

**APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR
ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA POR IMAGENS
E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
NO CONTEXTO DAS MÍDIAS DIGITAIS**

Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães (UENF/UNIFLU)

tatiane.educ@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF/UNIFSJ)

joaneiff@gmail.com

Lívia Vasconcellos de Andrade (UENF)

liviadeandrade@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que se desenvolveu com alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino no município de Campos dos Goytacazes, RJ. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo principal foi trazer uma reflexão sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação em aulas interdisciplinares entre história e literatura, levando em consideração a imagem como recurso facilitador na aprendizagem e o papel do professor como mediador nesse processo. A questão que norteou esse trabalho foi de que forma os recursos midiáticos são utilizados nas aulas de história e literatura, a fim de tornar o aprendizado mais atrativo, considerando a utilização de imagens e a mediação pedagógica. A hipótese inicial é de que as tecnologias podem dinamizar as aulas, mas a intervenção do professor é fundamental, mediando esse processo. Para conferir suporte teórico à pesquisa utilizou-se o conceito de mediação pedagógica desenvolvido por Vygotsky. Foram aplicados questionários aos sujeitos envolvidos no problema, cujos resultados apontaram para uma prática muito restrita aos métodos tradicionais, com pouca utilização de recursos midiáticos acarretando em desinteresse por parte dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de história. Ensino de literatura.
Interdisciplinaridade. Mediação pedagógica. Tecnologias da educação.

1. Introdução

Tanto a disciplina de história, quanto a de literatura têm enfrentado dificuldades no âmbito escolar, apresentando-se como disciplinas de difícil compreensão, por sua natureza abstrata e distante na percepção dos alunos.

Optou-se por tratar de um estudo interdisciplinar entre história e literatura, tendo em vista a necessidade de se abordar, em ambas as disci-

plinas, a habilidade de leituras críticas diante da realidade, uma vez que estas duas áreas do conhecimento articulam temáticas recorrentes ao cotidiano social: aspectos políticos, socioeconômicos, artísticos, os quais influenciam no modo de se abordar a história e de se desenvolver o fazer estético na literatura. É necessário um olhar interdisciplinar mediante as contribuições que a interação entre estas disciplinas pode proporcionar para o ensino. Tal inter-relação precisa ser mais explorada em sala de aula.

Este trabalho volta-se a discutir a relevância da renovação das metodologias tradicionais para o ensino de história e de literatura, em especial, às práticas de leitura, que, neste estudo, visam explorar a potencialidade da leitura de imagens. Mais uma vez em relação à interdisciplinaridade do trabalho com leituras via imagens, vale destacar sua capacidade de associar conhecimentos muitas das vezes apresentados em segmentação, isolados. Diante disso, urge intervir promovendo uma análise integral do saber, na medida em que várias percepções são ativadas e interrelacionadas. Kleiman & Moraes apud Martins (2006, p. 87) ratificam essa afirmação ao considerarem a leitura como uma atividade interdisciplinar “devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, favorecendo a articulação de diversos saberes”.

Assim, na dinâmica educacional contemporânea, um momento marcado por transformações sociais em virtude do uso de novas tecnologias de informação e comunicação, torna-se necessário explorar também o texto não-verbal, em específico, as imagens, como forma de atualização diante de mudanças que têm refletido no espaço educacional, exigindo reformulações nos métodos de ensino.

Por outro lado, apesar da prática ser marcada pela hegemonia do texto escrito, as imagens estão presentes no ensino de história e de literatura, seja através dos livros didáticos, fotografias, seja até mesmo recurso audiovisuais. Ensinar história e literatura, através do texto linear, a sujeitos que estão inseridos em uma cultura digital, tem colocado aos professores, mediadores do processo, um desafio: como ensinar história e literatura com olhar interdisciplinar em um contexto marcado pelo crescimento das novas tecnologias de informação e comunicação, tornando a aprendizagem significativa para o aluno? Bastaria a utilização de alguma tecnologia para garantir a aprendizagem?

Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem só ocorre de fato

quando é mediada pelo professor. O aluno aprende mesmo antes de estar inserido em um contexto escolar e sua vivência, fruto de experiências sociais e culturais, deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. José Manuel Moran (2000) também considera importante o uso das tecnologias aplicadas a um contexto educacional, porém caberá ao professor mediar o processo, selecionando as informações e conduzindo as atividades.

Circe Bittencourt (2005) propõe uma reflexão acerca das consequências da utilização de recursos tecnológicos, partindo do pressuposto de que toda informação é moldada pelo veículo que a disponibiliza e, portanto, carregada de ideologias. Também essa autora defende o papel mediador do professor, analisando tais recursos criticamente junto aos seus alunos, contribuindo assim para um aprendizado mais efetivo.

Buscou-se, em um primeiro momento, uma breve reconstrução histórica do ensino da história e da literatura e os papéis que as disciplinas desempenharam desde sua constituição. Destaca-se, também, a necessidade de que o aluno identifique como as disciplinas estão em sintonia, isto é, a interdisciplinaridade entre estes campos do saber.

Um segundo momento trouxe uma análise sobre teoria da aprendizagem de Vygotsky procurando principalmente discutir o conceito de mediação pedagógica e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, foi apresentada algumas considerações sobre as novas tecnologias da informação e comunicação, o uso de imagens no ensino de história relacionando-os ao processo de mediação pedagógica desenvolvido por Vygotsky.

2. *O ensino de história: novos caminhos*

No período colonial, a educação esteve delegada à Igreja e além de muito restrita, ou seja, voltada para a instrução de uma elite dominante, era diretamente vinculada às ideias religiosas. A história ensinada constituía-se em uma disciplina encarregada de ajudar na catequese e na formação de uma moral católica. O século XIX assistiu ao surgimento da História como ciência, favorecendo sua regulamentação como disciplina escolar. Nesse contexto surgem os primeiros manuais escolares, como o produzido por Joaquim Manuel de Macedo, professor do colégio Pedro II. (FONSECA, 2003)

Em 1840, foi criado no Brasil o Instituto Histórico e Geográfico

Brasileiro (IHGB) e a ele foi atribuída a tarefa de escrever uma “história oficial” que assumia a partir daquele momento um caráter civilizacional, além de, em nome do imperador, difundir uma cultura nacional em um momento político instável, marcado por movimentos separatistas em diversas regiões do Brasil. Estado e Igreja definem os currículos da história ensinada nas escolas brasileiras e, se por um lado ensinava uma história religiosa, por outro, buscava-se a formação de súditos obedientes ao imperador. (FONSECA, 2003)

Nos primeiros anos da República, incluindo o período Vargas, Fonseca (2003) não destaca grandes mudanças no ensino de história, a não ser por uma preocupação maior com a questão do civismo e pelo declínio da história religiosa. Busca-se, dessa forma, destacar personagens conferindo-lhes um amor e doação à Pátria. Surge nos livros didáticos de história figuras como Tiradentes, considerado mártir na luta pela independência do Brasil.

Com o golpe de 1964, história e geografia vão se fundir em estudos sociais, e a disciplina perde o olhar crítico servindo de “arma ideológica” no desenvolvimento de um patriotismo e subserviência ao Estado. As duas disciplinas só iriam atuar novamente de forma autônoma com a abertura política a partir da década de 70 após movimentos de profissionais das áreas de história e geografia. Em um contexto da redemocratização, cresce a influência do marxismo, orientando mudanças no currículo e em São Paulo, destaque para uma orientação teórica e metodológica norteada pela nova história francesa. A história passou então a ter um papel importante na formação de cidadãos críticos e atuantes em seu meio social. (FONSECA, 2003)

Com relação ao impacto das novas tecnologias no ensino de história, na perspectiva de Bittencourt (2005), as imagens que ilustram os livros didáticos de história têm tido um significativo crescimento desde a segunda metade do século XX. Com o surgimento das novas tecnologias da informação, além das imagens nos livros, tem ocorrido também um aumento da produção de “imagens tecnológicas” como materiais didáticos constituídos de filmes, fotografias, e imagens de CD-ROM e software. Contudo, para que tais imagens não sirvam apenas como ilustração ou como recurso para seduzir o aluno, mas sim para atender a um propósito de facilitar o aprendizado, as imagens tecnológicas devem receber um tratamento metodológico adequado.

