

## A utilização da *TV Pendrive* no ensino de sociologia como possibilidade da aprendizagem significativa

Fernando Augusto Violin<sup>1</sup>

### 1. Introdução

Nesse ensaio construído a partir da prática etnográfica em sala de aula numa perspectiva docente, partimos do objetivo de compreender como a *TV Pendrive*<sup>2</sup> nas salas de aula do governo estadual do Paraná possibilita uma aprendizagem que seja significativa. Para isso, trouxemos algumas reflexões antropológicas sobre o processo de *performance* que acontece durante a exposição de imagens e filmes nas aulas que intensificam a sensibilidade sensorial dos alunos, possibilitando um deslocamento das percepções em que o significado da experiência de ensino-aprendizagem possa ser apreendido de maneira mais intensa.

A análise baseia-se nas experiências como estagiário de sociologia no CEEBJA Herbert de Souza em Londrina-PR<sup>3</sup> e em algumas outras oportunidades de trabalhar com alunos de ensino médio em algumas escolas durante o período de estágio de licenciatura em Sociologia do curso de Ciências Sociais/UEL.

Uma questão que se coloca sobre a natureza do ensino de Sociologia é como estabelecer um consenso sobre os conteúdos que sejam apropriados ao ensino da Sociologia no ensino médio bem como o modo de transmissão da linguagem acadêmica para uma linguagem didática e compreensível aos alunos.

Na experiência de preparar as aulas expositivas sobre os eventos do *cosplay*<sup>4</sup> no mundo contemporâneo para os alunos do 1º e do 2º ano do ensino médio na escola Polivalente no dia 27/10/2010 como parte da formação em estágio, percebi que uma das maiores dificuldades nossa como estagiários era falar na mesma linguagem e universo de entendimento deles.

Durante a exposição da aula, nos momentos que tratávamos de conceitos mais teóricos para explicar o processo de globalização o qual os eventos de *cosplay* fazem parte,

---

<sup>1</sup> Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Email: fernando-violin@hotmail.com

<sup>2</sup> A *TV Pendrive* é um projeto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que prevê televisão de 29 polegadas para as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação.

<sup>3</sup> O CEEBJA Herbert de Souza está localizado na rua Luiz Alves Lima Silva, 336. Jd Presidente, Londrina – PR.

<sup>4</sup> O *Cosplay* é uma prática que seus participantes fantasiam-se de personagens de quadrinhos, animes, games, desenhos animados japoneses, filmes, séries interpretando-os vestindo trajes e comportando-se segundo a personalidade dos personagens. É praticado em eventos que reúnem fãs desse universo como em convenções de anime e games. Capturado na página virtual <http://www.cosplaybr.com.br/site/index.php/O-Que-e-Cosplay.html> em 27/11/2010.

misturando elementos de várias culturas pelo mundo como os Estados Unidos e Japão, percebi que alguns alunos perdiam a atenção no que estava sendo passado. Nesses momentos, observei claramente a dificuldade de transpor a minha linguagem e entendimento conceitual vivenciado no curso de Ciências Sociais para uma linguagem pedagógica aos alunos do ensino médio.

A atenção e o interesse dos alunos com o conteúdo só aumentou no final da exposição quando mostramos fotos pela *TV Pendrive* dos eventos de *cosplay* que fizeram parte da pesquisa de iniciação científica da minha colega Ísis que ministrava a aula comigo naquele dia. No final, todos olhavam para a TV, até os mais desinteressados na aula, uma vez que as fotos mostravam as pessoas fantasiadas de seus personagens favoritos, personagens dos jogos de vídeo-game, desenho animado ou filmes, próprios do universo juvenil.

No meu ponto de vista, o fato de estarmos falando dos eventos de *cosplay* chamou atenção dos alunos por ser um evento do universo juvenil, predominantemente. A escolha do tema para a aula foi um primeiro passo para falarmos num mesmo universo deles. Como também chamou a atenção deles o uso do recurso das fotografias para mostrar os eventos e o uso da televisão como um instrumento da aula expositiva. Como disse o professor Jeferson uma vez durante uma aula a qual eu acompanhava como estagiário no CEEBJA Herbert de Souza: “Os adolescentes estão na era da imagem”, sendo impossível expor uma aula no ensino médio, hoje, utilizando somente o quadro e o giz. Procuramos pela relevância de pensar em metodologias que se inserem dentro do universo do aluno.

