

ESTUDANTES DA GERAÇÃO Z E A AUTORIA COMPARTILHADA DAS AULAS DE HISTÓRIA

Susanna Fernandes Lima
Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória UERJ¹
susannaflima@gmail.com

Segundo a pesquisa “Juventude Conectada”, de 2016, coordenada pela Fundação Telefônica Vivo, o jovem de hoje, “por estar conectado à internet [...] passa a ter maior possibilidade de opinar, expressar ideias, articular-se, conhecer pessoas novas, informar-se, produzir informação e trabalhar” (p. 92). Enquanto os anos de magistério acumulam-se na trajetória da minha vida, tenho observado como a internet e suas ferramentas têm redesenhado e redimensionado as relações humanas – em especial a relação da criança/adolescente e do jovem com o acesso a informações oriundas das diversas mídias que consomem. O século XXI e o avanço dos meios de comunicação e informação abriram espaço para a popularização de diversos assuntos, sejam eles referentes à rotina das pessoas, ou aos mais diversos temas de pesquisa. Isso posto, tornado acessível, o aluno faz uso e, nos termos das aulas de História, por exemplo, permite que ele sugira novos conteúdos ou abordagens – e este é um movimento a ser investigado nesta pesquisa.

Mas antes de prosseguir, é importante identificar e situar nossos alunos na atualidade, objetos da minha investigação.

Nascidos após os anos 2000 e antes de 2010, a **Geração Z** recebe este nome por apresentar o comportamento de mudar incessantemente o canal da televisão ou a música no aparelho de som, ato que remete ao termo ‘zapear’. Também conhecidos como iGeneration@, Net Generation, Generation AO (Always on), Generation Text, os Z nascem durante o processo de desdobramento da Web 2.0, desenvolvimento da banda larga, como também no período de criação e popularização de novos aparelhos e ferramentas digitais. (INDALÉCIO, BENÇAL, 2017, p. 140. Grifo nosso.)

Os alunos da última década, portanto, configuram as primeiras gerações de pessoas cujo processo de vivência e socialização aconteceu integralmente no contexto da tecnologia digital. Há quem os nomeie como “geração touch screen”, ou seja, geração que sequer apertou botões para realizar chamadas telefônicas, por exemplo.

¹ O texto apresentado neste simpósio integra o projeto para a dissertação sob mesmo título, em desenvolvimento, orientada pela Prof.^a Dr.^a Marcia de Almeida Gonçalves, com financiamento CAPES.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

Nesse sentido, e como afirma Marc Prensky, “nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2001).

Ponto comum entre professores de diversas disciplinas, especialmente das que demandam mais dedicação em leitura e interpretação textual, caso da História, é afirmar que a atenção desses jovens é muito difícil de ser conquistada/mantida: não se dedicam às aulas ou aos estudos como muitos de nós fizemos à nossa época, quanto estávamos sob o argumento de que estudar é importante e impacta diretamente na construção do/de um “futuro”. Na verdade, esses estudantes operam muito mais no campo do imediato. Talvez aí resida a grande dificuldade de ensinar História do modo como fomos ensinados por nossa experiência enquanto estudantes, ou por instrução técnica ao longo da licenciatura.

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (PRENSKY, 2001, p. 2)

Daniela Tófoli, jornalista especializada em família, corrobora a citação acima, afirmando que, para os adolescentes e jovens que integram a Geração Z, “[...] praticamente tudo também é mobile [...] E, se tudo é ‘móvel’, a atenção deles também é. Pouco focados, se entediam rapidamente, mas conseguem absorver informações de várias fontes ao mesmo tempo [...]” (2018). No caso da disciplina História, sobretudo, que mobiliza o passado e suas possíveis reelaborações como conhecimento sistematizado, mais do que nunca a famigerada pergunta ‘para que serve a História?’ tem se feito presente, e com maior frequência do que ocorria anos atrás.

