



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 80

## “AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”: ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E *ROCK N’ ROLL* NO ENSINO MÉDIO

Waldy Luiz Lau Filho – UNISC

Agência Financiadora: CAPES

### Resumo

Essa pesquisa teve como objetivo geral investigar como se constituíram os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência *Aulão de História – Dia Mundial do Rock* (AH-DMR), ambiente de aprendizagem desenvolvido em uma escola de Educação Básica localizada no estado do RS. Participaram da pesquisa doze alunos de Ensino Médio e três professores de Ensino Médio desta instituição, os quais foram convidados a elaborar três diferentes narrativas sobre as suas percepções de todo este processo. Tendo como referencial a teoria da complexidade e a Biologia da Cognição, para o tratamento das emergências trazidas pelas narrativas, utilizei como marcadores o *processo autopoietico*, *acoplamento estrutural*, *complexificação pelo ruído* e *viver em ato*. Sob este prisma, operei com a percepção de que os autores das narrativas, ao pensarem sobre os seus próprios pensamentos, passaram por um processo de complexificação, o qual simultaneamente ocorreu comigo. Os encontros entre História e *Rock n’ Roll*, neste ambiente pedagógico, constituíram-se no ponto de partida de todo este processo de complexificação. Toda essa tessitura me permitiu lançar um outro olhar sobre a História e percebê-la como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem de História. Ensino Médio. Narrativas.

### TEXTO COMPLETO

#### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa partiu da constituição de um ambiente de aprendizagem denominado *Aulão de História – Dia Mundial do Rock* (“AH-DMR”) e lançou o desafio de olhar para este ambiente pedagógico sob a perspectiva da complexidade.

O “AH-DMR” consiste em uma aula de História multimídia preparada e apresentada por alunos e professores do Ensino Médio de uma escola comunitária do município de Santa Cruz do Sul – RS para alunos da escola e de toda a comunidade. Tendo como ponto de partida um tema sugerido pelo professor de História, esta

atividade pedagógica abrange a linguagem do teatro, do cinema, da poesia, e relaciona a História com a música contemporânea, especialmente com o *Rock N' Roll*.

A repercussão positiva da atividade junto à comunidade escolar ao longo de uma década de apresentações levou-me a refletir sobre esta prática pedagógica e constituiu-se no eixo central de minha dissertação de mestrado em educação.

Nesta pesquisa, meu objetivo geral foi investigar como se constituíram os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência “AH-DMR”, incluindo a trajetória de subjetivação/reconfiguração do próprio pesquisador.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O referencial que utilizei para a constituição dessa pesquisa foi a perspectiva da complexidade. De acordo com Morin (2013), em contraposição ao paradigma da simplificação, torna-se significativo elaborar um novo paradigma, “[...] um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2013: 56). Para Morin (2013), o conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza.

Neste cenário a Biologia da Cognição (2011) desempenha um importante papel, especialmente quando esta afirma que a linguagem e a cognição são conectadas inextrincavelmente e, por isso, estão presentes em todas as nossas atividades. Para Maturana a linguagem é compreendida “[...] como um fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos” (MATURANA, 2002: 58).

Interagindo com e pela linguagem, provocam-se mudanças tanto na linguagem como no humano. E, estabelecendo-se relações com os outros através da linguagem, uma multiplicidade de narrativas se torna possível, considerando que as narrativas estão presentes em vários contextos da vida cotidiana.

É a narrativa que nos une de um modo interpretativo e multipotencial à existência. No fundo, pensamos da mesma forma que existimos, através de narrativas. Vivemos em um espaço e em uma temporalidade dos quais nos damos conta através de narrativas. Neste sentido, a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos e, como o ser não é dissociável do conhecer, a narrativa é também aquilo que conhecemos. Tal como a vida, a narrativa é inerentemente aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multirrealidade e multirracionalidade. (GONÇALVES, 2002: 20).

A importância da narrativa está no seu potencial de autoconstituição. Ao refletir sobre si, cada sujeito, ao ler ou escrever as narrativas, está atribuindo significados para a sua própria vida, e, dessa forma, complexificando-se. Esse processo ocorre de maneira única e pessoal, onde cada sujeito se complexifica observando a si mesmo em relação aos outros e com o mundo. Ao mesmo tempo, todo esse percurso inclui o próprio pesquisador no processo de subjetivação e complexificação.

