

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/342697382>

Perfumes: um tema motivador para a aprendizagem de conceitos químicos

Chapter · July 2017

CITATIONS

0

READS

9

5 authors, including:



[Marcia Gorette Lima da Silva](#)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

62 PUBLICATIONS 57 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Teachers knowledge in the context of the argument teaching in science classes [View project](#)

Lucrécio de Araújo Sá Júnior
Cynara Teixeira Ribeiro
Marta Aparecida Garcia Gonçalves
Organizadores

INTERAÇÃO UNIVERSIDADE – ESCOLA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID/UFRN



SOBRE O LIVRO

Esta obra, resultado de um trabalho contemporâneo, faz circular relatos de práticas e de experiências formativas no PIBID/UFRN nos mais diferentes campos do saber. As dimensões das reflexões adensam-se no desafio de comportar o saber teórico com o saber prático. Os trabalhos desenvolvidos suscitam uma renovação da epistemologia das práticas formativas iniciais no âmbito da docência e trazem uma série de contribuições, desde o debate histórico-crítico que se centra em: 1) relatar a prática de ações coordenadas, por um conjunto de professores formadores que constituem verdadeiras matrizes de inteligência desse tempo determinado; 2) os escritos se situam numa região mediana entre teoria e experiência, e determinam estes dois campos de atuação, Universidade e Escola; 3) expressão de que as matrizes formativas no âmbito das licenciaturas se desenvolvem atualmente com êxito de grandes transformações, que, ao longo desses anos, têm moldado e modificado a configuração do saber docente. Isso faz com que o professor, nesses espaços formativos, assumam diferentes camadas de discursos e práticas que se superpõem (uma vez que são produtos da influência de diferentes matrizes enunciativas), o que torna possível que estas obras sejam estratos, posteriores, de uma arqueologia do saber. Os livros se compõem deste modo de variações e experiências formativas distintas que revelam percepções vividas e associadas a teorias, com estatuto de cientificidade. Sem utilizar os critérios de causalidade histórica tradicional, estas obras, apresentam, de forma não exaustiva, uma descrição de diferentes configurações de saber, que se apresentam em contextos variados.

Lucrécio de Araújo Sá Júnior
Coordenador Institucional do PIBID/UFRN

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

Ana Beatriz de Brito – Licenciada em Geografia (2011-2014) e discente do curso de Direito Bacharelado, ambos os cursos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Caicó. Atua como professora temporária, ministrando aulas suplementares, na Escola Estadual Doutor José Gonçalves de Medeiros, situada no município de Acari-RN, na disciplina de Geografia. Tem experiência na área de Ensino de Geografia, participando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Geografia Caicó, desde agosto de 2012 até fevereiro de 2015, e fez parte da equipe de discentes do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG). Atualmente desenvolve pesquisa na área de Ensino de Geografia, com ênfase em práticas educacionais inovadoras.

Ana Carla de M. Trindade – Possui Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em História e Cultura Histórica – PPGH, na Universidade Federal da Paraíba, vinculada à linha de pesquisa: Ensino de História e Saberes Histórico. Tem trabalhos realizados e artigos publicados sobre as seguintes temáticas: Formação de Professores de História e Ensino de História. Possui afinidade pelas áreas de Formação de Professores, Ensino de História, História da Educação, Teoria e Metodologia da História, História da Arte, Cultura Histórica, Metodologia da Pesquisa, EaD (Ensino a Distância) e Direitos Humanos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID), pela CAPES, no Subprojeto de História, Campus de Caicó.

Ana Clarissa Viana Duarte – Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, período em que atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), no Subprojeto de Letras – Português, Natal. Atualmente é aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия, atuando principalmente nos seguintes temas: sociofuncionalismo, expansores gerais, conectores, relações semântico-pragmáticas, idade e gênero.

Ana Luiza Silva Costa – Graduada em Educação Física Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora efetiva de Educação Física, no município de Goianinha/RN e no Estado do RN, na Educação Infantil e no Ensino Médio. Atuou como Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na subárea de Educação Física da UFRN, e é membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Tem experiência em: educação física escolar, em práticas corporais para crianças com AIJ, sobrepeso e obesidade. Atua nas áreas de Educação Física Escolar, Psicomotricidade e Educação Física Inclusiva.

Antonia Geiza Costa Bizerra – Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e Supervisora do Subprojeto de História do PIBID – UFRN.

Anyelle da Silva Pereira – Graduada em Química, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015), período em que atuou como bolsista no Subprojeto de Química, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. É especializanda em Ciências Naturais e Matemática, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Ary Pereira dos Santos Junior – Possui Licenciatura Plena em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011), e mestrado em Geografia, na área de concentração de Estudos Regionais e Urbanos, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Atualmente é professor da rede estadual de educação pública do Rio Grande do Norte. Tem experiência e pesquisas na área de Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: mercado imobiliário, valorização fundiária, investimentos internacionais e reestruturação produtiva. Também desenvolve trabalhos na área de Ensino de Geografia, sendo supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Geografia da UFRN.

Brenda de Carvalho Miranda – Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto de Música, na UFRN.

Cynara Teixeira Ribeiro – Doutora em Psicologia (UFBA), mestra em Psicologia Social (PUC/SP) e graduada em Psicologia (UFRN). Possui experiência na área de Psicologia e na área de Educação, com ênfase em uso de drogas, formação de professores, uso das TICs na educação, acesso e permanência no Ensino Superior e psicanálise. Professora Adjunta II do

Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), além de ter sido Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Psicologia, na UFRN. Integra o GT Dispositivos Clínicos em Saúde Mental, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), e o Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Aprendizagem (GEETA), cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. Coordenadora de Gestão do PIBID/UFRN.

Débora Karoline Silva de Azevedo – Graduada em Letras, com ênfase em Língua Inglesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, período no qual foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES e professora no Instituto Ágora de Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras Modernas. Concluiu em 2010 curso técnico-profissionalizante em Informática (2010), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Também é técnica em Redes de Computadores (2014) pelo mesmo instituto. Atualmente, é graduanda do curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua como professora-bolsista do Núcleo de Língua Inglesa – NUCLI/UFRN, projeto ligado ao programa Inglês sem Fronteiras, do Governo Federal. Trabalha como aplicadora TCA (Test Center Administrator), registrada pela ETS (Educational Testing Service) de testes TOEFL (Test of English as a Foreign Language ou Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira).

Denise de Farias Costa – Graduada em Física, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012), período em que atuou

como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da CAPES, no Subprojeto de Física, Natal.

Dianne Cristina Souza de Sena – É Mestre do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2011). Especialista em Ensino de Educação Física Escolar/DEFIS, pela UFRN (2011), e especialista em Treinamento Desportivo, pela Faculdade Gama Filho (2007). Graduada em Educação Física, pela UFRN (2004). Publicou artigos na área de: Educação Física e Processo de Ensino-Aprendizagem; Tecnologia da Comunicação e Informação; Mídias Digitais e Educação; Práticas Corporais na Natureza; Atividade Física e Lazer. Tem experiência na área da Educação Física escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática da Educação Física; Educação Física e Organização Curricular; Tecnologia da Comunicação e Informação e o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar; Conteúdos da Educação Física; Mídias e Educação Física; Corpo, Cultura de Movimento e Educação Física. É servidora pública, desde 2008, da Rede Municipal do Natal. Professora universitária do Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN), no curso de Educação Física, desde agosto de 2014. Atua como supervisora do Subprojeto de Educação Física do PIBID – UFRN.

Elda Silva do Nascimento Melo – Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade de Valencia/UV, Espanha. Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN. Participa de grupos de pesquisa na área de Educação, assim como coordena projetos de pesquisa envolvendo temas como a Formação Docente, Teoria

das Representações Sociais e Praxiologia de Pierre Bourdieu. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado, no curso Ciências Sociais. Atua também como avaliadora de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e como Diretora de Desenvolvimento Pedagógico – DDPEd, da Pró-reitora de Graduação da UFRN. Suas áreas específicas de interesse incluem Formação Docente, Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Representações Sociais. Coordenadora do PIBID Pedagogia – Natal, no período de 2009 a 2012.

Famara de Souza Lemos – Graduada em Geografia, modalidade Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Aluna especial na disciplina “A cidade e o urbano”, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Durante a graduação foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Geografia – Território e Cidadania. Também atuou como bolsista de Iniciação Científica, pela PROPESQ e PIBIC, nos projetos: “O cenário urbano: o cotidiano, o bairro e a informação na paisagem de Natal-RN” e “O ensino de Geografia e a formação de uma inteligência espacial multiescalar: o cotidiano, o bairro e a informação em Natal-RN”. Possui interesse em Geografia Urbana, Geografia Cultural e Ensino de Geografia.

Felipo Bellini Souza – Professor de inglês e tradutor. Leciona na educação básica, tanto pelo governo do estado do Rio Grande do Norte, quanto pelo município de Goianinha-RN, atuando no: Ensino Fundamental II, Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Gerencia a empresa Traduza, com tradução de livros e artigos científicos e orientação da equipe. Participou de projetos de pesquisa e extensão, sendo os

mais relacionados ao ensino o PIBID, o ÁGORA, o PROCEEM e o Curso de Português para Estrangeiros com Cinema. Bolsista na Universidade de Cardiff, no País de Gales, Reino Unido, bolsista da CELTIC e da Cardiff Library, período em que lecionou português para estrangeiros. Realizou um curso de literatura básico e um curso técnico de tradução acadêmica. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, no Subprojeto de Letras Inglês, da UFRN.

Fernando Laerty Ferreira da Silva – Licenciado em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, período em que atuou como bolsista de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/CAPES, no Subprojeto de Letras Português, Natal. Atualmente é mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Funcionalismo linguístico norte-americano, atuando principalmente nos seguintes temas: sociofuncionalismo, conectores, variáveis discursivas, relações semântico-pragmáticas, idade e gênero. Membro do grupo de pesquisa “Estabilidade, Variação e Mudança Linguística”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Francisco Guedes de Moura – Graduado em Matemática, pela UFRN, período em que foi bolsista do Subprojeto Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/CAPES.

Francisco Hermínio Ramalho de Araújo – Licenciado em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Campus de Caicó. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UFRN, no Subprojeto Geografia – Campus Caicó. Tem experiência na área de Ensino de Geografia com docência e trabalhos apresentados em eventos regionais e nacionais. Atualmente cursa bacharelado em Geografia pela mesma Instituição.

Geane da Silva Santana – Possui graduação em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atuou como bolsista de Iniciação Científica, CNPq, em 2011. Foi bolsista Capes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFRN, no período de 2012 a 2014. Atualmente é professora de produção textual no ensino básico e secundário, na escola Centro Educacional Novo Horizonte.

Giselle Costa de Sousa – Possui graduação em Matemática, licenciatura e bacharelado, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001 e 2003, respectivamente), e mestrado em Educação (2005), pela mesma universidade, na linha de pesquisa em Educação Matemática. É doutora em Educação (linha Educação Matemática), pela UFRN (2008). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, da UFRN. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em História da Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Matemática, Relações entre História da Matemática e TIC, Geogebra, Cálculo, Educação Matemática, Lógica e George Boole. Atuou como professora convidada no Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy – IFESP (2007). Foi professora da rede básica de ensino do município de Natal, do município de São Gonçalo do Amarante (RN), e da

rede privada de ensino. Trabalha com formação de professores e práticas docentes, além de coordenar o Subprojeto do PIBID de Matemática, da UFRN/Natal, desde 2008.

Gleidson Felipe Justino da Silva – Licenciando em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012-2016). Já atuou como bolsista de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e de ações integradas na SEDIS, no projeto “Material Didático e Educação a Distância: a perspectiva dialógica de acessibilidade”. Participa do projeto de extensão “Leitura, Literatura e Educação da Infância: do ensino à formação de mediadores de leitura”, do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN). Atualmente exerce atividades de apoio pedagógico no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN. Tem interesse nos campos de educação literária e educação para as mídias.

Gliciane Xavier Azevedo – Tem experiência na área de Sociologia, com atuação no PIBID/Ciência Sociais, UFRN, desde de 2012, em escolas da rede básica, junto a professores de sociologia no Ensino Médio. Também participa voluntariamente do Projeto “O Habitus de Estudar: Construtor de uma nova realidade na Educação Básica da Região Metropolitana de Natal”, desenvolvido o ensino fundamental. Possui interessa principalmente nos seguintes temas: Sociologia/Ensino Médio, Análise da educação, Educação Inclusiva, Políticas Educacionais para Surdos, Demografia da Educação, Ensino de surdos/Libras.

Hellen Dayse Ferreira Braga – Licenciada em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2014. Possui experiência nas áreas de Sociologia e antropologia, com ênfase em educação e cultura afro-brasileira. Sua monografia

teve como foco jovens umbandistas no ambiente escolar. Atualmente é aluna de pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia, pela Faculdade Estácio de Natal, e do curso de Pedagogia, pela UFRN. Atuou como bolsista de Iniciação à Docência no PIBID – Ciências Sociais/UFRN.

Ildisnei Medeiros da Silva – Doutorando em Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da UFRN. Mestre em Pedagogias da Cena: Corpo e Processos de Criação, pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – PPGARC, da UFRN (2015). Especialista em Docência no Ensino Superior, pela Universidade Potiguar – UnP (2014). Licenciado em História, pela UnP (2012). Graduado em Teatro, pela UFRN (2015). Atualmente é graduanda do curso de Pedagogia, pela UFRN. Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em Ensino de História e História da(s) Arte(s). Também possui experiência na área de Artes, com ênfase nas Artes Cênicas e áreas correlatas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, construção das ciências, práticas pedagógicas, cenografia (cenários, sonoplastia, figurino, maquiagem, iluminação e tecnologias cênicas) e representação. Pesquisador-colaborador do Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (CENOTEC), Departamento de Artes da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento (GEPEM/UFRN). Supervisor do Subprojeto de Teatro do PIBID/UFRN.

Ivaneide Alves Soares da Costa – É licenciada em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986). Especialista em Aquicultura e Bioecologia aquática, pela

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996). Mestre em Bioecologia Aquática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999), e doutora em Ecologia e Recursos Naturais, pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Atuou como professora de Ciências e Biologia na rede pública e privada de ensino básico, no Rio Grande do Norte no período, de 1987 a 2008. Atualmente é professora Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e coordenadora do Subprojeto de Ciências Biológicas, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, da UFRN. Leciona disciplinas de Instrumentação para o ensino de Biologia, Microbiologia Geral e ambiental, Poluição e toxicologia. É credenciada e orienta alunos junto ao Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-PPGECNM e no PRODEMA/RN (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Tem experiência na área de Ecologia Aquática, com ênfase em Microbiologia aquática, Ecofisiologia, taxonomia e ecotoxicologia de cianobactérias, atuando principalmente nos seguintes temas: eutrofização, fitoplâncton, açudes do semiárido, limnologia, divulgação científica e educação ambiental. Recentemente, atua em outra segunda linha de pesquisa relacionada a questões de ensino e aprendizagem em Ciências e Biologia, principalmente com a formação docente, estratégias de ensino, elaboração e validação de unidades de ensino.

Janieli da Silva Souza – Possui graduação em Matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015), período em que foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, no Subprojeto de Matemática. Atualmente é professora de matemática do

Centro Educacional PH3. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática.

Jéssica Barbosa Pereira – Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e bolsista de Iniciação à Docência do PIBID/CAPES, no Subprojeto de Pedagogia – Natal.

Joalisson Jonathan Oliveira Diniz – Mestrando em Música (Educação Musical), pelo Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Foi bolsista do PIBID (bolsa de Iniciação à Docência), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Participou da Companhia Livre de Teatro Musical. Também foi professor de violão no Projeto Música na Escola, uma parceira da Escola de Música da UFRN com a prefeitura de Macaíba-RN. É licenciado em música, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi aluno do curso técnico em violão da UFRN e também cursou especialização Música na Educação Básica – UFRN. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música.

Jonas Lopes de Medeiros – Licenciado em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com experiência na área de ensino de Geografia, tendo sido bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante três anos e integrante do Laboratório de Ensino de Geografia, pela mesma universidade e pelo mesmo período de tempo. Possui artigos escritos no âmbito do ensino da Geografia, publicados em eventos e periódicos regionais e nacionais.

José Lucas Almeida da Silva – Licenciando em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES, atuando no Subprojeto de Física – Natal.

José Sávio Oliveira de Araújo – Pós-doutorado na University of British Columbia, Vancouver, Canadá (2008/2009). Doutor (2001-2005) e Mestre (1995-1997) em Educação pelo PPGEd/UFRN. Graduado em Educação Artística, Habilitação Artes Cênicas, pela UFRN (1995). Professor Associado do Departamento de Artes da UFRN. Tem experiência na área de Educação e Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de teatro, cenografia, tecnologias das cena, encenação teatral e economia da cultura. Coordenador do CENOTEC – Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena. Coordenador do subprojeto PIBID TEATRO/UFRN. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – PPGArC/UFRN, nas gestões 2006/2008 e 2014/2016. Coordenador do Subprojeto de Teatro do PIBID-UFRN.

Joyce Mariana Alves Barros – Mestre em Educação Física, pelo programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF), da UFRN. Professora de Educação Física do sistema público de ensino de Parnamirim/RN e do Centro Universitário UNIFACEX. Tutora voluntária a distância do curso EaD de Educação Física Licenciatura da UFRN. Graduada em Educação Física pela UFRN, já atuou como bolsista de graduação de ações associadas, de pesquisa e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRN no Subprojeto de Educação Física. É integrante do GEPEC (Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento), do LEFEM (Laboratório de Estudos em Educação

Física, Esporte e Mídia) e associada ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Judson Rodrigo Diogo de Oliveira – Licenciado em Geografia (2011-2014), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – CERES, Caicó/RN. Foi membro do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG), na referida universidade, e bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRN, Campus de Caicó, durante a graduação (2012 a 2014). Tem experiência em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, educação ambiental, climatologia e meio ambiente. Atuou como professor de Geografia na empresa Centro Educacional Logos, situada no município de Currais Novos/RN (2015-2017).

Julianna Kelly Souza Bezerra de Azevedo – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Bacharel, licenciada e mestre em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Concentra seus estudos nas áreas de Cultura, Política e Educação Escolar Indígena. Tem interesse em questões que envolvam representações, etnopolítica e identidades e direitos sociais. Durante a graduação foi bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/UFRN, de Ciências Sociais.

Kleitton da Silva – Mestrando em Literatura Comparada, graduado em Letras Língua Inglesa e Literaturas (2014) e especialista em Ensino-Aprendizagem de Inglês Como Língua Estrangeira (2013), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui graduação em Geografia – Licenciatura (2000) e Bacharelado (2008), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, no Subprojeto de Letras Inglês.

Leidivânia Mendes de Araújo Melchuna – Possui graduação em Letras Português e Espanhol, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2001). Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Colégio Master e da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado. Tem experiência na área de Letras e atua como Supervisora do PIBID Letras Português – UFRN.

Leila Trindade da Silva – É graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015), período em que atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, no Subprojeto de Biologia – Natal. É especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016).

Leiliane Cosme da Silva – Entre os anos de 2012 até o primeiro semestre de 2015, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Ciências Sociais da UFRN. Possui experiência na área da Sociologia, com experiência do ambiente escolar.

Livia Cristina dos Santos – Graduada em Química, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010), mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, pela UFRN (2013), e doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN). Atuou como supervisora do Subprojeto de Química do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, na UFRN. Atualmente, é professora de Química do curso de Licenciatura

em Química e dos cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Currais Novos.

Luciano Luan Gomes Paiva – Licenciado em Música, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Estudou Guitarra Elétrica no Instituto Waldemar de Almeida com o Maestro Joca Costa e foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no Subprojeto de Música na UFRN. Tem experiência com ensino de música em diversos contextos, sobretudo de instrumentos musicais e produz artigos científicos, para serem apresentados e publicados em congressos, abordando temas como: ensino e aprendizagem de guitarra elétrica, tecnologias digitais e formação docente.

Luciere Cavalcante da Silva – Licenciada em História, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, período em que foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela CAPES, no Subprojeto de História – Natal. Atua como professora de História na Escola Municipal São José, na Escola Batista Carlos Mathews e no Colégio Conhecer Educacional. Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: sala de aula, consciência patrimonial e História do Brasil.

Lucrécio de Araújo Sá Júnior – Professor Adjunto III da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus I Natal. Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRN na área de Didática e Ensino de Filosofia. Coordena o Projeto Ateliê de Filosofia: <http://www.ateliedefilosofia.ce.ufrn.br/portal>, problematizando e investigando a Formação de Professores e as práticas de Ensino nas Escolas. Doutor pela Universidade

Federal da Paraíba, com estágio na Universidade de Lisboa, pelo Programa de Doutorado no Exterior – PDEE/CAPES. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolve pesquisas sobre Formação Humana nas abordagens da Antropologia, História e Filosofia da Educação. Desde agosto de 2013 é Coordenador Institucional do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRN. É também Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pesquisa tradições discursivas a partir de textos orais e manuscritos da religiosidade da cultura popular. É colaborador no Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular da UFPB (NUPPO). Foi professor da educação básica na Escola Estadual Francisca Fonseca – PB. Professor efetivo de Jovens e Adultos no IFRN – Campus João Câmara, onde também atuou como Coordenador de Pesquisa. Atuou no INEP, entre os anos de 2010 a 2012, como avaliador de cursos superiores. Atuou na chefia do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da UFRN, nos anos 2011 a 2013. Membro da Diretoria do Grupo de Estudos do Nordeste, durante os anos de 2011 a 2015. Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Linguística, nos anos de 2013 a 2015. Foi Coordenador de Pesquisa na FESP Faculdades, entre 2007 a 2009. Atuou como Diretor do Projeto Experimental em Publicidade e Propaganda – PREX, na Associação Paraibana de Ensino renovado – ASPER Faculdades, entre 2006 e 2008.

Márcia Gorette Lima da Silva – Graduada em Química Industrial, pela Universidade Federal do Pará (1991), e licenciada em Química (1999), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Engenharia Química (1995), pela UFRN, especialista em CTS, pela Universidade de Oviedo (2001),

doutora em Educação (2003), pela UFRN, e pós-doutora (2014) em Ensino de Ciências, pela Universidad Autònoma de Barcelona (Espanha), como bolsista CAPES. É professora Associada II do Instituto de Química da UFRN, atuando como coordenadora do doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da UFRN e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES – PIBID, no curso de Licenciatura em Química, no período de 2008-2013. Exerceu cargo de vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (mestrado profissional) da UFRN e atuou como coordenadora pedagógica do Programa de Bolsas REUNI na Pró-reitora de Pós-graduação. Coordenou e atuou como membro do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) com a Universidade de Coimbra e na Universidade do Minho, no período de 2010 a 2014. Tem experiência na área de Educação em Química, atuando, principalmente, com argumentação no ensino de ciências e formação de professores.

Maria Aparecida Dias – Possui graduação em Educação Física, pela Universidade Castelo Branco (1985), especialização em Psicomotricidade, pela Universidade Estácio de Sá (1992), mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002), e doutorado em Educação, também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Atuou como Diretora Adjunta do Curso de Educação Física da Universidade Potiguar e Diretora da Clínica Anthropos na cidade de Natal/RN. Atualmente é professora Efetiva (DE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lotada no Departamento de Educação Física e membro efetivo dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) – UFRN, coordenando a linha de pesquisa Corpo, Cultura de

Movimento e Inclusão, e Grupo de Pesquisa Gestão, Educação, Trabalho e Saúde (GETS) – UFRN. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFRN), vinculada à linha de pesquisa Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares. Também é professora do Mestrado Profissional de Educação Física em Rede. Coordenadora do Curso de Educação Física da UFRN – biênio 2011/2013, coordenadora do PIBID Educação Física/UFRN – 2012/2013 e 2014/2016 e vice chefe do Departamento de Educação Física da UFRN – biênio 2015/2017. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física e Escolar e Educação Inclusiva, Didática e Educação Física Escolar na modalidade presencial e a distância e na área de Educação na Saúde. Atua na formação inicial na Licenciatura em Educação Física e na formação de Professores como membro efetivo do PAIDEIA – Núcleo de Formação Continuada Para Professores de Artes e Educação Física –, atuando, principalmente, nos seguintes temas: aprendizagem e dificuldades de aprendizagem escolar, Educação Física escolar, Corpo, Consciência Corporal, Psicomotricidade e Deficiência.

Maria Cledineide Cunha Barros – Estudante da Licenciatura em Geografia – UFRN e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Geografia, Território e Cidadania, Natal.

Marina Dantas Pinheiro – Possui graduação em História, licenciatura plena, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Atualmente, é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH/UFRN). Atuou no projeto de pesquisa sobre memória e patrimônio histórico

(Programa Memória: minha comunidade), no Setor de Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico (SPHAP), da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMURB), da cidade de Natal, entre 2011 e 2013; e no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre 2013 e 2014. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, desenvolvendo estudos sobre a relação cinema-história.

Marta Aparecida Garcia Gonçalves – Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Paraná/UCDB; mestre em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde trabalha como professora. Atua na graduação em Letras e na pós-graduação em Estudos da Linguagem, orientando pesquisas de iniciação científica e mestrado em duas linhas de pesquisa: “Leitura do Texto Literário e Ensino” e “Poéticas da Modernidade da Pós-modernidade”. É membra do GT Literatura e Ensino da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL; da Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC e da Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa – ABRAPLIP. É coordenadora de gestão, no âmbito da UFRN, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFRN. Desempenhou também a função de coordenadora do Subprojeto PIBID Letras – EaD, nos anos de 2014 e 2015. Atuou em programas e projetos de formação de professores, de mediadores de leitura, e de ensino de literatura. Temas de pesquisa: literatura infantil e juvenil portuguesa e africana; literatura e ensino; formação do leitor literário; Manoel de Barros; anonimato e literatura; relações entre ética e estética na literatura; literatura e política;

leitura literária; relações interartes; literatura portuguesa; literatura africana em língua portuguesa.

Mauricéia Silvana Batista – Licenciada em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – CERES, Caicó/RN, e bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRN, Campus de Caicó, durante a graduação.

Mayara Cristina Queiroz Gonçalves – Licenciada em Química, pela UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016), e mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da UFRN. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID /CAPES, no período de 2013 a 2015.

Miquéias de Medeiros Bezerra – Licenciado em História, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Bacharelado em História pela mesma universidade. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela CAPES, no Subprojeto de História, Natal.

Mônica Raquel da Silva Lopes – Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011), período em que atuou como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

Priscila Larissa Dantas da Silva – Graduanda em Pedagogia pela, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e bolsista de Iniciação à Docência do PIBID/CAPES, no Subprojeto de Pedagogia – Natal.

Priscylla Marla da Silva Cosme – Graduanda da Licenciatura em Música e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto de Música na UFRN.

Ranayanne Suylane Pereira Campos – Graduada em Química, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014), período em que atuou como bolsista no Subprojeto de Química do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Atualmente, é professora temporária da rede estadual de educação básica do Rio Grande do Norte.

Rodrigo Serafim de Araújo – É Graduado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011), período em que atuou como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Atualmente, é professor da rede pública e privada de ensino básico do município de Natal/RN.

Rosanne Bezerra de Araújo – Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2009), com estágio de doutorado no exterior em Nottingham University, Reino Unido (2007-2008), e mestrado em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002). Graduiu-se em Língua e Literatura Inglesa, pela UFRN, em 1999. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Teoria da Literatura, Teorias Críticas e Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. É Professora Adjunta IV do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas na UFRN, atuando na Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, na mesma Universidade. Realizou pós-doutorado (2015) no Departamento de Literatura Comparada

do Centro de Literatura Europeia Moderna, da Universidade de Kent, Reino Unido. Investigou o teatro tardio de Samuel Beckett, estabelecendo relações com a tradição filosófica herdada pelo escritor. Autora dos livros *Travessia Poética: temáticas do tempo na poesia de João Cabral* (EDUFRN, 2016) e *Nilismo heroico em Samuel Beckett e Hilda Hilst: fim e recomeço da narrativa* (EDUFRN, 2012) – PIBID/INGLÊS. Atuou como coordenadora da área do Subprojeto Letras Inglês, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID – UFRN/CAPES.