Na esteira desse questionamento, concordamos com Alice Casimiro Lopes, no texto “As disciplinas na escola e na ciência” (2008), quando realiza uma análise acerca da estrutura do currículo disciplinar versus o currículo integrado, e se detém na apreciação da organização das disciplinas escolares com base no discurso recontextualizado, a partir do qual afirma:

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

Os conhecimentos escolares não têm por base apenas os conhecimentos científicos, nem sua lógica. A lógica científica no contexto escolar é uma lógica recontextualizada, engendrada pelas relações de poder instituídas em outro contexto social que não o científico. [...] Develay, ampliando a interpretação de Chevallard sobre a transposição didática, defende que o conhecimento escolar não tem somente o conhecimento científico como saber de referência. [...] Develay entende que a transposição didática corresponde a todas as transformações que afetam os saberes eruditos/científicos e as práticas sociais de referência das quais derivam não apenas os saberes a ensinar, mas igualmente os saberes ensinados e os saberes assimilados pelos alunos. (LOPES, 2008, 53-54)

Mediante essa reflexão, a autora assinala a necessidade de levar em conta as experiências prévias e o meio sociocultural dos alunos para que se alcance o estímulo à crítica e à curiosidade. Afirmo que, especialmente no tocante à elaboração das aulas de História, muitas vezes marcadas negativamente por rótulos ligados à ‘decoreba’ ou falta de dinâmica para incentivar a aprendizagem, ter ciência da realidade do aluno pode configurar-se como diferencial para o momento do encontro escolar, posto que é condição capaz de aproximar o estudante daquilo que o professor pretende ensinar.

Neste ponto, é necessário olhar com atenção para a expressão proposta acima – autoria/autoridade compartilhada das aulas de História – e refletir a seu respeito. Como o aluno pode participar ativamente da construção e elaboração de uma aula? Que aula ele espera ter? Já sabemos, enquanto professores, que algumas expectativas em torno de determinados temas mais populares são inevitáveis: muitas vezes somos instados a respeito de quando, ou em qual série, trataremos do assunto A ou B. Em alguns casos, a indagação ocorre durante a explanação de algum outro conteúdo, o que me leva sempre a pensar a respeito dessa curiosidade antecipada e interruptiva: a aula não está agradável? Ou o tema não encantou o suficiente? O que poderia ser melhor? É a partir desse tipo de situação e questionamento que proponho o compartilhamento da autoria da aula; com a finalidade de que os conteúdos programáticos não apenas façam sentido para os estudantes, como também para que a aprendizagem seja um processo que conte com participação ativa dos alunos. Acerca disso, tomo como base o conceito de “metodologias ativas”:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. [...] As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando,

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

criando, com orientação do professor [...] (BACICH, MORAN, 2018)

Certamente, uma das maneiras de tornar a aula de História mais interativa é a inclusão de tecnologias de informação e comunicação, especialmente selecionando mídias e formatos mais acessados e consumidos pelos estudantes. Em diversos momentos onde foram inseridos elementos que integravam o assunto da aula à vida dos alunos – principalmente os ligados aos usos da internet e mídias –, pude observar êxito e elevado interesse tanto na aula, quanto na realização de atividades e/ou tarefas, mesmo quando estas eram mais simples. Identificar alguma curiosidade a respeito da vida de Napoleão Bonaparte, ou o significado da palavra Ibirapitanga, mencionada no livro didático sem a devida explicação, tornava-se algo efetivamente relevante, conferindo ação e movimento à aula de História.

Ana Maria Monteiro (2007), por sua vez, evidencia a necessidade de que “os saberes selecionados [sejam] efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização e reestruturação [...] que dá origem a configurações tipicamente escolares” (2007, p. 83). Entendo ser possível acrescer a isto uma perspectiva que considera incidentes críticos (GOODSON, 1995, p. 74) – em outras palavras, derrotas no processo de ensino-aprendizagem – como capítulos proveitosos no sentido de melhorar práticas pedagógicas e de ensino, de modo que as aulas de História não atendam apenas aos ditos bons alunos, mas despertem na maioria a curiosidade e o interesse.