Tendo como ponto de partida a perspectiva da complexidade e a teoria de Maturana e Varela, a Biologia da Cognição (2011), apresento nesse trabalho o processo cognitivo como inseparável do ato de viver, bem como diálogo com pesquisadores preocupados em enfatizar a narrativa elaborada pela História como uma ação humana sobre o que se denomina passado.

Sob esse ponto de vista, considera-se nessa pesquisa que a vivência da história no ambiente de aprendizagem “AH-DMR” é o próprio processo cognitivo/afetivo. Mais do que isso, postulo que os alunos e os professores participantes do “AH-DMR” vivenciam não somente nesse ato a sua interpretação do passado, mas se constituem em coautores da história e de sua própria trajetória histórica.

O lugar de onde falo, a perspectiva da complexidade, permite pensar que o passado está vivo e que “[...] nunca é caracterizado por uma facticidade fixa, porque a subjetividade dos seres humanos que então agiram e sofreram está inscrita na mesma dinâmica temporal que nos atinge” (RÜSEN, 2011: 270).

#### Ambiente e Participantes da Pesquisa

Essa proposta de pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Básica comunitária de um município do interior do estado do RS, com alunos de diferentes séries do Ensino Médio e com professores de diversas áreas do conhecimento que atuam no Ensino Médio, durante o primeiro semestre de um mesmo ano letivo. O tema escolhido para a edição seguinte do AH-DMR foi a relação entre Amor e *Rock*, com o título *Os Brutos também amam*.

Considerando que o ambiente de aprendizagem AH-DMR envolveu aproximadamente 70 (setenta) alunos e professores da escola, foram convidados a participar da pesquisa 12 (doze) alunos e 03 (três) professores de Ensino Médio, organizados da seguinte forma: 02 (dois) alunos da primeira série do Ensino Médio, 04 (quatro) alunos da segunda série do Ensino Médio e 06 (seis) alunos da terceira série do

Ensino Médio, ao lado de 03 (três) professores de diferentes componentes curriculares do Ensino Médio.

Os alunos e professores convidados a participar da pesquisa, mediante seu aceite, foram também convidados a elaborar narrativas por escrito sobre o seu processo de cognição e subjetivação desencadeado pela vivência AH-DMR.

Todas as atividades preparatórias para a constituição desse ambiente de aprendizagem, bem como as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foram realizadas no turno inverso ao das aulas da referida instituição escolar. Os participantes foram todos voluntários.

**Tabela 1 - Participantes da Pesquisa**

<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>TERMINOLOGIA</b>
A01	ALUNO 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A02	ALUNO 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A03	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A04	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A05	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 3
A06	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 4
A07	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A08	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A09	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 3
A10	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 4
A11	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 5
A12	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 6
P01	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 1
P02	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 2
P03	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 3

Fonte: Adaptado pelo autor.

#### Procedimentos de geração e tratamento das emergências

Com o objetivo de estudar o processo de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência “AH-DMR”, dois grandes caminhos foram

selecionados como procedimentos de geração de emergências, à medida que a pesquisa ia se constituindo.

Em primeiro lugar, colocar-me como um observador observado por mim mesmo, inserido no próprio sistema, interagindo com alunos e professores e disparando perturbações. Esse processo ocorreu desde o início das atividades de preparação da vivência “AH-DMR”, bem como durante o próprio “AH-DMR”, sendo que oportunidades surgiram e possibilitaram múltiplas formas de aprendizagem da história. Em todos esses momentos estive ao lado de alunos e de professores participantes da pesquisa, interagindo com eles a todo instante.

A segunda estratégia adotada como procedimento de geração de emergências foi justamente a utilização de narrativas. As narrativas fazem parte do nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, permitem às pessoas constantemente criarem e recriarem a sua própria história, com autonomia. Esse constante criar e recriar a própria história, de forma autônoma, é o caráter *autopoiético* que emerge das narrativas. As narrativas possibilitam interagir com o meio, mudando estruturalmente seus autores e o próprio meio.