Suame Christine Fonseca de Medeiros – Graduada no curso de Licenciatura em Teatro, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), Subprojeto Teatro na UFRN, de 2012 a 2015. Tem experiência na área de Artes, Educação e Teatro. Atua na área da cenografia (cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, tecnologias da cena e iluminação cênica), sendo esse último objeto de suas pesquisas e práticas.

Thaise Oliveira de Lima – Possui graduação em Matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015), período em que foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, no Subprojeto de Matemática. Atualmente é professora de matemática do H+ Cursos. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática e interesse em Lógica Matemática.

Vladimir Vieira do Nascimento – Possui curso técnico profissionalizante de Informática pelo IFRN (2012). É graduado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Tem experiência na área de educação no ensino básico

pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, no Subprojeto de Biologia, Natal. Atualmente, pesquisa sobre temas vinculados à área de Bioinformática como: flap enzyme, base excision repair e exonuclease.



| | |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reitora | Ângela Maria Paiva Cruz |
| Vice-Reitor | José Daniel Diniz Melo |
| Diretor da EDUFRN | Luis Álvaro Sgadari Passeggi |
| Diretor Adjunto da EDUFRN | Wilson Fernandes de Araújo Filho |
| Secretária da EDUFRN | Judithe da Costa Leite Albuquerque |
| Conselho Editorial | Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente) Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra Anna Emanuella Nelson dos S. C. da Rocha Anne Cristine da Silva Dantas Christianne Medeiros Cavalcante Edna Maria Rangel de Sá Eliane Marinho Soriano Fábio Resende de Araújo Francisco Dutra de Macedo Filho Francisco Wildson Confessor George Dantas de Azevedo Maria Aniolly Queiroz Maia Maria da Conceição F. B. S. Passeggi Maurício Roberto Campelo de Macedo Nedja Suely Fernandes Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento Paulo Roberto Medeiros de Azevedo Regina Simon da Silva Richardson Naves Leão Rosires Magali Bezerra de Barros Tânia Maria de Araújo Lima Tarcísio Gomes Filho Teodora de Araújo Alves |
| Secretária de Educação a Distância da UFRN | Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo |
| Secretária Adjunta de Educação a Distância da UFRN | Ione Rodrigues Diniz Morais |
| Coordenadora de Produção de Materiais Didáticos | Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo |
| Coordenadora de Revisão | Maria da Penha Casado Alves |
| Coordenador Editorial | José Correia Torres Neto |
| Getão do Fluxo de Revisão | Rosilene Alves de Paiva |
| Revisão Linguístico-Textual | Bruna Rafaelle de Jesus Lopes Emanuelle Pereira de Lima Diniz |
| Revisão ABNT | Edineide da Silva Marques |
| Revisão Tipográfica | Letícia Torres Renata Ingrid de Souza Paiva |
| Diagramação e Capa | Isabela Muniz Batista |

Catálogo da Publicação na Fonte. Bibliotecária Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Interação Universidade – Escola: Experiências Formativas no PIBID/UFRN [recurso eletrônico] / Organizado por Lucrécio de Araújo Sá Júnior, Cynara Teixeira Ribeiro e Marta Aparecida Garcia Gonçalves. – Natal: EDUFRN, 2017.

1 PDF.

ISBN 978-85-93839-31-3

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Universidade. 4. Escola. I. Sá Júnior, Lucrécio de Araújo. II. Ribeiro, Cynara Teixeira III. Gonçalves, Marta Aparecida Garcia.

CDU 37
F723

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto das ações desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo maior é o incentivo e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Programa foi implantado em 2007 e, desde então, é reconhecido como uma importante iniciativa no que tange ao fortalecimento dos cursos de licenciatura e à elevação da qualidade da formação docente inicial. Após passar por sucessivas ampliações, o PIBID-UFRN configura-se atualmente atendendo um total de 26 cursos de licenciatura, 30 escolas de Educação Básica e aproximadamente 1.000 bolsistas.

A magnitude alcançada pelo projeto deve-se, em partes, ao compromisso de toda a equipe com a divulgação dos resultados alcançados, a fim de promover a discussão das práticas metodológicas desenvolvidas com vistas a seu permanente aperfeiçoamento. Mantendo esse compromisso, a presente publicação apresenta os principais trabalhos do PIBID-UFRN apresentados no VII Encontro Integrativo, que ocorreu concomitante ao X Seminário de Iniciação à Docência (SID), realizado no ano de 2013.

O Encontro Integrativo consiste em um evento interno do PIBID-UFRN que visa à exposição e socialização das ações de iniciação à docência, desenvolvidas no âmbito dos subprojetos. Por sua vez, o SID é realizado sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) com o objetivo de divulgar os projetos executados no Programa de Monitoria,

bem como as experiências vivenciadas por professores e estudantes no processo de construção de conhecimento e melhoria da qualidade do ensino de graduação.

A partir do ano de 2013, a decisão em agregar os atores do PIBID-UFRN ao SID deu-se em função da existência de um eixo comum: o papel da iniciação à docência na formação dos estudantes da instituição, tanto quando realizada no âmbito da Universidade quanto no intercâmbio entre Universidade e escolas da Educação Básica. Por meio da mobilização dos estudantes como co-formadores de outros estudantes, sob a coordenação e supervisão de professores mais experientes, torna-se possível a construção do conhecimento de forma ativa e engajada.

No sentido de favorecer o diálogo multidisciplinar e integrar os diferentes saberes, este livro encontra-se organizado nas seguintes grandes áreas: Artes e Corporeidade; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Humanas e Letras; e Ciências Naturais e Exatas. Todos os relatos de experiência apresentados têm em comum a perspectiva de descrever os desafios encontrados e os avanços promovidos no que tange à implantação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador nas escolas municipais e estaduais da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte.

Em função do exposto, desejamos que esta publicação, além de prestar contas das realizações do PIBID-UFRN, seja um convite à leitura crítica e à reconstrução criativa das práticas realizadas, com vistas à potencialização de ações futuras. Entendemos que o empenho com o Programa e com a Educação é imprescindível para a transformação do cenário escolar e educacional do RN. Nesse sentido, o esforço coletivo de estudantes, de professores da Educação Básica e de docentes da Universidade deve continuar, tendo como meta a superação do

modelo tradicional de formação de professores, o qual envolve especialmente a cisão entre os conhecimentos científicos e a realidade escolar.

Para finalizar, gostaríamos de agradecer a todos os que fazem parte e contribuem para o sucesso do PIBID-UFRN, em especial aos bolsistas do Programa, à PROGRAD e à Reitoria da UFRN, na figura da magnífica Reitora Professora Ângela Maria Paiva Cruz.



SUMÁRIO

Parte I – Artes e Corporeidade **35**

REPENSANDO UM CURRÍCULO ESCOLAR
PARA ENSINO DE TEATRO:

ESTUDO DA REALIDADE, PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO CIDADÃ

36

VIVÊNCIA NO PIBID MÚSICA – UFRN:
UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO
INICIAL DO LICENCIANDO

69

VIVENCIANDO O HANDEBOL:
UMA POSSIBILIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO
NO PIBID-EF-UFRN

80

Parte II – Ciências Humanas e Sociais **103**

O JORNAL COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

104

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID GEOGRAFIA
NATAL-RN NA E. E. JERÔNIMO GUEIROS

123

PIBID GEOGRAFIA CAICÓ 2012-2014:
NOSSAS EXPERIÊNCIAS

132

BRINCANDO E LETRANDO:
ALFABETIZAR A PARTIR DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA SOCIOCULTURAL

151

Parte III – Ciências Humanas e Letras

169

O USO DE FONTES IMAGÉTICAS EM SALA
DE AULA DE HISTÓRIA

170

O USO DA MÚSICA: ENTRE A TEORIA E A
PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

187

PROJETO DE LEITURA – O MUNDO CABE
EM UM LIVRO

204

TRANSCENDENDO A SALA DE AULA:
UM PERFIL DAS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO
UTILIZADAS COMO CANAIS DE APRENDIZAGEM

217

Parte IV – Ciências Naturais e Exatas

230

MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA
NAS AULAS DE MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS
METODOLÓGICAS EM SALA DE AULA

231

PERFUMES:
UM TEMA MOTIVADOR PARA APRENDIZAGEM
DE CONCEITOS QUÍMICOS

251



AULAS DE FÍSICA INTERESSANTES SÃO POSSÍVEIS?

264

HORTA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA
INTEGRADORA NA ESCOLA:
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

277





**Parte I –
Artes e Corporeidade**

REPENSANDO UM CURRÍCULO ESCOLAR PARA ENSINO DE TEATRO: ESTUDO DA REALIDADE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO CIDADÃ

Ildisnei Medeiros da Silva

José Sávio Oliveira de Araújo

Suame Christine Fonseca de Medeiros

Introdução

Iniciamos nossa pesquisa partindo do ideal de que o laboratório de pesquisa dos licenciados é a sala de aula; não é porque alguém se graduou como professor e não fez um bacharelado que ele não é pesquisador, e não deve dar continuidade a suas pesquisas quando sair da academia. Acreditamos que o profissional docente deve encarar as salas de aula como seu laboratório de pesquisa, e também como objeto.

Por isso, compartilhamos do pensamento de Shön (2000), de que o conhecimento do profissional docente deve formar-se sobre a experiência, por meio da qual ele pode experimentar a ação e a reflexão em situações gerais, de modo que a sala de aula funcione como um laboratório prático. E levando em consideração esses aspectos o professor deve se dispor a pensar a sua ação, para ser capaz de planejar e elaborar uma proposição de aula que esteja comprometida com a qualidade da aprendizagem.

Outro pensador muito importante no desenvolvimento deste trabalho é Serge Moscovici, psicólogo social que foi

testemunha da opressão nazista durante a Segunda Guerra Mundial, e que tendo vivenciado esse momento formulou perguntas sobre como é possível aos seres humanos se mobilizarem a partir de algo que supera a razão e de como é possível que conhecimentos práticos sejam a base para que eles vivam suas vidas.

Moscovici (1978) entende que “toda ordem de conhecimento pressupõe uma prática e uma atmosfera que lhe são próprias e lhe dão corpo”. E, também, sem dúvida alguma, um papel particular do indivíduo conhecedor. Cada um de nós preenche de modo diferente esse papel quando se trata de escrever o seu ofício na arte, na técnica, ou na ciência.

O exercício de repensar o currículo escolar da disciplina de Teatro foi desenvolvido dentro dessa perspectiva. Nesta pesquisa, detivemo-nos, inicialmente, apenas ao currículo do Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano, e ela deu-se a partir da observação de salas de aula onde eram lecionadas a disciplina, de entrevistas e conversas com profissionais docentes desta área específica, da leitura e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental de Artes da Cidade do Natal e da leitura e reflexão de obras relacionados ao Ensino de Teatro.

A ideia de pensar numa nova estrutura surgiu da percepção de que, para nós, o ensino de Teatro que está posto hoje não é o que realmente gostaríamos de ver, pois muitas vezes ele perde um elemento intrínseco ao Teatro que é sua essência pedagógica. Acreditamos que o Teatro tem o poder de gerar reflexão, de fazer os sujeitos se colocarem numa postura crítica perante a sociedade que o cerca, mas isso não está sendo pensado, pelo contrário, a maioria dos alunos é levada simplesmente a repetir e reproduzir conteúdos e técnicas sem problematizá-las.

A partir da observação de salas de aula e de uma pesquisa cânone, conseguimos perceber isso muito claramente, seja na forma de planejamento dos professores – quando existe planejamento –, seja na forma que as gestões escolares percebem essa disciplina enquanto componente curricular obrigatório.

O Ensino de Teatro também encontra outras barreiras em sua realização, aliado às falhas de alguns profissionais ao exercerem a docência, tem-se o senso comum de que estudar Teatro é estar em cima de um palco atuando, pura e simplesmente isso, de que a figura de um diretor teatral é aquela do sujeito que manda e desmanda na prática dos atores, e que as outras esferas do fazer teatral, como figurino, maquiagem, iluminação, cenografia, são apenas complementares e a visão limitada do que são e quais são as formas espetaculares. E isso é facilmente percebido quando, em algumas escolas, encontramos aulas de Teatro que objetivam apenas a construção de uma encenação pelos alunos.

38

Em sua tese de doutoramento, Araújo (2005) apresenta alguns aspectos a serem superados pelo que ele chama de “senso comum pedagógico” objetivando:

Operar mudanças de atitudes em relação a aspectos tais como: abordagens etnocêntricas do fenômeno teatral que empobrecem suas múltiplas dimensões históricas e culturais; a idéia de encenação como resultado de um processo centrado na figura do diretor; visão fragmentada dos diferentes elementos que compõem o fenômeno teatral; visão monocêntrica do processo de criação teatral, privilegiando um elemento em relação aos demais; reprodução acrítica de experiências sistematizadas por investigadores e artistas teatrais; atitudes reducionistas que atribuem à falta de talento as dificuldades encontradas por uma pessoa no exercício da atividade teatral; abordagens descontextualizadas de peças teatrais; descaracterização das especificidades da linguagem teatral forçando comparações com o Cinema e a TV; redução dos processos de ensino de teatro na escola a mera produção de “pecinhas teatrais”; deslocamento do ensino de teatro na escola para

fora da rotina curricular circunscrevendo-o ao âmbito das atividades extracurriculares (ARAÚJO, 2005, p. 31).

Além disso, os materiais que deveriam servir de apoio aos profissionais docentes, como os PCN e os referenciais municipais, dentre outros, levam na verdade o professor a cometer equívocos em sala de aula, seja pela não compreensão do que está escrito ali no documento porque não vai de encontro com a realidade que ele vivencia, seja porque o documento está mal organizado e não foi pensado adequadamente, como iremos elencar mais adiante quando analisarmos alguns deles.

Visto isso, percebemos a necessidade de repensar essas propostas curriculares a partir da realidade das escolas públicas da Cidade de Natal, haja vista que o Brasil apresenta grandes diferenças no setor educacional de uma região para outra e não podemos pensar num currículo único neste momento, apesar das ideias principais serem adequadas ao pensamento e elaboração de propostas para qualquer escola.

Pretendemos evidenciar que é preciso pensar um currículo a partir da realidade educacional, pensando na escola como um todo: suas relações com a comunidade; os alunos que ela atende; onde está localizada; a formação dos professores; os recursos financeiros da escola; sua gestão; seu projeto político-pedagógico; dentre outros aspectos que constituem um Estudo da Realidade Escolar. Além da necessidade de utilizar os aparelhos educacionais que as escolas apresentam, como, por exemplo, a Biblioteca Escolar – evidenciaremos aqui a sua importância – e laboratório de informática, é igualmente importante pensar os projetos desenvolvidos na escola, assim como pensar ações interdisciplinares e também o uso de vários procedimentos metodológicos em sala de aula, estando de acordo com a realidade percebida.

E, da primeira à última instância é preciso pensar que, como aponta Libâneo (1994), a educação é socialmente determinada e intencional, cabendo à escola e aos professores trabalhar numa perspectiva mais enfática na formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, não pensando apenas o conteúdo pelo conteúdo, mas no que e como esses conteúdos irão agregar na formação desse sujeito, pensando obviamente nas habilidades, competências e objetivos que cada disciplina específica almeja. Isso é, repensando o currículo e a nossa prática é que podemos pensar em mudanças na educação, pois tudo está diretamente relacionado.

Qual a relevância do Estudo da Realidade?

A evidente necessidade de repensar a prática pedagógica e os currículos está diretamente ligada à relevância do Estudo da Realidade. Só é possível pensar em algo novo se temos uma observação e/ou vivência de algo anterior, e uma reflexão sobre tal, que é exatamente o que o estudo da realidade nos proporciona quando o fazemos. É por meio dele que conseguimos perceber discontinuidades e permanências na escola, as relações do contexto escolar com o ambiente externo, e posteriormente pensar criticamente sobre os dados coletados, de modo a contribuir com mudanças e melhorias no ensino.

Por meio do estudo da realidade é possível perceber como as instituições escolares entendem seu papel e qual significado elas acreditam que os conteúdos têm na formação dos alunos, de que maneira os alunos percebem o que é discutido em sala de aula e se isso é valorativo para eles, reconhecer a realidade social dos alunos e dos outros sujeitos que compõem a escola. Outro aspecto muito importante é o fato de fazer o professor

perceber que ele deverá continuar pesquisando mesmo após sair da universidade, que ele deve continuar seu processo de formação a cada dia.

Sobre esse processo contínuo de formação e a necessidade da pesquisa por parte dos professores, Freire (1996) afirma que os professores devem estudar para exercer a docência, e que devem estar constantemente pesquisando, pensando suas práticas e adequando-as à realidade dos alunos, para que ele seja um meio auxiliar na construção do conhecimento por parte dos alunos.

Fica assim evidenciada a necessidade de tudo que for realizado em sala de aula estar em consonância com o público alvo, do contrário os objetivos almejados não serão atingidos, sendo o principal deles a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem, como aponta Freire (1996).

Pernambuco e Paiva (2005) fizeram estudos acerca da realidade escolar e concordamos com elas quando colocam que compreender a realidade é “reconhecer os nexos que se estabelecem entre esses diversos aspectos, da cultura, da ciência, da tecnologia e as formas como os sujeitos explicam, agem, avaliam e convivem com o outro”. Para elas:

O ponto de partida do nosso fazer pedagógico deve ser conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que significa conhecer suas experiências familiares, sua comunidade, suas estratégias de sobrevivência, seus conhecimentos, suas expectativas, suas formas de lazer, pois tais elementos orientam suas condutas nos diversos espaços da vida social, seja nas escolas, na comunidade, constroem interpretações e explicações sobre as coisas (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005).

Esse reconhecimento da realidade deve interferir diretamente no fazer docente, pois diante do quadro que o professor consegue perceber, deve ser capaz de problematizar essa

realidade social em sala de aula e trazer à tona questões significativas para os alunos e que se relacionem com os conteúdos a serem abordados, de modo a adequar o fazer pedagógico com as condições observadas.

Ou seja, para que haja uma verdadeira democratização do ensino “o trabalho pedagógico na escola requer a sua adequação às condições sociais de origem, às características individuais e socioculturais e ao nível de rendimento escolar dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 38), e é o estudo da realidade que irá proporcionar o reconhecimento e posteriormente o atendimento diversificado à clientela educacional, de acordo com o meio social e a também a realidade individual.

Esse estudo não é simples de ser feito, é necessário disponibilidade e vontade de fazê-lo, além da compreensão de sua importância, pois é preciso perceber e analisar durante esse processo de pesquisa, como apontam Pernambuco e Paiva (2005), as práticas sociais – como os sujeitos se organizam em sociedade, como vivem as relações de poder com quais lidam –, as práticas simbolizadoras – o significado que os sujeitos dão às ações e o que entendem como sendo seu patrimônio cultural, o que acreditam ser verdadeiramente parte de sua cultura e o que consideram distante –, e as práticas produtivas – a relação dos homens com a natureza, com o trabalho, com o meio que o cerca.

Mas ao fazê-lo, além de se compreender a realidade escolar, é possível estabelecer conexões não pensadas anteriormente, como a relação entre os conteúdos da disciplina específica com outras disciplinas e programas que a escola oferece, além de pensar os aparelhos educacionais (biblioteca escolar, laboratório de informática, brinquedoteca etc.) relacionados à prática docente, o que já é passível de gerar novas formas de planejar o ensino.

Como problematizar os equipamentos escolares?

Após a realização do Estudo da Realidade Escolar e a sistematização dos dados coletados e analisados pode-se chegar a perceber que algumas coisas passavam despercebidas na prática docente cotidiana, como a utilização do espaço da Biblioteca Escolar. Esse e outros equipamentos escolares precisam ser problematizados, é preciso pensar suas funções dentro da escola – eles não estão inseridos no contexto escolar por acaso –, e como o professor pode aliar isso à sua disciplina.

Tomando a Biblioteca Escolar como exemplo, é preciso perceber sua principal função geral, e para isso é necessário que haja pesquisa, e depois pensar a função que a escola em que se localiza, onde o professor está trabalhando, dá para esse equipamento, e tendo feito essa problematização pensar em como ela pode ser aliada à sua disciplina específica, neste caso, Teatro. Fazer isso já é, segundo as nossas pesquisas, uma inovação no ensino de Teatro, levando em consideração o que os referenciais colocam como o que deve e o que não deve ser trabalhado, e que mostraremos mais adiante.

Vivemos numa sociedade conflitante e competitiva, resultado de um processo histórico e desenvolvimento tecnológico que culminou na globalização. Esse tipo de sociedade necessita de cidadãos com consciência crítica e reflexiva, e isso só pode ser alcançado, por meio de uma educação qualitativa, que oriente os atores que dela dispõe para um melhor desempenho individual e coletivo durante o processo de formação do cidadão, como afirma Quinhões (1999), e a biblioteca escolar pode se tornar um importante instrumento nesse processo.

Pensando nesse processo de formação cidadã, e a biblioteca escolar como instrumento importante deste, é preciso

compreender o papel da informação e da leitura, e como a biblioteca deve funcionar, além de pensar as relações que devem existir com a mesma dentro do ambiente escolar.

Em um mundo globalizado onde informação é ao mesmo tempo dinheiro e poder, pois num mundo predominantemente capitalista como o nosso tudo gira em torno da lucratividade, “[...] para que o homem se construa dentro da sociedade, precisa ele de conhecimento – uma forma de poder e de uma fonte de sobrevivência” (CALDIN, 2003, p. 11). A informação, quando bem compreendida, pois algumas são apenas mais uma forma de manipulação da grande massa social, possibilita a compreensão do meio em que se vive, e das condições de ação de indivíduo na sociedade.

O acesso à informação aliado à leitura – uma prática que incita espírito crítico –, é a chave para uma cidadania ativa, uma vez que permite cogitar possibilidades, fazer relações entre as diversas mídias, refletir, e principalmente, permite saber colocar nossas opiniões de forma clara, expressando nosso posicionamento frente às diversas situações, mostrando que não nos tratamos de massa manipulável, e sim de sujeitos ativos na sociedade, com direitos e deveres, e que sabemos reconhecê-los e lutar por eles.

Sendo assim, a leitura traz benefícios práticos também, como o desenvolvimento da escrita e da fala, por exemplo. Isso fica evidenciado na pesquisa encomendada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 2008, pensando na realidade dos alunos de escolas públicas brasileiras que apresentou esse resultado.

É importante mencionar que ler não se trata apenas de decodificar signos, passa pela compreensão do leitor sobre aquilo que lê, e vai até a relação que ele consegue criar com o texto. De acordo com Bernardino (2008, p. 766):

Na produção de sentidos, o leitor desempenha papel ativo, sendo as inferências um relevante cognitivo referente a esta atividade. Esta ação promove uma interação recíproca entre leitor e texto.

Nesse contexto a escola tem um papel bastante relevante, pois ela é o primeiro local que de forma consciente e intencional promove a produção de leitura e escrita, ou pelo menos deveria ser. O indivíduo crítico e reflexivo que tanto se almeja formar é fruto do ambiente estudantil, e é durante o processo educativo que ele é formado. É nessa fase escolar que o sujeito é orientado a princípios como dignidade individual e coletiva, igualdade de direitos, participação e responsabilidade social, que nortearão toda a sua vida.

Percebendo o poder reflexivo e crítico que a informação aliada à leitura pode dar ao indivíduo, e o papel da escola e do processo educativo na formação do cidadão, é que pensamos a biblioteca escolar como o elo que resultará na transformação da informação em conhecimento, se ela for utilizada da forma correta nas escolas.

O Manifesto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO), de 1976, sobre a biblioteca escolar, coloca que ela propicia informação e ideias fundamentais para o bom funcionamento da sociedade, além de habilitar os alunos para a aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo sua imaginação, e preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. E que, para isso acontecer, é necessário que as bibliotecas funcionem bem, que espaço físico, mobília e acervo estejam em perfeita ordem, e que horário de funcionamento e ações da biblioteca sejam pensados de acordo com cada realidade escolar, devendo sempre haver integração com a sala de aula.

Contudo, embora no Brasil seja muito comum, as escolas terem um espaço reservado para leitura, as chamadas “salas de leitura” e mesmo as bibliotecas, na prática muitas vêm sendo usadas de modo inadequado, sendo utilizadas como depósitos de livros e também como local de punição para os alunos. A esse respeito Amato e Garcia (1998, p. 13), afirmam:

A biblioteca é vista muitas vezes como um lugar em que são armazenados livros para leitura; um lugar destinado a alunos considerados indisciplinados, ou ainda, de disseminação, da informação. Por sua vez, o bibliotecário é visto como um elemento que executa meramente técnicas e a sua formação pedagógica, cultural e social é deixada de lado.

Na citação acima os autores nos revelam quatro situações: a biblioteca como depósito de livros, como um lugar de castigo, lugar onde informações são passadas e repassadas, e o bibliotecário meramente técnico. Esse modo de uso da biblioteca afasta os alunos dela, pois coloca para eles uma imagem negativa do local, além de reforçar a ideia ultrapassada de que ensino é transmissão de conhecimento, quando hoje já se pensa a construção desse.

Segundo Libâneo (1994), o ensino não se reduz à transmissão de conhecimentos na forma de transferência da cabeça do professor para os alunos, mas é um processo no qual a transmissão pelo professor se combina com a assimilação ativa dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios e sua realidade social, de modo que se estabeleça a construção do conhecimento.

Dentro dessa perspectiva apontada por Amato e Garcia (1998), a figura do bibliotecário é reveladora. Ela é responsável por mostrar como a biblioteca é vista na escola, como esse ambiente é compreendido e utilizado. Se temos um Bibliotecário

estritamente técnico e que tem a responsabilidade de efetuar empréstimos e devoluções e organizar as prateleiras de livros, já fica perceptível que ele não possui nenhuma relação pedagógica com os alunos e professores da instituição, quando na verdade esse profissional deveria ser um aliado ao professor, qualificando o ensino da sala de aula.

Sobre o Bibliotecário, Corrêa et al. (2002, p. 116) esclarece que:

O bibliotecário escolar tem uma tarefa difícil: cativar e conquistar o estudante e fazer com que este se sinta a vontade dentro da biblioteca escolar. Por isso Douglas (1971) afirma que 'o bibliotecário deve compreender as crianças, saber conquistá-las, dirigi-las, ter espírito de curiosidade, animação, boa saúde, tato, entusiasmo, energia e saber lidar com adultos tanto quanto com criança'.

Desta maneira, o funcionário responsável pela biblioteca também é responsável por instigar e incentivar a leitura das pessoas que a frequentam, além de estimular a visita por parte daqueles que são distantes dela. E para isso, a relação entre os professores de sala de aula e o bibliotecário é indispensável.

Em sala de aula, os professores devem estar preocupados primeiramente em compreender a realidade dos seus alunos e adequar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a essa realidade identificada, de modo a fornecer um ensino que verse por uma formação cidadã. E pensando a leitura como um meio pelo qual nos tornamos criadores e autores de reflexão sobre a nossa própria história, deve ser indispensável o incentivo à leitura.

Os professores devem em sala de aula colocar a importância do hábito de ler aos seus alunos, além de mostrar-lhe a importância e como se dá esse processo. O profissional

docente deve incentivar o corpo discente a ler, seja levando os alunos à biblioteca para pesquisar, para aprender a manusear determinados manuais, produzirem seus próprios livros com suas histórias, dentre outras atividades, e fazer isso de modo prazeroso para que eles sintam vontade de voltar. Por sua vez, o bibliotecário deve receber esses alunos, trabalhar junto ao professor, e propor atividades lúdicas, contação de histórias, dentre outras atividades que gerem interesse nos alunos em ler.

Tratando-se, especificamente, do Ensino de Teatro é possível pensar possibilidades em conjunto com o bibliotecário, e se não houver a presença dele, trabalhar com a Biblioteca dentro de seu planejamento. Planejar, por exemplo, as aulas dos conteúdos de Dramaturgia utilizando livros da biblioteca, seu próprio espaço para leitura, reescrita e debate das histórias, pode ser um diferencial, e despertar nos alunos e demais professores o interesse por esse equipamento, compreendendo que se trata de:

48

[...] um centro ativo de aprendizagem, portanto precisa ser vista como um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um apêndice das escolas. A biblioteca escolar, portanto, deve trabalhar com os professores e alunos e não apenas para eles (HILLESHEIM; FACHIN, 2003, p. 37).