Nesse momento a pergunta ‘para que serve a História?’ talvez assuma outra roupagem:

Para que se ensina História? Para Moniot, ela fornece conhecimentos, referenciais para compreender o mundo e seu caos, compreender as diferenças, os conflitos, avaliar as mudanças e as permanências, ver na longa duração o jogo das instituições. [...] Os alunos estão envolvidos nesse processo dinâmico e complexo em que talvez a maior contribuição da História escolar seja a de oferecer um instrumental para a análise crítica (MONTEIRO, 2007, p. 109 – Grifo nosso).

Tentar responder à questão proposta por Ana Maria Monteiro e associar possíveis respostas à proposta deste projeto dá origem, necessariamente, a outras ramificações. A autoria/autoridade da aula de História só pode ser compartilhada se a

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

História, como a autora afirma, for compreensível para os estudantes, e se a “modalidade de transmissão” aproximar-se dos referenciais que eles mobilizam, possibilitando interconexões com o seu cotidiano, geralmente acelerado e permeado por signos digitais variados.

Lançar um olhar sobre a (inter)ação dos alunos com a estrutura da aula é importante para nós, professores, porque revela a necessidade de alterar o modo de elaborar a aula. Afinal: que aula de História interessa a esse grupo de alunos nativos digitais? Não cabe mais tratar o espaço escolar como único detentor do saber, especialmente no cenário em que vivemos, no qual as diversas mídias digitais são acessadas desde muito cedo pelas crianças, formalizando uma aquisição de informação quando ainda são bem jovens. Tendo isso em conta, os alunos, em geral, chegam à escola informados e/ou curiosos acerca de diversos assuntos que ainda estudarão. Como aponta o autor Jorge Larossa Bondía, existe uma

Ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados. [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado”. (BONDÍA, 2002, pp. 21-22)

Ao longo de seu texto, intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, o autor se propõe a refletir sobre a educação evocando, para isso, o par “experiência/sentido”. Bondía sugere que “a informação não é experiência”; segundo seu ponto de vista, experiência é “o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21), não o que acontece a cada dia, sem relação direta conosco, afinal, muitas coisas ocorrem todos os dias, e nem todas nos afetam, impressionam ou sensibilizam. A partir disso, o autor discute acerca da expressão “sociedade da informação”, que muitas vezes aparece associada à outra, “sociedade do conhecimento” (2002, p. 22), dando a ideia de que aprender resume-se a apenas obter e processar informações, oferecendo como resultado a emissão de opiniões sobre aquilo que julgamos estar informados.

O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. [...] Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder [...] as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião [...] (BONDÍA, 2002, pp. 22-23)

Ainda na esteira dos argumentos de Bondía, fica claro que a educação, nesse contexto, tem acertado seu passo com o correr acelerado dos acontecimentos que geram as informações. Assim, concordo que tanto nós, professores, quanto os estudantes, nos encontramos no olho desse furacão que é acompanhar e saber sempre o que está acontecendo para não ficarmos atrasados. Nesse ponto, o par informação/opinião não é suficiente, é preciso ir além disso: consumir com avidez as notícias que se acumulam sobre os dias com o passar do tempo. “Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Não é difícil perceber essa urgência em sala aula. Basta uma aula inicial de ano letivo para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, cujas idades giram em torno dos 11 ou 12 anos, para ouvir as seguintes perguntas: “Quando estudaremos mitologia grega?” (assunto apresentado no final da série em questão); “Vamos falar sobre a 2ª Guerra Mundial neste ano?” (conteúdo previsto para o 9º ano); “E a Revolução Francesa, professora?” (tema abordado no 8º ano). Geralmente os estudantes apontam interesse pelo que já ouviram falar.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação tem efetuado mudanças significativas e sem precedentes na prática social da humanidade. Em 2009, redigindo o prefácio de seu importante livro, “A sociedade em rede”, publicado originalmente em 1996, o sociólogo Manuel Castells afirmou:

