



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 843-864, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

CAMINHOS DA DOCÊNCIA E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: um projeto de trabalho com *animes e mangas*

Lucas Carboni Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS - Brasil

RESUMO

Dialogando com Fernando Hernández, Boaventura de Souza Santos e Mônica Lima de Faria este trabalho busca refletir acerca de possibilidades didáticas na sala de aula. O projeto promoveu o encontro dos conhecimentos escolares com o anime Naruto, de Masashi Kishimoto, sendo desenvolvido com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, em escola estadual de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Buscou-se percorrer caminhos que aproximassem esta animação da ciência, criar vínculos entre a vida das crianças e o conhecimento escolar. Esta experiência permitiu perceber que é possível tensionar a gramática curricular através de abordagens didáticas diferentes das tradicionais.

Palavras-chave: Prática de Ensino. Didática. Currículo. Formação de Professores. Ensino Fundamental.

1 É PRECISO CAMINHAR

No exercício da docência, as questões de planejamento, ação pedagógica e currículo são uma constante. Dentro do extenso campo de possibilidades, são muitas as formas de conceber as aulas que serão ministradas. Nenhuma delas errada por essência e sim essencialmente comprometidas com o entendimento acerca da função de professoras e professores, do espaço escolar e da escolarização como também comprometidas com um projeto de sujeito e de sociedade. A forma de planejar carrega intencionalidade em cada momento, em

cada atividade. Ou seja, nenhuma decisão tomada é neutra, escolhem-se caminhos que serão percorridos pelo alunado e pelos seus professores. Como todo caminho leva a algum lugar, está se decidindo – até certo ponto – para onde se vai.

É sobre isto, possibilidades, escolhas, caminhos, andares, que versa este artigo. Trata-se de pesquisa bibliográfica e qualitativa partindo de um projeto idealizado e aplicado. Apresentam-se os trajetos teóricos feitos para sua realização, como também reflexões sobre a sua aplicação, sobre o encontro da teoria pedagógica com a prática e sobre o espaço da escola. O objetivo é pensar a ‘gramática curricular’ (HERNÁNDEZ, 1998) desde um viés transgressor. Também emerge a busca da compreensão dos modos de renovação desta gramática sedimentada, que se vê provocada por movimentações teóricas diferentes daquelas que se encaixam no pré-estabelecido. Que caminhos teórico-práticos devem ser trilhados para que se escape a esse enquadramento institucionalizado? É possível escapar a esta gramática?

O projeto foi desenvolvido a partir do encontro de Fernando Hernández (1998), com sua reflexão acerca da ‘globalização dos conhecimentos’, e Boaventura de Souza Santos (2008), com a noção de ‘paradigma emergente’ e a ciência como um catalizador para o ‘bem viver’. O planejamento foi aplicado em uma atividade de formação¹ - chamada de Semana de Prática – proposta no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atividade na qual durante uma semana os graduandos assumem a regência de uma turma em uma escola que aceite a sua participação. Neste caso, a turma com que se desenvolveu o plano de trabalho docente foi um 4º ano de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), durante o segundo semestre de 2015.

A partir desta experiência, resolveu-se escrever este artigo, como manifestação de uma intencionalidade, de uma tentativa e de um desejo de contribuir com as discussões sobre didática nos espaços escolares. Nele se pretende refletir sobre a escola contemporânea e apresentar algumas possibilidades de ação na sala de aula.

¹ A Semana de Prática ocorre em três momentos: o de observação das turmas com as quais os licenciandos trabalharão; o desenvolvimento do plano de trabalho docente junto das professoras orientadoras na faculdade e a sua aplicação durante uma semana de aula. O projeto que originou este artigo foi realizado no âmbito da disciplina (da sexta etapa do curso) Seminário de Docência: **Saberes e Constituição da Docência – 6 a 10 anos ou EJA**, ministrada em docência compartilhada pelas professoras Clarice S. Traversini e Sandra dos Santos Andrade.

2 PREPARAÇÃO: o mapa da jornada

A Semana de Prática é o eixo principal das disciplinas de seminário da quarta à sexta etapa do curso de Pedagogia e se dedicam à preparação teórica e construção de um plano de trabalho docente a ser aplicado. Para que esta construção tenha início, os graduandos se dirigem às escolas que aceitem recebê-los para a realização da atividade e observação da turma disponibilizada, a fim de conhecer as crianças para o desenvolvimento do plano.

Antes da Semana de Prática os licenciandos devem realizar uma semana de observação² na turma com a qual trabalharão e foi desta observação que a temática do projeto surgiu. Durante a observação um aluno levou uma folha com mais ou menos 32 globos oculares, que apresentavam padrões de íris diferenciados. Estes padrões oculares pertencem ao mangá/anime *Naruto*, obra de Masashi Kishimoto, e são chamados de *sharingans*. Em sua obra, Kishimoto narra a história de um ninja órfão – *Naruto* – em busca de reconhecimento em sua aldeia, especializada no treinamento de *shinobis* (ninjas). Observando o interesse geral – de meninos e meninas – sobre o material trazido pelo colega e dada a riqueza da história desenvolvida por Kishimoto, viu-se grande possibilidade de realizar um movimento de globalização dos saberes e de sensocomunicação³ (FISS; VIEIRA, 2014) e, a partir disso, se pensou os diversos conhecimentos que poderiam ser discutidos, partindo da animação.

O princípio pedagógico⁴ que sustentou o trabalho foi a percepção de que os saberes escolares estão na vida; o fio condutor era os saberes escolares em animações e mangás. O cerne do projeto era auxiliar as crianças a compreender que os conteúdos, os saberes escolares, não são circunscritos ao espaço escolar. Em outras palavras, os saberes estudados não são especificidade da escola, eles são o resultado da produção científica que se desenvolve dentro de uma

² No caso deste projeto, em razão do legítimo movimento de greve realizado pelas professoras e professores do Rio Grande do Sul, só foi possível realizar dois dias de observação. Informações sobre a greve estão disponíveis em: <http://cpers.com.br/conselho-do-cpers-aprova-paralisacao-e-periodos-reduzidos-nas-escolas/>

³ Termo utilizado para referir-se ao movimento de produção e aproximação da ciência aos conhecimentos populares, de forma respeitosa e não hierarquizada.