Considerando esses pressupostos, para a geração e registro das emergências alunos e professores participantes foram convidados a produzir uma descrição por escrito de suas experiências de subjetivação e de cognição durante o percurso do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”. A primeira dessas narrativas, proposta no mês março, foi desencadeada a partir de duas questões centrais: **a)** *Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência “AH-DMR”?*; **b)** *Como a temática da vivência deste ano do “AH-DMR” me toca e quais as minhas expectativas?*

Partindo do princípio de que todo o processo ocorreu ao longo de aproximadamente quatro meses, uma segunda narrativa foi solicitada em meados do mês de maio, a partir das seguintes questões: **a)** *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”?*; **b)** *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?*

A terceira e última narrativa foi solicitada logo após a realização do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, no mês de julho. Alunos e professores foram convidados a escrever a partir de duas questões: **a)** *Considerando o ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, o que vivi naquele momento?*; **b)** *O que significa para mim vivenciar a História no “AH-DMR”?*

Após a realização da vivência “AH-DMR” e da finalização do processo de elaboração das narrativas, busquei explorar o processo de cognição e de subjetivação dos participantes da pesquisa, tendo como referencial a base teórica que fundamenta a mesma. Com o propósito de estabelecer uma estratégia para o estudo da vivência “AH-DMR” e das narrativas, trouxe para essa pesquisa a utilização de alguns marcadores, instrumentos operatórios que oferecem determinadas referências e dão vida às emergências.

Os marcadores selecionados para esse trabalho de pesquisa foram os seguintes: *processo autopoietico, acoplamento estrutural, complexificação pelo ruído e viver em ato*. Todos esses marcadores guardam uma profunda relação entre si, sendo que as narrativas têm o potencial de trazer um ou mais de um desses marcadores, uma vez que os autores das narrativas, ao pensarem sobre as mesmas, podem fazer emergir toda uma matriz de “organização de significados” (GONÇALVES, 2002).

O primeiro marcador, o *processo autopoietico*, foi escolhido em função de sua importância dentro dessa perspectiva teórica. *Autopoiese* significa autocriação, autoprodução. “Esta teoria considera que a conservação da organização de um sistema vivo, estruturalmente acoplado ao meio onde existe, é condição *sine qua non* de sua existência” (MORAES, 2003: 85).

*Autopoiesis* (...) é um termo cunhado pelos biólogos H. Maturana e F. Varela (1990), para explicar o funcionamento dos seres vivos como autoprodutores de sua própria realidade. O vocábulo é composto de duas partes originárias do grego: *auto* - por si e *poiesis* - produção. O conceito se refere originalmente à capacidade que tem uma célula, como um sistema, de criar seus próprios elementos se constituindo de maneira autônoma através de um mecanismo de auto-organização. Os seres vivos são seres autopoieticos porque são sistemas que se produzem continuamente a si mesmos, regenerando seus componentes no processo de viver. (PELLANDA, 2006: 79).

O marcador *acoplamento estrutural* está fortemente conectado ao *processo autopoietico*. Para Moraes (2003), um sistema é vivo por estar em processo de contínua mudança estrutural, derivada a partir das possibilidades de conservação de suas condições de adaptação ao meio, com o qual se relaciona em seu viver.

Por sua vez, o marcador *complexificação pelo ruído* se comunica com a concepção de *acoplamento estrutural*, tendo em vista que dependemos do ambiente para o exercício de nossa própria autonomia. E, finalmente, todos esses marcadores

convergem para o marcador *viver em ato*. Nessa pesquisa, considera-se que a vivência da história no ambiente de aprendizagem AH-DMR é o próprio processo cognitivo.

## O FLUXO DA PESQUISA

Nesta etapa do trabalho, descrevo como ocorreu o percurso da pesquisa empírica, bem como tento perceber as perturbações que emergiram nos participantes da pesquisa e em mim mesmo ao longo desse processo.

### Preparação do AH-DMR

A primeira narrativa foi elaborada e enviada por todos os participantes da pesquisa. Em relação à pergunta *Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência “AH-DMR”?*, a maior parte dos alunos consultados utilizou expressões como “*honrado*”, “*lisonjeado*”, “*feliz*”, “*orgulhoso*”. O aluno A01, por exemplo, escreveu sobre se sentir “[...] *um pouco nervoso, assustado e preocupado*”, mas, ao mesmo tempo, satisfeito por ter sido convidado para participar do projeto. Algo semelhante foi trazido pelos professores participantes da pesquisa, mostrando uma mistura de apreensão pelo desafio apresentado com a satisfação em fazer parte desse projeto.