[...] a internet, e sua variada gama de aplicações, é a base da comunicação em nossas vidas [...] A revolução tecnológica, com seus dois principais campos inter-relacionados, as tecnologias de comunicação baseadas em microeletrônica e a engenharia genética, continuou a aumentar de ritmo, transformando a base material de nossas vidas. As redes se tornaram a forma organizacional predominante de todos os campos da atividade humana. A globalização se intensificou e se diversificou. As tecnologias de comunicação construíram a virtualidade como uma dimensão fundamental da nossa realidade. (2018, pp. 19 e 35)

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

Cabe comentar que enquanto eu, imigrante digital, estabeleço relações com o tempo em que o consumo de tecnologias digitais de comunicação e informação ainda era incipiente, e com a sociedade que funcionava de modo diferente do que apontou Castells, o adolescente/jovem da Geração Z não tem a mesma apreensão, posto que ele já nasceu num mundo conectado, tendo contato com internet ainda na infância.

Para além da rapidez com que avançam os processos tecnológicos na sociedade em geral – a esse movimento, Anita Lucchesi e Marcela Albaine chamam “virada digital (digital turn)” (2016, p. 302) –, a sala de aula já tem experimentado o choque provocado pela chegada das mídias digitais às mãos – não só a elas – dos alunos. O embate inicial, que rendeu e rende uma série de proibições quanto ao uso de equipamentos eletrônicos, como o celular ou tablets, na escola, vem cedendo espaço, atualmente, à inserção controlada desses meios, visando conferir a eles um status educativo, associado à aprendizagem. É o tempo da “Educação 4.0”.

O “Guia definitivo da Educação 4.0”, disponibilizado pela empresa Planneta Educação, traça uma linha do tempo dos modelos educacionais desde meados do século XVIII até o século XXI, apontando suas principais características para, na sequência, definir o padrão atual:

[Na Educação 4.0] O aluno passa a viver a experiência da aprendizagem por meio de projetos colaborativos, nos quais os professores e colegas atuam juntos. Os recursos disponíveis na escola passam a ser usados de maneira criativa e novas estratégias são baseadas nas metodologias ativas para as atividades em sala de aula. (p. 4. Grifo nosso.)

Esse modelo propõe o uso de internet aplicado ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras: no formato 4.0, o estudante não só manipula ou interage com sites e equipamentos tecnológicos, como também se torna “autor de seu conhecimento” (p. 6). João Mattar, no livro “Web 2.0 e redes sociais na educação”, oferece uma explicação mais detalhada quanto ao consumo que o atual usuário de internet faz dos conteúdos:

Na Web 2.0, o usuário não é mais concebido apenas como um consumidor passivo, mas agora também como codesenvolvedor do software, que vai se tornando melhor conforme é mais utilizado e modificado pelos usuários. [...] Já a cultura da Web 2.0 considera o usuário também como um autor, ou seja, ele acessa mas também remixa e produz conteúdos, que por sua vez são

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

lançados de volta à rede para acesso e retrabalho por outros. [...] Em educação, esta é uma das características que mais nos interessa, pois permite repensar a ideia do aluno passivo e projetar um aluno participativo, também coautor do processo de aprendizagem. (2013, p. 21)

Nesse sentido, reafirmo o que já apontei antes: os estudantes com os quais convivemos atualmente na escola são hiperconectados, acelerados, propositivos e geralmente apresentam êxito em práticas e atividades que se utilizem de mídias e tecnologias da informação, o que corrobora, além do projeto de Educação 4.0, a ideia de que os espaços de interesses dos estudantes precisam ser aproximados da aula, especialmente da aula de História, para que o processo de ensino-aprendizagem transcorra de maneira expressiva. A esse respeito, afirma Flavia Eloisa Caimi:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação resultando em sólidas aprendizagens. (2006, p. 24)

É bem verdade que, como afirmou Guimarães Rosa, “o correr da vida embrulha tudo” (ROSA, 1994, p. 449): são tantas as tarefas, calendários, projetos e burocracias escolares as quais nós, professores, precisamos dar conta, que muitas vezes planejar a aula, em si, é o que negligenciamos com mais facilidade, especialmente se já tivermos alguns anos de magistério e muitas escolas para dar conta. Apesar disso, o que proponho é o movimento de aproveitar esse contexto hiperconectado em que estamos sendo inseridos, e onde a maioria de nossos alunos nasceram, dirigindo um olhar atento para a aula que elaboramos, a fim de que o interesse dos estudantes funcione como um propulsor para encontros escolares mais interativos e significativos para todos os envolvidos.