⁴ Uma das diversas possibilidades de se pensar a organização de um planejamento. Esta foi a opção das professoras regentes da disciplina de Seminário do sexto semestre.

complexidade diferente daquela que é apresentada nas salas de aula. A produção científica possui – em termos gerais – uma conexão com o cotidiano, seja através de necessidades emergentes ou de ‘necessidades criadas’. Através dessa percepção, de que o conhecimento curricular é o conhecimento científico, o espaço da escola passa a ser extremamente conectado com as experiências pessoais de cada um, pois é neste arcabouço de vivências que se encontrarão os subsídios para a aproximação com os saberes escolares. Para dar materialidade a essa ideia – de que os saberes da escola são saberes da vida – o fio condutor é, justamente, a busca dos saberes escolares em materiais comuns às crianças: desenhos e quadrinhos. O exercício proposto, então, é o de olhar, nos animes e nos mangás de Kishimoto, que conhecimentos, que áreas do saber, é possível encontrar. Ou seja, percebe-se que os saberes escolares estão além da escola, eles estão na vida cotidiana de cada uma das crianças, pois se pode encontrá-los e estudá-los em dados da sua vivência, do seu gosto, do seu prazer.

Desenvolveu-se, para o plano de trabalho, atividades relacionadas aos saberes da linguagem, lógico-matemáticos, plástico-visuais, do corpo e do teatro, da geografia, como também saberes da história, das ciências naturais, sonoro-musicais, socioculturais de respeito e interesse pelas diferentes culturas e saberes da cooperação e do trabalho em grupo. A professora titular⁵ da turma sugeriu alguns conteúdos que, poderiam ser abordados. Com esta forma de planejamento, foi possível atender uma grande parte das sugestões da professora, colocando-as no planejamento. Assim, o gênero textual carta, frações, uso de quadrinhos e concordância verbal e nominal puderam ser pensados no plano de trabalho, através do desenho *Naruto*.

2.1 ESTUDANDO O MAPA E OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

O primeiro momento de aproximação foi com a realidade na qual o desenho *Naruto* está imerso. Dessa forma, convidou-se os alunos a conhecerem um pouco da cultura japonesa, apresentada em diversos materiais didáticos: vídeos com músicas folclóricas; infográficos organizados especificamente para este trabalho

⁵ A quem dedica-se um agradecimento especial pelo carinho e atenção com que acolheu esta proposta em sua sala de aula, como também pela constante disponibilidade em auxiliar, estando sempre disponível e presente.

com dados sobre a arquitetura, alimentação, costumes, vestimentas; contato experimental com cumprimentos básicos em japonês e os seus alfabetos⁶, mostrando-lhes a escrita em *hiragana*, a fonética em *romaji* e a tradução em português. Este processo inicial de aproximação do desconhecido serviu para incitar as crianças a perceberem as particularidades da cultura japonesa e, por consequência, perceberem a própria cultura de forma diferenciada, desnaturalizando a forma de viver que experenciam. Ao longo deste processo, que acabou por se estender por toda a semana de prática, as crianças revelaram seus estranhamentos com relação ao diferente e mesmo seus preconceitos com a cultura do outro, através de juízos de valor que faziam do Japão. Diversas concepções errôneas sobre a cultura nipônica, como o fato de ‘todos usarem cabelos curtos’ e ‘japoneses só ouvirem músicas lentas’, foram desconstruídas ao longo da semana. Esse processo de desconstrução permitiu que repensassem a cultura que vivem enquanto brasileiros e brasileiras, como também que percebessem o movimento de ‘caricaturização’ realizado quando se desconhece o outro. Assim puderam perceber que outras nacionalidades realizam este movimento quando falam sobre a brasilidade e que muito do que é dito não condiz com a realidade do país.

Ainda nesse exercício de aproximação do outro, de enfrentamento das concepções prévias, dos estranhamentos e das surpresas, diversos problemas de relação da turma e experiências de *bullying*, vividos dentro e fora da escola, apareceram. O próprio tom do trabalho de Kishimoto é propenso ao trabalho dos conflitos e dos sofrimentos. *Naruto* é uma obra recheada por conflitos emocionais e pela discriminação sofrida pelo protagonista e por diversos outros personagens que compõem a trama. O autor leva os leitores/espectadores a aproximarem-se desses enfrentamentos do jovem ninja e, em muitos casos, a enfrentar seus próprios conflitos diante do que a história narra. Esse foi o movimento realizado pela turma, concretizando-se em quatro esferas: 1) aproximação com a cultura japonesa 2) movimentação da história já conhecida do anime 3) reflexão sobre as experiências vividas dentro e fora da escola 4) percepção e leitura crítica sobre a cultura brasileira. As aulas ocorreram no intervalo entre essas dimensões, que se confrontavam, complementavam-se, digladiavam-se, questionavam-se,

⁶ *Kanji, hiragana, katakana e romaji.*

interpelavam-se. Assim, a questão das opressões e das dificuldades de relacionamento surgiram muito fortemente, tornando-se um tema emergente para aquele grupo. Em razão disso, durante a semana, as atividades foram adaptadas de tal forma que permitissem a discussão sobre o respeito e a aceitação das diferenças. Neste processo ambos os conceitos se foram movimentados para pensar as relações do próprio grupo e para pensar fatos sociais.