Vemos que isso não acontece na maioria das escolas brasileiras, então é necessário, como afirma Quinhões (1999, p. 179),

repensar o planejamento escolar como um processo contínuo-participativo do professor regente, bibliotecário e equipe técnico-pedagógica para reestruturar as funções da biblioteca na escola

de maneira que esse ambiente possa exercer seu papel, por meio do incentivo à leitura, dando acesso à informação e auxiliando na sua transformação em conhecimento, formar a partir da ação pedagógica alunos que serão efetivamente cidadãos críticos e reflexivos.

Mais uma vez voltamos à discussão sobre o planejamento. O uso desses equipamentos está intrinsecamente relacionado ao estudo da realidade realizado previamente e depois da problematização desse, sendo necessário planejar como inseri-lo no contexto das mais variadas disciplinas.

No caso do Ensino de Teatro isso pode ser complicado para profissionais equivocados que acreditam que a disciplina seja totalmente prática, o que é um erro, pois é necessário aliar teoria e prática. Portanto, tendo a biblioteca um papel importante na formação do cidadão e o Teatro sendo um componente curricular que preza pela criticidade, a inserção do equipamento no currículo do Ensino de Teatro é a nosso ver extremamente plausível e aplicável.

Enquanto professores, não podemos esquecer que ler e escrever é compromisso de todas as áreas, tendo em vista que são meios promotores do crescimento pessoal e social de cada estudante, como afirma Klüsener (2004). Obviamente que cada área irá ter seus mecanismos, premissas, estratégias e práticas distintas em relação a isso, mas é importante que todos os professores pensem esse compromisso ao planejarem suas aulas, e mais ainda, é importante que ao organizar um currículo isso seja levado em consideração, percebendo que leitura e escrita devem estar em todas as salas aula, como afirma a autora anteriormente citada.

A Biblioteca Escolar é somente um dos equipamentos que quando percebidos podem ser problematizados, e tendo visto

sua importância, e levando em consideração que os demais também devem apresentar a sua, é preciso considerá-los durante a construção do currículo de uma disciplina.

Como reorganizar o currículo?

O processo que consiste em repensar e reorganizar o currículo do Ensino de Teatro de acordo com cada realidade escolar que defendemos aqui deve passar por alguns momentos: perceber a necessidade da mudança e reorganização e pensar o que deseja mudar, fazer o estudo da realidade, relacionar os equipamentos escolares com a prática docente da disciplina, avaliar o que consta de positivo e negativo nos referenciais que existem para a matéria ministrada, entender como deve ser montado um currículo e o que se deve levar em consideração ao fazê-lo, para então partir para a etapa de reelaboração. Foi isso que conseguimos ver durante esse processo de pesquisa.

50

Libâneo (1994) coloca em sua obra que existem referenciais de planos de curso que são feitos por instâncias superiores e que servem, como o nome mesmo já diz, como referência para os planos que serão feitos pela escola e pelos professores; e que eles funcionam como norteadores daqueles que devem e precisam ser pensados e adaptados para as realidades escolares.

Sobre esses planos norteadores que devem servir de auxílio para gestões escolares e professores, trazem em si ideais de uma classe dominante da sociedade, como aponta Nery (2009). Eles são mais uma prova de que a educação é socialmente determinada. E é justamente por isso que esses referenciais devem ser analisados, repensados e reformulados pelos professores, do contrário iremos apenas reproduzir ideias de dominação

e o processo educativo será mais um meio de manipulação da classe dominante, como afirma o autor.

Tendo em vista que os referenciais são carregados de ideologias, assim como qualquer coisa na sociedade, considerando que até nós seres humanos quando escolhemos não ter uma ideologia estamos assumindo uma postura ideológica, é preciso analisá-los com cuidado e perceber seus pontos positivos e negativos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, foram criados e publicados no Brasil pelo Ministério da Educação junto à Secretaria Fundamental de Educação do Brasil (1997) há mais de uma década, e não atendem mais às demandas da nossa sociedade hoje, que parece mudar dia após dia. É preciso conhecê-los e a partir deles ter orientações, mas não segui-lo como manual, pois apesar de algumas ideias parecerem extremamente inovadoras – porque nossa educação ainda não conseguiu colocá-las em prática mesmo depois de tantos anos, como a educação de qualidade para todos e um ensino voltado para a aceitação da diversidade cultural –, por outro lado, não traz em suas discussões questões referentes ao gênero, e nem do uso de tecnologias em sala de aula.

E em se tratando do Ensino de Teatro, mais especificamente, os PCN, parece não levar em consideração que há mais que atuação no fazer teatral e que, embora trabalhar voz e corpo sejam importantes, também existem outros temas a serem trabalhados e compreendidos, como a questão da tecnologia cênica, a iluminação, o figurino, a maquiagem e também o conhecimento de outras formas espetaculares, além da dança e do teatro. Nesse sentido, é isso que precisa ser levado em consideração ao repensar uma nova estrutura, a inclusão desses aspectos faltosos.

Apesar disso, esses parâmetros apresentam algumas contribuições significativas e que merecem ser elencadas, como o incremento de discussões sobre o currículo e a reflexão a respeito das teorias das mais diversas áreas, no que diz respeito aos fazeres específicos e pedagógicos, como apontam Filipouski e Kehrwald (2008).

Além dos PCN, no município de Natal, capital do Rio Grande do Norte, a Secretaria Municipal de Educação de Natal (2008) realizou a publicação de referenciais curriculares municipais para o Ensino Fundamental. Analisando o documento da disciplina Artes, vemos que houve uma preocupação em seguir a mesma linha de raciocínio dos PCN e apesar de trazer boas discussões sobre Arte-Educação, parece não levar isso em consideração quando lança suas propostas curriculares.

Acreditamos, ao menos foi o que esperamos, que parâmetros municipais tentariam resolver o grande problema dos referenciais nacionais, a não adequação às realidades locais, mas isso não acontece. Na realidade, os referenciais do Ensino de Teatro da Cidade do Natal não trazem tantas inovações na forma de ver e pensar teatro – nele já aparecem alguns poucos pontos de discussão de outras áreas além da atuação, mas de modo precário e pouco pensado e discutido – e não apresenta uma aproximação desta arte com a cultura local.

Logo se faz perceptível a necessidade de que um currículo seja pensado não apenas enquanto estrutura de conteúdos, métodos e objetivos imutáveis, mas sim vê-lo como a estrutura mutável e adaptável às diversas realidades e como tudo aquilo que é vivenciado dentro da escola; as atividades extraclasse, os programas governamentais ou não que a escola oferece e os diversos equipamentos educacionais devem estar inseridos nele.

Ao construir um currículo é preciso pensar para quem ele será direcionado, quais os objetivos a serem alcançados por aquela disciplina em cada ano letivo, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a realidade social e, a partir disso, elencar os conteúdos da área e as diferentes metodologias que irão nortear o alcance desses objetivos, levando em consideração as novas discussões em voga na área de conhecimento. Para a elaboração de uma proposta curricular, são necessários conhecimentos anteriores que são conseguidos por meio das etapas anteriormente mencionadas por nós, como o Estudo da Realidade Escolar, pois somente com esses conhecimentos prévios é que se torna possível se construir algo novo, somente assim se dará essa mudança.

O que pensar para uma nova proposta curricular do Ensino de Teatro?

53

Após a exposição das ideias que norteiam nosso pensamento sobre a relação indissociável da prática pedagógica e da realidade escolar, iremos, a partir de agora, discutir o que acreditamos ser pertinente pensar para que seja organizada uma nova proposta curricular do Ensino de Teatro. Contudo, o que iremos expor em momento algum quer se propor como um modelo a ser seguido à risca, pois isso iria de encontro à nossa principal ideia de que o ensino de qualquer que seja a disciplina deve estar diretamente relacionado à realidade escolar e por isso é preciso organizar currículos diferenciados e flexíveis.

Para organizar uma nova proposta curricular para o Ensino de Teatro é importante pensar que o sujeito organizador (o professor da disciplina, de preferência) deve primeiramente

assumir uma postura ideológica clara perante o seu fazer docente. Freire (1996) afirma que ensinar requer reconhecer que a educação é ideológica. Portanto, o professor, enquanto ser participante do processo educacional, também é um sujeito ideologicamente formado e, ao ensinar, não consegue deixar seus ideais do lado de fora da sala de aula. Mas, assumir uma postura ideológica não quer dizer impor aos alunos suas ideias, trata-se de uma orientação para o seu fazer pedagógico.

Essa postura ideológica, segundo Libâneo (1994), deve versar por uma educação democrática e que caminhe rumo à emancipação dos sujeitos em relação à sociedade em que vive, sendo capaz de pensar e intervir sobre ela na luta por transformações. Haydt (2006) afirma que, enquanto uma atividade humana, a educação também se realiza em função de metas e propósitos, que ela é intencional.

É necessário que o licenciado em Teatro, ao elaborar uma proposta, pense não apenas sobre o fazer teatral em sala de aula, mas em temas transversais que levem a práticas emancipatórias. Além, é claro, de valorizar sua arte e trabalhar com foco no acesso à produção teatral e da formação de plateia.

Analisando materiais disponíveis no mercado, relacionados ao Ensino de Teatro, percebemos que, em sua maioria, as discussões giram em torno do trabalho com jogos teatrais em sala de aula. Não criticamos o uso de jogos e, mais adiante, iremos problematizá-los, mas considerando que existe uma série de outros procedimentos metodológicos que foram pensados e postos em prática ao longo do tempo e percebendo que cada um possui objetivos específicos na educação, não faz sentido não utilizá-los em detrimento de um. Além disso, alguns conteúdos pressupõem outra maneira metodológica de trabalho, o que acontece é que, ao direcionar o ensino de teatro

para a atuação, eles não são inseridos no currículo e logo não faz falta, pois não se fazem necessários.

Ao elaborar o currículo, devemos estar preocupados com a articulação das informações coletadas e analisadas anteriormente (estudo da realidade, análise de referenciais curriculares, discussões atuais da área específica) com a nossa ideologia educacional, os procedimentos metodológicos, os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem abordados, de forma que façam sentido e funcionem juntos.

Sobre os procedimentos metodológicos Haydt (2006) defende que devem estar ajustados aos objetivos propostos para o processo instrucional e os entende como:

Ações, processos, ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos. [...] os procedimentos de ensino dizem respeito às formas de intervenção na sala de aula (HAYDT, 2006, p. 143).

55

A autora também coloca que os procedimentos devem contribuir para a mobilização dos esquemas operatórios do pensamento. Isso é, devemos pensar procedimentos que direcionem os alunos ao desenvolvimento das capacidades cognitivas de sua faixa etária, por isso é importante tê-los como ponto de partida para depois pensar no que aplicar ou não em sala.

Por isso, faz-se necessário que em todas as disciplinas sejam utilizadas metodologias individualizantes, socializantes e socioindividualizantes, como aponta Haydt (2006), fazendo uso da classificação proposta por Irene Carvalho (1974). Abaixo iremos elencar as ideias da autora sobre as duas primeiras metodologias, tendo em vista que a última trata-se da junção de procedimentos de ambos os tipos, alternados em fases. Para

que nesse processo dinâmico de aprendizagem o aluno desenvolva todas as habilidades e competências das quais necessita.

Os métodos individualizantes de ensino são aqueles que prezam por um atendimento às diferenças individuais e são adequados ao nível de maturidade e ritmo de aprendizagem, estando relacionados ao esforço individual do aluno e exemplos deles são as aulas expositivas e o estudo dirigido. A chamada aula expositiva é a apresentação oral de um tema, sendo preciso prepará-la previamente e estar adequada ao quadro discente, ela funciona de modo a tornar o aluno capaz de perceber ideias amplas e abrangentes, desperta nele as dúvidas, gerando um diálogo entre professor e alunos. E o estudo dirigido é um estudo individual sobre um assunto a partir de um roteiro preestabelecido, mobiliza e dinamiza as operações cognitivas dos alunos, desenvolvendo neles capacidade de classificar, relacionar, seriar, representar, analisar, reunir, sintetizar, localizar e conceituar.

56

Os procedimentos socializantes valorizam a interação social, versando por ideais de cooperação e respeito. Esse tipo de procedimento está voltado para os trabalhos em grupo, que colocam duas ou mais pessoas em função de um objetivo comum, planejando juntas, dividindo tarefas, trocando ideias e, para os estudos de caso, que propõe análise em grupo de uma determinada situação relacionada ao conteúdo, exercitando a atitude analítica e a tomada de decisões. Os jogos também fazem parte destes procedimentos metodológicos e podem e devem ser utilizados.

No Ensino de Teatro, a metodologia mais comumente utilizada são os jogos teatrais, e sobre eles, Neves (2006), em sua tese de mestrado, na qual analisa os jogos teatrais na educação, afirma que significam experimentos com a vida, aqui e agora: o contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os

fatores limitativos dos eventos, bem como desafio da memória, do pensamento e da precisão.

Ainda tomando por base as reflexões feitas por Neves (2006), é perceptível que a prática do teatro, nas mais variadas instituições, o jogo teatral como ferramenta pedagógica, objetiva o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral numa perspectiva lúdica, de improviso. Para a autora, a base dessa prática é a comunicação que surge da espontaneidade das intenções entre os sujeitos que estão interessados na resolução do problema dado. Isso é, a base desse desenvolvimento e desse crescimento se dá a partir do momento em que os sujeitos são postos diante de uma situação para a qual eles devem dar uma resposta cênica.

O jogo teatral pressupõe, também, uma conscientização corporal que é desenvolvida a partir dele, construída junto. Durante os jogos os sujeitos descobrem seu próprio corpo, se descobrem capazes de produzir movimentos e sons, descobrem que seu corpo fala, mais precisamente sons a partir dos movimentos, já que os sons saem do corpo em resposta ao estímulo dado por meio dos movimentos, como afirma Lopes (1997).

Esses jogos favorecem uma consciência do próprio espaço e do espaço do outro, passa-se então a conhecer um pouco mais sobre o espaço que, enquanto ser constituído de massa, ocupa um lugar, de maneira que experimentam e exercitam noções de equilíbrio, concentração, observação, coordenação e ritmo. Os jogos teatrais também envolvem a presença do texto e do subttexto, além da informação que é dada, é necessário interpretá-la.

Ou seja, os jogos teatrais devem ser utilizados no Ensino de Teatro, possuem sua importância, mas há que se considerar que, mesmo que eles abarquem uma série de questões que

outros procedimentos almejam alcançar, é importante a variação e utilização de outros e lembrar que não abarcam todas as necessidades de habilidades e competências que se espera que os alunos desenvolvam. Trata-se de um procedimento socializante, logo se faz necessário o uso de procedimentos individualizantes para o desenvolvimento de outras capacidades cognitivas. Um ensino de Teatro centrado, exclusivamente, nos jogos é incorrer em erro.

Para saber quais procedimentos utilizar em cada situação, Haydt (2006) faz uma consideração muito importante de que esse reconhecimento se dá a partir da percepção de qual deles irá auxiliar os alunos a incorporar os conhecimentos de forma mais ativa.

Ao pensar a metodologia também é apropriado refletir sobre como utilizar os equipamentos educacionais, como a biblioteca escolar, laboratório de informática, salas de leitura, dentre outros, e as atividades extraclasse desenvolvidas na escola, na prática cotidiana; esses também devem ser inseridos no currículo. Inserir o grupo de capoeira da escola nas discussões e práticas relativas às formas espetaculares, por exemplo.

Conforme dito anteriormente, a metodologia deve estar relacionada aos objetivos que se almeja alcançar com o ensino, portanto, também é preciso pensar sobre os objetivos ao elaborar uma proposta de currículo, pensá-los relacionados aos demais componentes, pois os procedimentos metodológicos, por exemplo, devem ser aplicados de acordo com os objetivos a serem alcançados durante as aulas.

Libâneo (1994) trata os objetivos educacionais como exigência indispensável ao trabalho docente e aponta que para a elaboração deles existem três referenciais: a legislação educacional existente, os conteúdos básicos das ciências e as

necessidades e expectativas de formação cultural para uma luta em prol de um processo de democratização. Haydt (2006) reafirma isso ao tratar os objetivos como a descrição clara do que se deseja alcançar com a atividade docente e que eles dão segurança ao educador.

Os objetivos são de duas ordens: gerais e específicos. Libâneo (1994) coloca que os objetivos gerais são mais globais e de caráter formativo, versam por valores e ideais que culminam no bem-estar social e os específicos são aqueles relacionados diretamente à disciplina e aos conteúdos a serem abordados, pensando sempre no desenvolvimento do alunado.

Logo durante o processo de elaboração do currículo é preciso considerar que, apesar de o professor saber da importância de sua disciplina e dos conteúdos, ele deve relacionar essa importância, primeiramente, com objetivos mais gerais e depois pensar em como os conteúdos da mesma podem auxiliar na aprendizagem do aluno e o que isso irá lhe proporcionar dentro e fora da escola.

Tendo feito isso, então é chegado o momento de pensar os conteúdos a serem inseridos no currículo das turmas. Eles devem ser pensados de modo a atender a necessidade, os objetivos e problematizados metodologicamente de acordo com a realidade escolar.

Sobre a seleção e organização dos conteúdos curriculares, Haydt (2006) afirma que eles constituem a tessitura básica sobre a qual o aluno constrói e reestrutura seu conhecimento. Libâneo (1994) também os compreende dessa forma, acreditando que convergem para a assimilação em sala de aula.

Logo, ao elencar a lista de conteúdos a serem trabalhados e dividi-los por turma no currículo, deve-se lembrar que precisam apresentar uma sequência e que, apesar de na lista constarem

apenas os conteúdos conceituais, são-lhes intrínsecos a partir do que objetivam e da metodologia que é utilizada para discutirlo e vivenciá-lo os chamados conteúdos procedimentais – que são as formas de fazer – e atitudinais – que são os comportamentos que eles podem modificar e/ou auxiliar a acontecerem –, sendo preciso dar-lhes significados e relacioná-los com as vivências dos alunos, aproximando-os desses.

Os conteúdos de Teatro devem ser relacionados com as vivências do corpo discente. Não quer dizer excluir da lista aquilo que eles não têm acesso, eles devem ter o direito de conhecer, mas é preciso organizar os conteúdos do currículo escolar de Teatro pensando na realidade escolar e em como eles irão influenciar na vida do corpo discente.

Além disso, ao selecionar estes conteúdos, o professor de Teatro deve lembrar das diversas áreas que compõem o fazer teatral e das discussões que giram em torno dessa arte e inseri-las, também, no currículo como conteúdos a serem trabalhados, considerando então as discussões mais recentes relativas à sua área específica de atuação. E, pensando nisso, tentar identificar quais conteúdos podem ser trabalhados interdisciplinarmente.

Reiteramos então que, para pensar uma proposta curricular do Ensino de Teatro, é preciso levar em consideração o estudo da realidade e as percepções que vieram a partir deste, análise dos referenciais curriculares e articulá-los com a nossa ideologia educacional, deixando isso claro na escolha dos procedimentos metodológicos, elaboração dos objetivos e na seleção e organização dos conteúdos. Além de reafirmar a necessidade de que a estrutura escolar deve ser pensada para cada escola, tendo em vista que os referenciais revelam-se deficientes nesse sentido.

Considerações finais

A presente pesquisa surgiu a partir de uma vivência prática que se fez necessária durante a realização de atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto da licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, financiado pela CAPES, do qual somos bolsistas.

Nossas atividades no projeto estão sendo desenvolvidas na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes, localizada no bairro Vale Dourado, Zona Norte da Cidade do Natal. Juntamente ao professor responsável pela disciplina de Teatro, Felipe Fagundes, desenvolvemos, além de outras atividades, a elaboração de uma proposta curricular da disciplina para o Ensino Fundamental I, pensando a realidade da escola e que, em última instância, culminou neste trabalho.

No primeiro momento, sentiu-se a necessidade de se fazer um estudo da realidade desta escola e de seu entorno, além da observação das salas de aula. Fora realizada, então, uma pesquisa bibliográfica sobre o bairro e também a pesquisa cânone, atentando para a relação escola-comunidade, gestão escolar, recursos financeiros da escola, os equipamentos educacionais oferecidos, as atividades extraclasse, as relações dos sujeitos dentro da escola e, posteriormente, a análise e problematização dos dados coletados.

Paralelamente a isso fizemos a leitura e análise dos referenciais teóricos nacionais e municipais sobre o Ensino de Teatro, pensando já no que caberia ou não, no que poderia ser modificado e como, para que se pudesse adequar à realidade daquela escola, como também ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Valendo salientar que essa foi outra

etapa paralelamente desenvolvida, pesquisamos sobre o desenvolvimento cognitivo nas faixas etárias com as quais iríamos trabalhar – no nosso caso o 4º ano, com faixa etária entre 8 e 10 anos, pois cada dupla de bolsistas ficou responsável por elaborar a proposta de uma turma, especificamente, embora pensássemos as propostas em conjunto.

Percebemos, então, a necessidade de, ao elaborarmos o currículo de Teatro da escola, levar em consideração a realidade vivenciada pelos alunos, considerando os índices de deficiência de leitura e escrita deles, aproveitar o que a escola oferecia de infraestrutura e programas em favor desse currículo. Vimos, ao pesquisar, que a Biblioteca Escolar, por exemplo, poderia ser uma importante aliada em algumas atividades relacionadas a determinados conteúdos, como Dramaturgia Textual e para amenizar os déficits mencionados. Esse ponto no currículo foi pensado cuidadosamente, pois não haveria como trabalhar com a escrita de textos se muitos dos alunos não possuíam o nível de leitura e escrita correspondente ao seu nível educacional, portanto, optou-se por trabalhar leituras e reescrita de histórias, por exemplo, fazendo uso do espaço e dos materiais da biblioteca durante as aulas.

Considerando os dados do Estudo da Realidade, discutimos e elaboramos os objetivos a serem alcançados pelos alunos cursando disciplina e estes tiveram relação direta com o contexto em que estão inseridos. E partir desta definição é que começaram a ser pensados os conteúdos a serem trabalhados em cada série, pensando sempre no que cada nível deveria oferecer em termos de competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos.

Outra definição que fez parte da seleção e organização dos conteúdos para o currículo foi pensar as diversas áreas

que compõem o fazer teatral, devendo ser trabalhados temas como cenografia e os elementos que a compõem, dentre outros aspectos como a atuação e discussões acerca das formas espetaculares e da História do Teatro Ocidental, dadas as devidas proporções do público-alvo a quem o conteúdo se destinava e o local de realização das aulas, por isso, a necessidade do trabalho com materiais alternativos como uso de lanternas e folhas de papel celofane para trabalhar questões referentes à iluminação.

Pensar os procedimentos metodológicos a serem aplicados também fez parte dessa prática e foi uma etapa que caminhou juntamente à seleção de conteúdos. Decidimos trabalhar com metodologias individualizantes e socializantes, de acordo com a necessidade de cada conteúdo e além do uso de jogos teatrais também propusemos aulas expositivo-dialogadas, trabalhos de pesquisa em grupo, oficinas de maquiagem – essa metodologia aliada ao conteúdo de cenografia deu-se a partir da observação do interesse das alunas no 4º ano em se maquiarem dentro da sala de aula – e aulas práticas com o grupo de capoeira da escola, na tentativa de fazê-los vivenciá-la e percebê-la como forma espetacular e patrimônio cultural, dentre outras.

Para finalizar esta etapa de montagem da proposta curricular, pensamos a avaliação como um processo contínuo, sendo usada como um meio constante e planejado, portanto, pensamos em avaliação socializantes e individuais, como participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, resolução de exercícios, pesquisas na biblioteca em grupo, etc.

Passar por esse processo foi, sem dúvidas, enriquecedor, nos fez refletir sobre a prática docente e nos colocou a educação e o ensino como objetos de pesquisa riquíssimos, posto que, como afirma Castro (2002), o ensino é uma realidade que pode ser interrogada, pesquisada em suas modalidades, seus sucessos

e seus fracassos escolares, mas também como uma reflexão sobre o seu significado na formação da personalidade e suas consequências para a vida social.

Referências

AMATO, Miriam; GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A biblioteca na escola. In: NEY, Alfredina et al. **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-23.

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A cena ensina**: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. 2005. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2005.

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues. A imagem do aluno leitor pelo professor: entre o discurso e a prática pedagógica. In: JUSTINO, Luciano Barbosa; JOACHIM, Sébastian (Org.). **Representações inter/intraculturais**: literatura/arte e outros domínios. Recife: Livro Rápido, 2008. p. 766-780.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Materiais Didáticos. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coordenação Geral de Materiais Didáticos, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: arte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CALDIN, Clarice Forktkamp. A função social da literatura infantil. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 15, n. 1, set. 2003.

CARVALHO, Irene. **O processo didático**. São Paulo: FGV, 1974.

CASTRO, Amédia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini et al. Bibliotecário escolar: um educador? **Revista ACB**: Biblioteconomia, Santa Catarina, v. 7, n. 1, p. 107-123, 2002.

FILIPOUSKI, Ana Mariza, KEHRWALD, Isabel Petry. Educação Brasileira depois dos PCN: visão de futuro. **Boletim Arte na Escola**, n. 50, jun. 2008.

66

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Regina Célia Cazux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Glesy Regina Bories. Biblioteca Escolar e a Leitura. **Revista ACB**: Biblioteconomia, Santa Catarina, v. 8, n. 1, p. 35-45, 2003.

KLÜSENER, Renita. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 6. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Sara Pereira. **Diz isso cantando! A Vocalidade Poética e o Modelo Brasileiro**. 1997. 141 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, UNICAMP, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.

NATAL (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares de artes para o ensino fundamental**. Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

NERY, Vanderlei Elias. Currículo como processo vivenciado na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 96, maio 2009.

NEVES, Liberia Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene. **Caderno Didático 1: pesquisando as expressões da linguagem corporal (Artes e Educação Física)**. Paidéia/UFRN: Natal, 2005.

QUINHÕES, Maura Esandola Tavares. Biblioteca escolar: sua importância e seu espaço no sistema educacional do Rio de Janeiro. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete, MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 178-182.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

UNESCO. **Manifesto da UNESCO para Biblioteca Escolar**. 2002. Disponível em: <www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 9 out. 2012.

VIVÊNCIA NO PIBID MÚSICA – UFRN: UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO

*Luciano Luan Gomes Paiva
Brenda de Carvalho Miranda
Joalisson Jonathan Oliveira Diniz
Priscylla Marla da Silva Cosme*

Introdução

Este relato apresenta uma visão a partir da vivência de quatro bolsistas do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de música. Assim, tem como principal objetivo apresentar aos leitores fatos de extrema importância ocorrentes no Programa, junto a ações, experiências e diversas vivências relacionadas à docência.

O texto inicia falando da atual situação da educação brasileira, depois comenta sobre o ensino de música nas escolas e sobre a Lei 11.769/2008 para, em seguida, discorrer sobre o PIBID e seus relatos em diversos aspectos: disciplinares, pedagógicos e acadêmicos.

Este artigo teve como fundamental as considerações de Freire (1996), a respeito da importância do professor alcançar seus alunos na prática de ensino, e as abordagens de Montandon (2012), em seu trabalho sobre políticas públicas para a formação

de professores no Brasil, em que discutiu diversos aspectos sobre o papel das licenciaturas (no âmbito da formação) e o PIBID.

A atual situação dos profissionais da educação no Brasil

Diariamente, vemos em diversos veículos de comunicação nacional e internacional muitas informações sobre a atual situação da educação brasileira, com estatísticas que mostram que o Brasil vem melhorando seus resultados em relação à educação, mas que ainda está muito longe de chegar ao patamar dos resultados dos países desenvolvidos.

Os profissionais da educação reclamam aos governos por meio de manifestações públicas, greves e reivindicações em prol de melhorias na qualidade de ensino nas escolas. Isso é quase sempre associado à precariedade da estrutura física das salas, à falta de materiais didáticos e pedagógicos, aos baixos salários dos funcionários, entre outros. Em decorrência desses fatos, o professor tem grandes dificuldades em fazer um trabalho mais eficiente com seus alunos.

