o contraponto entre quatro tipos de mestre: a) o emancipador; b) o embrutecedor; c) o sábio; e d) o ignorante. A pior das hipóteses, a mais prejudicial na visão deste filósofo, está em ser um mestre embrutecedor: pois este tem a inteligência e a vontade do aluno alienadas a própria inteligência e vontade. O mestre emancipador, contudo, pode coincidir a sua vontade com a do aluno, porém, não poderá alienar uma inteligência à outra.

Segundo as experiências de Joseph Jacotot, analisadas por Rancière (1987), o mestre ignorante não precisa conhecer/ dominar um determinado conteúdo para instigar seus estudantes a buscar o conhecimento. Muito embora pareça uma experiência arriscada para ser aplicada em sala, parte-se da premissa de não subestimar a capacidade do estudante a sua própria. Ou seja, não é porque o professor não possa orientá-lo em todas as dificuldades da aprendizagem que esta não possa ou não deva ocorrer.

Foi possível encontrar exemplos de experiências parecidas dentro das aulas de literatura. Uma das atividades que deixou os acadêmicos consternados, uma vez que não possuíamos conhecimento técnico de como montar e editar vídeos, foi o uso e criação de vídeo-aulas sobre obras literárias, contextualizadas dentro de determinados gêneros de apresentação em multimídia como: programa educacional, telecurso e quadro educativo de jornal digital.

Havia quesitos básicos que todos os vídeos deveriam seguir, como a legenda. Nela todo diálogo ou texto abordado deveria aparecer na parte inferior do vídeo, pois poderiam ocorrer problemas com o áudio no dia da apresentação e por termos um aluno surdo. A legenda deveria ainda, aparecer em fonte alta para beneficiar quem tinha problemas de visão.

O vídeo deveria conter entre cinco minutos (mínimo), e quinze minutos (máximo). Sobre a obra, quesitos como: breve biografia do autor, enredo, características do cenário, contexto histórico, características dos personagens principais e uma cena dramatizada de um trecho da obra, pelos alunos, também constituíam itens obrigatórios. Todos os componentes do grupo deveriam participar da confecção da vídeo-aula e dedicar uma atenção

especial ao o gênero escolhido: tratava-se de uma vídeo-aula? Um quadro de um telejornal ou jornal digital?

Mesmo sem saber como editar um vídeo, a professora explicou que isso não constituía um problema, já que, em sites como o youtube.com, encontra-se facilmente tutoriais que ensinam passo a passo a confecção e edição deste tipo de trabalho. Caberia aos pibidianos conferir se os quesitos base foram atendidos, e averiguar se a qualidade dos designs: áudio, visual, espacial, escrito, e gestual era satisfatória para o entendimento dos telespectadores. Critérios como criatividade, entonação e fidelidade à obra também valiam pontos.

2.2 Autêntica

A segunda perspectiva, a autêntica, por ainda ser bastante ligada à educação didática, foi também chamada de “more recent times”. Porém a rigidez das disposições das carteiras encontra-se mais flexível, há diálogos entre os estudantes, que neste momento passam a ser o foco das aulas e desenvolvem uma postura questionadora (COPE e KALANTZIS, 2012, p. 51 e 52). Existe ainda, uma preocupação curricular com questões emergentes ao ensino e à aprendizagem e os estudantes têm a possibilidade de escapar do padrão exercendo, por vezes, sua individualidade.

Ainda acordando com Cope e Kalantzis (2012), tão logo a educação didática fora aplicada às massas, surgiram críticas de opositores a este sistema. Também chamados de “progressistas”, essas pessoas questionavam os porquês norteadores da primeira perspectiva, como segue:

Progressivists’ began to ask questions such as, ‘Isn’t there more to knowledge than the “black- and-white” rigidity of right and wrong answers?’ ‘What is the moral lesson of teaching that requires the passive acceptance of received knowledge on the assumption that it is unquestionably correct?’ ‘How useful to real life are the formal academic disciplines?’ ‘What kinds of persons are formed by schooling that instils the idea that knowledge is the stuff you are told by authority figures?’ And ‘how effective is learning that does not fully engage the identity, interests and motivations of the learner?’” (COPE e KALANTZIS, 2012, p. 51).