Com este intento, discutimos a questão dos estereótipos a partir dos personagens do desenho, ponderando sobre possíveis rótulos sociais que receberiam caso fossem vistos no contexto de vida dos alunos. Durante esta atividade (da área das ciências naturais e sociocultural ao discutir o corpo como artefato cultural), diversos relatos de discriminação e *bullying* foram feitos pelas crianças, que demonstraram perceber a forma com que aprendemos socialmente a discriminar e construir juízos de valor a partir da identidade expressa pelos sujeitos. Em outra atividade, as crianças reuniram-se em um conselho – na animação *Naruto* os membros da aldeia resolvem seus problemas através de conselhos participativos – para deliberar sobre uma situação hipotética apresentada: um caso de furto na escola. Receberam a orientação de que eles eram os membros do conselho e deveriam assim, sem intervenções externas dos professores, resolver a situação dentro de tempo determinado para o caso. A atividade teve momentos de bastante conflito, entretanto, puderam perceber, através de intervenções pontuais realizadas pelo professor, que deveriam exercitar a escuta ativa para resolver a situação e assim o fizeram. Nessa atividade, utilizaram os saberes da linguagem, tanto oral, quando precisavam organizar sua argumentação e expor pontos de vista de forma clara e lógica, quanto escrita, quando auxiliaram os dois relatores da reunião a redigir as atas em que foram registradas as opiniões dos colegas e a conclusão do conselho.

Estas duas atividades são exemplos do que foi realizado durante a Semana de Prática, em um movimento de vinculação do conhecimento científico com o conhecimento das crianças, nesse caso, o desenho. Esta aproximação é o cerne da tão procurada aprendizagem com significado. Falar em ‘dar significado’ é falar que as experiências das e dos estudantes criam vinculações, laços, aproximações com aquilo que está sendo estudado. Aprendizagens significativas são aquelas que

geram encontros, conexões entre o vivido, aquilo que atravessa as crianças, os jovens e os adultos e aquilo que está no plano da abstração, a ciência.

3 COMPANHEIROS DE JORNADA

Este caminho escolhido para o fazer docente se alicerça em concepções que refletem sobre a própria condição da instituição em que se atua. A escola deve ser pensada e refletida para que, dentro dela, se desenvolvam os objetivos e propostas dos professores e das professoras que nela trabalham. De igual forma a prática docente só pode ser realizada com responsabilidade quando se reflete sobre o contexto em que ela se materializará. Nesse sentido, pensar a escola de hoje e compreendê-la é essencial para definir um posicionamento claro e cômico neste lugar de sujeito docente. A escola de hoje é resultado de movimentos históricos diversos. Destaca-se um deles que inicia no século XIV e têm culminância no século XVIII com o Iluminismo: o 'paradigma dominante' (SANTOS, 2008) toma forma e, desde então, a lógica cientificista, matemática, seccionadora e racionalista diante dos saberes se instaura. O ser humano é apartado da natureza, e a ciência desnivela-se no valor atribuído a determinadas formas de pensar e produzir conhecimento. As ciências exatas dominam. Como colocam Fiss e Vieira:

[...] este paradigma, entretanto, não se restringiu às ciências. Ele enraizou-se na nossa estrutura social, atingindo profundamente a forma como o homem é tratado e com a qual se relaciona com o outro, consigo mesmo e com a natureza. Essa forma de pensar/relacionar-se/viver é guiada pela razão, eleita como grande qualidade humana no Século das Luzes. Seguindo a lógica do pensamento matemático, conhecer significa dividir, quantificar [...]. (2014, p. 552).

Importante destacar que Santos frisa a contraposição desta lógica científica com o surgimento do paradigma emergente (2008), que prima pela junção e não pela secção dos saberes e das formas de ser e estar na vida, as díades homem e natureza, corpo e alma, sentimento e razão reúnem-se e passam a produzir sentidos quando se completam.

O segundo movimento se dá no século XIX e refere-se às transformações socioeconômicas que alteraram a lógica de aproveitamento dos meios de produção, retirando dos trabalhadores seus saberes específicos. Santomé aponta que "este

processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas escolares” (1998a) Assim, professoras/es e alunas/os, destituídos de poder decisório, vivem o espaço escolar em relações de controle e autoridade, em que os primeiros subjugam os segundos. Nóvoa é outra voz que aponta esta situação, ao falar sobre as quatro disposições da sociedade em que vivemos hoje: do espetáculo, da competição, do consumo e do conhecimento (2004, p. 1). Refletindo sobre a dimensão ‘do espetáculo’, assinala o movimento de perda da visibilidade pública dos professores que, ausentes dos espaços de debate social, foram isolados no interior da escola. O toyotismo, filosofia que atualiza o taylorismo/fordismo para um mercado mais competitivo, por outro lado, avança no sentido da precarização, através de um processo mais complexo e sutil: acumulando sobre um único sujeito inúmeras funções sem o empoderar para a tomada de decisão. Ideias como a eliminação dos recursos considerados desperdício e o objetivo da ‘qualidade total’ (SANTOMÉ, 1998a) passam a atravessar os discursos pedagógicos. Dessa forma, o docente é responsabilizado, sofre sobrecarga de trabalho, mas não possui o poder decisório para reajustar suas condições profissionais. Não cabe a ele decidir aquilo que deve ser foco da preocupação e aquilo que pode ser secundarizado; foi tirada de suas mãos a possibilidade de pensar ‘o que ensinar’, restando-lhe a obrigação de pensar ‘como ensinar’, quer concorde ou não com os conteúdos que lhe são atribuídos.