Ao ministrar uma regência sobre o uso de tatuagens e outras formas de modificações corporais apoiada num referencial teórico da Antropologia do Corpo do antropólogo francês David Le Breton na III Jornada de Humanidades do Colégio de Aplicação, a *performance* dos alunos do ensino médio de expressarem surpresa ao olharem para a primeira foto na *TV Pendrive* que mostrava um homem de uma cultura diferente furando o beijo, chamou-me a atenção. Isso mostra que novas formas de tecnologias incrementadas no processo de ensino proporcionam outras maneiras de apresentar o conteúdo de ensino aos alunos, mediante uma nova forma de relação. Essa mudança nas salas de aula pareceu-me relevante de refletir, uma vez que o conhecimento educacional é consequência dela.

## **2. O Projeto da *TV Pendrive***

A *TV Pendrive* é um projeto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que prevê televisão de 29 polegadas para as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação – com

entradas para VHS, DVD, cartão de memória, *pen drive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia.<sup>5</sup>

Do ponto de vista teórico colocado por Castro, vemos que o entendimento sobre a utilização da *TV Pendrive* nas salas de aula dividem os sujeitos desse processo em aqueles que acham favoráveis a utilização dela e aqueles que são desfavoráveis ao uso dela como uma ferramenta de ensino conservadora. O estudo dessa ferramenta para a sociologia na sala de aula nos proporcionará um olhar atento às especificidades de sua utilização para compreendermos suas potencialidades e limites de ensino.

Há três anos, a utilização da *TV Pendrive* nas salas de aula estaduais coloca em debate a questão do uso das tecnologias na educação. A *TV Pendrive* aparece como uma mediadora que divide opiniões sobre a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Justamente por ser um fenômeno novo na sala de aula de forma a mudar o processo de ensino tradicional podemos observar opiniões favoráveis a sua utilização didática:

Um professor apontou para as possibilidades que a *Tv Pendrive* traz para o ensino em sala de aula, ao integrar textos, gráficos, linguagem audiovisual e pictórica. Conforme Sancho, isto ajuda a explicar porque as perspectivas de ensino e aprendizagem encontram nas novas tecnologias de educação, um aliado inestimável.<sup>6</sup>

Por outro lado, também encontramos opiniões desfavoráveis a utilização dessa mídia nas salas de aula por elas representarem uma “inovação conservadora”:

Segundo Cysneiros (1999), existe uma “inovação conservadora” a partir do momento em que um docente utiliza uma tecnologia de informação sem explorar os recursos específicos da ferramenta aliada a uma nova metodologia, se limitando à crença de que ensinar é simplesmente expor e não investigar as informações.<sup>7</sup>

Com base teórica na Educação e na Antropologia, como a *TV Pendrive* junto a outros recursos que podem ser utilizados pelos professores em sala de aula possibilitam trabalhar com os conteúdos de sociologia de forma a causar uma experiência de ensino que promova uma aprendizagem que seja significativa? Talvez, através da exposição de imagens, sons e dos filmes que se relacionam com os conteúdos do ensino de Sociologia, causamos um maior impacto nas percepções dos alunos de modo a intensificar a experiência de ensino-aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=32>. Último acesso em 03/11/2011.

<sup>6</sup> (CASTRO, 2009, p. 2)

<sup>7</sup> (CASTRO, 2009, p. 2)

### 3. Dificuldades na trajetória do ensino da educação de jovens e adultos no Brasil

A trajetória do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por conflitos e entraves através de uma perspectiva, a partir de 1990, em que o Brasil colocou metas para acabar com o analfabetismo com a elaboração de um plano decenal para a educação. A Constituição Federal de 1988 originalmente determinava a eliminação do analfabetismo até 1998 iniciando os desafios para o governo de Fernando Collor de Mello.

Essa investida para eliminar o analfabetismo trouxe a necessidade de alfabetização de jovens e adultos representada pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac) lançado, em 1991, pelo presidente Collor. No entanto, a posição do então ministro da Educação José Goldemberg sobre as políticas educacionais para a universalização da educação de jovens e adultos foi a de frear os recursos financeiros, pois, para ele, um adulto analfabeto não compensaria educar, sendo os recursos destinados somente aos analfabetos jovens em idade escolar como meio de erradicar o analfabetismo em dez anos. Dessa forma, as comissões estaduais deixaram de atuar por falta de condições políticas<sup>8</sup>.