Embora se constate uma crescente produção iconográfica à servi-

ço da educação e à serviço particularmente do ensino de história, pesquisas envolvendo a aplicação dessas imagens no campo dos estudos históricos ainda são incipientes. A maior parte das pesquisas em ensino de história tem envolvido investigações cuja problemática corresponde utilização de métodos que integrem a história escolar e as pesquisas historiográficas. (BITTENCOURT, 2005)

A autora Circe Bittencourt (2005) vê a emergência das novas tecnologias da informação como ferramentas importantes no ensino de História, porém com certas ressalvas. Na concepção da autora as propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos, inclui tanto uma articulação entre conteúdo e método, quanto uma articulação entre ensino e as novas tecnologias. As atuais gerações pertencem a uma “cultura das mídias”, convivem com informações repletas de imagens e sons e esse contexto tem exigido mudanças no processo de ensino, contudo tais mudanças correspondem a um paradigma, pois ao mesmo tempo em que facilitam a aprendizagem, por outro leva a alguns problemas, dificultando o processo. (BITTENCOURT, 2003)

Um primeiro problema apontado pela autora quanto os impactos dessa nova cultura produzida pelas tecnologias da informação seria uma possível colocação da linguagem escrita em um plano secundário. Outro problema diz respeito à fragmentação das informações advindas dos mais diversos espaços e que ocorrem de maneira simultânea. Sob esse aspecto, a autora cita exemplos como o atentado de 11 de setembro às Torres Gêmeas, destacando a necessidade de se avaliar não somente o conteúdo histórico e político, mas também como as imagens e informações são produzidas pelos diversos meios de comunicação. As tecnologias podem ser entendidas como instrumentos facilitadores na aprendizagem, mas não concebidas como um produto pronto a ser consumido sem qualquer análise crítica de seu conteúdo. (BITTENCOURT, 2003)

Por fim, a autora ainda coloca a questão das desigualdades presentes na realidade das escolas brasileiras, sobretudo as escolas públicas de periferia, como outro problema decorrente do uso das tecnologias nas escolas. Segundo Bittencourt (2005), o acesso às tecnologias pode representar barreiras, tornando-as mais um elemento de exclusão social e cultural. Todos esses problemas mencionados pela autora não representam uma visão negativa quanto ao uso das tecnologias no ensino, pelo contrário, há até um reconhecimento da necessidade das escolas em incorporar tais mudanças, porém avaliando essas questões decorrentes que se colocam como desafios educacionais.

3. *Novas tendências para o ensino de literatura na escola*

O histórico relativo aos percursos do ensino de literatura no Brasil demonstra a valorização de uma abordagem tecnicista e alicerçada na historiografia, o que podia ser claramente identificado nas práticas realizadas nos anos 1970. Na atualidade, embora os documentos norteadores do ensino, sobretudo os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), predigam modificações relevantes na dinâmica presenciada anteriormente, ainda são necessárias intervenções mais profundas. Cereja (2004) atenta para a necessidade de revisão de muitas dessas orientações, uma vez que tais aportes não abordam eficazmente a centralidade do aluno enquanto leitor perspicaz, que lê e interpreta o texto, que traça relações a partir da associação entre a estilística textual e o conteúdo.