Chega-se, então, nesta escola do século XXI que ainda sustenta traços marcantes dos espaços escolares do século XIX e XX estruturados sob a égide do paradigma dominante: a concepção compartimentalizadora dos saberes - materializada no currículo de disciplinas, em que cada saber está limitado a um tempo e a um espaço, um momento na grade semanal; a preocupação com a contenção/‘educação’ dos corpos das/os estudantes que devem permanecer sentados, enfileirados e focando o quadro, sem espaço para a troca entre os pares e sem espaço para o brincar; o poder regulador da escola, que legitima alguns saberes em detrimento de outros, assumindo o papel de assujeitar as crianças, os jovens e os adultos com que trabalha; a centralização dos saberes na figura do professor, que é o detentor da palavra final dentro da sala de aula e que não pode ser questionado. A universalização da escola pública, geradora do ingresso de camadas sociais que com dificuldade se mantinham ou simplesmente não

acessavam a escolarização até então, desencadeou tensionamentos que hoje demonstram a fragilidade da ‘gramática curricular’⁷ (HERNANDÉZ, 1998, p. 31). Culturas antes rechaçadas deste espaço encheram os bancos escolares e, metafisicamente, (pre)ocuparam os discursos pedagógicos. Neste caldeirão de realidades e pontos de vista, entra em jogo a fluidez dos tempos ‘líquido-modernos’ (BAUMAN, 2001), no qual os sujeitos foram e são cotidianamente constituídos, desacomodados e transformados.

O espaço da escola deve estar comprometido com a educação para a construção de significados na vida para além de seus muros (CALDEIRA, 2002). Significados que se inspiram em ideais de justiça e igualdade social. Por isso, educar torna-se um ato político, estético e ético (CORCINO, 2007). É na composição do currículo, nas escolhas intencionais feitas para ele, nos caminhos que se decide percorrer, que se sedimenta – ou não – a escolarização para um ‘bem viver’ (SANTOS, 2008). Importante destacar que, na busca deste ‘bem viver’,

[...] o princípio da igualdade, ainda tão justificado e necessário nas sociedades com bases democráticas, não se confunde com homogeneidade e uniformidade, mas sim pressupõe o convívio com a diversidade. Portanto, o contrário não é a diferença, mas a desigualdade que se orienta por relações de superioridade e inferioridade, construídas histórica, cultural, social e economicamente. (HICKMANN, 2000, p. 23).

Com isso, as escolhas dos saberes que compõem o currículo escolar devem – para atingir este princípio de justiça social e igualdade – versar sobre os negros, os indígenas e os quilombolas; sobre a mulher e o seu empoderamento; a comunidade LGBTQTT; a exploração e a precarização no mundo do trabalho; pessoas com necessidades especiais; as diferentes infâncias; a pobreza e a riqueza (HICKMAN, 2000; SANTOMÉ, 1998b). Enfim, devem abranger, de forma ampla, as diferenças da vida, não apenas para informar as/aos estudantes, mas para empoderá-los e visibilizar outras formas de ser e estar que historicamente são silenciadas na escola e na cultura hegemônica.

⁷ Hernández aponta que é esta “gramática curricular”, a que vige hoje no nosso sistema educacional, a responsável pelo enrijecimento do espaço escolar; do seccionamento do fazer docente por áreas e departamentos hermeticamente isolados; por alunos que passam de matéria a matéria sem ter a oportunidade de estabelecer reflexões sobre elas e sua própria vida, etc. Destaca, contudo, que nem sempre foi e não **precisa** ser assim.

Nessa perspectiva, Hernández aponta que a globalização se organiza em torno de três eixos: como forma de sabedoria, como referência epistemológica e operacional e como concepção de currículo (1998, p. 34-35). Estes eixos geram provocações acerca da noção de ser/estar docente e discente na escola em relação outra, diferente daquela que – de forma geral – é entendida como pertinente aos espaços educativos. Na perspectiva tradicional, o professor ‘transfere’ os conhecimentos segmentados aos alunos que os absorvem também de forma segmentada, pois as diversas disciplinas não possuem aproximações quaisquer que demandem interação. A globalização entende que “[...] a divisão atual responde a uma racionalidade técnico-burocrática, que fragmenta o global [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 37). Nela é a própria vida, seus problemas e acontecimentos que tomam o palco. Os saberes das diversas áreas de conhecimento movimentam-se no sentido de esclarecer, possibilitar a interpretação, desenvolver hipóteses, proporcionar reflexões e visão plural acerca dos temas estudados (ZABALA, 1998). Este movimento relacional entre os ‘saberes das ciências e do senso comum’ gera o que nos aponta Hernández – um favorecimento “[...] de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema que por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem” (1998, p. 39).

Com isso se tem um/a aluno/a ativo/a, que está profundamente envolvido/a nas suas aprendizagens, que toma frente na busca pelos saberes, na organização, seleção, esquematização, da interpretação, construção das conclusões e das relações que faz com a realidade que lhe cerca, pois a costura se dá na esfera da experiência vivida. Em outras palavras: transformam informação em conhecimento. Ao/à docente cabe o papel de organizar esse processo (CALDEIRA, 2002). O aluno ou a aluna precisa agir sobre os saberes para desenvolver os conceitos necessários à sua aprendizagem (CORCINO, 2007). A perspectiva disciplinar, que divide o conhecimento em diversos pedaços não dialógicos, não possibilita este dever da escola.

3.1 E O QUE ELES FALAM SOBRE ANIMAÇÕES?

Novamente invocando a reflexão de Boaventura de Souza Santos quando reflete sobre o desenvolvimento do “paradigma emergente”, o pensador português aponta quatro teses que indicam o andamento dessa nova forma de ser e estar na vida. Uma delas é a que “todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum” (SANTOS, 2008, p. 69). No paradigma emergente, a ciência flui para todos e torna-se patrimônio coletivo, logo um novo senso comum. A animação *Naruto* surgiu como uma ferramenta de trabalho para que as alunas e os alunos pudessem compreender que os saberes da escola só se tornaram saberes escolares porque existem fora dela. Como os saberes estão na vida, pode-se encontrá-los também em diversos portadores textuais, animações, revistas, livros, quadrinhos...