Logo após o *impeachment* de Collor, o presidente Itamar Franco e seu ministro da Educação Murilo Hingel começaram o desenvolvimento do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), trazendo esperança à EJA aparentemente, que se comprometia com a prioridade constitucional de acabar com o analfabetismo, pelo menos no discurso. Porém, esta situação mudou durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) quando a EJA passou a ser uma política marginal e teve seus recursos reduzidos pelo modelo neoliberal de redução de políticas sociais. O governo federal, progressivamente, foi adotando a concepção de “regime de colaboração”, principalmente para as políticas destinadas à educação básica, repassando a responsabilidade de execução política para os estados e municípios.

Em 1997, foi criado o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol), única proposta de EJA em nível nacional, com o objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo que ainda vigoram em muitas regiões do país. O trabalho é desenvolvido por meio de parcerias com empresas, instituições universitárias, pessoas físicas, prefeituras e o Ministério da Educação. Os objetivos do programa obrigam que se analisem com cuidado os dados estatísticos que indicam diminuição do analfabetismo no país.

---

<sup>8</sup> (ARELARO & KRUPPA, 2007, p. 88)

Segundo o Censo demográfico do IBGE de 2000 e 2004, “as indicadas diminuição do analfabetismo e melhoria da escolaridade da população brasileira continuam em ritmo muito lento e instável” possibilitando a afirmação “que a erradicação do analfabetismo, determinada pela Constituição Federal de 1988 para ocorrer em 1998, não se concretizou”, obviamente<sup>9</sup>.

#### **4. Algumas considerações sobre o CEEBJA Herbert de Souza**

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Herbert de Souza, o CEEBJA Herbert de Souza nasceu a partir do CEEBJA/UEL quando houve um consenso entre a Universidade Estadual de Londrina, a Secretaria de Estado da Educação, o Núcleo Regional de Educação de Londrina e docentes e discentes do Centro Estadual de Educação Básica pra Jovens e Adultos de que seria inviável a permanência do CEEBJA/UEL no espaço do Campus Universitário. Para buscar um espaço que melhor atenderia ao atendimento dos jovens e adultos, o CEEBJA/UEL transferiu-se para outro espaço nas dependências do Colégio Estadual Dario Vellozo, que pratica suas atividades no período matutino e vespertino, sendo denominado por outro nome como hoje conhecemos por CEEBJA Herbert de Souza realizando as atividades no período noturno.

No CEEBJA Herbert de Souza, propõe-se a oferta do curso de Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Fundamental – Fase II e do Ensino Médio a jovens, adultos e idosos que não tiveram o acesso ou continuidade em seus estudos. Podemos destacar que o Projeto Político Pedagógico do CEEBJA Herbert de Souza propõe um trabalho fundamentado no atendimento às necessidades dos alunos trabalhadores. Destaca a flexibilidade como necessário na garantia da permanência do aluno trabalhador na escola, respeitando seus saberes e necessidades.

Segundo um questionário aplicado pelos estagiários de sociologia para a turma coletiva do ensino médio noturno de sociologia<sup>10</sup>, os alunos possuem diferentes histórias de vida, moram em diferentes regiões da cidade e são de diversas faixas etárias de idade, exemplificando as diversidades de perfil dos alunos do CEEBJA. Apesar de suas histórias singulares quanto ao motivo que os levaram a abandonarem os estudos, observamos que os principais motivos que os levaram a pararem de estudar foram o de conciliar os estudos com

---

<sup>9</sup> (ARELARO & KRUPPA, 2007, p. 92)

<sup>10</sup> Esse questionário foi elaborado para conhecer melhor os alunos e foi aplicado em 26/10/2010. Quatro questões foram colocadas: “Qual a sua idade?”, “Onde você mora?”, “Por que saiu da escola?” e “O que motivou a voltar?”. Apesar de explorar poucos dados sobre os alunos, o questionário resultou num melhor conhecimento de suas motivações com o estudo.

trabalho e por não existir escola que oferecesse o ensino fundamental a partir da 5ª série na zona rural. Já a principal motivação que fizeram retornar os estudos foi de ver neles uma condição de melhoria no emprego e na vida.