Rujo (2005) alerta, através de análises dos resultados obtidos pelos principais sistemas de avaliação da educação básica, sobre a dificuldade apresentada pelos alunos em resolver questões que lhes exijam capacidade interpretativa crítica e habilidade em propor alternativas de intervenção diante de problemáticas. A autora credita essas baixas performances ao ensino tecnicista, isto é, de valorização da memorização de regras, de normas e de padrões linguísticos, pois os dados constatarem que:

Em 2001, os alunos conseguem médias maiores em “competências” ligadas ao domínio das normas e formas da língua escrita padrão e obtêm médias abaixo da nota de corte (50), nas “competências” II (46,96) e V (46,75), sendo a primeira referente ao desenvolvimento temático dos textos – e, portanto, à capacidade de se apropriar e de reproduzir os discursos anteriormente lidos – e ao domínio do tipo do texto (dissertação argumentativa no domínio didático-científico) (competência II) e a segunda concernente à capacidade de apresentar soluções alternativas para problemas controversos, isto é, à mais complexa das capacidades argumentativas: a negociação (competência V)”. (ROJO, 2009, p. 33)

Ensino, pesquisa e criação artística. São estas as capacidades que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aponta como competências do ensino de literatura a serem motivadas nos alunos. Todavia, de acordo com pesquisas de Amorim (2013), na prática cotidiana verificam-se resquícios do tradicionalismo, visto que

[...] a abordagem literária perseguida por muitos professores – e incentivada por documentos oficiais, [...] – tem permitido a passividade do aluno, que, em vez de agir criticamente no mundo que o cerca pela leitura, é construído como um *receptor* de informações sobre determinada obra, isto é, de informações e *interpretações* acerca do literário cristalizadas a partir de uma determinada visão de mundo e transmitidas pelo professor (e pelos livros didáticos).

As novas tendências para o ensino de literatura precisam pautar-se na investigação, por parte do aluno, das múltiplas leituras que se faz a partir de um mesmo texto, ao que Calvino (2000) enfatiza, salientando que “um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si”. É importantíssimo para o despertar da criticidade do aluno, tão ratificada pelos PCNEM, que tais interdiscursos e intertextos provocados por umas leituras sejam foco da ação docente.

Nesse sentido, a literatura possui a capacidade de humanizar o homem, tornando-o mais sensível às leituras de mundo, como enfatizado por Antonio Candido apud Pinheiro (2006, p. 115-116):

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Neste contexto em que urge criação de estratégias mais focadas no protagonismo discente, faz-se importante também aproveitar e transpor para o ensino de literatura algo presente no cotidiano dos alunos: a tecnologia. Principalmente devido ao fato de boa parte público discente de ensino médio da contemporaneidade situar-se na condição de nativo digital, que, segundo Prensky (2001, p. 23) são aqueles que nasceram em uma realidade de intensa difusão e aprimoramento das mídias digitais. O professor diante desta situação precisa aprimorar-se, já que:

As tecnologias vêm requerer uma postura diferente em face da literatura. O ensino de literatura, como qualquer outra forma de ensino-aprendizagem, precisa estar atrelado ao contexto das novas ferramentas tecnológicas. No contexto atual, [...] a literatura busca caminhos para se adaptar a era dos recursos eletrônicos e da hipermídia, para não perder espaço diante de outras formas atrativas de comunicação. (MARTINS, 2006, p. 97)

Os PCNEM fortalecem, também, em suas orientações, a necessidade de se aproveitar, na escola, recursos tão onipresentes na vivência diária do alunado, versando que “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (PCNEM, 1999, p. 24)

Sendo assim, este trabalho buscou através de um olhar interdisci-

plinar sugerir a necessidade de se aproveitar o aparato tecnológico como forma de mediar a interação entre professor e aluno na sala de aula durante o ensino de disciplinas, como história e literatura, geralmente associadas ao uso exclusivo de livros didáticos e textos verbais.

4. A interdisciplinaridade como proposta de ensino

Thiesen (2008) destaca a interdisciplinaridade como fenômeno importante na articulação do processo de ensino e aprendizagem. Por seus métodos de ensino, o autor considera que a interdisciplinaridade surge então como fenômeno transformador na qualidade da Educação integrando saberes antes completamente compartimentados.