Atualmente, notamos grande parte dos licenciados chegar às escolas sem uma preparação contextualizada com a realidade do ensino, algo que só se aprende na prática diária em sala de aula, seja essa em escola pública ou privada. Nessa perspectiva, surgem programas educacionais voltados para fomentar a formação do licenciando na universidade, com o propósito de promover a iniciação à docência, proporcionando ao graduando a oportunidade de lidar com a realidade do ensino público com práticas e reflexões. E um desses programas é o PIBID.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), criado para valorizar o exercício do magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional.

O PIBID concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. A CAPES concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional:

- 1- Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).
- 2- Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
- 3- Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
- 4- Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
- 5- Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) (CAPES, 2014).

Neste sentido:

[...] o programa possibilita aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas

docentes de caráter inovador e interdisciplinar [...], busca também Incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos de formação dos estudantes das licenciaturas (BRASIL, 2014).

O ensino de música na educação básica

A implementação da Lei 11.769/08, que regulamenta o ensino de música nas escolas, atualmente encontra obstáculos. Um deles é a escassez de educadores com formação específica em música, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996 e alterada em 2008 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica (BRASIL, 2008), só estão autorizados a lecionar na educação básica os professores com formação em nível superior. Outro obstáculo é a pouca atenção para discussão da Lei nos espaços de ensino de educação básica, a qual ganha mais importância em ambientes como o de ensino superior e entre grupos de pesquisa (MENDES; CARVALHO, 2012).

No ano de 2007, primeiro edital do PIBID, uma das seis subáreas aprovadas no programa foi a do subprojeto de Música, que teve uma importância significativa para a disciplina nas escolas de ensino básico. Segundo Guanais et al. (2009, p. 113),

[...] a inclusão da Música como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Rio Grande do Norte representou um passo decisivo em direção à consolidação dessa disciplina ao contexto atual de obrigatoriedade de ensino nas escolas públicas.

PIBID Música – UFRN

As reuniões da equipe completa do PIBID Música acontecem uma vez por semana, com cerca de três horas de duração. Inicialmente, recebemos avisos sobre aulas, encontros, eventos, ações etc. Discutimos assuntos relacionados às escolas, bem como as experiências sobre acontecimentos de sala de aula, dificuldades e relevâncias. Tratamos também de planejamentos de ações em conjunto e a abordagem de temas de atual importância para a educação.

Quando percebem a oportunidade, os coordenadores usam parte do tempo de nossas reuniões ou horários extras para ministrar oficinas, abordando algum assunto relacionado à música e/ou educação e servindo também para estimular estudos sobre a docência.

Nas aulas em que observamos/auxiliamos, anotamos em nosso diário de bordo todas as informações relevantes do processo ensino-aprendizagem: didática do professor, reação dos alunos, outras formas de aplicação do que foi planejado etc. Procuramos identificar por quais atividades os alunos se interessam e em quais eles interagem com mais prazer.

Para a sala de aula, os bolsistas buscam intervir positivamente, levando aos alunos um ensino diferenciado, com metodologias inovadoras, propostas didáticas e atividades lúdicas, trabalhando musicalização, ritmo, leitura alternativa, temas interdisciplinares, entre outros.

A explanação de conteúdos teóricos tradicionais é considerada pelos alunos como algo cansativo e desestimulante e, para isso, os métodos inovadores são utilizados nas aulas de música, como forma de despertar o interesse do aluno. Dessa forma, Freire afirma que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 52).

Nas escolas, fazemos ações como o concurso de paródias e a gincana entre turmas. Também organizamos apresentações de diversos grupos ligados à música para estudantes e comunidade com as práticas musicais: grupo de percussão, coros, grupo de saxofone e a Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte (OSRN). Esse tipo de ação tem maior relevância, visto que, habitualmente, uma orquestra não sai de um auditório para apresentar-se numa escola pública. Além disso, numa experiência como essa os estudantes têm a oportunidade de conhecer de perto os vários instrumentos de uma orquestra e como são tocados (os alunos ficaram bastante atentos a todas as informações e demonstrações). Violino, Violoncelo, Contrabaixo, Flauta, Clarinete, Oboé, Trompete, Trombone, Tuba e Tímpano foram alguns dos instrumentos apresentados. Para os bolsistas, fica o aprendizado das várias maneiras possíveis de alcançar e estimular o interesse por parte dos alunos pela música e seus aspectos.

Os bolsistas do PIBID são sempre incentivados por parte dos professores e coordenadores a produzir artigos científicos, participar de congressos e eventos, bem como refletir sobre a formação docente, partindo dos conhecimentos construídos e adquiridos com a vivência do Programa em sala de aula. Todos os bolsistas, do subprojeto Música da UFRN, após sua entrada no programa já apresentaram diversos artigos científicos em congressos locais, regionais e até nacionais.

Um dos fatores importantes para a produção científica é o custeamento de diárias e passagens (para o caso de apresentar

resultados em eventos, encontros e fóruns de educação). O PIBID ampara o estudante com auxílio para estes gastos, visto que muitos eventos são fora do estado e o programa busca incentivar a produção acadêmica, também, com auxílio financeiro.

O programa busca, com diversas ações, promover a integração entre os participantes das diversas áreas, uma dessas formas é com os Encontros Integrativos do programa, que acontecem, pelo menos, uma vez por semestre e consistem em oficinas interdisciplinares, exposição de materiais didáticos e discussão de temas relevantes do nosso contexto social-educacional.

Considerações finais

Antes de participar do Programa, nós, bolsistas, tínhamos muitas dúvidas sobre como atuava um professor de música. O PIBID possibilita conhecer situações que podem passar despercebidas nos cursos superiores, por exemplo, o contato direto com o ensino na escola pública, a articulação da teoria com a prática, a troca de experiências metodológicas com os professores supervisores e coordenadores. Ações como essas contribuem bastante para a formação e percepção dos bolsistas como futuros professores de música das escolas da rede pública. Vale ressaltar, também, que para o licenciando que está iniciando o curso, o programa já proporciona um contato direto com a prática. Conforme a fala de Montandon:

O Pibid apresenta propostas de superação para os pontos frágeis dos cursos de Licenciatura como, por exemplo, colocar o licenciando no contexto para o qual está se formando, especialmente nos semestres iniciais, fomentar a formação na

prática, em estreita relação teoria-prática, mas sem perder a perspectiva de desenvolvimento em metodologias, materiais, conteúdos de ensino (MONTANDON, 2012, p. 55).

Essa parceria entre PIBID e UFRN colherá ainda muitos frutos, tanto na questão acadêmica e profissional, quanto na formação pessoal, na medida em que os bolsistas de iniciação à docência podem intervir nas escolas, trazendo à tona todas as dificuldades que encontram, expondo as necessidades de mudança de paradigmas e atuando de maneira pedagógica na vida do aluno.

Toda a dinâmica que envolve e prioriza o ensino deve ser divulgada para a sociedade, mostrando que a preocupação com uma educação de qualidade é tida como prioritária pelos órgãos competentes, uma vez que fomentar programas que se preocupam com o ensino, sobretudo para o aluno, é trabalhar em prol de um futuro para toda a nação brasileira.

Com o Programa nas escolas, há uma grande produção de materiais didáticos: jogos, vídeos, textos, livros, blogs, sites etc. Existe também um maior interesse para participação dos alunos das escolas em vários tipos de olimpíadas. É importante falar que todas essas ações são refletidas e supervisionadas pelos professores.

A partir da experiência no PIBID é criada, no bolsista, uma atitude profissional que beneficia o desenvolvimento cognitivo, motor e social do aluno nas escolas, oferecendo a diversidade e respeito às diferentes culturas e etnias, mesclando os saberes e ligando os conhecimentos ao cotidiano.

A partir do relato dos bolsistas percebemos que esses estão se preparando para serem professores atuantes, uma vez que aprendem por meio dos objetivos do PIBID, da vivência no cotidiano escolar, a verdadeira necessidade de participar da educação de forma significativa.

Os licenciandos trazem para dentro da sala de aula a vontade de ensinar e de aprender, onde todos os personagens envolvidos nesse processo são responsáveis pela sociedade crítica e construtiva, sendo a educação uma ferramenta crucial para levar o Brasil a ser um país de primeiro mundo, pois o ensino é a chave mestra para abrir as portas para o desenvolvimento da nação.

Deste modo, conclui-se que Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência eleva de forma qualitativa a formação dos futuros docentes, colaborando para um sistema de ensino e aprendizagem que favoreça o aluno, o professor e todos os protagonistas inseridos na comunidade escolar.

São vários os benefícios que o programa propicia, principalmente, na formação inicial: a possibilidade de fornecer um tempo de reflexão e prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da prática profissional mediante reflexões e experiências práticas, numa perspectiva coletiva de troca de vivências.

77

Portanto, programas como o PIBID oferecem ao licenciando um vasto caminho a ser trilhado e lapida nele uma característica de muita importância: o crescimento como estudante pesquisador e profissional responsável, ciente de suas ações em sala.

Dessa forma, o PIBID pode tornar-se um grande parceiro para a formação dos futuros docentes e um dos principais incentivadores para a formação do educador, dando-nos plena convicção de que realmente estamos no caminho correto. Ensinar não somente a música, mas, a partir dela, ajudar os futuros alunos a se tornarem cidadãos responsáveis, objetivando uma melhor qualidade de vida e o respeito a todos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 29 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, p. 1.

CAPES. Ministério da Educação. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

78

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUANAIS, Danilo et al. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Rio Grande do Norte: a inclusão da música. In: FÓRUM PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2009. p. 113-119.

MENDES, Jean; CARVALHO, Valéria. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os Programas PIBID e PRODOCÊNCIA. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

VIVENCIANDO O HANDEBOL: UMA POSSIBILIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO NO PIBID-EF-UFRN

Ana Luiza Silva Costa

Joyce Mariana Alves Barros

Dianne Cristina Souza de Sena

Maria Aparecida Dias

Introdução

Construir novas possibilidades dentro do espaço escolar é permitir que diferentes processos de ensino-aprendizagem se estabeleçam. Assim, ser um profissional da educação requer muito mais do que planejar em uma perspectiva conservadora e distante dos alunos, faz-se necessário ampliar o seu olhar diante da diversidade exposta no universo escolar.

Articular os saberes que sustentam o “chão” da escola, mantendo um diálogo mais próximo da realidade é construir conhecimento tornando-o significativo. Dessa forma, devemos desvelar o desconhecido, questionar e se apoiar diante do que está disposto, buscando avançar no fortalecimento de uma educação básica de qualidade, observa-se que essa ainda se encontra muito fragilizada e carregada de mazelas sociais. Assim, inúmeros caminhos metodológicos se materializam, seja na universidade, na escola ou em outros ambientes para que as problemáticas se tornem experiências pedagógicas.

Diante do exposto, indaga-se: qual caminho pode modificar essa realidade? Os componentes curriculares compreendem

objetivamente suas funções? De que modo transpor essas discussões para algo tangível no lócus?

O presente artigo nos reportará a uma dessas medidas que, pouco a pouco, começa a consolidar seu espaço na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Apresentaremos aqui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente, o subprojeto de licenciatura em Educação Física (EF).

O trabalho desenvolvido pelo PIBID-EF descreve uma sistematização do Handebol na turma do 4º ano “B” da Escola Municipal Professora Ivonete Maciel, sendo essa uma das muitas materializadas nas aulas do Ensino Fundamental I dessa escola. Vale destacar que tais intervenções foram elaboradas para viabilizar aos alunos práticas corporais diversas, bem como construir a sistematização no processo de ensino-aprendizagem.

Dada a relevância desse acontecimento exitoso, faz-se necessário fazermos o recorte de todas as ações do PIBID-EF para discutirmos a construção, as limitações e possibilidades desta ação.

Antes de descrever qualquer quadro atual, demonstrando ações específicas deste subprojeto, é essencial expor o que já se foi discutido e defendido na EF. Nesse sentido, um resgate histórico vai ilustrar como se caracteriza a EF e o que ela carrega de subjetividade e incoerências.

Algumas questões já foram superadas e outras, porém, ainda estão em debate e passam, constantemente, por reformulações e busca de respostas. Nesse contexto, de discussões, expomos a importância deste componente curricular como parte de um processo legitimamente educacional, sensível e pertinente, no contexto escolar.

O contexto da Educação Física

Os primeiros passos da EF escolar brasileira, por volta do séc. XIX, representaram o contato com os ideais europeus; que acreditavam dar grandes contribuições para a formação do indivíduo, no que diz respeito tanto às questões sociais quanto físicas.

Segundo Darido (2003), o processo de entrelaçamento de proposições se inicia com a Reforma Couto Ferraz, em 1851. Já no ano de 1855 foi aprovada uma reforma em que integrava a ginástica no ensino primário e a dança no ensino secundário. A autora ainda aponta as contribuições de Rui Barbosa, em 1882, quando promoveu uma nova reforma, onde os alunos de sexos diferentes poderiam praticar a ginástica, tornando-se obrigatória nas escolas.

Assim, os métodos ginásticos¹ como o alemão, o francês e o sueco foram tomando espaço, trazendo para o Brasil a idealização de um ser “integral” que pontuava desde o aprimoramento das capacidades físicas até outras formas de se exercitar como a marcha; banhados pelo patriotismo e um profundo desejo de servir como um “corpo-máquina”.

82

1. Difundidos no século XVIII, na efervescência da industrialização, chegam ao Brasil somente no Séc. XIX. Cada método tem suas especificidades, mas, no geral, eles apontam a prática de exercícios físicos repetidos (calistenia) para melhorar a saúde dos indivíduos e outros aspectos tais como a educação moral, combatendo as doenças físicas e produzindo indivíduos úteis à sociedade fabril da indústria. Em outro momento os corpos ganham o padrão de se fortalecer para que possam lutar pela sua pátria, atendendo às novas demandas. O corpo, nesta perspectiva, é “manipulado” pela EF para se tornar um produto social.

Ao nos situarmos na década de 1930, vamos perceber que surge mais uma grande questão no que se diz respeito aos valores agregados ao corpo, suas práticas e usos no âmbito escolar e pedagógico. Desse modo, a EF é afetada pelos pressupostos da cultura higienista².

Neste contexto, a atividade física e o exercício caracterizam-se como o “remédio” de uma sociedade carregada de mazelas. Para possuir um corpo forte, saudável e útil era preciso praticar, obedecer e respeitar esses métodos.

Com a política liberal e as influências estrangeiras, o percurso histórico da EF se prepara para a ruptura do binômio anatomo-fisiológico para o biossocio-filosófico. Antes disso, a EF ainda precisou passar pela unilateralidade da prática, que pregava, como única forma de se expressar, o esporte de rendimento, que deixou marcas estereotipadas na EF.

Somente quando as discussões passam a aceitar que a EF é um meio da Educação (DARIDO, 2003) é que uma nova postura parece surgir frente a essa afirmação. Assim sendo, no final da década de 70, de acordo com o autor, desabrocham inúmeras proposições.

Linhas de pensar a prática da EF na escola divergem conceitualmente e promovem debates; percebe-se, então, que é um momento de rupturas e fomento às discussões acadêmicas, caracterizando-se como promissor para a área, permitindo intervir nos espaços diferentes, simultaneamente.

2. “O ‘movimento higienista’ compunha-se de uma frente ampla que abrigava várias posições políticas, da esquerda à direita, e vários outros métodos de intervenção que iam desde a democratização da educação e saúde à regulamentação de casamentos, esterilização e segregação (correntes da Eugenia)” (GOIS JUNIOR, 2011, p. 91).

Porém, todas elas convergiram para uma dúvida comum ao professor de EF que, em meio à efervescência do momento, questionou-se: afinal, o que ensinar? Qual rumo a EF deve tomar? Saúde, jogos, recreação, aulas abertas, desenvolvimentista, descoberta de talentos esportivos? Todas elas são possíveis na escola ou nenhuma delas?

Resquícios dessas questões foram transportados para a prática pedagógica num período mais atual, que fica evidente quando Rosário e Darido (2005) afirmam que muitos professores resumem ainda sua prática pedagógica às modalidades esportivas. Dessa forma, já não cabe mais, em uma aula de EF, esportivizar, ou seja, somente treinar destrezas, selecionar e excluir os não aptos.

Buscando assim uma EF inovadora, pontuamos na atualidade que ela necessita se consolidar no espaço educativo por meio de propostas sistematizadas, planejadas e concretas. Seus objetivos devem caminhar lado a lado como um processo constante de ação, reflexão e ação.

Não podemos negligenciar o passado histórico da EF, pois precisamos recordar o déficit educacional que a área produziu, resultando em corpos marcados com diversos saberes “engessados”, por uma cultura basicamente militarista e que depois se tornou determinantemente esportiva.

Definindo caminhos metodológicos

Legitimar a lei é uma questão fundamental, pois na mesma medida em que o contexto se desenvolve, novas estratégias vão surgindo na prática pedagógica e sendo imprescindível assegurar direitos e deveres por meio de documentos que lhes dão voz.

O primeiro olhar direciona-se para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quando ela reconhece que a EF tem conhecimentos e saberes específicos, que precisam ser compartilhados e reconstruídos com os atores da escola. Antes disso, a EF ainda passa pela Lei 5.692/71 que é carregada de pragmatismo e não compactua com a lei posterior que aponta o componente como uma área do conhecimento.

Assim, seu espaço na escola está definido, sua participação na elaboração do Projeto Pedagógico e na construção dos objetivos é pertinente. Reconhecendo-se então de modo organizacional, a EF delibera ideias para se construir o planejamento de modo mais emblemático. Para o desenhar da nossa proposta apontamos que:

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (CASTELLANI FILHO et al.³, 1992, p. 43).

Nesse entendimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trazem a EF dividida em três grandes blocos de conteúdos: primeiro, os esportes, jogos, lutas e

3. O grupo de seis autores desse livro é denominado de Coletivo de Autores (1992). Suas propostas aproximam-se da realidade e das estratégias metodológicas utilizadas ao longo das ações do PIBID-EF, sem nos determos de forma radical aos conceitos e propostas que trazem a visão crítico-superadora.

ginástica; segundo, atividades rítmicas e expressivas; e o terceiro, os conhecimentos sobre o corpo.

Assim,

[...] é tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal⁴, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1997).

Deste modo, têm-se condições de provocar aprendizagem por meio do corpo e do movimento; entretanto, o direcionamento provocará mudanças, sejam avanços ou retrocessos.

Com isso, “[...] torna-se necessário propor uma organização curricular que contribua para o estabelecimento de sistematização e um conteúdo próprio nos diversos níveis escolares” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 16) e, se tratando da EF, torna-se urgente, pois seu percurso fora pautado por dificuldades de construir objetivos claros e significativos na escola.

86

O PIBID e a EF

Caminhando por novos horizontes, a Educação Física ingressa no PIBID da UFRN no ano de 2012, por meio do Edital PIBID nº 11/2012 CAPES. Esse traz em sua proposta 15 (quinze) bolsistas da graduação, 02 (dois) professores supervisores e

4. O conceito de “Cultura Corporal”, neste trabalho, é substituído pelo de “Cultura de Movimento” defendido por Kunz (1991) e Melo e Nóbrega (2006), pois entendemos que este conceito é mais abrangente; onde o sujeito é caracterizado numa visão fenomenológica, que se move com intencionalidade.

01 (uma) professora coordenadora. Os desafios para o presente documento não poderiam ser equiparados com tamanha satisfação em permear novos espaços e discutir estratégias de consolidação desse componente curricular na escola.

O PIBID-EF atuou em duas escolas, sendo a Escola Municipal Professora Ivonete Maciel, no Ensino Fundamental I, e Escola Estadual Josino Macêdo, no Ensino Fundamental II e médio. Como estava posto no objetivo geral, as atividades, reuniões e planejamentos foram cultivando a autonomia de cada integrante e estreitando os laços entre a universidade e a comunidade escolar. Além de aproximar a formação inicial e continuada, buscou a devida fundamentação teórica nos autores da área para discutir e apontar direções numa realidade peculiar. Esperava-se:

[...] contribuir para a iniciação à docência de futuros professores de Educação Física, promovendo diálogo cooperativo com professores de Educação Física em exercício, de modo a enfatizar a escola pública como espaço formativo para que possam desenvolver e aplicar diferentes estratégias de ensino tais como: a sistematização dos conteúdos da Educação Física enquanto componente curricular do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e do Ensino Médio, como também, o estímulo as práticas corporais para a vida cotidiana dos alunos (BRASIL, 2012, p. 2).

87

As expectativas foram comprovadas pelos egressos do programa, pelos professores atuantes e pelos alunos que tiveram uma experiência única. Essa que primou por vivenciar o movimento, em diversos contextos, como um momento de aprendizagem corporal, sistematizado e pautado nas três dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal.

Quando observamos mais de perto o detalhamento do subprojeto, vamos às entranhas do que realmente é a essência do PIBID-EF e quais são as mudanças que ele provocou/provoca

no campo em que dialoga. Estabelecendo uma relação muito próxima com o Núcleo de Formação Continuada para professores de Artes e Educação Física – PAIDEIA e inúmeras parcerias ao longo das ações, buscou-se materializar o que estava previsto.

Seguindo mais além, o PIBID-EF não atendeu, somente, às necessidades de discussões acadêmicas, mas também proporcionou oficinas de formação para os integrantes, enriquecendo-se de conhecimentos para manter um diálogo com a escola de modo mais seguro e substanciado.

Daremos, aqui, especial atenção ao item “c” das ações previstas, pois foi ele quem instigou a produção do referido trabalho:

Planejar em conjunto com os professores de Educação Física a sistematização dos conteúdos da Educação Física, considerando abordagens metodológicas previstas na formação em educação Física que despertem o interesse do aluno e que promovam a participação destes de forma efetiva no processo de construção do conhecimento. Tais atividades devem ter como referência as orientações contidas nos documentos legais para o Ensino Fundamental, assim como resultados de propostas relativas à sistematização do ensino da Educação Física escolar (BRASIL, 2012, p. 2).

88

No momento em que os alunos do PIBID-EF, que atendiam na Escola Municipal Professora Ivonete Maciel, foram envolvidos no contexto, trabalhos interessantes e aplicáveis se materializaram no chão da escola, mostrando a realidade, gradualmente pensada, reconstruindo objetivos, métodos, estratégias e conteúdos.

O subprojeto EF submetido ao Edital PIBID nº 11/2012 CAPES pretendia promover a integração entre o programa, o curso de licenciatura em Educação Física da UFRN e a escola participante. Isso se deu com êxito e, por isso, recortamos aqui uma dessas produções, no caso em específico, o Handebol.

O esporte Handebol não foi sustentado pela iniciação esportiva ou recreação, mas foi ressignificado, dando um novo sentido e significação na sua prática, com um viés puramente pedagógico, criando oportunidade de jogar o Handebol, conhecê-lo, vivenciá-lo e transcender os limites do espaço físico da escola.

O Handebol no chão da escola: o relato da intervenção pedagógica

Após sermos solicitados pela supervisora do subprojeto a elaborarmos três planos de aulas sistematizados sobre uma prática que já tivéssemos vivenciado em nossa vida escolar, decidimos elaborar e aplicar a vivência do Handebol.

A proposta foi apresentada à supervisora e validada pelos seguintes aspectos: ser um Esporte Coletivo que propicia, em sua prática, inter-relações entre os alunos e professores; ser um esporte que viabiliza a percepção óculo-manual; ser um esporte de pouca repercussão midiática e exploração dos profissionais de EF e por proporcionar a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais (correr, saltar, lançar), sendo indispensáveis no processo de aquisição do repertório motor das crianças nessa faixa etária.

Levando em conta todos esses aspectos, assim como o conhecimento prévio dos alunos do 4º ano, sistematizamos nossa intervenção para três encontros, em que os elementos a serem explorados foram: historicidade, regras e Handebol na prática.

Dessa forma, no dia 3 de maio de 2013, iniciamos nossa intervenção na turma supracitada, com a temática do Handebol. Nessa aula, intitulada “Conhecendo o Handebol”, levamos aos alunos o conhecimento acerca do surgimento do Handebol no mundo, no Brasil e suas principais regras.

Iniciamos a aula perguntando o que eles já sabiam sobre o Handebol. As respostas foram as mais variadas possíveis, alguns alunos disseram que o Handebol era um esporte jogado com as mãos, outros disseram que parecia com o Futebol, que tinham visto na televisão, entre outras.

Partindo desses relatos, seguimos abordando a história do handebol, falando um pouco sobre seu país de origem e o porquê de seu surgimento. Nesse momento, apresentamos no mapa *mundi* onde se encontrava o país de origem do handebol.

Esse momento foi bastante interessante, pois alguns alunos foram desafiados a encontrar o país citado, chegando a levantar das carteiras para apontar a sua ideia. Em seguida, falamos de como esse esporte surgiu no Brasil e, novamente, pedimos para que eles identificassem no mapa, onde se localizava o país.

Daí em diante, todos se sentiram desafiados, com isso inferimos que o trato pedagógico de maneira contextualizada e interdisciplinar garante um processo de aprendizagem bastante significativo e entusiasmante.

Seguindo o desenvolvimento da aula, mostramos alguns vídeos da prática do handebol institucionalizado, bem como algumas imagens da seleção brasileira, objetivando a apropriação da temática estudada. Nesse momento, uma aluna do PIBID-EF, por ter vivenciado práticas no esporte Handebol, relatou um pouco de suas experiências, seus desafios, suas participações em grandes eventos esportivos. A aluna do PIBID-EF finalizou sua fala com a exposição de uma medalha de ouro obtida nos Jogos Escolares do Rio Grande do Norte (JERNS), na prática do *Beach* Handebol, exemplificando outra forma de se praticar o Handebol.

Finalizando a atividade e dando continuidade à sistematização, para esta primeira intervenção, disponibilizou, para

os alunos, as imagens de algumas situações de jogo com a finalidade de trabalharmos algumas regras do Handebol. Abaixo seguem as regras trabalhadas e a representação de algumas imagens: 1. Handebol é um esporte coletivo, com sete jogadores em quadra; 2. Não pode segurar a bola e sair correndo; 3. O gol só será válido quando a bola ultrapassar a linha de gol; 4. O goleiro pode pegar a bola em qualquer parte do corpo e tem uma área só para ele; 5. Não pode invadir a área do goleiro; 6. Não é permitido machucar o colega; 7. No lateral, apenas um dos pés deve estar em cima da linha lateral da quadra; 8. O tiro de sete metros é a cobrança feita sem barreira, após uma falta de impedimento de gol (CAVALCANTE, 2009).

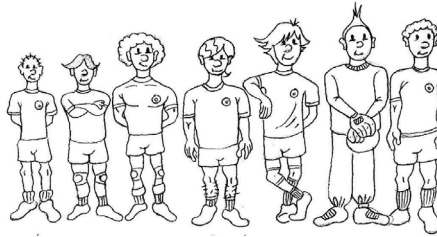


Figura 1 – O Handebol é um esporte coletivo.

Fonte: Cavalcante (2009).



Figura 2 – Não é permitido machucar o colega.

Fonte: Cavalcante (2009).

Após apresentar as imagens aos alunos, partimos para o desafio: solicitamos que eles se dividissem em pequenos grupos e tentariam montar o quebra-cabeça, porém teriam que associar a imagem montada a uma lista de regras, exposta no quadro. O objetivo dessa atividade foi relacionar a imagem com as regras apresentadas. Essa contextualização abordou também os aspectos da leitura e escrita, sendo significativo para a turma, já que alguns alunos apresentam *déficit*.

Dando sequência, disponibilizamos cartolinas e pedimos para que cada grupo colasse seu quebra cabeça e escrevesse o nome do grupo e qual regra era destacada no mosaico.

A divisão da atividade em grupos representou o auge de todo processo da aula. As crianças que antes se confrontavam, fizeram grupos e distribuíam funções para cada um dos membros. Aos que não sabiam ler ainda, um colega se propôs a ajudar, fazendo a leitura pausadamente do que estava escrito no quadro.