A falta de hábito de estudar em casa e a falta de tempo por causa do trabalho são fatores que evidenciam a dificuldade que os alunos encontram nas leituras, nas interpretações dos diferentes textos e nas produções orais e escritas, exigindo dos educadores atendimento individual e, às vezes, diferenciado. Por isso, os professores devem procurar por recursos que facilitam na percepção dos conceitos sociológicos de forma a diminuir as barreiras entre o ensino e os alunos trabalhadores. A *TV Pendrive* instalada na sala de aula oferece um recurso audiovisual aos professores para trabalharem com os conteúdos de Sociologia de maneira dinâmica.

No final de alguns conteúdos estruturantes do livro didático *Sociologia Ensino Médio* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná há sugestões de filmes que dramatizam os temas e podem ser incluídos durante a exposição das aulas, ou indicados para serem vistos em outros momentos. Por exemplo, no conteúdo sobre *Ideologia*, entre os indicados está o filme *Matrix*. Em *O Processo de Trabalho e a Desigualdade Social, Tempos Modernos* é um dos indicados, entre outros.

## **5. Performance e aprendizagem significativa**

Durante o estágio supervisionado I de Sociologia no CEEBJA Herbert de Souza, percebi que os professores de Sociologia sempre utilizavam a *TV Pendrive* na dinâmica das aulas como uma ferramenta que impulsionava o processo de ensino-aprendizagem. Essas *performances* em sala de aula criam experiências que intensificam a sensibilidade sensorial, possibilitando um deslocamento das percepções, onde o significado possa ser criado de maneira mais intensa.

Podemos pensar que ensino e aprendizagem são partes interligadas mutuamente de um mesmo processo. O professor planeja a aula de forma a controlar o ensino para que os alunos exercitem uma atividade própria que é a aprendizagem. O processo de ensino abrange a transmissão e a assimilação ativa do conhecimento, entendendo a assimilação ativa como o processo em que o aluno transforma suas idéias e práticas do conhecimento com a orientação de um professor. Para que ela ocorra durante o processo de ensino, o professor deve apresentar os seus objetivos de ensino de forma a interagir os conhecimentos a serem

ensinados com o mundo do aluno para que ele se sinta instigado a entendê-lo. Assim, a atividade de ensino está inteiramente ligada ao que acontece na prática social<sup>11</sup>.

No CEEBJA Herbert de Souza, enquanto ministrava as aulas sobre o conteúdo sociológico *Ideologia*, o professor Jeferson passou na *TV Pendrive* o filme *Matrix* para completar a experiência de ensino sobre o tema. Durante essas aulas, ele ainda tocou e cantou com um violão as músicas *Ideologia* do Cazuzza e *Geração Coca-cola* do Legião Urbana.

O filme *Matrix* conta a história de Neo, um hacker programador considerado o salvador da humanidade por Morpheu, que escolheu sair da *Matrix* para ver o mundo real. A *Matrix* é um programa de computador que simula a realidade social afim de escravizar e explorar os seres humanos. Ela é controlada por inteligência artificial (máquinas), segundo o que o professor Jeferson passou na lousa em aula do dia 26/10/2010 em que terminou de passar o filme. Esse exercício complementa a idéia de Marilena Chauí sobre a ideologia e a normatização do cotidiano presente no livro didático da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

No filme, as pessoas vivem num mundo achando que é o mundo real, mas na verdade, o mundo real é essencialmente escondido pelas máquinas através da simulação aparentemente da realidade pelo programa de computador *Matrix*. Ao passar o filme para os alunos, “o que interessa é a invenção da realidade”, segundo Jeferson. Essa forma de ensino foi possível com o auxílio da *TV Pendrive* e proporcionou uma maneira diferente de trabalhar o conteúdo sociológico através de uma experiência performática. Ao lembrarem-se do conceito de *Ideologia*, possivelmente os alunos se lembrarão do filme e do significado criado nessa experiência, relacionando com o significado do conceito de *Ideologia*.