Somada a essa reflexão, retomo Caimi para tratar de um segundo ponto:

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicuemos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva. (2006, p. 25)

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

Se o aluno é esse sujeito cheio de curiosidades, acelerado, que opera muito bem no campo das mídias, propositivo e cuja atenção é fluida, devemos aproveitar esse combinado de características e usá-lo a favor da aprendizagem. Assim sendo, José Moran afirma que “a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” se comparada com metodologias dedutivas ou por transmissão, onde “o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas” (2018). Esse autor propõe, portanto, que devemos utilizar as chamadas Metodologias Ativas, que:

[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...] (2018)

O modelo sugerido por Moran é o que, do meu ponto de vista, encontra reflexo nas atitudes dos estudantes da Geração Z, especialmente no caso das aulas de História, geralmente tratadas como desimportantes na medida em que seu conteúdo apresenta-se afastado dos interesses dos alunos. Não é raro ouvir frases como “mas por que eu preciso aprender isso?”, “Ele/ela já morreu e estamos aqui perdendo tempo”. Ou “o Brasil não é mais assim, professora”.

Apesar disso, alguns assuntos, a despeito de estarem inseridos na disciplina História, não recebem o mesmo tratamento quando são tematizados em sala. Relato uma experiência: após atrelar o tema Renascimento Cultural, dirigido a turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio, ao filme/desenho “Tartarugas Ninja”, e explicar a relação de cada personagem com o conteúdo em questão, a aula seguinte contou com a apresentação de brinquedos que estavam perdidos em casa, memórias dos pais, que assistiram ao desenho em suas infâncias, trocadas a partir do relato dos estudantes sobre a aula, curiosidades pesquisadas na internet e, claro, referências aos episódios que estavam disponíveis no You Tube ou Netflix. Disse Moran: “aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos.” (2018)

O interesse do aluno, no entanto, só pode ser associado a práticas de aprendizagem ativa quando o professor entende que a autoria/autoridade da aula

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

demanda compartilhamento. Não basta apenas fazer um levantamento no primeiro dia de aula do que o aluno compreende quando se trata de definir o que é História, ou ouvir os comentários sobre jogos e vídeos que se relacionam à Grécia, à Segunda Guerra Mundial ou ao Egito, sem considerar que esse conhecimento prévio do aluno é o ponto de partida para uma construção mais complexa, qual seja: o saber histórico escolar.

Michael Frisch cunhou o conceito de Autoridade Compartilhada na década de 1990. Este se encontra sistematizado no livro “A shared authority: essays on the craft and meaning of oral and public history”, ainda sem tradução para o português, e foi elaborado para tratar da questão da autoria/autoridade sobre o passado nos termos das entrevistas de história oral com as quais trabalhava. Sua proposta gira em torno de que o saber do entrevistador/historiador não se sobrepõe aos saberes mobilizados pelos entrevistados, como se os primeiros tivessem algum controle, autorizado pela profissão, por exemplo, sobre a construção do passado. No texto “A História Pública não é uma via de mão única”, o autor destaca:

A shared authority [Uma autoridade compartilhada] sugere algo que é que na natureza da história oral e da história pública nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado. Até onde entendo, nós simplesmente não temos a autoridade para sair distribuindo por aí. [...] somos convocados nem tanto para “compartilhar autoridade”, mas para respeitar e atender a esta qualidade intrínseca. (2016, p. 62)

Proponho o uso deste conceito como base para minhas reflexões a respeito das aulas de História que os/meus alunos desejam ter. Este não será um trabalho de história oral, contudo, há aproximações interessantes a serem feitas no que concerne ao campo conceitual. Entendo que a experiência e o saber escolar devem proporcionar o compartilhamento e o diálogo do saber/autoridade do professor com a “bagagem” que os estudantes levam para a sala de aula.