Pillar (2015, p. 297-298) propõe a reflexão sobre as imagens que povoam o dia-a-dia. Ignora-se a existência de uma intenção na sua organicidade, pois elas já estão naturalizadas dada a sua

[...] presença tanto pela multiplicidade de suportes em que as imagens virtuais são representadas, seja na tela da televisão, do computador, do celular, do iPad ou em projeções multimídias; como pela vitalidade, sedução e encantamento provocados por estes textos visuais cromatizados, montados e sonorizados [...] (PILLAR, 2015, p. 297),

Adiciona-se a isso o fato de que também se ignoram os conhecimentos e possíveis saberes que nelas estão contidos, correlacionando-se com a vida fora das telas. O espaço da escola ainda olha com superficialidade para as animações, refutando a potencialidade globalizadora que ali se encontra. Pillar (2013; 2015), Pandolfo (2012) e Machado (2012) são taxativos em que os desenhos animados devem ser alvo de reflexão da escola, pois estão muito presentes na vida das crianças e são pouco ou nada considerados como instância pedagógica: eles produzem sentidos para as crianças e ensinam formas de ser na vida.

Mesmo não se tratando de um desenho ‘pensado para ser educativo’, existem diversas abordagens possíveis através do próprio enredo. Como pontua Machado:

A linguagem audiovisual presente nos desenhos animados é considerada preconceituosa e vista por muitos educadores ainda hoje, apenas como um recurso para suprimir a carência pedagógica existente em sala de aula [...] ela deve ser explorada e desenvolvida como alternativa de estímulo pelos

professores e alunos tornando-se um exercício prazeroso e muito produtivo quando bem articulada ao processo de ensino aprendizagem. (2012, p. 11).

A autora defende que os programas televisivos podem ser considerados como recursos tecnológicos e, por isso, ferramentas de promoção da aprendizagem, pois “[...] por meio das imagens as crianças constroem significados e compreendem melhor a realidade em que vivem” (MACHADO, 2012, p. 11). Também Pillar reforça essa ideia, levantando questionamentos sobre o que as crianças fazem com as informações que pulam das telas, “[...] o que elas apreendem acerca do que veem nos desenhos? Que sentidos constroem? Como leem essas produções?” (2013, p. 90). Aponta-se ainda que as animações “[...] falam por si só, mostrando que é possível transmitir ideologias, costumes, crenças, hábitos e todo processo cultural do ser humano por meio delas” (MACHADO, 2012, p. 22). Surge aí, rica oportunidade para a prática da alteridade cultural, da reflexão sobre as diferenças, sobre as particularidades do Outro, das suas formas de ser e estar neste espaço e neste tempo que chamamos Vida.

Pandolfo versa sobre as possibilidades pedagógicas do desenho que, através de linguagem própria – que alia som, imagem e movimento, pode se tornar “[...] uma ferramenta significativa para provocar a sensibilidade e assim despertar a criatividade do educando, libertando ideias, pensamentos para uma aprendizagem mais ampla, formando leitores mais críticos para a sociedade” (2012, p. 10).

É no artigo de Mônica Lima de Faria (2008) que se encontra algum subsídio abordar os *animes*. A autora faz um apanhado histórico seguido de uma leitura cultural sobre as características particulares das animações japonesas. Falar da história dos animes torna indispensável falar da história dos mangás – os quadrinhos japoneses –, sua “arte irmã” (DE FARIA, 2008, s/p). De Faria (2008, s/p) aponta as diversas especificidades dos *animes* e *mangas*. Eles são pensados para determinados públicos alvos, dividindo-se por gênero, faixa etária e temática, criando particularidades para cada um dos trabalhos desenvolvidos. Para os homens, as temáticas são mais agressivas, pautam, sobretudo, as questões da disputa e do destaque individual – mesmo que o pressuposto do pensamento coletivo seja uma constante em todas as animações; para as mulheres, surgem heroínas fortes e determinadas, mas a temática do romance é uma constante. De

certa forma, esta padronagem textual também está presente nas animações e quadrinhos ocidentais, entretanto – e aí surge o grande destaque da produção nipônica – os *animes* e *mangas* não têm medo de abordar temas polêmicos. Temáticas como injustiça social, violência doméstica, *bullying*, homossexualidade e morte estão muito presentes no grande espectro de temas abordados. A acusação mais comum acerca das animações japonesas é a violência, materializada nas cenas fortes e nos diálogos intensos.

O ocidente ignora (ou finge ignorar), entretanto, que animações como Tom e Jerry, Pica Pau, e mesmo filmes da Disney, como Peter Pan⁸, possuem a mesma dose de violência, contudo, de forma velada e justificada por ser realizada pelo ‘mocinho contra o vilão’. Instaura-se uma lógica de ‘punição do mal’ que flerta com complexos ‘justiceiros’ segundo os quais aquele que se opõe ao protagonista possui uma natureza corrompida e merece sofrer por isso. A partir disso, qualquer ato é justificável, qualquer feito contra os antagonistas são atos de justiça, logo, são aceitáveis e, para além disso, desejados. Entretanto, não há o convite a saber os caminhos percorridos pelos personagens, para que se saiba o porquê das posições que ocupam. O espectador compra a história pronta e é posicionado junto daquele que é o centro da narrativa.

Esta relação não se estabelece nas animações japonesas. A violência e a dor são reconhecidas como tal, como algo negativo, que causa desgosto e sofrimento. Elas são rechaçadas por muitos dos personagens, que as utilizam apenas em situações inevitáveis. Quando a dor é associada ao prazer encontra-se atrelada à clara situação de patologia psíquica, a distúrbio emocional que se manifesta no personagem pelo seu discurso e – em alguns casos – pela sua aparência. Há interesse dos autores de deixar isso manifesto ao leitor/espectador. Na animação *Naruto*, há diversas cenas em que o protagonista prefere ser alvo da dor física do que causá-la a outros, mesmo que possua habilidade, enquanto ninja, para proteger-se do sofrimento físico. Percebe-se, nestes desenhos, uma relação genuína com os sentimentos, sentimentos positivos e negativos aparecem em ambos os personagens, sejam eles “vilões ou mocinhos”, e são atravessados pelas nuances

⁸ Em diversos momentos do longa da Disney, vemos Peter Pan torturar psicologicamente Capitão Gancho, contudo, estes momentos que demonstram o sadismo do personagem, são apresentados com comicidade e “leveza”.

psicológicas de cada um. É possível observar que as personagens “refletem o estilo de vida, as aspirações e os sonhos do povo nipônico, propiciando assim maior identificação entre os heróis e o público” (LUYTEN, 2004, p. 53 *apud* DE FARIA, 2008, s/p), há muita humanidade nos personagens, permitindo-se dizer que “[...] os heróis nipônicos, ainda que com toda essa conduta moral e ética profissional e de honra, são geralmente anti-heróis, têm dúvidas, erram, sofrem frustrações e até agem de forma moralmente distorcida” (DE FARIA, 2008, s/p).