Durante o estágio supervisionado III, o professor Luiz passou o filme *Tempos Modernos* do Charles Chaplin na *TV Pendrive* enquanto discutia o tema sobre *Trabalho*. O filme retrata os anos 30 nos Estados Unidos, época logo após a crise de 1929 em que o país passou por uma depressão econômica violenta levando grande parte da população ao desemprego. Através da figura central de Carlitos como operário de uma indústria, o filme é uma crítica à sociedade industrial capitalista caracterizada pela especialização do trabalho onde o trabalhador é engolido pelas forças do capital que sugam suas energias para as satisfações e diversões burguesas. O filme começa com a imagem de um relógio, simbolizando o tempo programado. Logo em seguida, entra em jogo a troca de imagens de um rebanho de animais com a de uma massa de pessoas subindo as escadas de um metrô correndo para seus trabalhos, comparando o homem aos animais.

---

<sup>11</sup> (LIBÂNEO, 1992)

Quando ministrei duas aulas para o estágio III no EJA, meu objetivo geral foi compreender o que é a *indústria cultural* como um fenômeno da sociedade contemporânea e refletir sobre a influência que ela causa no nosso estilo de vida a partir do impacto das propagandas. Para isso, busquei recursos que trabalhassem o conteúdo nas suas diversas percepções de sentido possíveis como a imagem, o som e o movimento possibilitando um exercício para uma aprendizagem significativa. Dessa forma, problematizei as aulas através da exposição de vídeos e imagens na *TV Pendrive*. Na prática inicial, para instigar o assunto da aula, passei o vídeo *Criança – A alma do negócio*<sup>12</sup>. O documentário traz uma reflexão sobre a sociedade de consumo e sobre o poder impactante das mídias de massa na formação consumidora de crianças e adolescentes através das propagandas. Mostra que se perdeu a ética na busca do lucro.

A *TV Pendrive* como ferramenta de ensino permite o trabalho com o recurso de filmes, imagens, sons e movimentos. Durante a exposição de um filme, por exemplo, relacionado a um conteúdo sociológico, o processo de ensino cria uma *performance* que intensifica as experiências sensitivas em que a imagem, o som e o movimento destacam-se numa experiência a qual o significado possa ser produzido e percebido de maneira mais intensa.

Atualmente, a aplicação teórico-metodológica da noção de *performance* é bem ampla e diversa num campo interdisciplinar. Para entender esse processo nas salas de aula, partimos da noção de *performance* nas Ciências Sociais que está relacionada às discussões antropológicas sobre os estudos das *formas expressivas*.

No campo das Ciências Sociais, a noção de *performance* é empregada, principalmente, por dois eixos teóricos. O primeiro deles refere-se ao modelo de estudo sociológico da realidade social construído por Erving Goffman, tendo como referência o teatro e a teoria dos jogos para a interpretação analítica do comportamento dos indivíduos na vida cotidiana em situações face a face. Na sua definição, o “mundo social” é um “palco”, onde os indivíduos são atores que desempenham “papéis sociais” de acordo com a expectativa da “platéia” que são os outros indivíduos envolvidos de interesses em jogo. Na noção de Goffman, portanto, a *performance* aparece com sentido de referência a “desempenho de papéis” num tipo de comportamento “ritual” na vida cotidiana<sup>13</sup>.

O outro eixo teórico refere-se aos estudos do antropólogo Victor Turner e do teatrólogo Richard Schechner que entendem a *performance* como manifestações de eventos

---

<sup>12</sup> Disponível em [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Último acesso em 28/10/2011.

<sup>13</sup> (SILVA, 2005, p. 42)

rituais diferentes do cotidiano, configurando um tipo de “metateatro” da vida cotidiana. Em outras palavras, para esses autores, as *performances*:

(...)constituem um espaço simbólico e de representação metafórica da realidade social, através do jogo de inversão e desempenho de papéis figurativos que sugerem criatividade e propiciam uma *experiência* singular, que é, ao mesmo tempo, “reflexiva” e da “reflexividade”.<sup>14</sup>

Assim sendo, de acordo com a perspectiva de Victor Turner, para se conhecer as contradições da vida social, torna-se necessário um certo “deslocamento do olhar” para os elementos da vida social através das *performances* que interrompem o fluxo da vida cotidiana e propiciam aos sujeitos a possibilidade de tomarem distância dos seus papéis normativos e, numa atitude de reflexividade, repensar a si mesmos e a própria vida social e até mesmo refazê-la.