Neste momento, percebemos que os alunos estavam sendo atores do processo de aprendizagem, construindo conhecimento e compartilhando saberes, cada um a sua maneira, a

seu momento. Dessa forma, percebemos que nossa intervenção poderia possibilitar um novo “olhar” por parte dos alunos envolvidos, sendo um fator contribuinte para o “[...] conceber a escola como um espaço no qual a troca de saberes leva ao fortalecimento da sua autoestima e da sua identidade cultural” (DARIDO; RANGEL, 2011, p. 98).

O envolvimento na atividade ficou evidenciado pela participação dos alunos, a cooperação existente entre eles e o esquecimento repentino da realização da aula de Educação Física na quadra. Esse cenário evidenciou que o objetivo estava sendo alcançado.

Avançando na aula, perguntamos o que eles tinham achado da atividade: todos pareciam estar envolvidos, entretanto, mesmo gostando da aula, indagaram-nos se a aula seguinte seria na quadra. Essa atitude nos reporta, concretamente, a uma visão engessada da EF que se resume à atividade na quadra, numa visão linear do conhecimento dos esportes.

No encontro seguinte, ficamos sabendo, pela professora, que as escolas públicas do município de Natal/RN iniciariam uma greve e, diante disso, teríamos que antecipar as aulas seguintes, para finalizar a vivência. Essa situação dificultou bastante o processo de sequenciação que havíamos estabelecido, contudo, reformulamos nosso planejamento e compactamos duas aulas em uma única.

Conscientes de que não existem moldes, a nossa intervenção apresentou uma flexibilidade nas ações planejadas e assim uma ampla possibilidade do trato pedagógico determinado pelas vivências dos alunos e da realidade escolar.

Seguindo essa lógica de flexibilidade, o plano que não possa ser reorganizado ou reestruturado de acordo com a realidade abarcada tenderá a reprodução por meio de dominação

(POLTRONIERI, 2009). Portanto, é totalmente pertinente a nossa medida de prevenção a esse engessamento metodológico.

Com o planejamento reestruturado, iniciamos nossa aula na quadra e notamos a satisfação dos alunos em estar naquele ambiente. Contudo, negociamos como seria desenvolvida a atividade, ficando preestabelecido: uma roda inicial, resgatando o que aprendemos na aula passada, bem como o que seria aprendido na aula seguinte; o desenvolvimento da atividade com possíveis mediações no intuito de fixar o que estava sendo vivenciado; e, por fim, uma roda final com um diálogo sobre a aula e um registro grafomotor da vivência.

Na roda inicial, perguntamos aos alunos o que eles tinham aprendido na aula passada. Alguns responderam onde tinha surgido o Handebol e outros não se pronunciaram. Contudo, a maioria destacou a aprendizagem das regras. Tal apontamento solidificou nossas expectativas quanto à estratégia metodológica utilizada na atividade (quebra-cabeça), e isso norteou ainda mais o nosso processo de intervenção.

Feitas tais colocações, explanamos sobre o que seria nossa aula: “Movimentando no Handebol com (e sem) a bola e vivenciando o Mini-Handebol”. Por meio de um pequeno diálogo, apontamos que o nosso objetivo era aprender a importância do deslocamento com (e sem) a bola na prática do Handebol, destacando sempre a ideia de coletividade, cooperação e criação de estratégia.

Seguindo uma sequência lógica de complexidade da atividade, começamos nossa intervenção com a atividade

o “Pegador e o Fugitivo”⁵ e o “Tica Ajuda”⁶. Observamos que alguns deles buscavam estratégias para não serem ticados e se organizavam quando eram o tica.

Utilizando-se dessa observação, perguntamos o que estava sendo desenvolvido naquela atividade, a maioria falou deslocamento sem bola, então questionamos: quando estamos pedindo ajuda para ticar nosso colega ou não ser ticado, isso demonstra o que sobre a prática do Handebol? Após segundos, um aluno respondeu: “que no Handebol não pode jogar sozinho, sempre tem alguém para ajudar”.

Perguntamos se os demais concordavam com o que tinha sido exposto pelo colega, eles disseram que sim, e que lembravam que não podia sair correndo com a bola na mão e tinha que passar para os colegas. Demonstrando, dessa forma, que a vivência das regras estava se solidificando na aprendizagem daqueles sujeitos.

Resolvemos, a partir desse momento, introduzir a bola por meio do jogo dos cinco passes. Pedimos para que eles se dividissem, porém percebemos que os meninos tinham suas preferências, então resolvemos interferir e mediamos o processo de distribuição, deixando meninos e meninas no mesmo grupo.

Como regra geral, introduzimos a coletividade, ou seja, todos do grupo tinham que pegar na bola pelo menos uma vez, para ser contabilizado na contagem dos passes. Aproveitamos para falar sobre o fundamento passe e sua importância dentro da prática do Handebol.

5. A descrição completa dessa atividade está detalhada em material do Ministério do Esporte (2005).

6. A descrição completa dessa atividade está detalhada em material do Ministério do Esporte (2005).

Com a bola em mãos, percebemos certa vantagem dos meninos e também um descontrole (violência para tomar a bola) por parte de alguns alunos, tornando necessária nossa mediação e retomada das regras, principalmente ao que concernia em não machucar o colega. Nesse momento, algumas crianças saíram da atividade alegando não terem sido envolvidas na brincadeira, o que também gerou um diálogo para introdução da atividade posterior.

Vivenciado esse momento, partimos para o “Jogo dos vários gols”, buscando a cada atividade uma proximidade maior com a prática do Handebol e de alguns de seus fundamentos. Percebemos alguns confrontos na atividade anterior e assim resolvemos participar do jogo, de maneira mais ativa, tornando-nos integrantes dos grupos que jogavam. Nesse momento, ficou evidente como o fazer junto proporciona as crianças uma segurança maior quanto à disponibilidade de seu corpo na brincadeira do movimento.

A afirmação é pertinente pelo fato de quando falamos da nossa participação no jogo, os alunos que haviam saído, retornaram à atividade e se mostraram mais disponíveis do que anteriormente. Dessa maneira, cabe ao docente se incluir no processo como mediador/aprendiz, bem como ter a sensibilidade de compreender que cada indivíduo reflete corporalmente suas experiências vividas.

Seguidamente, abordamos como se estruturava uma quadra de Handebol, quais suas dimensões, delimitações e regras. Após essa explanação, juntamente com os alunos, montamos uma quadra de Handebol e antes de retomarmos o jogo debatemos mais uma vez as regras aprendidas na aula passada.

Esta aula, principalmente o seu final, foi bem dificultosa, porém enriquecedora. Dificultosa por termos que dividir,

durante a aula, o espaço da quadra com outro professor de Educação Física, isso fez com que algumas crianças às vezes se dispersassem. Outro fator de complicação foi a “correria” para desenvolver a atividade, já que tivemos que ministrar duas aulas em um só encontro.

Contudo, a situação se mostrou bastante produtiva, pois os alunos, na hora do jogo, criaram e relembrou as regras e, por várias vezes, mediarão os conflitos que iam surgindo quando a regra não estava compreensível, fazendo nós, professores, meros coadjuvantes no processo de aquisição de conhecimento ali estruturado.

Em seguida, partimos para roda final e pedimos para que os alunos registrassem em seu caderno o que eles mais haviam gostado das aulas ministradas sobre o Handebol. Nesse momento, anexamos os cartazes (quebra-cabeça) produzidos pelos alunos no sentido de auxiliá-los. O registro dessa atividade está ilustrado abaixo:

Finalizando nossa intervenção sobre o Handebol, agradecemos aos alunos pela participação nas aulas, pelo envolvimento que eles tiveram uns com os outros e pela parceria formada entre eles e os alunos do PIBID-EF.

Considerações finais

A Escola Municipal Professora Ivonete Maciel foi uma das escolas pioneiras no processo de inserção do PIBID-EF-UFRN, sendo uma parceira ímpar na formação acadêmica/profissional dos discentes envolvidos no subprojeto, desde o contato com gestores e professores da instituição, como também pelo convívio e intervenção com os alunos.

No que concerne à intervenção proposta, consideramos que o aprendizado foi de grande relevância para os bolsistas do PIBID-EF, principalmente, no que se refere à orientação, teorização e concretização de intervenções sistematizadas da Educação Física escolar. Uma vez que, todo o processo foi cuidadosamente planejado e (re)planejado no intuito de nos adequarmos às dificuldades encontradas, sem perdermos de vista nossa proposta de sistematizar o conhecimento, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Acreditamos, também, ter sido de suma importância para os alunos, pois possibilitamos a vivência do Handebol por meio de atividades lúdicas, sem deixar de tecer comentários sobre o esporte, sua história, suas regras e fundamentos. Mediamos pequenas reflexões acerca da importância do outro na prática de um esporte coletivo, dando voz aos alunos. Além disso, possibilitamos aos alunos vivenciarem uma prática da cultura de movimento, de forma lúdica e significativa, respeitando as particularidades de cada um, bem como fomentamos a ampliação do seu repertório motor.

Contudo, a redução no número de intervenções, devido à greve no município, foi uma situação que impediu a efetivação do processo de sistematização do conteúdo, de maneira mais consistente, com vista à apreensão dos conhecimentos do esporte Handebol. A junção das aulas rompeu com a sequência pedagógica de apropriação do conhecimento por parte dos alunos, tornando a segunda aula mais dinâmica do que havíamos proposto.

Momentos como este contribuem para construirmos uma visão da EF que permite legitimar o espaço e sua função no processo educativo escolar, ou seja, o de componente curricular, que possui saberes bem definidos e sustentados pelo “chão” da escola.

Consolidar a EF e superar um passado recente de limitações se torna então somente uma consequência do ato pedagógico sistematizado. Podemos assim reinventar nossa prática pedagógica e buscar novas possibilidades desde as primeiras etapas na universidade até a formação continuada e permanente de educador.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. **Lei 5.692, de 12 de agosto de 1971.** Estabelece as diretrizes e bases do 1º e 2º graus. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa Segundo Tempo: iniciação esportiva.** Centro de Educação à Distância. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diretoria de educação básica presencial – DEB. **Edital PIBID nº 11/2012.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do subprojeto (licenciatura em Educação Física). Anexo I e II. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTE, O. A. **Regras básicas do handebol.** Rio Grande do Sul, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. Debates sobre atividade física e saúde nas universidades brasileiras: superando concepções higienistas? In: GIMENEZ, Roberto; SOUZA, Maurício Teodoro de. **Ensaios sobre contextos da formação profissional em Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2011. p. 83-98.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

101

MELO, José Pereira de; NÓBREGA, Terezinha Petrúcio. Educação Física e critérios de organização do conhecimento: In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006. p. 107-134.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. (Org.). **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio. Londrina: Eduel, 2010.

POLTRONIERI, R. Planejamento escolar, uma oportunidade para a reflexão da ação pedagógica. **Revista P@rtes**. São Paulo, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/planejamentoescolar.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.



**Parte II –
Ciências Humanas e Sociais**

O JORNAL COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Gliciane Xavier Azevedo

Hellen Dayse Ferreira Braga

Julianna Kelly Souza Bezerra de Azevedo

Leiliane Cosme da Silva

Introdução

O Jornal do Teixeira é um periódico que reúne textos escritos por alunos da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira. Nele, os discentes matriculados na rede pública estadual de Ensino Médio, da qual a escola faz parte, têm a oportunidade de expressarem suas ideias, que se concretizam no corpo do Jornal por meio de mensagens traduzidas em forma de poesias, cartas, charges, comentários etc.

A produção do Jornal é resultado de uma das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A atuação do projeto no Anísio Teixeira, escola que fica localizada em Natal, RN, acontece há cerca de 4 (quatro) anos e é pautada na perspectiva de incentivo ao ensino de Sociologia no nível médio, mas também na formação por excelência de profissionais licenciados naquela área.

O incentivo à leitura e à escrita pode promover uma opinião crítica acerca de questões sociais e da própria realidade

dos alunos, visando a construção da ética e da cidadania, gerando, assim, uma aproximação com a ciência. Acreditamos que essa experiência pedagógica reflete no papel do professor e, mais especificamente, no aperfeiçoamento da sua prática docente, tendo em vista que lhe propicia o contato com recursos didáticos, os quais podem tornar o ensino mais atrativo.

No projeto do PIBID/Ciências Sociais, trabalhávamos com 4 (quatro) metodologias, eram elas: “Teatro do Oprimido”, “Imagem”, “Periódico” e “Leituras Sociais”. O “Periódico” foi o subgrupo que idealizou a proposta do Jornal no decorrer das atividades na escola, enquanto o “Leituras Sociais” trabalhava diretamente com a metodologia específica, que será explicitada ao leitor no decorrer do texto.

No subgrupo “Periódico”, os alunos da escola, juntamente com os bolsistas do PIBID, trabalhavam recursos diversos, como poesia, tirinhas, charges, artigos de opinião, dentre outros recursos. Os encontros nos quais a produção ocorria se davam semanalmente e o material confeccionado pelos alunos culminou, mais tarde, na primeira edição do Jornal. Vale salientar que, além dos próprios alunos, os bolsistas, o coordenador e os supervisores tinham a oportunidade de escrever sobre temas sociológicos ou assuntos que considerassem importantes para serem expostos no Jornal.

É importante ressaltar também que conseguir algo que se aproximasse desse resultado foi um grande desafio para o grupo, pois era um projeto complexo e trabalhoso: criar uma metodologia que permitisse, por meio da leitura, despertar o aluno para a necessidade da sua atuação no mundo enquanto sujeito político da sua própria trajetória.

Já o subgrupo “Leituras Sociais” consistia, a princípio, em levar à escola a proposta de plantões de dúvidas, que era realizado

semanalmente na biblioteca com o objetivo de auxiliar os alunos na disciplina de Sociologia, como também contribuir na prática da leitura e escrita tendo em vista que essas são competências que apresentam um déficit escolar e não são facilmente incorporadas no cotidiano dos estudantes. No entanto, esses plantões não foram exitosos devido à falta de procura por parte dos alunos.

O insucesso dos plantões levou o grupo a pensar em outra estratégia. Foi assim que surgiram, como no “Periódico”, as oficinas semanais, cujas atividades culminaram no Jornal. Nessas, procurava-se trabalhar os diversos aspectos da leitura, como ilustrações, resenhas e imagens, para que os alunos da escola pudessem apreender o conteúdo de forma mais didática.

A primeira edição do Jornal foi lançada em agosto de 2011, porém, não possuía um título específico, recebendo o nome de “O Jornal”. Logo, o subgrupo viu a necessidade da criação de um nome que caracterizasse o periódico. Sendo assim, os alunos depositaram em uma urna, que ficava no pátio da escola, sugestões de nomes para as publicações futuras, as quais foram votadas a partir de uma gincana realizada na escola. Após a pré-seleção das sugestões, os bolsistas apresentaram 3 (três) opções para a votação final, na qual o escolhido foi “Jornal do Teixeira”, que teve seis edições ao todo, e sua última edição foi entregue em uma das culminâncias, realizada em maio de 2013.

Em 2012, após a seleção de novos bolsistas, houve a paralisação das atividades que resultaram no Jornal. Com as mudanças, o grupo adquiriu um novo formato, unindo o periódico ao

subgrupo de “Leituras Sociais”, tendo o recurso do *fanzine*¹ como proposta inicial de metodologia para o ensino de Sociologia.

Antes de a atividade ser realizada com os alunos, os supervisores do subprojeto, professores da escola, tiveram a preocupação de ministrar a oficina para os bolsistas, de maneira que compreendêssemos a proposta. Desse modo, houve a elaboração de alguns exemplares de *fanzine* pelos próprios bolsistas em reuniões do subgrupo “Leituras Sociais”.

Com o novo formato, surgiu a necessidade de implementar outros recursos pedagógicos e literários nas oficinas de modo que ocorresse a proximidade da disciplina Sociologia com o cotidiano do aluno. No decorrer dos encontros, vimos o quanto seria importante que o material produzido pelos alunos fosse visto e reconhecido pela comunidade escolar.

Para que essa preocupação fosse atendida, o Jornal deveria abranger todas as produções realizadas, culminando desse modo no retorno de sua publicação. Assim como no seu surgimento, o Jornal reapareceu a partir da necessidade de organizar e expor o material feito pelos alunos.

Por meio das produções de leitura e escrita, sob a orientação dos bolsistas de iniciação à docência e do professor/supervisor, os alunos sentiam-se livres para exporem sua opinião acerca do que ocorria ao seu redor, fosse referente ao âmbito escolar ou familiar, num contexto local ou global, aproximando assim a escola da realidade e da diversidade socio-cultural de cada discente.

1. Trata-se de uma revista de caráter despretensioso, produzido artesanalmente, ou seja, sem a preocupação com os padrões das revistas convencionais e elaborado a partir de materiais como, por exemplo, jornais e revistas usadas, para abordar um determinado assunto.

Como foi mencionado, a cada semana era apresentada uma temática e um recurso didático diferente, relacionados ao ensino de Sociologia, foram estes: *fanzine*, artigo de opinião, poesia, música, tirinha, charge e, por fim, cordel.

As oficinas que descreveremos abaixo foram planejadas para terem uma duração de 2 (duas) horas, sendo que cada ministrante dividia esse tempo conforme a demanda do seu recurso. Elas aconteciam na sala dos professores, na sala de informática ou, na maioria das vezes, na biblioteca, local que considerávamos mais apropriado para a realização das oficinas, mas que nem sempre estava disponível devido às dificuldades de ordem estrutural e administrativa com as quais nos deparávamos na escola.

A oficina de *fanzine* foi o primeiro contato efetivo com a escola: a divulgação foi realizada pelos bolsistas por meio do “boca a boca” e pela fixação de cartazes nos corredores. Esses continham pequenas frases que não deixavam claro o que seria *fanzine* e como era feito, pois o intuito era excitar a curiosidade e aguçar o desejo de participação dos alunos nas oficinas. Nessa fase, contamos com a presença da então supervisora do subprojeto, também professora de Sociologia da escola.

Na primeira sessão, não tivemos uma presença considerável de alunos, mas mesmo assim a oficina foi realizada e houve diversas produções de estudantes com temas variados como família, democracia e mídia. Todo o material produzido teve a participação dos bolsistas das oficinas. A atividade foi realizada em outros momentos, nos quais os bolsistas se apropriaram desse recurso para abarcar um público maior.

A oficina de artigo de opinião foi a base material para o desenvolvimento do Jornal, pois por meio dos artigos construídos pelos estudantes, o Jornal ganhou corpo e objeto.

Outro ponto importante foi a divisão da oficina em momentos. Nesse caso específico, foram três, ficando um bolsista responsável pelo desenvolvimento da atividade característica de cada etapa. O primeiro momento aconteceu com a apresentação e problematização de uma temática a ser discutida. Para isso, utilizamos parte do documentário “Pro dia nascer feliz”, visando levantar questionamentos sobre a educação que temos e analisar a relação entre a escrita e as possibilidades de escrita proporcionadas pela unidade escolar.

O segundo momento caracterizou-se por uma apresentação técnica, na qual o recurso foi propriamente apresentado e a organização e o conteúdo do artigo foram tratados. Aqui, ficou claro que o tema e as particularidades da escrita de cada aluno/escritor seriam respeitadas. No terceiro e último momento, tínhamos finalmente a elaboração dos artigos. Assim, os bolsistas acompanhavam e orientavam os alunos, auxiliando-os nas dúvidas sobre gramática e sentido das palavras.

Para que ocorresse essa oficina, os encontros com os alunos eram fundamentais. Os bolsistas supervisionavam e auxiliavam os estudantes na produção dos artigos, mas sempre os incentivando a pensarem sozinhos sobre o que queriam escrever, deixando-os livres na concatenação de suas ideias. Isso era feito com o intuito de utilizar o recurso artigo de opinião como um meio de exercitar o pensar crítico sobre questões sociais e temáticas sociológicas.

A produção dos artigos se dava continuamente, de forma que na última oficina o texto estivesse pronto para publicação. O artigo era posteriormente revisado e corrigido pela equipe de produção do Jornal, composta pelos bolsistas, supervisão e coordenação do projeto, mas sempre com a devida autorização dos autores-alunos.

Já na oficina de poesia, priorizou-se a compreensão desse gênero literário como linguagem de interpretações simbólicas do mundo tal qual senso estético, reflexivo e estimulador das habilidades sensoriais do aluno. Desse modo, a interpretação da poesia utilizou os conhecimentos prévios do aluno, proporcionando a aproximação entre os participantes da oficina e despertando o desejo de expressar-se a partir da produção textual, por meio da interligação de temas cotidianos.

A oficina foi iniciada com a apresentação do recorte do filme “O carteiro e o Poeta”, dirigido por Michael Radford. Logo em seguida, abrimos uma breve discussão sobre o que foi apresentado, priorizando as percepções e compreensões dos alunos. Os bolsistas responsáveis pela oficina ainda apresentaram a estrutura da poesia e suas classificações, enfatizando a diferença entre esse gênero e poema.

Procurou-se fazer com que os alunos entendessem que a poesia é produzida a partir de dois fatores: a experiência vivida e a inspiração, de modo que sejam expressos os sentimentos do escritor. Foi também utilizado o poema “O Bicho”, do poeta brasileiro Manuel Bandeira, para analisar a poesia e o poema a partir dos sentimentos surgidos através das questões sociais.

Contrariamente ao que convencionalmente se espera de estudantes de escolas públicas, nas falas dos alunos, pudemos perceber o quanto eles apreciavam a leitura. Por fim, lemos juntos a poesia “A espantosa realidade das cousas”, do poeta português Fernando Pessoa e praticamos a experiência por meio dos sons para incentivar a inspiração que culminou na produção de poesias.

Na oficina que utilizou o recurso da música, tratou-se do sistema capitalista e da indústria cultural a partir da reflexão sobre a forma pela qual o modo de produção capitalista e as

relações de consumo transformaram a nossa cultura, tornando-a artigo de consumo, tema que estava sendo trabalhado na disciplina Sociologia.

A atividade foi iniciada com o breve esclarecimento sobre o modo de produção capitalista, a produção de arte como mercadoria e, por fim, sobre a sociedade de consumo. Em seguida, após a leitura e audição da música “Diariamente” de Marisa Monte, pediu-se que os alunos grifassem situações cotidianas na letra da música, explorando com eles a presença diária do *marketing* publicitário dos bens de consumo que estão presentes no meio social. Finalizamos com um debate sobre a profissionalização dos artistas e dos trabalhos artísticos no contexto da consolidação do sistema capitalista.

Realizamos também oficinas de charge e tirinha que tinham por intenção principal expor as diferenças entre estes recursos: conhecendo cada um deles os estudantes sentiam-se próximos e incentivados para a produção que seria publicada no Jornal.

Essa oficina foi de suma importância, pois nela tivemos a oportunidade de promover a inclusão de alunos com deficiência. Dessa forma, os alunos surdos que frequentavam as nossas oficinas viam por meio desses recursos a oportunidade de também publicarem no Jornal, uma vez que a escrita para eles acontecia de maneira diferenciada devido à estrutura de sua língua, a LIBRAS.

Foi realizada uma apresentação mais técnica das diferenças entre os recursos e avaliamos a oficina como satisfatória, pois havíamos conseguido despertar nos alunos algumas noções básicas sobre as características da charge e da tirinha e, em especial, mostrando o caráter social que rodeiam esses recursos.

Outro recurso utilizado pelo subgrupo foi a Literatura de Cordel, para que, por meio dela, houvesse uma aproximação

dos alunos com a cultura popular. Além disso, os estudantes compreenderam como utilizá-la no dia a dia, enquanto indivíduos atuantes na sociedade, tendo em vista que aquela literatura não se resume apenas a contos e causos, mas exprime situações sociais por meio da narração da história.

O motivo que nos levou a utilizar a Literatura de Cordel foi o fato de ser uma literatura popular contada pelo povo e para o povo, a linguagem simples na “contação” da história, a criatividade, além do baixo custo da produção do autor. Na mesma medida, o esquecimento recente desse tipo de literatura nos levou a essa escolha. Ocorre que, por muito tempo, a Literatura de Cordel foi o maior e mais importante veículo de informação, chamado de folheto, mas, atualmente, está perdendo a força enquanto marco da cultura nordestina.

A oficina foi realizada em março de 2013 e contou com a participação de dois alunos da escola. A atividade se desenvolveu a partir dos questionamentos dos alunos, que indagavam acerca do mundo do cordel e sobre questões relacionadas à Sociologia. Apesar da aceitação e interesse dos alunos, devido ao tempo, a produção de um cordel pelos alunos tornou-se inviável.

A decisão sobre a utilização dos materiais e dos recursos utilizados nas oficinas era tomada pelos bolsistas. O ministrante da oficina elaborava a apresentação sobre o recurso e os demais bolsistas se encarregavam da logística. Havia também aqueles bolsistas encarregados de viabilizar a adaptação do material para os alunos especiais, por meio da inserção de legendas nos vídeos para alunos surdos e a ampliação da fonte dos textos impressos para alunos com baixa visão. Também havia um PIBIDIANO que circulava a lista de frequência, outro que se encarregava de registrar a oficina por meio de imagens e escritas e ainda aquele que, ao término, conduzia a avaliação.

Durante as oficinas, eram produzidas as matérias publicadas no Jornal pelos alunos a partir da orientação dos bolsistas e do supervisor Augusto César, que a cada encontro preparavam a exposição de uma temática relacionada ao ensino de Sociologia e a expunham juntamente com algum gênero literário selecionado. Esse trabalho permitia aos alunos opinarem e darem sugestões, pois os saberes, assim como a prática docente, são construídos coletivamente. A estruturação do Jornal se dava a partir da divisão por assuntos relacionados que, por sua vez, obedeciam à temática selecionada.

Construindo e difundindo conhecimento a partir do Jornal

O Jornal do Teixeira geralmente era distribuído ao público durante os eventos realizados na escola pelo PIBID ou pelos próprios servidores da gestão escolar. Tais eventos compreendiam culminâncias e feiras de ciências, porém, algumas vezes as edições foram entregues em dias letivos, no horário de intervalo.

Contudo, a distribuição da sua primeira edição na escola exigiu uma preocupação especial, por parte dos bolsistas, para que houvesse uma adesão e recepção pela comunidade escolar. Esse periódico teve como temática central o racismo, o que levou o subgrupo “Teatro do Oprimido” a realizar uma encenação sobre o tema e o “Leituras Sociais” e “Imagem” a exporem fotografias a ele relacionadas.

As ações então propostas pelo programa visavam à articulação do conhecimento construído acerca dos conteúdos do ensino de Sociologia, ministrados em sala de aula, tais como Literatura

e Pedagogias culturais, que foram expressos por meio de poesias, artigos de opinião, charges, tirinhas, músicas, cordel e *fanzine*.

O objetivo era elaborar um Jornal escolar que dialogasse com a realidade da escola e dos alunos, sem se constituir, no entanto, enquanto um jornal convencional, ou seja, como mero transmissor e reprodutor de ideias e informações.

Para tanto, os bolsistas do projeto realizaram entrevistas com os alunos a fim de descobrir quais temas eles gostariam de ler nos periódicos, isto é, procurou-se elaborar um modelo de jornal que contivesse, de certa forma, as impressões dos alunos e, ao mesmo tempo, despertasse seu interesse.

Os temas escola, cultura, sociedade, esporte e política foram extraídos dessa consulta realizada com os alunos, como pode ser conferido no livro de Ferrer e Pernambuco (2013).

114

“Sociologando” com o Jornal do Teixeira

A maneira pela qual os temas são abordados, ou seja, considerando os interesses, as aspirações e o contexto social dos alunos, expressa a coloração teórica e política do Jornal do Teixeira. Além da dimensão pública que tem esse meio de comunicação, o próprio processo de educar por meio da leitura implica, segundo Paulo Freire (1989), em uma prática que carrega inegavelmente uma natureza política.

A escolha e proposição dos temas pelos alunos fazem parte da condição de produção do periódico, tendo em vista que ele foi pensando a partir de uma perspectiva de promoção dos alunos como escritores e sujeitos do Jornal. Na verdade, ele se constituía enquanto veículo de expressão das ideias e opinião

dos alunos, fazendo a ponte entre esses e o conhecimento sociológico, o que implicava numa autonomia do aluno/escritor.