As narrativas evidenciaram um conjunto de distintas emoções em relação à vivência “AH-DMR” e às expectativas iniciais de seus participantes. Entendo ser esse um aspecto muito importante, uma vez que, para Maturana (2002), “[...] não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção” (MATURANA, 2002: 23) . Para a Biologia da Cognição, o ato de educar é permanente tanto na criança quanto no adulto, sendo que a mesma ocorre na convivência com o outro. Dentro dessa perspectiva, a cognição tem uma relação muito forte e direta com o ambiente. A aprendizagem está ligada a fatores internos do sujeito, mas também está conectada aos fatores que o circundam.

Um narrativa que destaquei foi elaborada pelo sujeito A09. Para esse aluno, por sua vez, a vivência AH-DMR traz uma significativa oportunidade.

*Senti-me orgulhoso em participar e desafiado em escrever um roteiro para ser apresentado para toda a sociedade. O Aulão de História é um local onde podemos debater os acontecimentos de diferentes formas, como a música, teatro e vídeos que nos fazem pensar em vários acontecimentos, que às vezes nem nos damos conta que ocorreram com tanta intensidade. (A09).*

Apresento esse excerto por acreditar que a história de um indivíduo é a história da constituição de seus conhecimentos. O conhecimento e a experiência são inseparáveis. Sob a perspectiva *autopoiética*, aprender significa transformar-se em coerência com o emocional. Significa reconhecer suas emoções, seus sentimentos e afetos.

Em relação à segunda pergunta formulada para a elaboração da primeira narrativa, *Como a temática da vivência deste ano do “AH-DMR” me toca e quais as minhas expectativas?*, grande parte dos participantes da pesquisa rememorou em sua narrativa suas experiências trazidas de edições anteriores da vivência “AH-DMR”, inclusive mencionando os temas trabalhados em outros anos. Diferentes alunos igualmente manifestaram grande expectativa em relação à temática escolhida, *Os brutos também amam*, destacando a importância do tema, como, por exemplo, o fato de ser “adorável e gratificante” (A07 e A08); por poder falar sobre esse assunto, bem como seu caráter “abrangente” (A04 e A06); por ser “complexo” (A04); e por ser “subjetivo” (A06).

Percebo nesses fragmentos novamente aspectos *autopoiéticos*. Fundamentalmente, o ato de aprender umbilicalmente conectado a uma ação emocionada no presente. Esses acoplamentos estruturais, por sua vez, foram se manifestando nas narrativas iniciais a partir das perturbações disparadas pelo núcleo da temática da vivência “AH-DMR”, o amor.

Em uma perspectiva mais abrangente, a maior parte das narrativas trilhou esse caminho. De um lado o encantamento com a temática, de outro o sentimento de um grande desafio pelo caminho. Desse duplo sentimento, a expectativa de poder fazer um trabalho que fizesse a diferença e que, ao mesmo tempo, pudesse ser “[...] *divertido, diferente e incrível*” (A12).

Uma narrativa, entretanto, trouxe à tona uma observação que a diferenciou das demais. Ao escrever sobre suas expectativas em relação à vivência, o sujeito A01, aluno da primeira série do Ensino Médio, se expressou da seguinte forma:

*[...] a temática Os Brutos Também Amam traz o fato de que muitas vezes os feios, excluídos e, claro, brutos, amam e podem (e muitas vezes o fazem) demonstrar afeto de um jeito melhor que os tão considerados normais. Acho que essa temática trará um pouco de conscientização e humanização, se não for fortemente censurada por um certo poder que infelizmente influencia o ambiente escolar de forma exageradamente autoritária. (A01).*

Ao trazer suas expectativas para a vivência “AH-DMR”, o sujeito A01 expôs algumas das grandes questões ainda presentes na instituição escola. Em primeiro lugar, a permanência da lógica da separação e da classificação, tendo como referencial o que se convencionou denominar “normalidade”. Nesse espaço excludente, manifestação de uma sociedade igualmente excludente, a escola ainda apresenta “[...] a negação de um ambiente que favoreça as relações sociais produtoras através das conversações e da amorosidade. Isso reverte contra o sujeito já que dificulta sua interação com o seu ambiente” (PELLANDA, 2009: 47).