O cenário montado numa sala de aula para a exibição de um filme, por exemplo, torna-se um palco onde *diferentes experiências sensoriais* podem ser vividas. Aquilo que é subjetivado a partir das experiências com imagens, sons e movimento é envolvido na produção de um novo significado para essa nova experiência que se completa na expressão de uma forma performática. Dessa maneira, Victor Turner entende que o estudo das *performances* na busca dos significados simbólicos é essencial numa Antropologia da Experiência, exatamente porque a *performance* consoma a experiência:

A Antropologia da performance é uma parte essencial da antropologia da experiência (...) Performance – termo que deriva do francês antigo *parfourmir*, “completar” ou “realizar inteiramente” – refere-se, justamente, ao momento da expressão. A performance completa uma experiência.<sup>15</sup>

No ensaio *Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em Antropologia da Experiência* presente no livro *The Anthropology of Experience* resultante de um simpósio sobre Antropologia da Experiência com Edward Bruner e Barbara Myerhoff, Victor Turner traz a visão do filósofo John Dewey sobre a experiência, da qual compartilha parcialmente. Ele diz que Dewey sustentou que as obras de arte, inclusive as obras teatrais, são “celebrações, reconhecidas como tais, da experiência cotidiana” (*ordinary experience*)<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> (SILVA, 2005, p. 43)

<sup>15</sup> (TURNER, 1982, p. 13-14 apud DAWSEY, 2005, p. 163-164)

<sup>16</sup> (TURNER, 2005, p. 178)

No livro *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*, Victor Turner ensaiou uma etimologia da palavra inglesa “experiência”, derivando-a da base indo-européia *per*, com o significado de “tentar, aventurar-se, correr riscos”<sup>17</sup>. A derivação grega *perao*, que significa “passar através” também chama a atenção de Turner porque evoca a idéia de ritos de passagem. Para ele, “experiência e perigo vêm da mesma raiz”<sup>18</sup>.

Há, assim, uma dicotomia em relação à palavra “experiência” que o filósofo Wilhelm Dilthey captou na sua distinção entre “mera experiência” e “uma experiência”. A “mera experiência” é a passiva resignação e aceitação dos eventos. “Uma experiência” é “como uma pedra num jardim de areia Zen, destaca-se da uniformidade da passagem das horas e dos anos e forma aquilo que Dilthey chamou de uma ‘estrutura da experiência’”. Ou seja, ela não tem um início ou um fim *arbitrários*, mas tem o que Dilthey chamou de “uma iniciação e uma consumação”.<sup>19</sup>

Turner continua dizendo que todos nós já tivemos certas experiências ao longo da vida que foram “formativas” e “transformativas” envolvendo sequências distinguíveis de eventos externos e de reações internas a eles como as iniciações em novos modos de vida como formatura, casamento, aniversários, entre outros. Algumas dessas experiências formativas são pessoais, outras são compartilhadas com outras pessoas. Turner diz que “Dilthey via tais experiências como tendo uma estrutura temporal ou processual – elas são ‘processadas’ através de estágios distinguíveis” e interrompem o comportamento rotinizado e repetitivo<sup>20</sup>.

Estas experiências que interrompem o comportamento rotinizado e repetitivo – do qual elas irrompem –, iniciam-se com choques de dor ou prazer. Tais choques são evocativos: eles invocam precedentes e semelhanças de um passado consciente ou inconsciente – porque o incomum tem suas tradições, assim como o comum. Então, as emoções de experiências passadas dão cor às imagens e esboços revividos pelo choque no presente. Em seguida ocorre uma necessidade ansiosa de encontrar significado naquilo que se apresentou de modo desconcertante, seja através da dor ou do prazer, e que converteu a mera experiência em *uma* experiência. Tudo isso acontece quando tentamos juntar passado e presente. É estruturalmente irrelevante se o passado é “real” ou “mítico”, “moral” ou “amoral”. A questão é se diretrizes significativas emergem do encontro existencial na subjetividade, daquilo que derivamos de estruturas ou unidades de experiência prévias numa relação vital com a nova experiência.<sup>21</sup>

<sup>17</sup> (TURNER, 1982, p. 17-18)

<sup>18</sup> (DAWSEY, 2005, p. 163)

<sup>19</sup> (TURNER, 2005, p. 178-179)

<sup>20</sup> (TURNER, 2005, p. 179)

<sup>21</sup> (TURNER, 2005, p. 179)

Esse processo somente é possível graças à habilidade humana de criar simbolicamente metáforas. Conforme diz Nisbet, a metáfora é “uma maneira de proceder do conhecido para o desconhecido”. É uma forma de cognição na qual as qualidades que definem algo são transferidas num *insight* instantâneo, quase inconsciente, para alguma outra coisa que nos é desconhecida. Ela é, portanto, transformadora porque transforma o significado das coisas na interação entre dois pensamentos sobre coisas diferentes atuando juntos<sup>22</sup>. A partir de suas histórias de vida e de experiências passadas, os alunos tem a possibilidade de relacionar metaforicamente os significados dessas experiências com o conteúdo sociológico passado nas aulas através do processo de *performance*, criando novos significados a partir da experiência de ensino-aprendizagem.