Sabe-se que, para formar sujeitos que exerçam plenamente sua cidadania – e o Jornal é fruto da aplicação dos recursos públicos destinados à educação – o processo educativo deve propiciar espaços nos quais os indivíduos possam expressar sua liberdade com dignidade, usufruindo efetivamente da sua autonomia.

Na perspectiva freiriana, a liberdade não pode ser concebida sem uma plena compreensão do mundo e a leitura pode viabilizar esse projeto pedagógico-político. Freire (1989) afirma que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo e que deve, portanto, contar com referenciais do mundo do educando e não do educador. Em suma, trata-se de inserir o educando em um projeto criador, no qual ele também seja sujeito.

Essa espécie de empoderamento torna-se importante num contexto escolar no qual as desigualdades sociais são flagrantes. A escola é uma extensão da sociedade e, como tal, é palco de situações e histórias de vida marcadas por disparidades não somente de ordem econômica, mas social, política e cultural.

O déficit de leitura dos alunos é um reflexo de uma deficiência daquilo que Bourdieu (1998, p. 295) chama de “reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes”. Essa produção do sistema de disposições, ou seja, o *habitus* é incorporado à vida dos sujeitos por meio de um processo lento e gradual, que não inclui somente a escola, mas, sobretudo, outras dimensões da vida do aluno, onde, muitas vezes, a família exerce um papel de formação fundamental.

Segundo Bourdieu (1998), o sistema de ensino reproduz essa estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes e isso é diariamente viabilizado por mecanismos que se

encontram na própria atuação do professor em sala de aula, como na escolha arbitrária de uma música ou de uma obra literária que não tenha referências no campo sociocultural do aluno.

Em geral, essa exclusão silenciosa e sorrateira, somada a um sistema de ensino deficiente e limitado, usurpa as possibilidades de ascensão dos alunos, os quais, em sua maioria, são provenientes de classes menos favorecidas e, quase sempre, moradores de bairros e regiões periféricas.

Durante observações realizadas com o intuito de explorar a escola por meio da etnografia, foram realizadas entrevistas e conversas informais com os alunos nas quais os mesmos afirmaram residir em bairros distantes da escola. Com exceção de Mãe Luíza, bairro próximo à escola e residência de boa parte do corpo discente, geralmente os alunos se deslocam de bairros como Igapó e Parque dos Coqueiros, ambos na Zona Norte da cidade do Natal, e até mesmo de outras cidades da Região Metropolitana, como Macaíba.

Curioso notar que não se observa no “Anísio” (como é carinhosamente chamada pelos alunos e servidores) a competitividade exacerbada que se observa nas escolas privadas ou nas escolas públicas que recebem vultosos investimentos do governo entre os alunos.

Ficou claro para nós que a escola não é somente onde os alunos vão aperfeiçoar e desenvolver seu conhecimento e agregar outros valores, mas também lugar para encontrar os amigos, namorar e terem contato com coisas e pessoas que não teriam se ficassem restritos ao universo doméstico. A escola é, antes de tudo, um espaço de sociabilidade, onde eles vão encontrar seus pares.

A aproximação com a escola e com a realidade dos alunos tem reforçado a afirmação de Bourdieu (1998) de que os bens

simbólicos são acumulados e transmitidos por meio das gerações e somente aqueles que têm o código para interpretá-los, ou seja, que podem deles se apropriar, conseguem ascender ou permanecer em um mesmo patamar social.

O texto de Bourdieu sobre a “reprodução cultural e social” expõe que quem investe mais na obtenção e reprodução dos bens culturais, dentre eles a leitura, são as classes mais abastadas ou aquelas preocupadas em empreender uma ascensão social. Nesse sentido,

o êxito da transmissão vai depender do grau de proximidade do código familiar junto à cultura erudita que a escola transmite e os modelos linguísticos e culturais segundo os quais se efetua a transmissão (BOURDIEU, 1998, p. 304).

Bourdieu chama nossa atenção para o fato de a dedicação ao acúmulo e produção do conhecimento não fazer parte da vida de certos agentes como elemento estruturante, ou seja, a leitura, por exemplo, não se constituir enquanto referência cultural na vida prática das pessoas menos assistidas por certo capital cultural.

Nessa perspectiva, é cobrada determinada competência linguística que não foi minimamente experimentada ou sequer apresentada aos alunos. Dito de outro modo, é cobrado do aluno aquilo que jamais lhe fora ensinado. A “educação de berço”, ou seja, o incentivo ao gosto pela leitura, arte, ciência, economia, política, etc. faz absolutamente toda diferença no processo de educação formal promovido, reproduzido e legitimado pelo ambiente escolar.

Tal ideia também está, de certa forma, presente no texto de Michele Petit (2008, 2009), nos quais a autora relata experiências de leituras diversas em contextos sociais variados, empreendendo uma análise sobre como o gosto pela leitura

se apresenta para o leitor como um conjunto amplo de fatores econômicos, sociais, históricos e culturais.

Considerando que o intuito do Jornal é, por meio das oficinas, envolver os alunos no universo da leitura, a perspectiva da autora é compatível com tal proposta já que, para ela, o livro pode provocar o interesse pela leitura nos sujeitos que, por sua vez, motivam outros à leitura. Além disso, muitos textos nos estimulam em tempos difíceis, podendo ser um personagem, uma voz no texto, o ambiente em que está ocorrendo a cena, o narrador, constituindo um estímulo no dia-a-dia, obedecendo à individualidade e às condições de cada leitor como idade, sexo, contexto social e cultural.

A intenção de Petit (2008, 2009) é demonstrar como a leitura deve fazer parte assiduamente do nosso cotidiano como leitores ou como estudantes, pois, sem a leitura, podemos nos tornar indivíduos com pouca noção de conhecimento e mesmo de realidade social.

A experiência da autora demonstra que o gosto pela leitura não é construído de forma individual e que não há um modelo universal para se trabalhar com a leitura, pois a posição e a condição de cada ser social no mundo marcam a forma como cada um enxerga a leitura e a sua forma de se relacionar com ela.

Tal constatação nos faz pensar que, embora saibamos que há uma discrepância abissal que separa as classes sociais e que a prática da leitura é de certo modo um termômetro das desigualdades sociais, é um engano pensar em uma possível homogeneidade intraclasse.

Oliveira (2008) chama atenção para o aspecto subjetivo intrínseco à leitura. Para o autor, o que está presente no texto é a subjetividade do escritor tendo em vista que temos contato com sistemas linguísticos constituídos a partir das diversas

subjetividades. Tal argumento é comprovado quando este afirma que é consenso entre os autores que o texto é o estado natural do inconsciente humano.

Em outras palavras, a leitura é algo anterior à própria condição de classe, o que se contrapõe àquilo defendido por Bourdieu. Dessa forma, cada pessoa desenvolve um interesse próprio pela leitura, sendo uma construção particular e subjetiva, isto é, faz parte da dimensão da individualidade, cuja prática é orientada pelas nossas experiências singulares.

Nessa perspectiva, a Literatura seria um construto humano criado para projetar as dimensões simbólicas e sociais em busca de significados que podem ser produzidos pelas oficinas literárias. Oliveira (2008) parte da ideia de que não se ensina alguém a ler e escrever, mas se fornece as possibilidades para tanto.

Assim, podemos propiciar aos outros uma experiência com o universo das palavras, o que significa não intervir de forma determinante, invasiva e arbitrária nesse processo, mas orientar a leitura compromissada e a escrita engajada.

Considerações finais

A proposta do Jornal consistiu num recurso didático que pôde se reconstruir constantemente por meio de cada ação dos bolsistas de iniciação à docência e dos alunos da escola. O processo de produção do Jornal mostrou que a preocupação com participação dos alunos e a expectativa de ajudá-los a se tornarem porta-vozes das suas próprias ideias e sentimentos, além de promover seu empoderamento, contribuiu, em larga medida, para a formação dos próprios pibidianos, haja vista

que auxiliou na construção da identidade profissional de cada bolsista.

Nesse sentido, os bolsistas assumiam papéis de mediadores nas atividades ao mesmo tempo em que almejavam o aprimoramento do senso crítico e prático dos alunos participantes. O que foi possível graças ao formato didático e descentralizado do Jornal, que permitia o desenvolvimento de práticas voltadas para o auxílio aos estudantes no entendimento sobre determinado conceito e/ou ideia, provocando seu interesse pela abordagem sociológica.

O que fez com que o Jornal se tornasse de fato uma nova ferramenta de auxílio para o ensino foi a maneira como foi pensado, ou seja, considerando e priorizando as competências dos alunos. Desse modo, ele surge como uma alternativa para o ensino da Sociologia, pois abre um novo leque de oportunidades para se refletir a realidade social, assim como socializa opiniões e ideias de alunos frequentemente não priorizados pelo sistema público de ensino.

O fato dos alunos assumirem a autoria das suas trajetórias, inquietações, sentimentos e opiniões faz do Jornal um veículo de promoção e divulgação de ideias não somente na escola, mas no próprio universo acadêmico. Essa comunicação estabelecida de forma não hierárquica nos permite dialogar de maneira mais autônoma e democrática com diferentes formas de pensar advindas de outros níveis de formação e conhecimento.

Além de se constituir enquanto um projeto pedagógico com um programa político de democratização do conhecimento, o Jornal permite também a interdisciplinaridade, pois uma vez contextualizado nas diversas disciplinas, permite um elo entre áreas específicas do conhecimento.

Mesmo tal prática pedagógica sendo um norte para as atividades pedagógicas do próprio ensino regular, encontramos barreiras para a sua execução, pois para que a interdisciplinaridade aconteça é necessário que os educadores estejam voltados para uma prática de ensino cujo norte implique na construção do conhecimento e na autonomia dos educandos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FERRER, André; PERNAMBUCO, Marta (Org.). **Formação de professores: interação Universidade-Escola no PIBID/UFRN**. Natal: EDUFRN, 2013. (As falas dos atores, v. 4).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Nelson. **A oficina do escritor**. Cotia: Ateliê editorial, 2008.

PETIT, Michele. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2009.

122

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID GEOGRAFIA NATAL-RN NA E. E. JERÔNIMO GUEIROS

*Ary Pereira dos Santos Junior
Famara de Souza Lemos
Maria Cledineide Cunha Barros*

Introdução

A cartografia corresponde a um dos pilares da construção da ciência geográfica e está presente no ensino de geografia como um dos principais conteúdos a serem trabalhados em todos os níveis de ensino (do Ensino Fundamental ao Ensino Superior). Dessa forma, a alfabetização cartográfica é parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, pois esse conteúdo fornece as ferramentas necessárias aos alunos para que eles possam ter a capacidade de interpretar e elaborar mapas, desenvolvendo, assim, a leitura correta do espaço geográfico. Nos dias atuais, nos deparamos com uma realidade em que as pessoas não conseguem interpretar corretamente a linguagem de símbolos utilizada para elaborar as informações contidas nos mapas.

Apesar de existirem muitas produções na área da cartografia e de cartografia escolar, percebemos que os estudos desses assuntos geram medo e insegurança tanto nos alunos como em alguns professores, fato que levou alguns autores a se

especializarem em Alfabetização Cartográfica, com o intuito de combater essa barreira que compromete o aprendizado dos alunos.

Sendo assim, corroboramos com as ideias de Ciola e Aguiar (2014, p. 4):

Quando um mapa, atlas, globo e outros materiais didáticos chegaram às escolas eram poucas as que recebiam e quando foram sendo adotadas, chegaram às mãos do professor que não tinha afinidade em sua formação. Com um universo riquíssimo de representações, ou seja, um mapa com muitos lugares, continentes, países, regiões representadas, fazia-se necessário que o professor se apropriasse desse conhecimento.

É fato que, ainda nos dias atuais, encontramos barreiras quanto à interpretação dos mapas: há alunos que até conseguem compreender a importância dessa representação espacial e visualizar que eles têm uma mensagem a ser lida, mas possuem enorme dificuldade de fazer a relação entre a legenda com o título e os demais elementos dos mapas.

Segundo Pissinati e Archela (2007, p. 169),

Quando uma pessoa aprende a “ler” mapas, é como se estivesse abrindo novas janelas da vida. Ela consegue raciocinar com mais rapidez e ver mais oportunidades de uso do seu espaço, principalmente quando adquire a habilidade de sobrepor informações e analisá-las em conjunto. Por exemplo: relacionar a ocupação humana ao relevo e à rede hidrográfica da cidade [...]. Em contrapartida, a falta de consciência sobre a presença da geografia e da cartografia na vida cotidiana impede que as pessoas consigam relacionar a teoria dos livros didáticos às suas experiências diárias. Em decorrência disto, embora haja uma utilização inconsciente dessas áreas da ciência na vida de todas as pessoas, de todos os povos do mundo, de todas as gerações da história da humanidade, a reflexão crítica sobre o espaço fica bastante limitada.

O estudo da cartografia, no que diz respeito aos elementos dos mapas, orientação espacial e escalas, os quais correspondem a conteúdos sequenciais e complementares, estava comprometido na aprendizagem dos alunos. Alguns das séries mais avançadas do Ensino Fundamental relataram que tinham visto esses conteúdos, porém não se lembravam desses, pois não os haviam aprendido de fato. A falta de ligação entre esses temas e o cotidiano dos discentes dificultava o processo, pois o conteúdo era ensinado sem estabelecer relações com as experiências vividas.

Na elaboração do planejamento foi discutida a inserção desses temas no cotidiano, sua relação ao que é visto e vivenciado pelos alunos. Em alguns temas houve de fato essa transposição didática. Os conteúdos de regionalização, escalas geográficas e orientação foram tratados com base na cidade de Natal. O uso de mapas da cidade, a regionalização das zonas da cidade e as escalas micro e macro entre as ruas/bairros/zonas/cidade.

As dificuldades quanto a esses conteúdos representam uma das maiores carências dos alunos de todas as turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual Jerônimo Gueiros. Para combater essa carência o professor de geografia buscou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o subprojeto Geografia – Território e Cidadania, e relatou essa dificuldade. O trabalho elaborado pela equipe será descrito e analisado ao longo deste artigo.

125

Objetivos

Diante da carência dos alunos na aprendizagem dos conteúdos de alfabetização cartográfica, a equipe do PIBID/

Geografia – Natal norteou dois objetivos gerais a serem trabalhados para facilitar o ensino-aprendizado desses temas, em sala de aula, que foram os seguintes: levar os alunos a construir os conceitos fundamentais da cartografia e focar na leitura e interpretação da linguagem cartográfica, para que os discentes pudessem situar-se no espaço geográfico. Determinados os objetivos gerais, focamos no planejamento das ações teóricas e práticas, a partir dos conteúdos selecionados. Os principais conteúdos cartográficos selecionados foram os seguintes: elementos do mapa, escalas cartográficas, escalas geográficas, orientação e regionalização. Para conseguirmos atingir nossos objetivos com maior êxito, elaboramos planos de aulas e fizemos discussões teóricas sobre os já citados assuntos na UFRN.

Devido a sua grande importância, os conteúdos foram elaborados da seguinte forma na Escola Estadual Jerônimo Gueiros:

1. Elementos do mapa: tinha como finalidade conhecer os diversos elementos disponíveis nos mapas e compreender sua importância para a leitura e interpretação dos dados.
2. Escalas cartográficas: com esse conteúdo tínhamos o objetivo de compreender a importância da escala para a interpretação dos dados do mapa e a informação que esse deseja transmitir.
3. Escalas geográficas: norteava os alunos na compreensão dos níveis de abstração no qual as escalas geográficas estão distribuídas, do nível local (bairro) até o nível Global (países e continentes).

4. **Orientação:** tinha como meta aprender como se orientar no espaço utilizando ferramentas apropriadas.
5. **Regionalização:** tinha como propósito compreender o espaço geográfico e suas divisões por meio da regionalização.

Metodologia e desenvolvimento

A partir dos relatos dos supervisores do PIBID/Geografia-Natal que indicaram a necessidade de trabalharmos com os conteúdos da Alfabetização Cartográfica, passamos a elaborar aulas que ajudassem os alunos a desenvolverem as habilidades de leitura e interpretação de mapas, mostrando que nem tudo que representa um terreno era necessariamente um mapa. Para isso fizemos uso de conceitos básicos, depois relembramos para eles quais eram e o que são os elementos do mapa, ainda na sequência trabalhamos com a orientação espacial. Em seguida, foram feitos exercícios, dentre eles a confecção de mapas temáticos e de uma bússola artesanal. Os trabalhos do subprojeto Geografia Natal concentraram-se em dois momentos paralelo: atividades na Universidade, lendo, discutido e preparando as aulas; e atividades na escola, executando os trabalhos na sala de aula da Escola Estadual Jerônimo Gueiros. Foi decidido o uso de um plano de intervenção único, mesmo trabalhando com turmas de 6° a 9° ano, pois achamos melhor trabalhar partindo do zero, pois todas as séries apresentavam a mesma dificuldade.

Dividimos nossas atividades em quatro momentos distintos, que foram os seguintes:

1º momento: aquisição de um aparato teórico e metodológico sobre o tema Alfabetização Cartográfica, por meio de várias leituras e discussões com o grupo maior, com a utilização de alguns autores considerados referência nessa área, tais como Padovesi (2009), Fitz (2008), entre outros. Em paralelo às leituras foram elaborados planos de aula, posteriormente apresentados, discutidos e reestruturados com o objetivo de garantir a eficácia do nosso projeto.

2º momento: aplicação de questionários diagnósticos para os bolsistas analisarem o conhecimento dos alunos sobre o tema em questão. Logo após analisar esses questionários, foram apresentadas, por meio de uma aula expositiva e dialogada, as diferenças conceituais entre três das formas de representação gráfica do espaço (mapa, planta e croqui). A partir de um croqui feito no quadro e de imagens projetadas, exemplificamos as diferenças entre croqui e mapa. Em seguida, foram expostos os elementos constitutivos de um mapa (título, legenda, orientação, escala e fonte), falando de sua importância e organizando-os em um mapa com a ajuda dos alunos. Foi também enfatizada a relevância da escala em um mapa, uma vez que ela indica o nível de detalhes do mapa expressando a proporção do real ao imaginário.

3º momento: distribuição para os alunos de mapas base da divisão político-administrativa da cidade do Natal, para que os discentes identificassem os elementos que compõem um mapa. Na sequência foram distribuídos mapas de um determinado ponto do Natal e foi pedido para que eles calculassem a distância entre dois pontos, usando, para isso, a escala gráfica.

4º momento: por meio de aulas expositivas e dialogadas, trabalhamos o conteúdo de orientação espacial, mostrando sua história, como esse conteúdo é representado nos mapas e suas diferentes utilizações. Na sequência, os alunos foram orientados para a confecção de uma bússola artesanal.

Apesar dos alunos serem de diferentes níveis educacionais e de já terem tido algum tipo de contato com esses conteúdos relacionados à cartografia (a partir do livro didático e das atividades propostas pelo professor em sala de aula), constatamos a enorme carência referente a tais conhecimentos em todas as séries do Ensino Fundamental II. No andamento das atividades, percebemos que os alunos não demonstraram grandes dificuldades de entendimento, mostrando-se muito ativos, respondendo e fazendo diversas perguntas; entretanto, notamos certo receio no início das tarefas, fato que foi superado com o andamento das atividades.

129

Utilizamos essa metodologia entendendo que mesmo sendo turmas de diferentes níveis, todos os alunos já haviam estudado o assunto e continuavam tendo contato com o conteúdo por meio do livro didático e das atividades propostas pelo professor, mas mesmo assim ainda mostravam dificuldades nas leituras e interpretação dos mapas.

Considerações finais

Ao fim dos trabalhos percebemos uma significativa melhoria na identificação dos conhecimentos cartográficos. Problemas sérios e persistentes que eram notados em todas as séries do Ensino Fundamental II foram, no mínimo, amenizados, a exemplo

da leitura e interpretação das informações contidas nos mapas que foram mais adequadamente interpretados pelos alunos.

A interação alunos-bolsistas-professor também se deu de maneira dinâmica e interativa. Sem dúvida, essas atividades diferenciadas (construtivistas), aplicadas pela equipe do PIBID Geografia Natal, têm melhorado a interação e o comportamento dos alunos em sala de aula, fato que comprova a qualidade e a eficácia do programa.

Outra questão importante é a aprendizagem efetiva dos conteúdos geográficos. As atividades propostas pelo PIBID Geografia Natal sempre trazem o real concreto (cotidiano dos alunos) para a sala de aula, fato que prende a atenção dos estudantes e desperta interesse pela aula. Percebemos que nossos trabalhos têm tornado a ciência geográfica mais significativa para os alunos e o reflexo mais imediato é a melhoria do rendimento escolar das turmas, isto é, melhoria das notas nas avaliações bimestrais.

O PIBID tem grande representação no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos e dos bolsistas da Escola Estadual Jerônimo Gueiros. O subprojeto conquistou seu espaço nas escolas onde atua e procura sempre aprimorar suas práticas, na tentativa de realizar inovações que tragam resultados positivos a todos os agentes envolvidos no processo. Nos seis meses de atividades na escola, sob o tema da Alfabetização Cartográfica, tem sido imensa a contribuição na formação de novos professores para a atividade da docência, com o conseqüente aprimoramento de suas práticas.

Referências

CIOLA, Cerli Freire; AGUIAR, Waldiney Gomes. **Orientação e localização geográfica: conceitos e importância social**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2376-8.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia Básica**. 1. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

PADOVESI, Fernanda. **Olhar Geográfico: a diversidade do mundo – 6º ano**. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. **Geografia**. Londrina, v. 16, n. 1, p. 169-195, jan./jun. 2007.

PIBID/GEOGRAFIA – CAICÓ 2012-2014: NOSSAS EXPERIÊNCIAS

*Ana Beatriz de Brito
Francisco Hermínio Ramalho de Araújo
Jonas Lopes de Medeiros
Judson Rodrigo Diogo de Oliveira
Mauricéia Silvana Batista*

Introdução

Este trabalho apresenta e reflete acerca das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Subprojeto de Geografia Caicó, no período de agosto de 2012 a fevereiro de 2014.

Nesse período, nosso Subprojeto – composto por quinze bolsistas, dois supervisores e uma coordenadora – atuou junto à Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) e à Escola Estadual Antônio Aladim (EEAA), ambas de Ensino Médio e localizadas na cidade de Caicó/RN.

Nas páginas subsequentes serão apresentados e analisados todos os projetos e eventos promovidos por nós nas escolas supracitadas, além de algumas sequências de ensino-aprendizagem desenvolvidas e também as nossas primeiras experiências de pesquisa e divulgação científica na área do ensino.

Projeto “Aqui é o meu lugar”

O projeto “Aqui é o meu lugar” foi realizado na EEAA e na EECCAM no ano de 2012. Trata-se de um projeto em que os alunos, por meio de imagens, apresentaram as particularidades dos locais onde viviam, ou seja, os “seus” espaços vividos, os “seus” lugares, daí o nome do projeto. O objetivo foi proporcionar o estudo da Geografia por meio da imagem, levando para uma perspectiva mais local, de forma inovadora.

O projeto foi realizado por meio de oficinas, confecções de mapas e captura de imagens. Dessa maneira foi possível conduzir os alunos a uma reflexão sobre os conceitos básicos da Geografia com foco principal nos conceitos de lugar, paisagem e região, além de desenvolver neles as noções de localização e reforçar o conhecimento cartográfico.

Na primeira etapa do projeto, os alunos efetuaram a captura de imagens que retratassem o aspecto local dos bairros Recreio, Boa Passagem e Barra Nova. Para realizar tal atividade eles participaram de uma oficina de fotografia, na qual aprenderam técnicas para melhor fotografar.

Na segunda etapa, os alunos produziram duas cartas cartográficas desses bairros, uma em cada escola. Essas produções foram elaboradas na escala de 1: 1.500 e nelas foram inseridas fotos capturadas anteriormente para proporcionar uma melhor localização dos lugares retratados na carta. Anteriormente os alunos haviam sido capacitados para essa atividade, participando de uma oficina de cartografia básica.

Segundo Martinelli (2009, p. 97), “não podemos deixar de lado o inegável papel dos mapas no processo do conhecimento, na busca da própria essência, como também ele em si mesmo é

um momento da própria essência”. E, ainda, segundo Carvalho e Araújo (2008, p. 2),

[...] todo o conteúdo da Cartografia que deve estar acessível aos alunos dos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Isso ocorre pela necessidade de oportunizar aos alunos desses níveis o conhecimento das técnicas e dos instrumentos necessários ao entendimento das múltiplas configurações espaciais presentes no nosso cotidiano, o que é fundamental no preparo dos alunos para o exercício pleno da cidadania. Portanto, é o professor de Geografia o responsável direto pela educação cartográfica do aluno, processo de ensino que deverá habilitá-lo a ler e entender o mundo através das representações espaciais.

Na última etapa, foram criadas contas nos sites *Panoramio*¹ e *Project Noah*², onde também foram postadas as fotografias que foram perpetradas na primeira etapa do projeto. Essas contas foram criadas em nome da EEAA e da EECCAM. O site *Panoramio* permitiu a migração de todas as imagens para o *Google Earth*.

134

A divulgação do Projeto “Aqui é o meu lugar” na EEAA ocorreu durante a III Amostra Científica, Artística e Tecnológica (ACART) da escola, realizada no mês de outubro de 2012, durante o turno matutino e vespertino. E na EECCAM a carta cartográfica foi exposta no pátio da escola.

1. Endereços criados pelos alunos: <<http://www.panoramio.com/user/eeaa>>; <<http://www.panoramio.com/user/ecccam>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

2. Endereços criados pelos alunos: <<http://www.projectnoah.org/users/eeaa>>; <<http://www.projectnoah.org/users/eccamescola>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

Projeto “Tecnologias digitais e Geografia”

Trata-se de um projeto de intervenção pedagógica realizado na EEAA e na EECCAM. O projeto tem como objetivo promover o despertar do aluno para o uso das tecnologias digitais associadas ao processo de aprendizagem da Geografia, por meio de dez fases/encontros. No primeiro semestre de 2013, os subtítulos do Projeto foram: na EEAA, “Água: usos e abusos”, e na EECCAM, “Diversidade Cultural”; já no segundo semestre, em ambas as escolas, o subtítulo foi: “Globalização e Meio Ambiente”.

O semestre 2013.1 foi constituído pelas seguintes fases/encontros:

- 1ª fase – Técnicas de pesquisa avançada no Google: pesquisando textos;
- 2ª fase – Google: pesquisando imagens;
- 3ª fase – Google: pesquisando vídeos;
- 4ª fase – Apresentando o Power Point;
- 5ª fase – Apresentando o Prezi;
- 6ª fase – Compartilhando em rede (blogspot, facebook, twitter);
- 7ª fase – Uso de impressos;
- 8ª fase – Uso de áudio;
- 9ª fase – Desvendando o Linux;
- 10ª fase – Oratória.

E no semestre 2013.2, pelas fases:

- 1ª fase – Google: pesquisando imagens;
- 2ª fase – Google Maps;
- 3ª fase – Apresentando o software *Stellarium*;
- 4ª fase – Apresentando o Prezi;

- 5ª fase – Exposição e discussão de vídeos;
- 6ª fase – Apresentando o Power Point;
- 7ª, 8ª e 9ª fases – Aulas de campo;
- 10ª fase – Uso de impressos.

O Projeto “Tecnologias digitais e Geografia” possibilitou aos alunos estudar a diversidade cultural, a importância dos recursos hídricos e do meio ambiente no atual período da globalização, ao mesmo tempo em que os permitiu aprender a lidar com certas tecnologias, utilizando-as em favor do seu processo de aprendizagem. Assim, por exemplo, no primeiro encontro do primeiro semestre do projeto, os alunos aprenderam técnicas de pesquisa de textos no Google, sendo que esses versavam sobre a água na EEAA e sobre diversidade cultural na EECCAM.