Efetivamente, bagagem poderia se traduzir como o capital cultural, sendo a relação entre aquilo que o aluno traz e o que a escola requisita ou espera dele. No caso específico da aula de história, tal bagagem ou capital se traduz nas informações prévias que se aproximam dos conhecimentos históricos escolares. (ROCHA, 2009, p. 90)

Trata-se, então, de considerar não apenas o interesse do estudante por um ou

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

outro tema/mídia, mas possibilitar a ele espaço necessário para atuar como sujeito participativo diante da construção do conhecimento histórico escolar. Aposto, portanto, no compartilhamento de saberes em consonância com metodologias ativas, onde o aluno possa aprender-fazendo, tornando-se coautor do processo de ensino-aprendizagem, que se pretende mais interativo, oportunizando, assim, que ele ultrapasse os limites do senso comum a partir da orientação e expertise do professor, que, no contexto escolar, é o agente capaz de tornar o saber do estudante mais complexo, a partir do parâmetro de progressão de ideias, conforme postula Peter Lee:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso. A progressão de ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas. (LEE, 2003, p. 25)

Por conseguinte, os educandos terão aulas de história planejadas com essa intencionalidade, cuja pretensão objetiva experiências escolares que os levarão a adquirir conhecimento histórico para interpretar e substantivar essa vivência. Dito de outro modo: o aluno será capaz de incorporar e dar sentido e significado a eventos históricos inerentes ao currículo a partir das estratégias, métodos e ferramentas mobilizadas pelo professor, resultando, assim, num aumento de sua competência narrativa e de sua subjetividade.

“A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] Não atingimos nunca o homem separado da linguagem [...]” (2005, p. 285). Deste modo, Émile Benveniste inicia a reflexão acerca da narrativa e de suas relações entre subjetividade e linguagem. Esta, por sua vez, é encarada pelo autor como dimensão da condição humana e não como mero instrumento fabricado para servir a algum uso material e, nesse sentido, é ela quem viabiliza a intermediação do sujeito com a sociedade, posto que funciona como “mecanismo social que opera a língua e o discurso”. (RODRIGUES, 2015, p.30)

De acordo com Benveniste, a linguagem é responsável por acrescentar à espécie humana o caráter social – “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo [...] É

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem.” (2005, p. 285) É a linguagem, ainda, a operação que, segundo o autor, possibilita a organização do discurso:

A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere a sua pessoa, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. A instância de discurso é, assim, constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (BENVENISTE, 2005, p. 289)

Esse adolescente e/ou jovem integrante da Geração Z, sujeito em formação, que tem sido objeto das reflexões propostas neste trabalho, carrega, enquanto elemento formativo, uma competência narrativa que lhe confere apropriação particular do mundo em que se insere, cujos meios de comunicação encontram-se imbricados à existência desse indivíduo. Trata-se certamente de um ser de linguagem, no entanto, a onipresença da internet e de seus mecanismos de funcionamento definem seu modo de ser e agir no mundo. No campo da narrativa, portanto, concordamos com Benveniste, quando afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (2005, p. 286).

Quando me proponho a investigar quem é o aluno da atualidade e que aula de História ele deseja ter, inicio um processo de elaboração narrativa que lida diretamente com a mutualidade dos discursos:

Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. [...] Por isso, eu propõe outra pessoa, aquela que sendo embora exterior a ‘mim’ torna-se o meu eco. (BENVENISTE, 2005, p. 286)

Saber quem é esse estudante caracteriza-se como ação fundamental para alcançar o objetivo de aproximar esse aluno do fazer histórico, o que ressignifica as aulas de História, conferindo a elas o estatuto de algo vivo, ali, ao alcance das mãos dos discentes. Implica, portanto, na elaboração de um conhecimento cuja polaridade, sem nenhum equivalente fora da linguagem, segundo Benveniste, viabiliza a proposta de elaboração e troca de saberes compreensíveis entre o receptor e o sujeito da enunciação.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