É somente quando relacionamos a preocupante experiência atual com os resultados cumulativos de experiências passadas – se não semelhantes, pelo menos relevantes e de potência correspondente – que emerge o tipo de estrutura relacional chamada “significado”.<sup>23</sup>

Nesse processo que emerge o significado, Turner aponta para uma especificidade criativa do mundo simbólico que ele chama de *imaginação criativa*, sem a qual somente operações mecânicas poderiam ser realizadas. Ela permite a criação intuitiva de sistemas conceituais que podem não encontrar correspondência nos sentidos e, ainda, suscitar idéias não-convencionais.

A imaginação criativa, a inventividade ou a inspiração genuína vão além da imaginação espacial ou de qualquer habilidade para formar metáforas. Não necessariamente associam imagens visuais com determinados conceitos e proporções. A imaginação criativa é muito mais rica do que as imagens; ela não consiste na habilidade de evocar impressões sensoriais e não se restringe a preencher as lacunas do mapa oferecido pela percepção. É chamada de “criativa” porque consiste na habilidade de criar conceitos e sistemas conceituais que podem não encontrar nenhum correspondente nos sentidos (embora possam encontrar algum correspondente na realidade), e também porque suscita idéias não-convencionais.<sup>24</sup>

A *imaginação criativa* seria, portanto, o “motor” da aprendizagem significativa. Podemos entender a aprendizagem significativa como o processo de ensino e aprendizagem que, ao receber novas informações, o educando processa essas novas informações em relação ao que ele já conhece, transformando aquilo que ele já conhece em um conhecimento novo a

<sup>22</sup> (NISBET, 1969, p. 4 apud TURNER, 2008, p. 21)

<sup>23</sup> (TURNER, 2005, p. 179)

<sup>24</sup> (TURNER, 2008, p. 45-46)

partir da relação com a nova informação num processo de experiência cognitiva que estimula o prazer da descoberta:

Apesar de a estrutura anterior orientar o modo de assimilação de novos dados, estes também influenciam o conteúdo atributivo do conhecimento já armazenado, resultando numa interação evolutiva entre novos e velhos dados, antigas e recentes idéias. Esse processo da associação de informações inter-relacionadas é denominado, por Ausubel, de aprendizagem significativa.<sup>25</sup>

De forma a acelerar o processo, Ausubel propõe “âncoras para manipular a estrutura cognitiva” que, através da abstração, o aluno interliga conceitos que aparentemente não se relacionariam, sendo apresentados de maneira mais geral para o aluno para que ele possa fazer ligação entre os conceitos que ele já possui com os novos que estão sendo apresentados.

É aqui que o filme aparece como um elemento importante da aprendizagem significativa porque funciona como uma “âncora” que liga os conceitos sociológicos com os significados produzidos através da experiência performática na sala de aula com aquilo que os alunos já sabem. Cada aluno produziria seu próprio significado para os conceitos de Sociologia.

A abstração dos conceitos é um passo fundamental no processo de ensino para uma aprendizagem significativa, pois são eles que representam a realidade através de um sistema de significados. Os conceitos “permitem uma linguagem com significados semelhantes na sociedade e são essenciais para a comunicação entre as pessoas”. Entendemos que a Sociologia só possa ser ensinada por uma linguagem em que há uma uniformidade de significados. Sendo assim, é essencial levar em conta aquilo que os alunos já sabem para, a partir daí, construir um referencial teórico que se ligue ao que eles já sabem num processo de transformação do conhecimento<sup>26</sup>.

A *TV Pendrive* pode ser pensada como uma aliada nesse sentido, pois é um objeto presente no cotidiano do aluno que prende vários dos seus sentidos no momento de transmissão. Pensando de forma educativa, podemos utilizar esse recurso para transmitir conteúdos selecionados com o objetivo de alargar a visualização de um problema a ser estudado.