A partir das mudanças tecnológicas e científicas presentes nos dias atuais, assim como no sistema escolar, o ensino de Geografia encontra-se em um período de reestruturação, visando um ensino capaz de transformar os alunos em cidadãos ativos, capazes de compreender o mundo em que vivem. A partir dessas exigências, os professores vêm sendo obrigados a modificar os métodos clássicos de ensino da Geografia (descritivo e decorativo), para o que os teóricos chamam de Geografia crítica ou Geografia capaz de atender às novas necessidades para a formação do aluno.

Essa necessidade de mudanças na Geografia é algo que vem sendo discutido há muito tempo por vários autores, como Vesentini (2008) e Kimura (2008), assim como os próprios educadores da área, pois, para muitos desses, o método tradicional da geografia escolar não está apto para os dias atuais e, se essas mudanças não ocorrerem, a Geografia tende a se tornar uma ciência sem utilidade prática. Como afirma Vesentini (2008, p. 220):

Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu.

Soma-se a isso o fato de que as tecnologias modernizam-se cada vez mais, estando ainda mais presentes na vida das pessoas, tornando-as cada vez mais dependentes desses meios. Dessa maneira, o professor se vê pressionado a inserir em suas aulas essas tecnologias, pois é importante fazer com que esses meios tecnológicos estejam presentes no cotidiano escolar, já que fora da escola os discentes estão sempre em contato com essas ferramentas modernas, utilizando-as como forma de entretenimento e também como forma de auxílio em seus estudos. Sendo assim, dentre muitas dessas inovações que são necessárias para o ensino da geografia escolar, está a utilização dessas tecnologias como uma ferramenta auxiliadora, ou seja, cabe aos professores se capacitarem para seu uso voltado para a educação como forma de inovação, visando sempre o aluno como o sujeito principal na utilização desses meios.

137

Projeto “Trilha geográfica de Caicó/RN”

O projeto Trilha geográfica de Caicó/RN consistiu na visita e estudo de cinco locais do referido município. A primeira trilha realizada foi no Açude Recreio, localizado entre os bairros Vila do Príncipe e Recreio na Zona Norte de Caicó.

O Açude Recreio é um local propício para aulas de campo no âmbito da Geografia, pois nele podemos encontrar vários temas relacionados ao estudo geográfico, como, por exemplo:

a expansão urbana que se reflete na falta de infraestrutura, a poluição das águas por esgotos não tratados lançados no açude, o acúmulo de lixo a céu aberto nas margens desses gerando impactos negativos ao ecossistema do local etc. Nessa trilha, os alunos da escola realizaram uma entrevista com os moradores que residiam próximo ao açude, com o intuito de saber qual a relação dos moradores com aquele corpo hídrico.

A segunda trilha foi no Loteamento Serrote Branco. Nessa trilha abordamos os assuntos do semiárido brasileiro e do processo de urbanização local.

A terceira trilha foi na Ilha de Sant’Ana, uma ilha fluvial às margens do Rio Seridó. Pudemos observar neste estudo a importância cultural, econômica e de lazer desse local para a população de Caicó/RN e região.

A quarta trilha foi realizada no Rio Barra Nova e no bairro João XXIII. Essas localidades possibilitam observar as relações entre o rural e o urbano, a ocupação urbana desordenada, o processo de intemperismo das rochas e de eutrofização do rio, bem como o desequilíbrio do ecossistema decorrente da poluição do corpo hídrico.

A quinta e última trilha foi na Avenida Cel. Martiniano, no centro da cidade, e no Mercado Público Municipal, onde os alunos puderam compreender e visualizar pessoalmente, a partir das explanações dos bolsistas, o circuito inferior e superior da economia urbana de Caicó/RN, o fluxo migratório (movimento pendular) e a noção do mercado público como lugar que apresenta diversidade cultural.

Programa “Ensino Médio Inovador – ProEMI”

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas Escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico.

Nós, bolsistas do PIBID/Geografia – Caicó/RN, que atuamos na EECCAM, auxiliamos a nossa professora/supervisora nas atividades desse Programa no início do segundo semestre de 2012 até o fim do primeiro semestre de 2013. O tema das reflexões, desenvolvidas com os alunos nesse período, foi “Diversidade Cultural”.

É importante colocar esse tema na pauta das discussões/reflexões em sala de aula, primeiramente porque conduz os alunos à compreensão de suas raízes histórico-sociais, percebendo que de alguma forma todos fazem parte de uma mesma “família”; somos todos resultados de um mesmo processo de miscigenação, não importando a raça; estamos unidos, se não por laços sanguíneos, por laços religiosos ou étnicos, o que consequentemente leva o aluno a entender a riqueza cultural da nação e que preconceitos são irracionais e insustentáveis, sejam eles de ordem religiosa, étnica ou racial. Ademais é perceptível que, mesmo diversos culturalmente, conservamos semelhanças, o que traz à tona aquela antiga e tão verdadeira frase: somos todos semelhantes uns dos outros.

O tema em questão se reveste de relevância ainda maior tendo em vista que a cor, o credo religioso e a etnia são atualmente

tidos como motivo ou justificativa para agir com preconceito e violência contra outras pessoas ou grupos sociais diferentes.

Estabelecemos como objetivos: conduzir os alunos à compreensão das origens históricas e geográficas de nosso povo; fazer com que percebam a conexão existente entre a nossa geração e a de nossos antepassados por meio das tradições, isso é, instrumentos, vestimentas, alimentos, costumes e crenças que temos atualmente e que derivam deles, tentando deste modo trazer para o aqui e o agora o tema tratado, relacionando-o com o cotidiano dos alunos.

Primeiro “construímos” junto com os alunos um conceito básico de diversidade cultural (como a variedade de estruturas sociais e religiosas e de manifestações intelectuais e artísticas que caracterizam uma sociedade em particular), para que, partindo daí, os alunos pudessem compreender como nosso país foi formado culturalmente, entendendo quais são as culturas fundadoras ou matrizes da grande cultura brasileira.

Depois realizamos uma dinâmica de integração, na qual pedimos que os alunos tentassem descobrir de qual matriz cultural deriva alguns dos instrumentos, vestimentas, alimentos e costumes que temos atualmente, com o objetivo de fazê-los compreender a conexão existente entre a nossa geração e a de nossos antepassados, isso é, as tradições que herdamos deles. Com essa dinâmica conseguimos salientar que a herança cultural brasileira não deriva só do povo português, como era apresentado antigamente, mas também da matriz negra e da matriz indígena. Como resultado da ação, confeccionamos um cartaz e o fixamos na parede da escola para mostrar aos outros alunos que não participavam do projeto as raízes/origens da cultura brasileira.

Nas aulas subsequentes, exibimos o documentário “O Povo Brasileiro”, do antropólogo Darcy Ribeiro, que mostra

as culturas matrizes ou fundadoras da grande cultura brasileira. O documentário em questão, além de mostrar imagens que retratam a riqueza da cultura brasileira, discute o conceito de pluralidade cultural a partir da concepção/opinião de especialistas no tema e contextualiza historicamente e geograficamente as raízes da nossa cultura. Isso possibilitou que os alunos construíssem uma visão mais ampla das origens culturais de nosso povo.

Procuramos exibir vídeos como ponto de partida ou subsídio para as reflexões/discussões, tendo em vista o que diz Moran (2009, p. 1):

As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. As crianças e os jovens lêem o que podem visualizar, precisam ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lêem nas diversas telas que utilizam: da TV, do DVD, do celular, do computador, dos games.

141

Sabedores de que os vídeos servem para “introduzir um assunto, complementar informações; provocar discussões” (MORAN, 2009, p. 1), sempre complementávamos a exibição do documentário com um debate ou discussão das ideias principais, sendo que esse momento da aula era feito de forma mais simplificada e coesa, porque se estendêssemos demais as reflexões estávamos correndo o risco de sermos repetitivos ou tornar a aula cansativa e, conseqüentemente, desinteressante.

Depois de exibirmos o documentário, vimos a necessidade de nos aprofundarmos um pouco mais na reflexão sobre o tema da conservação das tradições. Então resolvemos falar sobre o grupo dos negros do Rosário, que é um movimento cultural folclórico derivante da matriz negra, que ainda sobrevive na

região do Seridó Potiguar, apresentando os seus costumes e crenças. Isso possibilitou uma maior aproximação do tema com a realidade dos alunos, uma vez que todos já haviam visto os negros do Rosário se apresentando nas festas religiosas ou, ao menos, já tinham ouvido falar desse grupo, apesar de não conhecerem as origens e os significados das apresentações.

Como forma de aprofundar o conteúdo, solicitamos que pesquisassem mais sobre os negros do Rosário e elaborassem seminários sobre as várias características do grupo, desde suas vestimentas até danças, costumes e crenças, sempre atentando para a significação e a origem dos gestos e convicções, para que não fugíssemos dos objetivos estabelecidos inicialmente.

Ao final do semestre expusemos os nossos trabalhos no encontro de socialização da escola, uma espécie de feira de ciências da instituição, dando ênfase à influência das culturas europeia, indígena e africana na culinária brasileira. Nesse momento, pudemos observar o quanto é importante para os alunos o ato de expor os resultados de seus estudos, pois os estimula e os alegra no ambiente e cotidiano escolar.

142

Evento “#CurtaUFRN”

No primeiro semestre do ano de 2013, nós realizamos, tanto na EEAA e como na EECCAM, a Primeira Amostra de Cursos Oferecidos pela UFRN – CERES, Campus de Caicó, intitulado “#CurtaUFRN”. Tendo como o público alvo o 3º ano do Ensino Médio, o objetivo desse evento, como o próprio tema já diz, foi apresentar para os alunos das escolas os cursos que o Campus de Caicó tem para oferecê-los, oportunizando um primeiro contato com o mundo universitário, assim como incentivando

os alunos a buscarem o ensino superior, mostrando-os sua própria capacidade para ingressarem em uma Universidade.

Convidamos ex-alunos das próprias escolas que concluíram ou estavam cursando os cursos da UFRN de Caicó, sendo esses: Geografia (Licenciatura e Bacharelado); História (Licenciatura e Bacharelado); Pedagogia; Direito; Ciências Contábeis; Matemática (Licenciatura); e Sistemas de Informação. Cada um desses ex-alunos apresentava algumas das disciplinas presentes em cada curso e um pouco de suas experiências durante a graduação, assim como seus interesses em concluir o curso e expectativas após o término desse, ou em outros casos os resultados alcançados depois do curso.

Ao término do evento, foi aberto um espaço para dúvidas dos alunos das escolas, a partir do qual pudemos ver o interesse por parte deles em saber um pouco mais sobre os cursos que os interessavam. Após o momento de dúvidas foi entregue para os estudantes a revista “escolh@UFRN”, da própria UFRN, com a descrição de todos os cursos da instituição no estado.

143

Mostra de cinema

A escola já não é mais o único espaço de aprendizagem, nem o professor o único detentor do conhecimento ou informação, o que revela a necessidade de uma ação pedagógica associada aos muitos canais de comunicação existentes no cotidiano dos alunos, dentre os quais se inclui o cinema.

Todo ano, quase 100 milhões de ingressos de cinema são vendidos no país. E milhares e milhares de vídeos são alugados e comprados. Os filmes são parte importante do cotidiano dos alunos, mas nem sempre encontram seu lugar em sala de

aula. Esse é um erro, já que a telona pode funcionar como uma preciosa ferramenta didática para a aprendizagem de conteúdos de diversas disciplinas, especialmente da Geografia, ciência da sociedade e da natureza, que estuda “[...] tudo o que nós *vemos*, o que nossa *visão* alcança [...] domínio do *visível*, aquilo que a *vista* abarca [...] não apenas de volumes mas também de *cores*, *movimentos*, *odores*, *sons* etc.” (SANTOS, 2008, p. 67-68, grifo nosso).

Levando em consideração esses aspectos, decidimos promover nas escolas que sediam o nosso subprojeto uma sessão de cinema. O filme em cartaz foi “Nave Terra”, que mostra o processo de formação e evolução do nosso planeta.

Verificamos como resultado da exibição um maior nível de concentração dos alunos do que nos momentos de aula expositiva e uma melhor compreensão dos conteúdos, o que refletiu em um elevado desempenho individual nas avaliações escritas e em outros tipos de testes que foram aplicados.

144

Divulgação científica

Para um professor ser um profissional completo, é necessário que vá além dos conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica, mas tenha o hábito de pesquisar, indagando e buscando respostas, principalmente quando se trata do professor de Geografia, já que esse tem como dever despertar o pensamento crítico sobre o espaço geográfico. Sendo assim, é de fundamental importância para o discente investigar de maneira científica o problema a ser estudado e logo depois buscar subsídios em obras de autores que se preocupam com a problemática em questão que possam trazer respostas para

o seu objeto de estudo, já que o professor também deve ser um pesquisador/cientista:

[...] a pesquisa, na formação do professor, é importante para seu bom desempenho em sala de aula. Pois, segundo Pavanello (2003), o professor deve ter a sua disposição um conhecimento abrangente, que faça com que ele não se limite a conteúdos e sim, observe que é mais importante ter um conhecimento diferenciado desses conteúdos (JUNG, 2008, p. 1).

Sendo assim, o subprojeto de Geografia Caicó se preocupa com essa questão de pesquisar e divulgar nossos estudos por meio da elaboração de artigos científicos acerca das problemáticas encontradas em nossas experiências de iniciação à docência no cotidiano não só da sala de aula, mas também da própria escola, participando de congressos, encontros e outros eventos, como, por exemplo, a Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura (CIENTEC) da UFRN 2013; o XI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação; o 20º Encontro Estadual de Geografia do Rio Grande do Norte (Egeorn); o X Seminário de Iniciação à Docência; o 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG); entre vários outros. A participação nesses eventos nos oportunizou não só a apresentação de nossas experiências e pesquisas, mas também a chance de conhecer as próprias vivências no mundo do ensino-aprendizagem daqueles que estavam ali também apresentando trabalhos, possibilitando-nos conhecer as dificuldades enfrentadas por esses pesquisadores, assim como suas próprias vivências.

Nossos trabalhos científicos apresentaram diversos temas, sempre voltados para o ensino-aprendizagem dentro da sala de aula: “Refletindo sobre a diversidade cultural brasileira: a experiência do PIBID Geografia/UFRN/CERES”; “O ensino de geografia através de imagens”; “Análise metodológica do

professor de Geografia: observações na Escola Estadual Professor Antônio Aladim de Araújo – Caicó/RN”; “A televisão como instrumento didático auxiliar no ensino-aprendizagem de Geografia”, entre muitos outros temas³, sempre calcados na conexão entre a escola, universidade e a própria comunidade.

Assim, durante esse período de experiências com o PIBID, adquirimos não só conhecimentos, mas também nos experimentamos como pesquisadores para, a partir dos nossos trabalhos acadêmicos, contribuirmos na busca de um caminho melhor para o ensino, levando em consideração, especialmente, a realidade dos alunos das escolas conveniadas. Esse é um grande desafio para nós bolsistas, assim como para nossa coordenadora e orientadores das escolas. Como equipe, procuramos fazer o melhor possível para contribuir para uma melhor educação, já que o que vemos nos dias de hoje é um maior descaso por parte dos governantes para/com as escolas e os seus profissionais, assim como da própria comunidade, que cada vez mais demonstra diminuição do interesse para com o ensino.

146

Intervenções e sequências de ensino-aprendizagem

Em vários momentos ao longo desse período de atuação, desenvolvemos sequências de ensino-aprendizagem nas aulas dos nossos supervisores, sempre no intuito de intervir para

3. Alguns desses artigos podem ser baixados para leitura por meio do link: <http://pibid.ufrn.br/subprojeto/geografia_caico/documento.php?c=2&id=103402949>. Acesso em: 28 jun. 2017.

complementar os assuntos abordados nas aulas. A seguir, relatamos brevemente duas dessas intervenções.

Em 2012, na EEAA durante uma aula, investigamos a aprendizagem dos alunos referente ao tema “Desenvolvimento sustentável em uma perspectiva global, nacional, regional e local”. Sendo o assunto polêmico e controverso, foi apresentada aos alunos uma visão geral do conceito de sustentabilidade, compreendendo que sustentável quer dizer conservar/suster algo. A partir do que foi exposto, buscamos a visão do aluno acerca do tema tratado.

Durante o processo metodológico, foram feitas diversas indagações e perguntas sobre a temática a exemplo de: “O que é sustentabilidade?”, “onde surgiu esse conceito?”, “por que empresas pregam o desenvolvimento sustentável e praticam o contrário?” “quais os pontos positivos e negativos relacionados a esse tema?” “para que servem as Conferências Internacionais do Meio Ambiente?”, dentre outras. A partir da discussão, os alunos foram convidados a formarem grupos e apresentarem suas conclusões em cartazes expondo suas opiniões sobre o tema estudado, ilustrando com imagens relacionadas ao desenvolvimento sustentável retiradas de revistas, jornais e periódicos. Os cartazes eram compostos de imagens e pequenos textos argumentativos idealizados em grupo e debatidos em sala de aula.

Identificamos a forte influência das mídias na formação de conceitos relacionados ao tema entre os alunos, ou seja, a maioria deles tem uma visão muito centrada na opinião dos meios de comunicação, seja da televisão ou de notícias divulgadas na internet. Nosso papel foi ampliar essa visão majoritariamente midiática, não que a nossa opinião deva prevalecer sobre os meios de comunicação, mas apresentamos os dois lados

do debate, pois nem sempre o que vemos na TV deve ser tomado como verdade absoluta.

Consideramos que o nosso objetivo foi alcançado, no sentido da construção do pensamento crítico e na formação de visões sobre a temática do desenvolvimento sustentável. O resultado foi bastante satisfatório, tanto que os alunos não queriam mais sair do ambiente de sala de aula sem que antes finalizassem os debates com clareza.

Em outro momento, na EECCAM, ao abordarmos o tema das novas tecnologias e a compreensão geográfica do mundo, distribuímos entre os alunos algumas imagens de satélite, fotografias aéreas e terrestres capturadas de diferentes altimetrias, para que eles pudessem observar. Com essa dinâmica, objetivávamos mostrar que dependendo da escala que nós visualizamos o mundo a compreensão a respeito dele se modifica. Essa visão ao ser ampliada ou reduzida é decomposta.

Isso permitiu discutir o tema das visões do espaço geográfico que cada um possui, a qual muitas vezes é divergente da dos outros, e como essas visões influenciam na maneira de planejar, conviver e modificar o espaço. Ao mesmo tempo, essa estratégia possibilitou introduzirmos o aluno na compreensão das escalas.

Verificamos o interesse dos alunos em observar as imagens de satélite, tornando a aula mais dinâmica e animada, de forma que todos queriam observar as imagens e, por exemplo, localizar sua casa, seu bairro etc.

Considerações finais

O PIBID é um grande programa que se destaca pela sua capacidade de proporcionar experiências que levam direto ao

cotidiano do professor, assim como do aluno em sala de aula. O PIBID nos impulsiona, a partir de um trabalho em equipe, à realização de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário destacar que o PIBID tem para nós licenciandos e futuros professores, grande importância para a formação profissional, bem como na nossa vida pessoal. Destacamos também o fundamental valor do PIBID para as escolas, já que a partir da realização das atividades idealizadas por cada subprojeto estamos contribuindo para a tomada de iniciativas em prol de um método de ensino cada vez mais aperfeiçoado, nos qual nós possamos exercer o nosso verdadeiro dever como educadores. Isso é, o de proporcionar ao aluno uma formação que o ajude a ser um cidadão crítico e empenhado na construção de uma sociedade melhor.

Referências

CARVALHO, E. A.; ARAÚJO, P. C. **Cartografia aplicada ao ensino da geografia**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.

JUNG, K. M. **A pesquisa na formação do professor**. 2008.
Disponível em: <http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Jung.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINELLI, M. **Mapas da geografia e cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAN, J. M. **Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção**. 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/videos.pdf>. Acesso em: 7 maio 2013.

150

SANTOS, M. Paisagem e espaço. In: SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: EDUSP, 2008. p. 67-81.

VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2008.

BRINCANDO E LETRANDO: ALFABETIZAR A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOCULTURAL

Gleidson Felipe Justino da Silva

Jéssica Barbosa Pereira

Priscila Larissa Dantas da Silva

Elda Silva do Nascimento Melo

Introdução

De acordo com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o ciclo alfabetizador se constitui nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a ampliação desse nível de ensino para nove anos (BRASIL, 2007), há inicialmente a necessidade indubitável de inserir as crianças nas práticas de leitura e escrita destinadas ao seu nível de ensino.

No caso do projeto apresentado neste estudo, uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental tinha como conteúdos o ensino de linguagem, alfabetização e letramento, além de alguns conceitos elementares da matemática. Esse entendimento foi aferido a partir de um diagnóstico obtido pelos bolsistas, os quais elaboraram o projeto “Brincando e letrando: alfabetizar a partir de uma prática pedagógica sociocultural”, buscando atender as necessidades da referida turma. Essa era composta por crianças com diferentes níveis de aprendizagem e domínio da prática da leitura e escrita. O projeto visava desenvolver essencialmente habilidades de domínio da escrita e seu uso em diferentes contextos, buscando ressaltar o caráter lúdico próprio da Educação Infantil,

tendo em vista que poucos desses alunos tiveram acesso a essa prática lúdica em outras vivências escolares.

Portanto, este trabalho tem o intuito de relatar as práticas educativas realizadas por bolsistas do curso de licenciatura em Pedagogia participantes do PIBID/UFRN. Nesse sentido, discorreremos sobre nossa ação docente junto aos alunos em processo de alfabetização, a importância de elementos da ludicidade em sala de aula e o (des)envolvimento dos educandos da escola, participantes do projeto, mediante as propostas didáticas, as quais tiveram como referência teórica a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991).

A discussão sobre o processo de alfabetização das crianças participantes do projeto se fará a partir das referências atuais em alfabetização e letramento, bem como por meio de reflexões sobre como as situações que ocorrem em sala de aula contribuem e impulsionam o aluno frente ao avanço da compreensão da leitura e escrita.

152

A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem

Pesquisas notáveis na área das ciências da educação enfatizam a importância do envolvimento de crianças com atividades de caráter lúdico para seu desenvolvimento, principalmente nos escritos de Leontiev (1994), Winnicott (1995) e Kishimoto (1994).

Atualmente, a importância do brincar está nitidamente presente nas discussões de formação de educadores para educação básica, principalmente, licenciados em Pedagogia, que carregam no currículo estudos em Psicologia Educacional que abarcam um olhar voltado para abordagens interacionistas

do desenvolvimento, como as de Piaget (1990), Wallon (1981) e Vygotsky (1991). Esses autores nos trazem contribuições significativas sobre o desenvolvimento da criança, mediado pelo ato do brincar em situações projetadas pela própria criança, à medida que se envolve com a brincadeira.

Oliveira (2010, p. 67), inclusive, ressalta que “a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias tem nítida função pedagógica”. De acordo com essa afirmação, e partindo dos pressupostos de Vygotsky (1991), reforça-se a necessidade de oferecer à criança um ambiente de aprendizados que atendam suas demandas, especialmente quando inserida no contexto escolar. Atentando para isso, o projeto “Brincando e letrando: alfabetizar a partir de uma prática pedagógica sociocultural” buscou metodologias alternativas como: brincadeiras de conhecimentos prévios, jogos temáticos em sala de aula e vivências praticadas com intuito pedagógico lúdico e real, sendo as intervenções pedagógicas uma referência em atividades receptivas e de forte motivação para aceitação e participação das crianças.

Estudos como o de Macedo, Alencar e Bacaro (2011) atentam para o cuidado no planejamento e proposições didáticas relacionadas às práticas educativas em sala de aula. Este autor aponta que professores procuram dinamizar suas atividades propondo um caráter lúdico sem relação com os objetivos didáticos e acabam por explorar a brincadeira sem intenções pedagógicas, apenas para preenchimento da carga horária.

Preocupados em fazer a transposição didática e buscando promover uma melhor interação das crianças de seis anos inseridas no Ensino Fundamental com duração de nove anos, professores acabam por utilizar a ludicidade de forma indevida,

como momentos avulsos às demais atividades em sala, por meio da realização de brincadeiras sem a devida mediação. Tal fato pode ocasionar atividades esvaziadas e sem finalidade pedagógica para o desenvolvimento desse alunado, que agora ingressa numa nova etapa de seu percurso na educação básica. Sendo assim, é preciso que a escola seja não somente um espaço de interesse recreativo, mas também lugar de promoção de uma interação e aprendizados significativos em sala de aula com propostas didáticas adequadas à faixa etária do público que se atende.

Acerca desse desencontro didático, Kishimoto (1994, p. 31) defende:

Alguns profissionais desconsideram o lúdico como fator importante no processo ensino-aprendizagem. Por esse motivo não desenvolvem atividades lúdicas e mantêm resistência ao dizer que o trabalho com a ludicidade acarreta desorganização. É no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com as suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem.

154

No entanto, esse desencontro pedagógico acaba acontecendo pela falta de fundamentação técnica-pedagógica do professor no planejamento de suas atividades, quando intenta utilizar-se de recursos lúdicos em suas aulas. Nas intervenções pedagógicas propostas pelos bolsistas do PIBID, o planejamento previa atividades de escrita consistentes e significativas somadas com elementos lúdicos. Dentre essas atividades estão: contação de histórias, dinâmicas e jogos introdutórios para iniciar uma atividade etc. Tais práticas eram utilizadas com frequência, fazendo um convite ao aluno e conseqüentemente motivando-o a se integrar e participar durante toda a extensão da aula.

Interações em sala de aula: mediando aprendizagens

Entendendo que o conhecimento é construído em sala de aula, onde o fazer docente se realiza, a proposta didática utilizada nos objetivos do projeto buscava sempre promover um melhor desempenho dos alunos por meio não só de situações propositalmente lúdicas, mas também por via da promoção de ações interativas e colaborativas que juntas proporcionariam resultados mais construtivos do ponto de vista acadêmico para o rendimento e aprendizado das crianças na escola.

O projeto buscou somar conhecimentos unindo a bagagem de saberes dos alunos da escola, de seu ambiente sociocultural, com os ensinamentos trazidos pelos bolsistas sobre literatura, linguagem, leitura e produção da língua escrita, transformando o ambiente em espaço de trocas de conhecimento. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades, tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho (VYGOTSKY, 1991).

Nosso projeto buscou realizar situações interativas como rodas de conversa, brincadeiras, narrativas de contos literários etc. As crianças se envolveram mutuamente e trocaram vivências, tornando-se elementos essenciais na construção da rotina pedagógica. A participação das crianças em cada depoimento, de uma simples roda de conversa, acabava se estendendo à medida que se apropriavam da narrativa de contar histórias próprias, vivências que traziam para a escola. Ainda demonstrando pouca habilidade na organização dos fatos

a serem relatados, a narrativa estava bem presente no contexto da sala de aula daquela turma de 1º ano, embora o domínio da oralidade não fosse tão exitoso. Mas essas trocas de relações sempre resultavam em bons aprendizados. Nessa perspectiva, Amarilha (2012, p. 21) compreende:

Considerando que a ação pedagógica dos professores dirige-se à criança em fase de alfabetização e consolidação desse processo, é relevante lembrar que a oralização da narrativa também tem o papel iniciático nas convenções da ficção. Ao narrar oralmente, o professor está fornecendo à criança a possibilidade de ampliar sua capacidade de antecipação sobre as estratégias da linguagem literária e da construção do sentido.

Portanto, as atividades de leitura e conversas compartilhadas tiveram uma significativa importância para o acolhimento de todo o grande grupo e da interação entre linguagens expressas diferentemente a cada voz. As crianças ensinavam umas às outras a proferir uma palavra que soara incorreta e assim o aprendizado se dava de maneira coletiva com a participação desses pequenos agentes. Fontana (1997, p. 61) conclui que é

a partir de suas relações com o outro, que a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e usos da palavra que foram com ela compartilhados.

Nas atividades proporcionadas envolvendo contação de história, havia sempre espaço para compartilhar ideias e hipotetizar ações futuras durante a história. O espaço inicial dado às crianças envolvia discussão sobre o tema que a história abordava e sempre, no início, os conhecimentos prévios relacionados à história a ser contada era sondado pelos bolsistas, apesar de

ser difícil conter a ansiedade das crianças quando já conheciam uma história a ser contada.