Através de práticas alienantes, da informação excessiva, de uma cultura de perguntas prontas e de uma pedagogia do silêncio, a instituição escola se transforma em causadora de “sofrimentos dos alunos” (PELLANDA, 2009: 47), e por que não dizer, dos próprios professores imersos nesta lógica.

Ao apresentar esse ponto de vista, sustento que o sujeito A01 demonstrou grande sensibilidade em relação à temática da vivência, bem como uma percepção aguçada a respeito de práticas ainda presentes no ambiente escolar, sobretudo, quando apontou para o risco de a temática ser “[...] *fortemente censurada por um certo poder que infelizmente influencia o ambiente escolar de forma exageradamente autoritária*” (A01).

Acredito que essa última afirmação possui uma grande densidade. Participar da elaboração conjunta da vivência “AH-DMR” e se envolver diretamente nessa pesquisa através das narrativas, de alguma maneira possibilitou a esse estudante um espaço para manifestar seus sentimentos e pontos de vista. Para Moraes (2003), em geral, “[...] “nossos aprendizes estão impossibilitados de expressarem o que pensam, estão castrados em suas falas, limitados em seus afetos e presos a uma mente objetiva e racional que estanca as lágrimas e que os impede de alçar novos voos e conquistarem novos espaços” (MORAES, 2003: 169).

Penso que se torna cada vez mais importante trabalhar pela constituição de espaços educativos que permitam acolher cada aluno em sua legitimidade. Liberdade e educação necessitam convergir, e não mais podem continuar sendo vistas como palavras conflitantes. Dessa maneira, “[...] necessitamos romper com o paradigma tradicional, transformar a nossa prática pedagógica, buscar novos modelos, novos diálogos, novas ideias e cultivar novos valores” (MORAES, 2003: 171), para evitar que os nossos alunos continuem sendo meros receptores, como se fossem simples espectadores do mundo e da vida.

É necessária uma convivência harmoniosa e sadia, capaz de ampliar ou mudar a capacidade de ação e reflexão de maneira que eles possam tomar consciência de seus sentimentos e de suas emoções, sem perder o respeito por si mesmos e pelos demais. Sem aceitação de si e auto respeito, é impossível aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro em seu legítimo outro na convivência não há convivência social. (MORAES, 2003: 125).

De acordo com o cronograma anteriormente relatado, os preparativos para a vivência “AH-DMR” prosseguiram nas semanas seguintes à elaboração da primeira narrativa. Em meados do mês de maio, repetindo-se o procedimento já utilizado, uma segunda narrativa foi solicitada a alunos e professores participantes da pesquisa.

Em relação a primeira pergunta da segunda narrativa, *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”*, alunos e professores participantes da pesquisa se manifestaram de forma semelhante ao que haviam trazido em seu primeiro registro. Foram recorrentes em suas narrativas os termos “*nervoso*”, “*honrado*”, “*feliz*”, “*lisonjeado*”, “*gratificante*”, palavras inseridas em um contexto de avaliação satisfatória de todo o processo.

Nessa direção, o sujeito A02 escreveu estar se sentindo “[...] *honrado em participar deste evento*”, uma vez que “[...] *este tipo de trabalho envolve um trabalho em grupo contínuo, abrindo assim novos leques de relacionamento*” (A02). Destaco esse excerto, conectando-o com as referidas palavras encontradas nas narrativas, por compreender que ele evidencia o “AH-DMR” como um ambiente educacional que possibilita processos auto-organizativos.

Sob esse prisma, entendo que a vivência “AH-DMR” tem a potência de contribuir para a constituição de um espaço educacional colaborativo e baseado no diálogo, subvertendo de alguma forma a lógica tradicional que ainda impera no campo da educação.

Já sobre a segunda pergunta formulada para a elaboração da segunda narrativa, *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?*, a maior parte dos alunos pesquisados manifestou em sua narrativa a importância de abordar a temática da conexão entre amor e *rock* nessa edição do “AH-DMR”. O sujeito A07, por exemplo, escreveu que “[...] *nos encontramos num mundo em que a falta de paixão leva muitos a acreditarem que o amor não existe mais para todos e ter a oportunidade de falar disso é muito significativo*”. Por seu turno, o sujeito A05 enfatizou em sua narrativa que o tema tratava de um “[...] *sentimento puro que pode ser demonstrado de diferentes maneiras, palavras e ações*”. Já o sujeito A06

manifestou em sua resposta que a temática do amor levou os componentes de seu grupo a buscar referências em suas próprias vidas. “[...] *procuramos muitas vezes inspirações em nós mesmos (situações pessoais e sentimentos em comum diante dessas)*”.