Aqui me valho dos postulados de Ilmar Rohloff de Mattos, em sua publicação “‘Mas não somente assim!’ Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”(2006), onde fica sublinhado que o processo de ensino-aprendizagem “é fruto da contradição entre o velho e o novo, propiciador de desequilibrações sucessivas” (2006, p. 18). Nesse contexto, segundo o autor, nós nos tornamos professores de História a partir do movimento de elaboração da aula (como texto), e nosso aluno, que ocupa lugar central nessa relação, tem a possibilidade de ler um texto (a aula), tornando-se leitor. A partir disto, é preciso pensar a aula não só como texto e local onde se faz História, mas também considerar as possibilidades de criação/elaboração coletiva dessa experiência, já que “a aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo” (2006, p. 24)

Essas desequilibrações, às quais se refere Ilmar de Mattos, podem gerar como resultado possível a ação de refundar o modo de elaborar a aula. Em muitos momentos, com informação prévia do conteúdo ofertada aos estudantes, recebi sugestões de imagens, vídeos, textos ou músicas para acrescentar novidades à experiência do encontro escolar. Deste modo, minha aula precisou ser repensada e ter seus limites revistos, a fim de acolher, dentro do possível, as propostas discentes.

Por fim, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, no capítulo “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” (2012), nos ajuda a não perder de vista o que motivou este trabalho: “a História nos ensina a prestar atenção no outro, a medir a nossa distância e nossa diferença em relação a ele, não para recusá-las ou para construir uma hierarquia entre elas, mas para aceitá-las em sua essência” (2012, p. 32). Enquanto professora, observar essa espécie de autonomização do adolescente/jovem devido ao fato de ter estado, desde a infância, e encontrar-se cada vez mais conectado à internet, foi o início do processo de reelaboração da minha prática docente.

Deparar-me com determinadas informações em relatórios de avaliação dos indivíduos que integram a Geração Z foi surpreendente, na medida em que pude atestar o que já estava diante dos meus olhos. Por exemplo, segundo a pesquisa Juventude Conectada: “A cada ano do estudo é possível notar que faz menos sentido falar em ‘mudanças que a internet trouxe para o dia a dia’ [porque] para os jovens, ‘antes da internet’ é um lugar que não existe” (p. 52-53). Coexistimos, eu – imigrante digital – e

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

eles – nativos digitais –, como afirmou Marc Prensky, e apenas nessa convivência faz sentido afirmar que “a História implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 32)

Apesar das intenções dessa pesquisa se relacionarem diretamente à experiência que o estudante pode ter com as aulas de História, atrelando isso à realidade das tecnologias de informação e comunicação presentes e em acelerado desenvolvimento nas diversas sociedades humanas, não se pode perder de vista que a escola é tessitura humana. Não são apenas prédios, paredes e carteiras, livros e cadernos, computadores e equipamentos eletrônicos o que define esse espaço. A matéria de que é feita a escola combina a existência/formação de sujeitos, e o modo como esses sujeitos significam suas existências enquanto seres atuantes no mundo em que vivem. Albuquerque Júnior é preciso em suas colocações quanto ao sentido não somente da História, mas da matéria escolar e da narrativa, produto final deste ofício.

[...] a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens. [...] uma boa aula de história está assentada na capacidade do professor em urdir uma boa narrativa, em levar os alunos a construir sentidos e significados para textos e relatos já tramados. A história teria, assim, mais essa função social, a de nos fazer aprender a narrar, a contar histórias, a enredar fatos, atividades humanizadoras por excelência. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 31; 38)