O conceito de interdisciplinaridade emerge a partir da segunda metade do século XX em um contexto de crítica ao modelo disciplinar e mecanicista da ciência moderna, buscando uma proposta alternativa para a produção do conhecimento baseada na integração dos diversos campos de saberes. O objetivo então era o de superar a fragmentação, sobretudo nas ciências humanas e na educação, sob a influência das tendências positivistas. (GADOTTI, 2004)

A interdisciplinaridade tem sido alvo de discussões não só no campo da epistemologia, mas também no campo educacional, envolvendo o estudo de questões do currículo, ensino e aprendizagem, como destaca Thiesen (2008). Para o autor a escola representa um lugar legítimo para a aprendizagem sistematizada, produção e reconstrução do conhecimento e deve buscar acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, inclusive a tendência de um mundo mais interconectado e interdisciplinarizado.

O enfoque interdisciplinar no campo educacional aproxima o sujeito da sua realidade mais ampla contribuindo para um aprendizado com maior sentido, fundamentado na compreensão de complexas redes conceituais e permitindo assim uma formação mais consciente e responsável. (THIESEN, 2008)

Entretanto, o autor destaca que apesar de todo o debate e demanda pela proposta interdisciplinar na escola, sua presença ainda é incipiente. Alguns desafios precisam ser superados não apenas em nível de currículo, mas na própria formação do professor que ainda se encontra em uma estrutura fragmentária. Introduzir um ensino interdisciplinar na escola implica simultaneamente em um novo tipo de formação docente e uma

nova prática pedagógica. (THIESEN, 2008)

A interdisciplinaridade tem se apresentado como um importante movimento não somente para a ciência, mas também na articulação entre ensinar e aprender auxiliando educadores na ressignificação de saberes tornando-lhes mais próximos à realidade dos alunos. A busca por uma articulação entre o ensino de história e o de literatura permitiria ampliar o olhar do educando contribuindo para uma aprendizagem mais crítica e significativa.

5. A mediação pedagógica em Lev S. Vygotsky

Ao abordarmos o tema aprendizagem nos remetemos a um processo que tem duração não estipulada e que ocorre juntamente com o desenvolvimento biológico, cultural e social do indivíduo. Desde que nascemos começamos a aprender, surgimos em um mundo falante, compreendemos que desde muito cedo estamos inseridos em um meio social, no qual adquirimos e desenvolvemos nossa língua materna.

A teoria histórico-sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem de Lev Semenovich Vygotsky (2007), considera que o desenvolvimento humano ocorre em um ambiente essencialmente cultural, onde o indivíduo tem papel ativo em seu processo histórico. Entende-se que o ser humano é o resultado das resoluções da sua estrutura biológica, mas principalmente de sua formação histórica. A relação entre indivíduo e meio sociocultural é dialética, ou seja, quando o homem modifica o ambiente através do próprio comportamento e essa mesma modificação irá influenciar em seu comportamento futuro, trazendo a ideia de que o processo de desenvolvimento e aprendizagem além de dialético mostra-se em pleno curso de mudanças. (VYGOTSKY, 2007)

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre de fora para dentro, determinada pela cultura. Ao se desenvolver, o indivíduo passa por um processo que tem o pensamento e a linguagem atrelados. O primeiro uso da linguagem é a fala socializada. A criança fala para o outro, com o outro apenas com a função socializadora. É na interação dela com o outro que a língua aparece primeiro. A relação entre pensamento e linguagem é muito forte e essencial para mostrar como se dá o funcionamento psicológico do homem. Porém essa relação não nasce com o sujeito, ela surge ao longo do desenvolvimento tanto na filogênese quanto na ontogênese.

A teoria vygotskyana nos fala ainda da internalização e utilização

dos signos, também chamados de símbolos os quais estão inseridos na mediação simbólica. Os signos são utilizados como instrumentos de auxílio nesta mediação, já que a relação do homem com o mundo não é direta, e sim mediada. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura”. (VYGOTSKY, 2007, p 34)

Vygotsky (2005) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é o elemento entre o sujeito e objeto de seu trabalho, e ampliam as possibilidades de transformação da natureza, por exemplo, uma faca para descascar uma laranja. Os signos são elementos que perpassam o campo psicológico do indivíduo. O autor acredita que os instrumentos diferem dos signos porque são elementos externos ao indivíduo. Os signos estão voltados para o controle das ações psicológicas. São formas posteriores de mediação que fazem uma mediação semiótica, simbólica. Ocorrendo então uma interposição entre o sujeito e o objeto. A mediação, por meio de instrumentos ou signos, é, portanto, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais.