#### A vivência “AH-DMR”

A vivência “AH-DMR”, ponto de referência para esse estudo sobre o processo de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da pesquisa, ocorreu no mês de julho, em dois momentos. As duas apresentações foram realizadas no teatro da Escola de Educação Básica comunitária em que a pesquisa foi realizada.

Para então possibilitar as emergências de todo esse processo, vivido intensamente por alunos, professores e por mim mesmo, na condição de observador implicado, optei novamente pelas narrativas, espécie de fio condutor para a percepção desses fluxos empíricos.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que a terceira e última narrativa foi solicitada logo após a realização do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”. Alunos e professores foram convidados nessa etapa da pesquisa a escrever a partir de duas questões: **a) Considerando o ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, o que vivi naquele momento?;** **b) O que significa para mim vivenciar a História no “AH-DMR”?**

Sobre a primeira pergunta, *Considerando o ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, o que vivi naquele momento?*, alunos e professores expressaram em suas narrativas emergências que considero muito significativas. Os alunos participantes da pesquisa, em particular, manifestaram que esse ambiente de aprendizagem lhes permitiu “[...] *viver um momento único, com um tema forte e abrangente*” (A09), como também registraram sentir uma “[...] *forte emoção*” (A11), além de também ter sido exposto nas narrativas que “[...] *a experiência foi incrível, sendo assim possível vivenciar algo diferente*” (A02). Ainda em relação a primeira pergunta da terceira narrativa, o sujeito A04 expressou-se de forma muito peculiar.

*Eu pude viver a personagem Julieta do clássico de Shakespeare, porém na atualidade com o texto antigo. Dessa forma, compreendi melhor, em função do texto, a grande evidência da característica mais lembrada de um amor adolescente que é o exagero e a voracidade do amor jovem, que é uma verdade e não deixa de ser em várias outras histórias de amor. (A04).*

Uma das pequenas apresentações teatrais constituintes da vivência “AH-DMR” foi uma adaptação livre da famosa cena do balcão da peça *Romeu e Julieta*, de William

Shakespeare, trazendo-a para a atualidade, mas conservando o texto original. Ao se referir a esse momento específico, o sujeito A04 narra que em sua apresentação pode “[...] *viver a personagem Julieta*”. Considero esse pequeno excerto muito denso e significativo.

Ao narrar esse momento específico da vivência e ao mesmo tempo narrar-se, o sujeito A04 utilizou a expressão “*viver a personagem*”, em total consonância com o que Varela (1994) denomina de enação. Não se tratava de representar um mundo preestabelecido. Na realidade, tratava-se de viver a personagem, personagem e sujeito, sujeito e personagem em uma ação emocionada em ato. Ou seja, a cognição não como recuperação ou projeção, mas como ação corporalizada.

Ao usar o termo *corporalizada* pretendemos destacar dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras e, segundo, que estas capacidades sensório-motoras individuais se encontram elas próprias mergulhadas num contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente. Ao usar o termo *ação* pretendemos destacar uma vez mais que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001: 226).

Utilizar a expressão *viver* em detrimento da expressão *representar* ilustra claramente, em minha observação, o que a Biologia da Cognição sustenta através de suas pesquisas, ou seja, a percepção de que “[...] as estruturas cognitivas emergem dos tipos de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada pela percepção” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001: 230-231). Assim, ao contrário do ponto de partida da abordagem representacionista, um mundo pré-estabelecido situado fora do observador, isto é, uma abordagem da ação corporalizada era exemplificada no que o sujeito da pesquisa traduzia como “*viver o personagem*” (A04).

A segunda pergunta formulada para a elaboração dessa terceira narrativa foi *O que significa para mim vivenciar a História no “AH-DMR”?* Enquanto observador implicado, essa questão despertou em mim uma grande expectativa.