Apesar de criticar o modelo didático, os adeptos da perspectiva autêntica utilizam-se da base didática, sob a qual aplicam alterações. Desse modo as atividades são voltadas para os alunos, mas ainda sob inspeção necessária do professor; a disposição das carteiras não é mais fixa, porém o espaço padrão de aula consiste às quatro paredes da sala. Estas recebem, neste momento, a possível função de mural das atividades produzidas pelos estudantes. A qualificação profissional dos professores eleva-se a um grau maior de capacitação e os

padrões de resposta, temporal, de controle, bem como a necessidade constante de supervisão e direcionamento, deixam de ser essenciais.

Na obra *Life in schools* (KALANTZIS E COPE, 2012), aparecem destacados dois exemplos de promotores da educação autêntica: a) Maria Montessori, de Roma; e b) John Dewey, dos Estados Unidos da América. A respeito de Maria Montessori, sabe-se, segundo os autores, que dirigiu uma instituição de ensino responsável pelo emprego de métodos inovadores e diferenciados em crianças carentes e com dificuldades. A ‘Children’s House’ explorava “ambientes de aprendizagem experimentais”, práticas que não preocupavam-se com o padrão temporal de aprendizagem e isto pode ser observado no seguinte trecho de *Life in schools*:

[...] Not all learners had to be doing the same thing at the same time; the teacher did not have to assume that all learners were at the same level and had the same interests; and, most importantly, learners were actively engaged in their learning processes. (Cope e Kalantzis, 2012, p. 52).

No caso de John Dewey, criador do método chamado “progressivíssimo”, o qual, previamente explicado, contrapõe-se ao didático por priorizar a pragmática, palavra de ordem do sistema em oposição ao caráter doutrinador e vigilante típicos do primeiro modelo. Com Dewey os estudantes são submetidos a problemáticas referentes à “vida real”, a resolução de problemas e ‘experiências diretas’. O foco volta-se, portanto, para o processo de aprendizagem experimental, considerando atividades empíricas por comprovação de hipóteses tal qual o método científico.

Embora apresentem-se, por vezes, como revolucionários e inovadores do curso da educação em direção a uma ‘reconstrução social’ a qual resultaria em um planeta habitado por “cidadãos, trabalhadores criativos e pessoas responsáveis” (Cope e Kalantzis, 2012, p52); esta perspectiva não vai, segundo os mesmos autores, muito além do que já fora estabelecido pela metodologia predecessora. Não há mudanças que rompam com o cerne da educação didática, e isto pode ser justificado pelo grau de mudanças entre elas.

Na primeira, a ordem de exposição dos temas é prescritiva, os conteúdos são impostos e a compreensão destes ocorre de cima para baixo. Não há diálogo horizontal entre alunos, tão pouco entre aluno e professor. Já na segunda visão de educação, há algum diálogo horizontal entre alunos, contudo o professor ainda mantém-se fora dessa linearidade discursiva. Ele paira como ser cujo *status* de conhecimento não o permite participar destas experiências em sala como professor mediador, facilitador e, portanto, emancipador. Ele ainda

possui o caráter de dono das respostas enquanto que os estudantes seguem como amontoado de perguntas.

Em relação às estruturas “arquitetônicas” e de contenção do *corpus*, salientadas a partir dos paradigmas de Foucault, as diferenças são relativamente sutis. Os espaços mantem-se dentro da arquitetura da didática com maior flexibilidade na organização das carteiras, para oportunizar trabalhos em grupos, e para que os indivíduos ganhem o poder, até determinado ponto, de expressar-se. O caráter celular das disciplinas intercaladas por intervalos de tempo continua vigente.