Além dos instrumentos e dos signos, outro elemento que colabora para a ocorrência da mediação está na zona de desenvolvimento proximal, conceito muito trabalhado em sua teoria da aprendizagem em que ao apresentar trabalhos para crianças em processo de desenvolvimento e aprendizagem, atividades em que a criança consegue resolver sozinha, independentemente da ação de um adulto, são consideradas como nível de desenvolvimento real. No nível de desenvolvimento proximal a criança desenvolve tarefas com auxílio de um mediador, seja professor ou os pais. Esses estudos conduzidos por Vygotsky mostram que quando a criança realiza pela primeira vez uma atividade com auxílio (mediação) de um adulto, alcançam melhores resultados do que se realizasse a atividade sozinha, alcançando o objetivo final que é a aprendizagem. (VYGOTSKY, 2005)

A teoria, as quais Vygotsky e seus colaboradores pensaram norteia a ideia de uma educação inclusiva, essencialmente mediada. Na relação professor e aluno essa mediação é entendida como instrumento interlocutor da aprendizagem. Os diálogos, trocas e a postura ativa do aluno frente ao processo que ocorreu a mediação inferem na concepção de Vygotsky.

6. As novas tecnologias no ensino

Desde os primeiros registros humanos considera-se que as tecnologias foram desenvolvidas pelos homens frente a necessidades de superar tarefas ou situações difíceis. Assim ocorreu com o a descoberta do fogo, do ferro, da própria escrita entre tantos outros. Muitos objetos ou utensílios foram, ao longo da história sendo aprimorados ou até mesmo, em parte substituídos por outros mais eficientes, como a carroça e o carro, o telégrafo e o telefone. As tecnologias se sucedem, não necessariamente substituindo umas às outras, mas, por vezes coexistindo. (SOUZA, 2003)

Segundo Souza (2003), as novas tecnologias no campo da comunicação têm provocado mudanças no cotidiano das pessoas, sobretudo nas relações dos indivíduos na sociedade e na forma de aquisição de informações. A internet constitui a maior rede de computadores do mundo interligados entre si. Por meio dessa rede podemos ter acesso a pessoas e informações em tempo real. As possibilidades de uso da internet são variadas. Através de observações em um laboratório de informática educacional, o autor observou o interesse e entusiasmo dos alunos ao utilizar os computadores, embora os recursos utilizados não permitissem grandes oportunidades de interatividade, o que para Souza (2003) representou uma limitação, o simples uso dessas tecnologias provocaram motivação na maioria dos alunos.

Os professores reconhecem a importância de utilizar as potencialidades da internet, incorporando-as ao meio educacional, uma vez que a cultura da imagem é uma característica das novas gerações e deve, portanto, ser mais explorada nas escolas. Se por um lado, apesar desse reconhecimento, as tecnologias da comunicação e informação, quando inseridas como ferramentas educacionais, não são usadas adequadamente; por outro, mesmo com as mudanças na sociedade em virtude das tecnologias da informação e comunicação, os ambientes educacionais ainda são resistentes a elas. Como bem menciona o autor, muitas crianças resistem à escola, não pelo fato da escola em si, mas pelos métodos de ensino, os quais são considerados arcaicos diante das necessidades de indivíduos submersos a esse novo mundo de possibilidades que é a internet. (SOUZA, 2003)

Analisar criticamente as informações veiculadas pelos recursos tecnológicos é a concepção de Moran (2000) para a utilização das novas tecnologias através de uma mediação pedagógica. Lembrando que se en-

tende por mediação pedagógica a papel do professor no processo de ensino mediando conhecimentos e facilitando a aprendizagem. O professor como orientador/mediador deve conduzir sua prática selecionando as informações, levando os alunos a compreendê-las. Opera de maneira a motivar, incentivar e estimular, organizando os grupos, atividades e ajudando a desenvolver formas de expressão, trocas de linguagens, conteúdos e tecnologias.