Para além dessa riqueza de colorações afetivas, Viana, ao falar sobre os mangás, aponta que:

[...] normalmente há a presença de referências históricas, sejam estas notáveis por meio do uso de datas, da fala de personagens, da arquitetura adotada para a representação gráfica de construções dentro da história. Como a história contada, tais referências podem ser ou não verossímeis, porém, um embasamento, de todo modo, será eventualmente necessário. Tal embasamento, mesmo que não buscado no âmbito bibliográfico antes da construção da obra, virá da experiência do autor, o que, de qualquer maneira, já é um contato que se terá com a cultura da qual ele faz parte. (VIANA, 2013, p. 9).

Isso também se aplica aos animes, já que, em sua grande maioria, as animações japonesas advêm dos roteiros desenvolvidos nas histórias em quadrinhos, tornando-os interessantes ferramentas pedagógicas.

4 ENCRUZILHADA: teoria e prática

Certamente, uma afirmação que todos aqueles e aquelas que trabalham com/pela educação já devem ter feito ou terem ouvido colegas fazerem – ao menos uma vez – é que a ‘teoria é uma coisa, mas na prática a coisa é diferente!’ Será mesmo? Será que a teoria nada tem de prática e a prática nada tem de teoria? Ou seria mais cabível dizer que teoria e prática são profundamente conectadas, mas que cada uma possui, em alguma dimensão, as suas especificidades? Todos os recursos teóricos movimentados para a realização da Semana de Prática e para a escrita deste artigo são do campo da teoria da educação. Mas, não estão eles profundamente ligados, de forma visceral, com o que acontece nas escolas e na educação? Quando se invoca a voz de Souza e Santomé para analisar como a instituição escolar se particionou em razão de um *modus operandi* do ‘paradigma

dominante' e como isso se intensifica com o capitalismo pela lógica toyotista, não se está realizando uma leitura da situação escolar? Quando se referencia o pensamento de Hernández e Zabala, compreendendo a necessidade de produzir conhecimento e não disciplinamento nas escolas, também não se realiza leituras problematizadoras do que ocorre diariamente nas salas de aula?

Teoria e prática são complementares. Mesmo quando se acredita que só se está fazendo a prática, a teoria está costurada a ela sob a forma da ideologia. 'Como se faz, 'por que se faz ou não', 'quando se faz ou não', mesmo que em nenhum momento se pense sobre estas questões, apenas as leve a cabo, se está dialogando e seguindo determinadas linhas teóricas. Dessa forma, muitos professores e muitas professoras carregam um perfeito discurso de educação vanguardista, mas na materialidade se limitam às práticas tradicionais. Isso é culpa das teorias/leituras/perspectivas progressistas da educação? Elas são falhas? Não, certamente não. Isso é culpa dos professores e professoras? Certamente não. O eixo falho neste processo é a formação profissional, que não consegue firmar a necessidade de aprofundamento teórico para a sua aplicação. Esta aproximação em profundidade com o conhecimento teórico-prático da educação deve resultar na clareza de que diferentes formas de ser e estar professor na sala de aula geram diferentes formas de ser e estar aluno. Em outras palavras: a educação tradicional catalisa um tipo específico de ações, de comportamentos, de formas de ser na sala de aula. Outras formas de educação vão provocar outras formas de pertença e ação neste espaço, logo outras formas dos alunos e das alunas de se expressarem neste lugar.

Não se pode esquecer que as alunas e os alunos já foram assujeitados à forma tradicional de educação. Ao tentar aplicar outras lógicas educativas na sala de aula, se enfrentará a necessidade de mudança do hábito escolar destes sujeitos, o que não se dá de forma pacífica e muito menos da noite para o dia. Novas aprendizagens são necessárias, novos acordos são feitos, novas posturas aparecem, novas oportunidades são experimentadas pelos professores e pelos alunos. A proposta que se faz é de novos sujeitos e nenhuma transformação tão profunda ocorre sem alguns abalos. O convite que aqui se faz abala o que Hernández chama de 'gramática curricular' (1998), a forma com que a escola se

organiza e que está profundamente enraizada na cultura escolar. Esta 'gramática' resiste à mudança porque

[...] permite organizar as Escolas em compartimentos estanques chamados departamentos; reafirma a identidade dos docentes vinculando-a a uma disciplina; reduz seu esforço, porque lhes permite ensinar o que aprenderam em sua licenciatura universitária; favorece o controle dos alunos que se encontram movimentando-se de uma matéria a outra sem encontrar relações entre elas e com suas próprias vidas; permite uma estruturação do tempo e do espaço que lembra a que nos oferece uma programação de televisão; possibilita o negócio dos livro-texto..." (HARGREAVES; EARL; RYAN, 1996 apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 31)

A 'gramática curricular' vigente compromete-se com a sedimentação do paradigma dominante, ela enrijece a instituição e os professores, desejando conter – e em muitos casos com sucesso - a possibilidade de movimento. Ela se manifesta também na precarização do trabalho docente através dos salários, do descaso governamental com infraestrutura e condições de trabalho, com a desvalorização frequentemente provocada pelas grandes mídias. Todas estas dimensões servem de correntes para professoras, professores, alunas e alunos. Mas, ter a clareza disso não pode ser mote para o derrotismo. Se não se acredita que seja possível transformar a educação e a nossa sociedade, o que se está fazendo dentro de salas de aula? Neste ponto, a esperança se torna uma arma na luta de direitos e valorização.