A abordagem dos livros torna-se peculiar devido à abrangência de assuntos variados, considerados emergentes às necessidades “mais úteis” dos aprendizes e da sociedade. Acerca disso, e das disposições fundamentais de diferenciação entre ambas as primeiras metodologias, Kalantzis e Cope (2012, p.52) considerando a liberdade do aluno em maior grau na busca pelo conhecimento, os autores propõem que melhor que a denominação “progressiva”, esta perspectiva enquadra-se mais adequadamente no conceito de autêntica, pois:

It works hard to make itself relevant to the lives of learners. It has demonstrably practical uses. It is also authentic insofar as it is learner- or child- centred, true to the interests and motivations of the learner in preference to the dictates of the teacher, syllabus and textbook. Finally, it is authentic for its focus on internalised understanding instead of just memorising things that are formally correct – knowing the processes of reasoning behind a mathematical formula, for instance, not just producing the right answer. (Cope e Kalantzis, 2012, p.54)

Computando informações levantadas dentro das realidades do século XXI, estes autores afirmam que, de modo geral:

[...] the shift from didactic to authentic education has been more pronounced in the kindergarten and primary or elementary years than in high schools, in the humanities more than mathematics and the sciences, in affluent schools more than poorer schools, in the developed world more than the developing world. (Cope e Kalantzis, 2012, p.59)

Porém, da realidade presenciada na escola estadual, não faz parte a educação infantil, ainda assim, diversos murais nas paredes da instituição, não somente dentro das salas, apresentam os trabalhos dos estudantes, incluindo cartazes de matemática, os quais recebem um espaço consagrado: as fórmulas mais utilizadas na resolução dos exercícios estão acima do quadro, para consultas, conferindo ao aluno um certo grau de autonomia.

Existem, pois, características também dessa educação nessa escola, considerando a relativa liberdade de organização do espaço em sala e das paredes como locais expositores de trabalhos de alunos. Uma possibilidade emergente encontra-se em levar em consideração,

sobretudo, o romper com esses espaços. Logo, produto do conhecimento construído, as releituras feitas a partir do conhecimento proposto, não limitam-se mais aos muros do colégio, elas se expandem para além das fronteiras do material explorando o digital entre outras formas de circulação de informação.

2.3 Transformativa

Na concepção dos autores, a educação transformativa ainda não constituía uma realidade, considerando o contexto mundial do século XX, nem dava sinais muito significativos de estar em fase inicial nas escolas. Para Kalantzis e Cope (2008), essa questão tende a mudar no decorrer do século XXI, porque “sintomas” de uma outra mudança já eram notados.

Aulas com caráter mais digital, desafiador e relevante deverão ganhar espaço em pró de alunos de uma geração diferente e de posturas também diferenciadas que se submeterão, ou não aos modelos de aula vigente, uma vez que estes podem “não tolerar as aulas de cunho tradicional, assim como fizeram as gerações anteriores” (Cope e Kalantzis, 2012, p.60, tradução própria).

Características marcantes desta perspectiva, de acordo com Cope e Kalantzis (2012) estão no transcender das barreiras físicas e destitui-las do caráter classificador e segregacionista de classes, o que constitui uma rede de relacionamento mútuo que não se restrinja a uma voz/ áudio por vez, por meio dos novos espaços de aprendizagem flexíveis, variados e que podem acontecer pela rede multimídia,

Já o professor atua como observador atento e dinâmico em face das mudanças, de modo a organizar a agenda dos designs dos estudantes atuando como “forças de mudança”. Há portanto, manutenção de posturas oriundas das perspectivas pedagógica e autêntica, com a preocupação, entretanto, de não estagnar nos limites atribuídos por elas.

Existe também, cuidado não só com o refletir das realidades sociais mas com o conceito de agência frente à necessidade de transformação visando um mundo melhor. E desse modo, projetar designs que contribuam com o desenvolver de habilidades úteis para uma “economia do conhecimento”.

Esse termo, denomina uma espécie de organização social pela qual os indivíduos transitam em esferas de habilidades multiculturais e dinâmicas, em busca de um futuro com melhores condições sócio-culturais por meio do planejamento e da ação. O cerne dessa abordagem está no papel crucial do professor como agente transformador. Ele será o responsável pelo direcionamento dos educandos, mas com a cooperação destes como co-

produtores dos *designs* (Cope e Kalantzis, 2012), na trajetória de um ensino mais significativo e integrado com as realidades e implicações da chamada economia do conhecimento.

Segundo Cope e Kalantzis (2012), essa *Nova Aprendizagem*, tornar-se-á uma necessidade muito em breve, em decorrência de fatores em transição e de mudanças já ocorridas na sociedade, como por exemplo: globalização, novas necessidades para o mercado de trabalho, novos e diferentes meios de comunicação e diferentes valores culturais e divergências de opiniões.