As novas tecnologias desenvolvem formas sofisticadas de comunicação e opera imediatamente com o sensível, o concreto, a imagem em movimento. A internet atrai os alunos pela novidade e possibilidades inesgotáveis de pesquisa. Ajuda a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental e adaptação a ritmos diferentes. Porém, a tecnologia por si só, sem a mediação do professor não poderá dar conta da aprendizagem. Ela é apenas instrumento para favorecer a aprendizagem, se for usada adequadamente. O professor fica como mediador entre o objeto a ser conhecido e o aluno e este assume papel ativo e participante. Assim a tecnologia é ferramenta, devendo o professor introduzi-la da melhor maneira à sua prática de ensino, dentro de sua metodologia de trabalho. (MORAN, 2000)

7. Metodologia

Quanto ao problema, a pesquisa é do tipo qualitativa, uma vez que não privilegiou o uso de métodos e técnicas estatísticas. Os dados foram analisados indutivamente, assim como o processo e seu significado foram os focos principais da abordagem do problema. Quanto aos objetivos, é do tipo exploratória, pois objetivou uma maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito, ou à construção de hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico. Quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado e também de levantamento, pois envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. (Cf. GIL, 1999, *apud* KAUARK, MANHÃES & MEDEIROS, 2010)

O universo da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual do município de Campos dos Goytacazes com alunos do 1º ano ao 3º ano do ensino médio. A amostra foi não – probabilística, ou seja, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram selecionados aleatoriamente totalizando 100 participantes. O instrumento utilizado para esse estudo foi um questionário semiestruturado distribuído aos alunos, sem identificação de seus

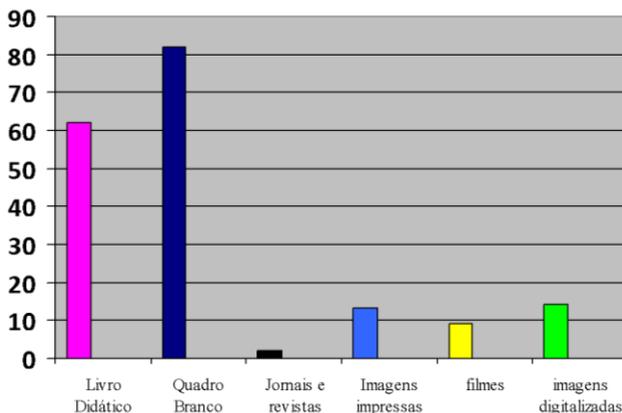
nomes ou turmas.

Os questionários contaram com 15 perguntas, sendo 11 delas conduzindo a respostas objetivas, onde o entrevistado dispunha de respostas como “sim”, “não” e “talvez”.

7.1. Resultados da pesquisa

Foram distribuídos cem questionários aos alunos do 1º ano ao 3º ano do ensino médio. 57 alunos afirmaram gostar das disciplinas, 43 responderam que não gostam de história e literatura.

Quanto à infraestrutura, a escola não dispõe de lousa digital nem rede de acesso à internet a alunos e professores, somente na secretaria. O laboratório de informática está fechado. A biblioteca funciona nos dois turnos.

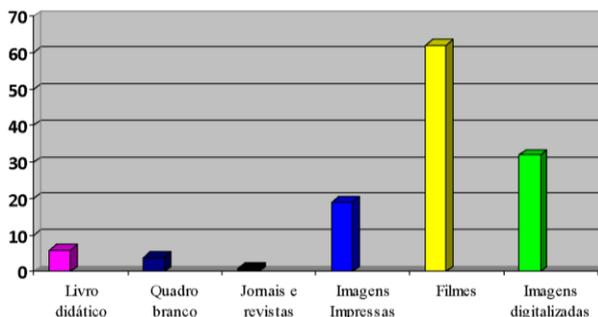


Dos recursos utilizados em sala de aula pelo professor destaca-se o uso do livro didático e o quadro branco, o que reflete uma prática ainda muito enraizada em modelos tradicionais de ensino. Apesar disso, 57% dos alunos afirmaram gostar das disciplinas, no entanto 79% consideram que as aulas poderiam ser mais atrativas.