Enquanto redijo este texto, protegida pelo meu universo particular e por toda a poesia que, como afirma a máxima barthesiana, é a “prática da sutileza num mundo bárbaro”, sei que para além de minhas janelas os tempos são difíceis para o magistério, especialmente no recorte da Educação Básica, mais ainda no caso das Ciências Humanas, onde se insere a História. Vem-me à memória um excerto de poema: “Uma formiguinha atravessa, em diagonal, a página ainda em branco. Mas ele, aquela noite, não escreveu nada. Para quê? Se por ali já havia passado o frêmito e o mistério da vida...” (2005, p. 63). Penso na formiguinha que aparece na poesia de Mário Quintana como uma metáfora interessante para referir-se a estes seres que desempenham funções tão delicadas, quanto sérias e decisivas nas diversas sociedades humanas: o professor, o aluno. Eu. Nós. Atravessamos e somos atravessados pelo magistério. É imenso o que podemos fazer pelos estudantes quando podemos ser agentes de um aprendizado

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

histórico significativo. Também é imensa a influência que podem ter em nossa existência profissional e pessoal. Apesar disso, igual em tamanho é a lacuna que podemos provocar quando nos deparamos com a negligência em qualquer dos lados. Tratamos, alunos e professores, mais do que de conteúdos ou matérias escolares; versamos sobre a vida. Vidas.

Quando, muitas vezes, somos interpelados com certo ar de desprezo sobre para que serve o que ensinamos e o que escrevemos, devemos responder que a História serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de [...] um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um sensibilizado. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 31)

A vida, assim como as aulas de História, precisa de margens largas para os acréscimos – digitais ou não – das anotações que vierem. E elas sempre vêm, porque os estudantes da Geração Z são, como afirma Ilmar de Mattos, cheios de indagações e “prenhes de outras tantas inquietações” (2006, p. 24).

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?* In: Marcia Gonçalves, Helenice Rocha, Luis Reznik, Ana Maria Monteiro (org). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ANDRADE, Karen. **Guia definitivo da educação 4.0.** Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/arquivo/editor/file/ebook-educacao4.0-planneta.pdf>
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática** (Locais do Kindle 24-25). Penso. Edição do Kindle.
- BENVENISTE, Émile. *Da subjetividade na linguagem.* In: **Problemas da Linguística Geral I.** 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.17-32
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Tradução de Roneide Venancio Majer. 19ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FRISCH, Michael. *A História pública não é uma via de mão única.* In: ALMEIDA, Juniele de; FRISCH, Michael. **A História pública não é uma via de mão única.** In: ALMEIDA, Juniele de; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs). *História Pública no Brasil: itinerários e sentidos.* São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

- GOODSON, Ivor F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. **Gerações Z e Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea**. Revista UNIFEV: Ciência e Tecnologia. 2017.
- Juventude Conectada 2** / [idealização e coordenação] Fundação Telefônica Vivo. - 1. ed. - São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.
- LEE, Peter. “**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**”: **compreensão das pessoas do passado**. In: BARCA, Isabel. Educação histórica e Museus. Minho/Pt.: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.
- LOPES, Alice Casimiro. *As disciplinas na escola e na ciência*. In: **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro – RJ: EdUERJ, 2008, p 43-61.
- LUCCHESI, Anita. **Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital**, História Oral, v. 17, n. 1, p. 39-69, jan./jun. 2014.
- MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *"Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História*. In: **Tempo** [online]. 2006, vol.11, n.21.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Os saberes que ensinam: o saber escolar*. In: **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro - RJ: Mauad X, 2007, p. 81 -111.
- PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. NCB University Press, Vol. 9, nº. 5, Outubro 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em 11/08/2018.
- QUINTANA, Mário. *O poema*. In: **Sapato florido**. São Paulo: Globo, 2005.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Aula de história: que bagagem levar?** In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- RODRIGUES, R. S. V. **A linguagem para Benveniste e o ensino de línguas**. In: X I Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira. ENFOPLE, 2015, Inhumas. Anais do Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE). Inhumas: UEG. v. 1. p. 28-40.
- TÓFOLI, Daniela. **Os pré-adolescentes da Geração Z (ou seja, nossos filhos)**. O Globo. 2017. Disponível em: < <https://blogs.oglobo.globo.com/mae-de-tween/post/os-pre-adolescentes-da-geracao-z-ou-seja-nossos-filhos.html> > Acesso em 11/08/2018.