De acordo com esses autores, em alguns lugares tal necessidade já constitui um fato, uma vez que crises que afetam, não só a esfera educacional, apontam para problemas como dúvidas quanto à eficácia e serventia dos conteúdos lecionados nas escolas para o mercado e para o cotidiano bem como a indisciplina que apresenta-se de modo crescente na atualidade.

3. Considerações

Quando fomos recebidos na escola para participar do projeto, já sabíamos que adentraríamos em uma realidade diferenciada e reconhecida por obter resultados positivos. Não esperávamos, porém, que isso se devesse a fatores tão diferentes das aulas convencionais do modo didático descrito por Kalantzis e Cope (2005, 2012). Fileiras bem organizadas, alunos silenciosos e interessados em cumprir o cronograma proposto pairavam em nosso imaginário.

Encontrar alunos críticos, questionadores, displicentes em relação a postura física e ao mesmo tempo interessados em discutir os assuntos das aulas foi uma novidade e um choque. Não estávamos preparados para lecionar dentro de posturas diferentes e dinâmicas. A tecnologia, uma vantagem da escola e uma possível aliada do contexto pós moderno de ensino, também se constituía um desafio. Estávamos presos a limitações de cunho ideológico, técnico poder-se ia dizer até pré conceituosos.

Mas pudemos observar que transformações acontecerem nas nossas concepções de ensino, que foram construídas e desconstruídas frente ao auxílio das teorias e o vivenciar de experiências práticas. Em Foucault (1975), no qual encontra-se a razão da estrutura física e organizacional do ensino, pode-se perceber ao compará-lo com Freire (1987) e Cope e Kalantzis (2006, 2012), a necessidade de mudanças em relação a estrutura física, arquitetônica, da escola e a postura adotada pelos profissionais frente aos estudantes.

Não se trata mais de perpetuar uma vigilância panóptica para certificar-se de que processos burocráticos acontecem para desembocar, em algum ponto, em conhecimentos

adquiridos por memorização, e comprovados por um número x de acertos em avaliações que privilegiam os designs escrito e visual. Trata-se de assumir posturas que proponham designs formadores, instigantes e de ação para futuros cidadãos críticos. Vivencia-se um momento no qual habilidades dinâmicas e posturas flexíveis são requeridas tanto na escola quanto no contexto sócio- econômico em geral.

Quando se impõe uma perspectiva rigidamente doutrinadora, ou que proclama mudanças mais ainda segue padrões puramente burocráticos, corre-se o risco de perder tempo com fixação de conteúdos ao invés de abordá-los de forma que algum sentido sobre ele seja construído e internalizado. Trata-se também de reconhecer os alunos como seres experientes em conhecimentos exteriores aos advindos da escola. Partindo desse pressuposto, não se pode mais agir em relação aos estudantes como se fossem seres amorfos e ingênuos, carentes do conhecimento do qual o professor é o detentor.

O professor propõe, neste momento, atividades que serão um caminho, entre tantos possíveis, de desenvolvimento da aprendizagem. Busca-se a construção do sentido em oposição a prescrição de significados. Acredita-se, tal qual propõe Freire (1987), na autonomia do estudante em oposição a educação bancária. E assim como Rancière (1987) descreve: na emancipação do aluno pela verificação do empenho em contrapartida a conhecimentos transmitidos do mestre embrutecedor ao aluno ignorante e dependente.

Bibliografia

ARAGÃO, R. C; SAUSMICKT, E. **O Ensino de Literatura A Partir dos Multiletramentos.** In: Seminário Nacional de Literatura e Cultura, 2015, São Cristóvão. Anais do VI Senalic, 2015. v. 6. p. 1-14.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Life in schools.** IN New Learning Elements of a Science Education. Cambridge: Cambridge University Press second edition, 2012.

COPE, B; KALANTZIS, M. **The Learning by Design Guide.** Common Ground, Melbourne, 2005

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões** 32ª ed. Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação.** In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, R. *Escola Conectada: Os Multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

Vídeo apresentação da professora Mary Kalantzis: “**Professor Mary Kalantzis, 1st International Symposium on Early Childhood Pedagogy – 2013**” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qawrPk327T0>. Acesso em 05 de novembro de 2015 as 11:51.