Alguns autores consideram importante explorar as imagens nas aulas de história e de literatura, com o intuito de promover a aprendizagem desenvolvendo outras linguagens de ensino e ampliando o olhar crítico dos alunos. Com tudo, a mediação pedagógica é imprescindível. Do grupo de alunos cujas aulas também acontecem outros recursos como

filmes, imagens digitalizadas ou impressas 90% afirmaram ter interesse nas aulas. Aqueles que responderam que as aulas ocorrem apenas com livro didático e quadro branco apresentaram um nível de desinteresse elevado e 74% acham que as aulas poderiam ser melhores.

Confrontando o gráfico apresentado anteriormente, o que os alunos apontaram como sendo os melhores recursos, verificou-se que há certa discrepância e que o desinteresse nas aulas ocorre em virtude desse conflito entre o que seria uma aula ideal e o que ocorre de fato.



Observou-se que o recurso de maior interesse pelos alunos – filmes - no gráfico anterior, que expressa o que de fato acontece, aparece com 10 na escala. E o quadro branco e livro didáticos, recursos mais utilizados são os que os alunos menos gostam. Com isso justifica-se boa parte do desinteresse da maioria dos alunos nas aulas de história e literatura. E algumas outras questões surgem diante desse cenário: por que os professores, pelo menos dessa escola, ainda insistem em práticas pedagógicas tão obsoletas? Qual o lugar da mediação pedagógica tão necessária em sala de aula? Nesse caso estudado, ocorre aprendizagem?

8. Conclusão

Os ensinamentos de história e de literatura passaram por mudanças. Acerca do ensino de história, em parte, conduzidas por transformações na ciência história, como a ampliação das fontes históricas, não mais privilegiando o documento escrito, a inserção de novos sujeitos históricos além daqueles privilegiados pela história, ou seja, os grandes personagens da história, e novos temas, não mais restrito à história política. E no que tange ao ensino de literatura tais transformações são impulsionadas pela necessidade de novas abordagens, menos tecnicistas e historiográficas.

cas, alicerçadas na emergência do trato com a criticidade do aluno, levando-o a interagir com diversos discursos e saber agir diante destes.

No entanto, as mudanças no ensino destas disciplinas, além dessas importantes influências, estão inseridas em um contexto de transformações mais amplo, que abrange não só mudanças no sistema de ensino como um todo, como também na sociedade. São aquelas transformações provocadas pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação. Tais mudanças têm transposto os muros da escola, e com alunos totalmente ambientados nessa cultura digital fazem-se necessárias algumas remodelações no ensino como um todo.

Aprender história, bem como literatura, pode não ter utilidade alguma na percepção do aluno e a disciplina se distancia ainda mais quando é apresentada de forma totalmente linear por meio de práticas metodológicas tradicionais, sobretudo se for exclusivamente através de textos. Trata-se aqui de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de outras formas de linguagem, como por exemplo, a iconografia.

Os meios digitais buscados como forma de se trabalhar uma metodologia, através das imagens no ensino, serviriam apenas de recursos facilitadores, aos quais os professores, mediadores do processo, estariam encarregados de selecionar e conduzir as informações e atividades. Com isso, conclui-se que a utilização das tecnologias é importante, pois atraiem a atenção dos alunos, que em sua maioria está ambientada com um mundo totalmente digital, porém a mediação pedagógica é imprescindível para que de fato ocorra a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, Marcel Alvaro de. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96 – 24 dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais pa-*

- ra o ensino médio. Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 2-11-2015.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Castro Fernanda; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PINHEIRO, HÉLDER. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PRENSKY, M. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 15-09-2015.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino/aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 39, set/dez. 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.