Para os professores participantes da pesquisa, o caráter interativo do ambiente pedagógico “AH-DMR”, percebido tanto no diálogo entre alunos e professores nas etapas preparatórias, como nas trocas ocorridas com a plateia na vivência em si, foi um aspecto importante destacado em suas narrativas. Sob a minha ótica, a primeira pista sobre o que para esse grupo de professores pesquisados significaria “*vivenciar a história*”, manifestou-se na narrativa de P03.

Para o sujeito P03, “[...] *com certeza, em algum momento, cada pessoa lembrou de uma vivência que já teve*”. Segundo o ponto de vista desse professor, a história de cada pessoa é marcada por diferentes elementos, como fatos importantes, músicas, comerciais de televisão. Reunir alguns desses elementos nesse ambiente pedagógico a partir da temática do amor permitiu um momento que “*nos fez pensar*” (P03).

Sob esse prisma, fatos importantes, como músicas ou comerciais de televisão, seriam os elementos externos que provocariam nos participantes da vivência as afecções que, por sua vez, desencadeariam nesses sujeitos um processo de complexificação. “*Vivenciar a história*”, assim, seria um processo pessoal de resgatar essas marcas, essas afecções, de acordo com o historial de vivências próprio de cada sujeito.

A segunda pista sobre o que seria “*vivenciar a história*” foi expressa na narrativa do sujeito P02 que, por sua vez, manifestou a seguinte reflexão a esse respeito: “[...] *Muito interessante foi que o projeto permitiu-me pensar a história – à la Ítalo Calvino – como um passado que não terminou de dizer aquilo que tinha para dizer*” (P02).

Encontro nesse excerto um dos aspectos centrais trazidos por essa pesquisa, a percepção de uma diferença entre as concepções de passado e história e o caráter de vida que existe nesse olhar emocionado sobre o passado. Como recomendava Febvre (1985), “[...] para fazer história, virem resolutamente as costas ao passado e antes de mais vivam. Envolvam-se na vida” (FEBVRE, 1985: 40).

Por sua vez, as narrativas dos alunos participantes da pesquisa, em relação à temática do que significava para eles *vivenciar a história no “AH-DMR”*, expressaram novamente um sentimento de alegria e satisfação pessoal em participar desse ambiente pedagógico. Para o sujeito A06, por exemplo, tratou-se de “[...] *uma experiência sem igual*”, enquanto que para o sujeito A01 significou “[...] *uma experiência de aprendizado de forma mais leve*”. O sujeito A03, por sua vez, expressou que o processo em si de participação na vivência foi “*maravilhoso*”, e que esse envolvimento “*significa muito, já que contam com a minha participação no projeto*” (A03). Mais uma vez emergia das narrativas a importância que os alunos atribuem a um real envolvimento nas atividades escolares, diferentemente de uma postura que ainda os submete a uma atitude de passividade.

Para o sujeito A04, “*vivenciar a História*” significaria “[...] *dar vida à História na forma de arte*”. Na mesma direção aponta o sujeito A05, quando afirma que a vivência “*AH-DMR*” permite “[...] *pesquisar, estudar, criar e atuar sobre história*”.

Percebo nessas duas narrativas a compreensão de que “*vivenciar a história no AH-DMR*” foi algo possível para esses alunos, em função da utilização de recursos artísticos. O teatro e a dança seriam alguns dos caminhos que permitiriam a esses estudantes “[...] *dar vida à História*” (A04) e “*criar e atuar sobre História*” (A05).

Aspecto semelhante surgiu na narrativa do sujeito A07, quando esse afirmou que no “AH-DMR” “[...] *vivenciamos a História de uma forma diferente*”. Mais do que isso, o espaço do palco torna possível “*compartilhar com o público esta experiência*” (A07). Por sua vez, o sujeito A11, ao referir-se ao momento do palco, afirma que “[...] *uns traduzem a história tocando, outros encenando, e outros na forma de palavras narradas*” (A11).

Assim, a História deixaria de ser vista apenas como o estudo do passado, mas também como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado, resgatando o que Varela (1994) entende por *enação*. “Enação implica o desenvolvimento ou o pôr em prática de uma linha de vida. Evoca a imagem de seres vivos a traçarem caminhos históricos através de suas próprias dinâmicas e das dos meios ambientes a que estão estruturalmente acoplados” (THOMPSON, 2007: 255). É como o traçar de um caminho que se faz caminhando, assim como dois parceiros numa dança, onde produzem os movimentos um do outro, organismo e ambiente determinam-se um ao outro através do seu acoplamento estrutural.