Uma das formas de resistência e luta que vislumbrada é a transformação das práticas em sala de aula. Deve-se, para enfrentar a 'gramática curricular', buscar formas de ser e estar professor e professora que não compactuem com o paradigma dominante, que serve tão bem aos propósitos de precarização do ensino público e da docência. Ao romper com este funcionamento se empodera não apenas as professoras e os professores, mas também os alunos e as alunas como cidadãos e cidadãs. Este movimento é construtor da valorização do magistério. Isso porque a precarização da educação está intrinsicamente comprometida com uma intencional imobilização da população pelo desconhecimento. Controle pela ignorância, pela obediência. O comprometimento com a formação de sujeitos para além desta lógica reducionista (e que só serve aos interesses do capitalismo) está se dando materialidade, através da formação dos alunos, aos discursos sobre sujeitos autônomos e críticos. Mas, a educação tradicional não pode dar conta destes

pressupostos libertários? Acredita-se que não. A educação tradicional levou – agregada a outros fatores - à situação que hoje se vivencia nas salas de aula. É preciso pensar que a ideia das disciplinas se baseia na ideia da rigidez não dialógica do paradigma dominante.

Na rigidez natural da organização disciplinar, parece claro que, dentro da construção hermética das disciplinas, não há espaço para essa vida social que demanda ação e demanda atenção. Isso porque a preocupação das disciplinas é aquilo que ‘lhes diz respeito’, os conhecimentos que foram a elas atribuídos, e que estão sob a sua égide. Seu foco não é a inter-relação, não é a fluidez dos saberes e tão pouco a experiência ou a história de quem dela se aproxima. Um exercício interessante é refletir sobre o termo disciplina. A própria palavra encerra a função que se transferiu às áreas do conhecimento: constranger, ‘educar’ os corpos, restringir, suprimir, disciplinar. Será através da restrição que o empoderamento será atingido? Também é preciso pensar que a vida não apresenta problemas disciplinares. Ela não particiona as dificuldades e os desafios por blocos de conhecimento. Ela pulsa, vibra, se mistura e demanda respostas plurais, profundas, complexas, que estão muito além da alçada de uma única forma de saber. A sociedade contemporânea demanda, cada vez mais, soluções para problemas urgentes e sérios, e cabe àqueles e àquelas que nesta sociedade vivem dar resoluções. Qual serão os sujeitos mais aptos a encontrar soluções? Aqueles que foram ensinados a pensar apenas na linha reta ou aqueles que conseguirem olhar para o panorama e movimentar mais pontos de vista para refletir sobre o caso?

Retomando as atividades descritas anteriormente como exemplo, é possível fazer algumas inferências neste sentido. Se, em nenhum momento da formação daquelas crianças lhes fosse ofertada a possibilidade de entender que diferentes lugares do mundo possuem diferentes leituras da realidade e que isso não é motivo de menosprezo ou inferioridade, como esperar que as crianças olhem criticamente para discursos que resumem a história dos negros no Brasil à escravidão? Como esperar que superem o ‘complexo de inferioridade do brasileiro’? Como esperar que desenvolvam perspectivas de respeito ao próximo, de comunidade, de cooperação, se não conseguem compreender as diferenças e não se aproximam dela com respeito? De igual forma: como esperar que o alunado aprenda isso, se não são tratados com o respeito que merecem? Importante destacar que aquela pequena

semana de atividades não é suficiente para reformular a maneira com que aquelas crianças aprenderam a ser alunas e alunos e, por consequência, cidadãos. Este é um processo com o qual a escola, como um todo, deve estar comprometida. Em razão disso, Hernández é categórico em dizer, no início do seu livro 'Trangressão e mudança em educação' (1998), que é preciso reformar a escola contemporânea. Porém, certamente não se pode esperar que as reformas venham daqueles que não têm legítima preocupação com a educação. São os docentes, enquanto 'cientistas do educar', que têm de reformar a educação por dentro: pelo chão da escola.

Em termos legais e normativos, há muito que pode ser feito dentro das escolas brasileiras. Há um mundo de possibilidades que jazem soterradas pela tradição da escola, que tem a capacidade de paralisar a visão para o que é possível ser feito. Não resta dúvidas de que a profissão docente é sabotada pela máquina estatal: enquanto a LDB abre portas e oportunidades, as provas de avaliação em larga escala e o IDEB marcam para as escolas aquilo que 'é importante' e que deve ser considerado; falam sobre as deficiências na educação brasileira e remuneram os professores de forma paupérrima. A questão que parece crucial é se essa sabotagem será 'aceita' ou se mecanismos de revolucionar a essa realidade serão encontrados. Uma das frentes de mobilização dos professores e das professoras, certamente, é a sala de aula. O que é feito com aqueles e aquelas que passam – em muitos casos – metade do seu dia sob tutela das instituições de ensino reverbera além dos seus muros. A profissão docente não é – ou não deveria ser - uma profissão de restrição: ela rompe – e muito – as paredes da própria sala de aula e toma as ruas das cidades. É preciso ter consciência disso.