No entanto, devemos relatar alguns entraves para a utilização dela. O formato dos arquivos de áudio, vídeos e imagens precisam ser em MP3, MPEG1, MPEG2, DIVX e JPG. Caso os arquivos não estejam nesses formatos, eles não aparecem na *TV Pendrive* podendo

---

<sup>25</sup> (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2009, p. 67)

<sup>26</sup> (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2009, p. 65)

inviabilizar o andamento de uma aula que necessitaria do arquivo para uma explicação ou exercício. Muitas vezes, os arquivos são encontrados em outros formatos na internet necessitando de um programa que os converta nos formatos compatíveis com a *TV Pendrive*.

Durante a minha regência sobre *indústria cultural*, preparei vídeos e imagens para problematizar a aula, porém, o meu *pen drive* não foi compatível com a *TV Pendrive*. A solução foi transferir os arquivos para o *pen drive* do professor Luiz na secretaria do CEEBJA. Nesse trabalho, acabei perdendo alguns minutos da aula que poderiam ser aproveitados, não fosse a incompatibilidade do *pen drive* com a TV.

O último ponto que gostaria de ressaltar sobre os entraves da utilização dessa ferramenta na sala de aula é quando a turma dos alunos é muito grande. Aqueles que sentarem-se mais para o fundo da sala poderão encontrar dificuldades para visualizar e até mesmo ouvir o que está sendo passado na TV, como alguns colegas estagiários relataram durante suas experiências de estágio.

## **6. Considerações finais**

Através da prática etnográfica realizada durante a experiência de estágio no CEEBJA Herbert de Souza e em algumas outras oportunidades com o ensino médio normal para a formação do curso de licenciatura em Ciências Sociais/UEL, propus refletir sobre o uso da *TV Pendrive* nas salas de aula como uma ferramenta que possibilita uma experiência de ensino-aprendizagem que seja significativa.

Para tanto, trouxe uma reflexão antropológica sobre o processo de *performance* que expressa essa experiência. A exposição de imagens e filmes através da *TV Pendrive* nas aulas intensifica a sensibilidade sensorial dos alunos, possibilitando um deslocamento das percepções em que o significado da experiência de ensino-aprendizagem é apreendido de maneira mais intensa.

Filmes, imagens e sons utilizados na *TV Pendrive* aparecem como elementos importantes da aprendizagem significativa porque funcionam como “âncoras” que ligam os significados dos conceitos sociológicos com os significados produzidos através da experiência performática na sala de aula, relacionando com aquilo que os alunos já sabem. Dessa forma, há a possibilidade de cada aluno produzir seu próprio significado para os conceitos de Sociologia.

## **7. Referências**

ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. (2009). *Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio*. São Paulo: Contexto.

ARELARO, Lisete R. G.; KRUPPA, Sônia M. P. (2007). A Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; Adrião, Theresa. *Organização do Ensino no Brasil Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2ª edição, São Paulo: Xamã.

CASTRO, Edgar de. (2009). *TV multimídia como mediação nos processos ensinoaprendizagem nas aulas de história: desafios e possibilidades*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1412-8.pdf>. Acessado em 30/05/2011.

DAWSEY, John C. (2005). Victor Turner e antropologia da experiência. *Cadernos de campo – revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP*, São Paulo: USP, FFLCH, nº13, ano 14, p. 163-176.

LIBÂNEO, José Carlos. (1992). Capítulo 4 – O Processo de Ensino na Escola. In: *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. (2008). *Sociologia Ensino Médio*. 2ª edição. Curitiba-PR.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. (2009). Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita, DE OLIVEIRA, Luiz F.. *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet.

SILVA, Rubens Alves da. (2005). Entre “artes” e “ciências”: A noção de *performance* e *drama* no campo das ciências sociais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, nº 24, p. 35-65.

TURNER, Victor. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: PAJ Publication.

\_\_\_\_\_. (2005). Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em Antropologia da Experiência (primeira parte). *Cadernos de Campo – revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP*, São Paulo: PPGAS/USP, nº 13, ano 14, p. 177-185.

\_\_\_\_\_. (2008). *Dramas, Campos e Metáforas: ação simbólica na sociedade humana*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.