De acordo com Rancière (2011), “[...] para que o tempo seja resgatado, é preciso que ele seja um puro presente, um princípio de copresença dos sujeitos históricos”. Ainda de acordo com o referido autor, é preciso que os sujeitos históricos se assemelhem ao seu tempo, ou seja, com o princípio da copresença. Além do mais, acrescenta que, para que advenha à História algo de eternidade, é necessário contar com seres que carregam o seu tempo em seus corpos, em todos os seus modos de ser e de fazer (RANCIÈRE, 2011: 35).

Cumprе ressaltar que essa perspectiva remete ao dizer de Nunes (1996), quando afirma ser necessário superar a ideia de um estudo da História que tem apresentado como eixo o ensino do passado pelo passado, um estudo sem vinculação com o contexto da vida real de alunos e professores que, “[...] como sujeitos históricos e sociais, raras vezes são levados em conta quando da elaboração da maioria das propostas programáticas e metodológicas que sustentam o ensino da História” (NUNES, 1996: 12).

Nesse contexto, minha contribuição para esse debate consiste não somente em problematizar concepções tradicionais de educação e de História, mas, a partir da perspectiva da complexidade, repensar a História.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o percurso desta pesquisa, e mais especificamente no tratamento das emergências trazidas por alunos e professores participantes da mesma, pude perceber, em suas narrativas, as sutis marcas, assim como os delicados registros de seu processo de cognição e de subjetivação. Sob o meu ponto de vista, a vivência “AH-DMR” e, mais especificamente, a temática do amor e do *rock* nessa vivência, possibilitaram um interessante percurso para todos os participantes da pesquisa, entre os quais me incluo.

Durante todo o percurso da pesquisa, procurei acompanhar a trajetória da vivência “AH-DMR” e perceber os momentos mais significativos, transformando esta pesquisa em uma autonarrativa. Dessa forma, pude perceber a circularidade entre eu, pesquisador, e os participantes da pesquisa, indicando os indícios desse processo de complexificação.

Igualmente observei nestas diferentes manifestações o significativo papel que a vivência “AH-DMR” desempenhou para esse grupo de alunos e professores, no sentido de proporcionar um reencantamento com o ato de aprender e a constituição de um novo olhar sobre o papel que a instituição escola ocupa em suas vidas. Igualmente, percebi em suas narrativas a emergência da indissociabilidade entre o ato de conhecer e o fluxo do viver, o que também se traduziu em recorrentes referências de alunos e de professores em relação a assumir a autoria de suas vidas e sobre o seu processo de aprendizagem.

Além do mais, operei nessa pesquisa com a percepção de que cada participante do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, ao estudar o passado e, ao mesmo tempo, vivenciar esse passado, não apenas elaborou uma narrativa sobre o mesmo, mas, sobretudo, situou-se a si próprio na História e assumiu também sua autoria sobre a História.

Meu processo pessoal de complexificação se manifestou similar e simultaneamente aos participantes da pesquisa. Com as suas narrativas, pude refletir com eles e sobre o que expressavam. Nesse ato reflexivo, emocionado e corporificado, pude perceber o quanto é significativo buscar na instituição escola ambientes

pedagógicos verdadeiramente cooperativos e dialógicos. Pude perceber, também, como essa tarefa ainda está incompleta e que há muito ainda desse caminho que precisa ser percorrido.

## REFERÊNCIAS

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

GONÇALVES, Óscar F. *Psicoterapia cognitiva narrativa*. Manual de terapia breve. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.

MATURANA, Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas: Papirus Editora, 1996.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Autonarrativas e Hipertextos: dispositivos digitais de construção de sujeito/conhecimento*. Anais do XXVI Congresso da SBC. Campo Grande, MS, 2006. p. 77-84.

\_\_\_\_\_. *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In.: SALOMON, Marlon (Org.). *História, Verdade e Tempo*. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 21-49.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História. In.: SALOMON, Marlon (Org.). *História, Verdade e Tempo*. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 259-290.

THOMPSON, Evan. *A mente na vida*. Biologia, Fenomenologia e Ciências da Mente. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VARELA, Francisco. *Conhecer, As Ciências Cognitivas, Tendências e Perspectivas*. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente corpórea*. Ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.