5 CHEGA-SE A ALGUM LUGAR...

O caminho da docência é um caminho de desafios. É um caminho de escolhas que devem ser muito bem pensadas, pois têm um efeito dominó na ação na sala de aula e fora dela, na sociedade. Em uma primeira leitura, uma colocação desta ordem pode parecer pretensiosa. Contudo, sem sombra de dúvida, não é o caso. Basta que prestar atenção na profunda e acirrada disputa que sociedade vive quando o ponto é o que ensinar nas Escolas, como ensinar e 'quem' pode ensinar. Se as instituições escolares fossem frágeis ou impotentes no contexto de uma

sociedade, por que esse digladiar constante? Porque mesmo aqueles e aquelas que não são estudiosos da educação sabem da potencialidade deste lugar. Cabe aos professores e às professoras ter clareza disso e, como cientistas que são no exercício da docência, tomar o papel político na dessa profissão. Quer se aceite, quer não se aceite, foi feita a escolha por uma carreira em que a vida social e a vida da escola estão encadeadas. A negação disso só gera os diversos conflitos que, hoje, perturbam as equipes escolares. É preciso pensar a educação como um processo dialógico com a vida e sociedade, com as alunas e os alunos e com todos e todas aquelas e aqueles que trabalham nas escolas.

Refletindo sobre a 'gramática curricular', que hoje condiciona o trabalho das escolas, confirma-se a necessidade de transgredi-la, transformá-la. Esta foi uma certeza advinda do desenvolvimento e da aplicação deste planejamento: é preciso reformular a maneira com que se é se faz escola. Uma das possibilidades de mudança - e que propõe o diálogo vida e sociedade - parece ser o ensino para a compreensão, o ensino globalizado. Movimentando os pensadores aqui apresentados, torna-se possível repensar, provocar, e por que não, desestabilizar a gramática curricular. Escapando das amarras das 'disciplinas' e das limitações das caixas de conteúdos, é possível encontrar outras formas de acessar o conhecimento acumulado pela humanidade e produzir cultura. Empoderar as crianças, os jovens e os adultos que estão na escola é empoderar a os profissionais da docência. Este movimento não seria essencialmente transgressor? Não se escaparia assim, do caminho decidido pela gramática curricular? Parece que sim. Nessa desarticulação do 'já-estabelecido', é possível fortificar um movimento de empoderamento da escola - e dos professores e das professoras - como instituição capaz de pensar-se de forma empoderada e rica, e - acima de tudo - como uma instituição que entende e preocupa-se com a Educação.

Por fim, é importante ter claro que ser professor e ser professora é, antes de tudo, ser humano, e a humana docência só se faz quando se entra em paz com este lado que também é profissional. Considerar os interesses dos alunos não deve ser um mecanismo de ter 'controle' na sala de aula, muito pelo contrário, tem a ver com a transgressão, com a mudança, com a libertação. A Educação não é uma questão de controle. Educar é estabelecer afetos, parcerias e, por que não, amizades. É importante convidar alunos e alunas a trilhar os caminhos que acredita-se que sejam

importantes para a sua formação como indivíduos e como cidadãos, membros de uma coletividade. Convite esse que deve ter sempre em mente que também eles e elas têm a capacidade de fazer escolhas, construir caminhos e, em muitos casos, convidar os professores a caminhar junto deles. Ao que parece, este pode ser um convite muito proveitoso a se aceitar.

**WAYS OF TEACHING AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES:
a work project with *animes* and *mangas***

ABSTRACT

Dialoguing with Fernando Hernández, Boaventura de Souza Santos and Monica Lima de Faria this work seeks to reflect about educational opportunities in the classroom. The project promoted the meeting of school knowledge with the anime Naruto, by Masashi Kishimoto, being developed with a group of 4th year of elementary school at the state school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. We attempted to finding ways that approach this animation and the science, creating links between the lives of children and school knowledge. This experience has allowed realize that it is possible to tension the curriculum grammar through different from traditional teaching approaches.

Keywords: Teaching Practice. Didactics. Curriculum. Teacher training. Elementary School.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Elaboração de um projeto de ensino. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.8, n. 44, mar/abr 2002.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

DE FARIA, Mônica Lima. História e Narrativa das Animações Nipônicas: algumas características dos animês. In: Encuentro Latinoamericano de Diseño “Diseño em Palermo” Comunicaciones Académicas, 3., 2008, Buenos Aires. **Actas de Diseño**. Buenos Aires: Foro de Escuelas de Diseño – Facultad de Diseño y Comunicación, 2008. p. 150-157. Disponível em: <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=1>.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; VIEIRA, Lucas Carboni. Juventudes na escola: vozes e significações docentes. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n. 3, set-dez 2014, p. 542-568. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5791/pdf_58>.

FIGUEIREDO, Danilo José. Japão: de suas origens à restauração Meiji. **Klepsidra - Revista Virtual de História**, n. 4, 2000. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra4/japao.html>>. Acesso: 2 out. 2015.

HICKMANN, Roseli Inês. Dos Estudos Sociais às Ciências Sociais na sala de aula: outros olhares, outros territórios, outras histórias. **Projeto – Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 22-27, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACHADO, Tatiana Heck. **O potencial pedagógico da televisão e dos desenhos animados na construção do imaginário infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PANDALFO, Márcio. **Anima Curtas: desenho animado na escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoartes. In: Encontro Nacional Da Associação Nacional De Pesquisadores Em Artes Plásticas, 20, 2011, Rio de Janeiro. **Anais**. p. 295-309. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf>. Acesso em: 4 out. 2015.

PILLAR, Analice Dutra; EVALTE, Tatiana Telch. Educação e Mídia: leituras de desenhos animados na escola. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.2, p. 89-114, jul./dez. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de currículo integrado. In: _____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a, p. 9-23.

_____. Os Conteúdos Culturais, a Diversidade Cultural e a Função das Instituições Escolares. In: _____. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Correspondência:

Lucas Carboni Vieira. Licenciando em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – 2014/2016, Faculdade de Educação (FACED). Membro do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação (DAFE-UFRGS) – 2013/2016 e Representante Discente na Comissão de Graduação da Faculdade de Educação (COMGRADEdu), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: carboni.vieira@gmail.com

Recebido em: 16 de janeiro de 2016.

Aprovado em: 06 de abril de 2016.