As atividades de construção de histórias escritas e representações literárias em grupo ou duplas foram privilegiadas. As parcerias exploradas de forma intencional precisavam ser supervisionadas pelos professores bolsistas. Ao explorar atividades em que as crianças ainda não tinham apropriação dos signos gráficos da escrita, os bolsistas perceberam que as crianças não obtinham uma ideia adequada de como trabalhar em parcerias e contribuir mutuamente com o aprendizado dos colegas envolvidos.

As crianças entendiam o trabalho em dupla apenas como colaboração sem importância, isto é, pensavam que quando uma resposta era soprada para o colega a fim de concluir a atividade em menos tempo, acontecia um tipo de ajuda entre colegas, embora não houvesse contribuição tampouco troca de conhecimentos entre os alunos envolvidos. Era como se não importasse de onde viria a resposta, mas sim a conclusão da atividade. A partir dessa constatação, os bolsistas buscaram acompanhar melhor esse processo, almejando uma troca de conhecimentos mais legítima entre as crianças.

A utilização da proposta para avanços e trocas de conhecimentos por meio da ideia de zona de desenvolvimento proximal apresenta um resultado que vai contra uma contribuição mútua e interativa da aprendizagem, em que se transferem informações sem significado, que parte do companheiro mais capaz para o colega aprendiz que ainda está com conceitos cognitivos evoluindo em busca da solução do problema. A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas,

estabelecidas no seu desenvolvimento real (OLIVEIRA, 2010). Isso é, quando alunos mais experientes acerca dos signos gráficos que representam a escrita indicavam a resposta, sem fundamentação, não estimulavam o avanço de sua zona de desenvolvimento proximal. Ao contrário, com essa ação o aluno que tentava auxiliar o parceiro contribuía para a resolução da atividade, mas essa não tinha significado nem representava progresso com o tipo de ajuda proporcionada pelo colega.

Do mundo das palavras à palavra do mundo: literatura e escrita

Até que se aproprie das estruturas e convenções que sistematizam o letramento, a criança tem um grande caminho a percorrer. Ao chegar à escola, muitas vezes já no Ensino Fundamental, é sobrecarregada de vocabulário linguístico referente à oralidade. Fica a cargo do professor desenvolver e provocar nas crianças um empenho que as façam alcançar uma nova ferramenta de comunicação: a escrita. Sendo assim, até que essa linguagem seja transformada do estado fonético para o gráfico, a mediação e o estímulo do docente contribuirão e farão diferença para a continuidade e o sucesso desse processo.

158

O enredo linguístico da criança

Antes de tudo é preciso entender que a criança chega à escola com um léxico próprio de palavras e com estilos, sotaques e outras características individuais diferentes, que precisam ser respeitadas e orientadas para o fortalecimento do trabalho

pedagógico, principalmente quando implica no desempenho da criança que está envolvida no processo de apropriação e compreensão da língua. Vale salientar que a linguagem é adquirida pela criança por meio da interação com os membros de seu grupo social (FONTANA, 1997). Sendo assim, cada expressão linguística tem uma personalidade embutida, uma história que precisa ser respeitada e cuidada. E a realidade encontrada nas escolas públicas em regiões afastadas da capital potiguar nos exhibe exemplos diversos de diferentes culturas linguísticas adquiridas pelas crianças, que se apropriam dessas linguagens em seu contexto sociocultural. Dessa forma, elas levam para a escola esse capital linguístico paralelo aos hábitos e convenções da fala, os quais são determinados pela camada social dominante e detentora dos produtos intelectuais e culturais. Nesse sentido, aponta Soares (1999):

159

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro destas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (SOARES, 1999, p. 78).

Não só é relevante incentivar a participação da criança enquanto sujeito ativo e transformador no cotidiano escolar, independente de suas variações linguísticas, como também construir conceitos acerca da língua convencional, o que fará diferença em sua forma de compreender a escrita e, consequentemente, no seu processo de alfabetização.

É preciso incentivar os alunos a se arriscarem nesse trabalho que requer um esforço bastante expressivo, ou seja, o trabalho de aquisição da escrita, que envolve a representação da língua falada. Deve ser lembrada também a importância do erro, o qual leva a criança a aprender de diferentes maneiras. Portanto, deve ser assegurado ao aluno o direito de errar, pois estes erros podem funcionar como pistas para que o professor constate e elabore a melhor estratégia para intervir por meio de uma ação pedagógica balizada na realidade do aluno. Nessa direção, Piaget (1977) considera que a consciência do erro é indispensável ao processo de construção da autonomia, pois permite um processo de fazer e refazer a história. Processo esse desafiador, capaz de provocar no sujeito a necessária tomada de atitude diante do mundo em que ele se insere.

Goulart (2007) apresenta conceitos e questões sobre a ação pedagógica no atendimento à criança recém-inserida no Ensino Fundamental de nove anos, enfatizando a autonomia, bem como o direito singular e social que a criança e o jovem têm em relação à linguagem:

A criança e o jovem recriam a linguagem verbal oral falada à sua volta como forma de participação na sociedade. A linguagem é recriada por meio dessa mesma participação – os outros, isto é, os seus interlocutores, têm um papel muito importante no processo da criança e do jovem, mas quem refaz a linguagem é a criança, é o jovem. É o seu trabalho, agindo com a linguagem e sobre a linguagem, que os tornam seres falantes e participantes no universo social (GOULART, 2007, p. 91).

Então, a criança em idade escolar, possuidora das características que representam seu grupo social, ao ser inserida e participar ativamente da interação social, vai avançando os ciclos até chegar ao confronto do ato de escrever, que descreveremos

a seguir. Assim, a criança é instigada a representar sua língua de forma gráfica por meio de signos que representam letras, palavras e sons, em geral emitidos na oralidade.

Alfabetização: prática pedagógica e perspectivas

Muitos estudos, proposições e perspectivas têm emergido tendo como temática o processo de alfabetização. Esses apontam equívocos e mitos de como se ensinam crianças a ler e escrever e como elas aprendem. O entendimento de como o processo de alfabetização se procede e se consolida com a criança já vem sendo tratado como questão de método desde o século XVIII (SANTOS, 2007).

De fato não há um manual a ser seguido como uma receita de bolo, mas contribuições das pesquisas de Ferreiro (1995), por exemplo, trouxeram novos significados relativos a como a criança aprende e constrói conceitos em relação à escrita. Desde os anos de 1980 até os dias atuais, professores têm se apropriado dessa teoria sobre o desenvolvimento do processo de aquisição da escrita pela criança. Entretanto, têm deixado de compreender outros fatores inclusos nessa ação, os quais acabam por ser desconsiderados, resultando em práticas sem significação para o aprendizado do aluno, como adverte a abordagem vygotskiana.

O trabalho de alfabetização e o letramento, tal como defendido por Soares (2003), vem trazendo significado a essa prática. Entendidos como processos indissociáveis, alfabetização e letramento são aprendizagens adquiridas mutuamente. Não se aprende uma habilidade para posteriormente obter o domínio da outra. As construções das práticas de leitura e

escrita em seus usos escolares e sociais acontecem paralelamente, embora sejam processos distintos.

Na escola em que atuamos, as crianças acreditavam que só conseguiriam ler quando decodificassem todas as letras. Mas, não é dessa forma que o processo se dá. Nesse caso, os bolsistas do PIBID buscaram trabalhar com atividades que pudessem proporcionar aos alunos um contato contínuo com materiais escritos para além do uso do livro didático. Foram utilizadas revistas, livros de literatura infantil, vídeos, entre outros materiais.

Definida por Soares (2003) como uma tecnologia que se adquire por intermédio da leitura e da escrita, tornando-se posteriormente habilidade consolidada por crianças, jovens e adultos, a alfabetização se distingue do letramento na medida em que essa é um conjunto de características adquiridas para a prática de leitura e escrita. O letramento será o uso efetivo dessa tecnologia aprendida na construção de sentidos nas práticas sociais, o que fornece significado à habilidade de ler, escrever e também produzir textos nos diversos contextos e necessidades apresentados.

A partir desse entendimento, como se alfabetiza letrando? Os bolsistas se apropriaram de um ponto básico do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, o qual se tornou o foco em sala de aula: o trabalho com diferentes materiais e gêneros textuais. A esse respeito, Lopes e Vieira (2011, p. 15) comentam:

[...] realizar um trabalho com gêneros textuais na sala de aula, aliado ao contexto social ou à atividade em que a linguagem desempenha uma função simbólica constitutiva, parece ser o nosso desafio. Desse modo, a prática pedagógica de alfabetização deve possibilitar ao aprendiz analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem escrita é usada para mediar práticas sociais.

Destacamos que as autoras indicam claramente a importância da interação do sujeito com o mundo letrado que o cerca. A criança jamais irá se apropriar do sistema de escrita e leitura se não entrar em contato com textos, contos literários, jogos de letras etc. Dessa maneira, foram utilizados, pelos bolsistas envolvidos no projeto, materiais diversificados, a partir dos quais se ensinou as utilidades de elementos cotidianos como, por exemplo, agenda, calendário, cartões, livro e sua organização, dentre outras convenções do mundo letrado que necessitam de conhecimento não só advindo das habilidades da alfabetização, mas também do aspecto compreensivo proporcionado pelo letramento.

A partir de suas vivências, as crianças escolares se apropriam daquilo com que têm contato, são desafiadas a partir de explorações e interações com o objeto de conhecimento e se faz também possuidora desse. Quanto a isso Mello (2010, p. 5) expõe que:

[...] ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) –, dependendo do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja a escrita.

Com o contínuo contato com materiais escritos, as crianças puderam se apropriar, por exemplo, da estrutura de um livro de histórias e a sua organização num todo. Passaram a entender que o livro literário infantil não era apenas constituído por história e representações visuais, mas também que possui autor, ilustrador e que não se lê do fim para o início, mas sim do começo para o fim, assim como que a escrita que parte da esquerda para a direita.

Participando e interagindo a criança explicita sentidos. A partir da escrita sobre o que consegue ou não dizer, ela revela seu ponto de vista em relação ao nosso mundo. No diálogo a seguir, uma aluna mostra seu entendimento sobre a profissão escolhida por ela numa intervenção pedagógica temática:

P: “E você, que profissão escolheu?”.

A: “Eu escolhi ser advogada pra resolver o problema de todo mundo e os meus também!”.

Situações como essa evidenciam o papel da interação social da criança para a sua compreensão da linguagem, que será transmitida no papel em que escreve suas opiniões. E se a criança foi incentivada a desenvolver essas habilidades de modo articulado com a escrita e leitura, estará então desenvolvendo habilidades simultâneas significativas para seu aprendizado e ressignificando o conhecimento adquirido para ser colocado em prática, socialmente, a partir do mundo de escrita que nos cerca.

164

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto “Brincando e letrando: alfabetizar a partir de uma prática pedagógica sociocultural” foi de extrema relevância. Licenciandos do curso de Pedagogia, alunos e professores da Escola Municipal Ulisses de Gois e coordenadoras do subprojeto de Pedagogia do PIBID/UFRN puderam experimentar ricos momentos de aprendizagem. Entretanto, apesar das propostas pedagógicas utilizadas e dos objetivos

coesos com o fazer na sala de aula, os bolsistas destacam maior necessidade de acompanhamento e mediação da aprendizagem da escrita das crianças. Se os alunos só estiverem sujeitos às atividades semanais, sem que essas se articulem com prática cotidiana do professor titular de sala, o trabalho pedagógico no seu todo fica comprometido.

As crianças precisam de um acompanhamento e avaliação contínua com a mediação do professor no processo de aquisição da escrita. Se o docente se dispõe a mediar a aprendizagem da criança e compreende bem a teoria psicogenética da língua escrita, certamente saberá intervir para que o aluno avance. Quando o professor entende o conceito que a criança possui da língua escrita, logo passa a direcioná-la para a construção de novos conceitos acerca do que seja a escrita, o que ela representa e como ela representa. É um processo que precisa da intervenção docente.

Diante da realização do projeto e das situações vivenciadas em sala de aula, podemos concluir que as atividades lúdicas resultam em significativos avanços para a aprendizagem das crianças. A passagem agora mais precoce para o Ensino Fundamental não deve ensejar a ausência do lúdico na sala de aula. Ao contrário, a prática docente deve pautar-se na aquisição e consolidação da leitura e escrita com vistas a formar leitores e escritores capazes de se inserir socialmente nos mais variados contextos. Nesse sentido, o PIBID tem trazido grandes contribuições tanto no que se refere a balizar a formação de professores articulando teoria e prática quanto para tornar a sala de aula um lugar de sonhos, fantasias e prazer propiciado por práticas pedagógicas lúdicas, bem elaboradas e fundamentadas não só nas teorias, mas também no contexto social dos alunos, proporcionando assim aprendizagens significativas.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?:** literatura Infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita:** perspectivas piagetianas. Porto Alegre: 1995. p. 22-35.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-96.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Editora, 1994.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (Org.).

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo:
Moraes, 1994. p. 119-142.

LOPES; Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. **O trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança.** Continuum – Programa de formação continuada para professores da educação básica. Módulo: linguagem, alfabetização e letramento. Natal: EDUFRN, 2011.

MACEDO, Fernanda Age; ALENCAR, Gizeli Aparecida R. de; BACARO, Paula Edicléia F. **A importância do lúdico no processo de alfabetização no primeiro ano do ensino de nove anos.** 2011. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%201/Fernanda_Macedo.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010.

167

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA,

Márcia. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 23-36.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1995.



**Parte III –
Ciências Humanas e Letras**

O USO DE FONTES IMAGÉTICAS EM SALA DE AULA DE HISTÓRIA

*Antonia Geiza Costa Bizerra
Luciere Cavalcante da Silva
Marina Dantas Pinheiro
Miquéias de Medeiros Bezerra*

*“Esse corpo de lama que tu vê é
apenas a imagem que sou.”*

(Chico Science, Jorge Du
Peixe e Renato Lins)

Introdução

Informar, criticar, analisar, compreender, retratar, representar, captar, eternizar, emocionar. Entre o que se vê e o que de fato significa uma imagem, há uma infinidade de objetivos visados no processo de produção, bem como um emaranhado de sensações e sentimentos proporcionados a partir da contemplação do observador. O ato da mera visualização já pressupõe determinados interesses do espectador, no qual há uma grande potencialidade enquanto fonte e produtora de sentidos. Em jogo, colocam-se as representações, os significados, o contexto e a intenção de produção, as ideologias e posicionamento político do autor da obra, enfim, algo que ultrapassa os limites daquilo que seria “apenas a imagem”. Segundo Burke (2004, p. 43),

As imagens não devem ser consideradas um simples reflexo de suas épocas e lugares, mais sim extensões dos contextos

sociais em que elas foram produzidas e, como tal, devem ser submetidas a uma minuciosa análise, principalmente de seus conteúdos subjetivos.

Neste século XXI, somos, a todo o momento, bombardeados por imagens tentando nos convencer acerca de diversas ideias. Elas passam e são reproduzidas numa velocidade impressionante e a sensação que temos é a de que recebemos mais informações por meio delas do que dos próprios textos escritos. Imagens são compartilhadas, enviadas via *sms*, publicadas, copiadas, deletadas de redes sociais tais como *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, dentre outras. Sendo assim, estão expostas em praticamente todos os lugares, na maioria das vezes, sendo usadas como ilustração de uma ideia. Nesse sentido, recepção passiva de informação imagética é um risco que se instaura com a expansão da tecnologia e das mídias. De acordo com Santiago Júnior e Pinheiro (2007, p. 199),

171

hoje se vive o tempo da ‘guerra das imagens’. A televisão, a internet, a fotografia, o cinema, o vídeo, as digitais etc., concorrem pela atenção de mais e mais espectadores. [...]. Atualmente, as imagens são mais numerosas que nunca.

Diante do atual contexto, é importante que as fontes imagéticas sejam trabalhadas em sala de aula, sendo analisadas para além da condição de mera reprodução e ilustração de um fato ou evento. Conforme afirma Meneses (2003, p. 14), é preciso “entender as imagens como *coisas* que participam das relações sociais e, mais que isso, como *práticas materiais*” (grifo do autor).

Nas últimas décadas, os historiadores e professores de História têm assumido essa tarefa com mais ênfase. O movimento de renovação promovido pela Escola dos *Annales*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, destacou-se nesse processo,

uma vez que ampliou o campo de trabalho do historiador. Novos temas, problemas e fontes incorporaram-se nas pesquisas históricas. No que tange à utilização de fontes iconográficas, Philippe Ariès, na década de 1960, dentro do que se denominou a terceira geração dos *Annales*, contribuiu ampliando ainda mais o leque de possibilidades na utilização das fontes. Em suas pesquisas sobre a ideia de infância na Idade Média, lançou mão de cartas e diários, bem como registros iconográficos, como quadros retratando crianças. Ariès, portanto, inovou tanto na temática quanto nos tipos de fontes exploradas em sua pesquisa (BURKE, 2010). Consideremos esse novo campo de estudo enquanto temática e objeto para historiadores e professores de história.

Acompanhando o desenvolvimento das pesquisas em História na academia, percebe-se que o ensino de História tem se renovado nos últimos anos, buscando incorporar novas temáticas e abordagens. Novos temas têm sido sugeridos para se trabalhar o conteúdo da disciplina de História junto ao alunado, no intuito de tornar o conteúdo da disciplina significativo e atraente para o estudante, relacionando-o à sua realidade. Tem-se sugerido também diversas fontes e linguagens, para além do livro didático, que podem auxiliar o trabalho do professor no ensino e aprendizagem dos conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes, como, por exemplo: obras de conteúdo audiovisual, músicas, fotografias, quadrinhos, jogos, entre outros.

A partir dessas renovações, foi possível uma reformulação do conceito de imagem enquanto fonte histórica. As imagens devem ser usadas pelo docente com objetivos claros e definidos no processo de ensino-aprendizagem, constituindo assim fontes de informação, reflexão, pesquisa e conhecimento, contribuindo para que o discente conheça outras culturas, assim como as manifestações culturais do grupo no qual está

inserido, percebendo diferenças, permanências e rupturas em diferentes temporalidades, contribuindo para uma melhor compreensão da realidade social.

Nessa perspectiva é importante considerar como os livros didáticos atuais têm atentado para o trabalho com fontes primárias, disponibilizando um conjunto de imagens cada vez mais diversificado, com grande potencial para ser trabalhado em sala de aula. Burke (2004) afirma que uma imagem tem o status de fonte histórica tão válido quanto um texto escrito ou um depoimento oral, cabendo ao professor explorar questões relacionadas à sua produção, técnica utilizada, autoria, objetivo e contextualização, transformando-a em documento histórico.

Temos saído da condição de espectadores para a condição de produtores de imagens, num tempo em que as imagens aparecem e desaparecem rapidamente no mundo virtual. Entendemos que a leitura e análise de imagens é um conhecimento imprescindível no tempo presente, já que somos todos influenciados por aquilo que é visual e construímos relações sociais em torno disso. Por isso, a preocupação em entender a imagem como fonte, linguagem essencial na apreensão do conhecimento histórico. Nesse sentido, consideramos que o livro didático estimula o docente a problematizar o material visual em sala de aula para além da mera ilustração do conteúdo escrito.

A partir dessas premissas, relataremos e discutiremos neste artigo experiências teóricas e práticas, geradas por atividades desenvolvidas como bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de História, na Escola Estadual Desembargador Régulo Tinôco, situada na Avenida Lima e Silva, na cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, no primeiro semestre do ano de 2013, em turma do 2º ano do Ensino Médio. O foco principal desta experiência estava pautado na escolha da

metodologia aplicada nas intervenções realizadas na disciplina de História, motivada pelas diversas discussões que emergiram em torno da utilização de fontes históricas em sala de aula, no sentido de contribuir para o processo formativo dos discentes.

O PIBID História e o uso de fontes imagéticas em sala de aula

Lançamos mão nas intervenções em sala de aula de História de fontes imagéticas, mais especificamente fotografias e imagens fixas, no intuito de levar os discentes a analisarem e interpretarem essas fontes. Trabalhamos essa linguagem atrelada aos conteúdos voltados para a História indígena (povos indígenas no Brasil e na América Central) e a História afro-brasileira (tráfico negreiro, a produção açucareira, entre outros). O debate sobre o significado das imagens tinha como objetivo explorar conhecimentos prévios, questionar ideias pautadas no senso comum, identificar e desconstruir estereótipos, bem como construir novas perspectivas, num exercício de acesso ao “outro” (SANTIAGO JÚNIOR; PINHEIRO, 2007).

174

Consideramos, nesse aspecto, as atuais propostas curriculares nacionais, que apresentam uma série de orientações para um ensino de História articulado à realidade do discente, com atenção voltada à historicidade dos conceitos, à ênfase nas relações presente/passado, à substituição da memorização pela reflexão, à promoção de um ensino plural e à valorização da história local, sem deixar de lado a preocupação de

criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens,

dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção (BRASIL, 1998, p. 28).

Partimos do pressuposto de que “as imagens são representações de ideias, sonhos, medos e crenças de uma época” (SILVA; SILVA, 2012, p. 198), capazes de corroborar na consolidação de memórias, discursos e ideologias, diferentes práticas e valores que são, em si, “outro, um produto cultural que media e funda os sujeitos, na mesma medida em que é por eles fundada” (SANTIAGO JÚNIOR; PINHEIRO, 2007, p. 205). Contudo, nossa perspectiva dá-se no sentido de compreender as produções imagéticas (seja fotografia, pintura, audiovisual etc.) enquanto assunto de mobilização e intervenção social, considerando, sempre que necessário, suas características materiais e visuais.

Quanto ao uso da fotografia é importante ressaltar que o senso comum lhe atribui o status de uma retratação da realidade de maneira fiel e, segundo Silva e Silva (2012, p. 199), “talvez nenhuma outra forma de documento tenha uma aura de verdade maior do que a fotografia. A linguagem fotográfica assume a aparência de verdade: a foto ‘mostra’ a realidade”. Para enfrentar essa naturalização do conceito de verdade por meio da foto, acreditamos que o professor precisa deixar claro para os alunos que a imagem requer ser interpretada, de maneira que se tente elucidar a intenção por trás do registro, as relações de poder, as ideias, as crenças, as representações embutidas, que nem sempre são visíveis “a olho nu”.

Nessa perspectiva, o docente instrumentalizaria o discente de maneira a torná-lo apto a perceber os elementos implícitos da imagem. Para tanto, é fundamental ter clareza de que a imagem é passível de manipulação, sendo condicionada pelas intencionalidades de quem a produziu e pelo contexto de sua produção. Dito de outra forma, a fotografia não deve ser

“descolada de seus contextos de produção, circulação, consumo, descarte e institucionalização” (LIMA; CARVALHO, 2011, p. 35). Como todo documento histórico, ela deve ser alvo de análise crítica interna e externa¹, deve ser historicizada, colocada na sua situação de uso e apropriação.

Dito isso, o trabalho adequado com fontes imagéticas torna-se relevante para o aluno e para sua formação como cidadão, na medida em que possibilita uma mudança de perspectiva, um confronto com estereótipos e preconceitos, levando-o a identificar o “outro” de maneira diferente. Frisa-se aqui que não é importante apenas desconstruir, mas construir algo. O professor precisa mostrar caminhos, possibilidades, munir o seu alunado de instrumental para que tenha condições de construir suas perspectivas de forma autônoma, alargando seus horizontes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aponta os objetivos que devem ser perseguidos pela Educação Básica, direcionando também a postura docente, que deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 22). Fica claro que desconstruir somente não é suficiente, tornando-se fundamental que o processo de ensino-aprendizagem desenvolva habilidades e capacidades que permitam aos estudantes condições indispensáveis para a construção de novos saberes.

1. Grosso modo, a crítica interna consiste em analisar a qualidade e a autenticidade da informação que o documento dispõe enquanto a crítica externa consiste na verificação da veracidade do documento, como, por exemplo, se ele pertence de fato ao tempo que diz pertencer.

Esses aspectos também devem ser levados em consideração pelo docente no que concerne ao tratamento das fontes iconográficas junto aos alunos. Discutir conjuntamente a imagem, não enquanto retratação fiel do real, mas problematizando estereótipos e preconceitos, confrontando imagens entre si e evidentemente relacionando tais análises aos conceitos e conteúdos estudados. De fato,

apresentarmos aos nossos alunos as perspectivas contidas na imagem fotográfica tanto se apresenta como desafio, como possibilidade de fazê-los não somente olhar a imagem e tratá-la como demonstração do real, mas também questioná-la e possibilitar que façam outras leituras de uma sociedade ali apresentada (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 51-52).

Nas observações iniciais da turma em questão, percebemos a intensa utilização do telefone celular em sala de aula. Os aplicativos de mensagens, jogos e redes sociais eram frequentemente acessados durante as aulas da professora supervisora. O objetivo principal a ser atingido, portanto, constituía-se em canalizar esse aparelho para a construção do conhecimento, não somente em termos de conteúdos curriculares e conceituais, mas também atitudinais e procedimentais, tais como o estabelecimento de critérios para escolha das atividades a serem desenvolvidas no tempo escolar, concentração, disciplina e aprendizagem de métodos de pesquisa.

Buscamos, em nossas intervenções em sala de aula, aproximar o conteúdo da disciplina de História à realidade dos alunos, de maneira que a comparação entre o passado e o presente favorecesse o desenvolvimento das noções de permanência, ruptura, continuidade e mudança. Entendendo que o objetivo da aula de História é formar indivíduos participativos, autônomos e críticos, como ressalta Morin (1999). Esse autor

assinala a importância de cabeças bem feitas ao invés de serem bem cheias, enfatizando que o conhecimento histórico não tem uma finalidade em si mesmo. Ele se torna muito mais significativo a partir do momento no qual passa a contribuir para responder nossas indagações sobre quem somos, qual é a nossa origem e qual as raízes da sociedade na qual vivemos, sendo capaz inclusive de nos conduzir a pensar possibilidades futuras. A partir de um adequado estudo da disciplina de História, pouco a pouco, os alunos adquirem condições para analisar e criticar a sua realidade.

A primeira intervenção se deu no início do ano letivo de 2013. De acordo com o planejamento deveriam ser explorados os conteúdos conceituais relacionados à História indígena e à expansão europeia, tendo como referência principal o livro de História adotado na escola, da coleção Ser Protagonista, organizada por Nogueira e Capellari (2010), cuja primeira unidade para o 2º ano era “A conquista europeia do Novo Mundo”.

Nossa intervenção foi intitulada “A conquista da América através de mitos e imagens”, tendo por objetivo possibilitar a construção de novos pontos de vista referentes às crenças indígenas por meio das imagens, na medida em que empregaríamos esforço na desconstrução de preconceitos.

Por reconhecermos que as imagens são fontes documentais, com uma linguagem própria e que necessitam de crítica, análise e interpretação, discutimos junto aos alunos que essas podem até mesmo ser um registro autêntico da realidade ou do passado, mas não por isso são absolutas; não são, portanto, necessariamente o real em si. As imagens não falam por si só.

As observações do professor têm de instigar a saída da zona de conforto dos alunos e tirá-los da passividade diante da fonte visual estudada. A partir da utilização da fonte imagética,

é possível despertar a imaginação, fazendo com que os estudantes pensem sobre o passado e o presente, a partir do dado de materialidade que persiste na imagem. Devemos atentar para as orientações dos PCN de História:

Antes de relacionar alguns dos conceitos estruturadores da disciplina, é importante mencionar a historicidade desses conceitos, entendidos como instrumentos ou, usando uma imagem, como lentes através das quais estudamos e nos posicionamos em relação ao passado e ao presente (BRASIL, 1998, p. 66).

Os conhecimentos prévios dos alunos são também elementos preponderantes nas discussões. Nessa intervenção sobre a conquista da América, alunos já possuíam conhecimento sobre mitologias referentes aos povos indígenas da América Central (astecas, maias e incas), a partir principalmente de desenhos e filmes transmitidos na televisão – o que aponta mais uma vez para o papel exercido pela imagem na vida social dos alunos. Por meio das imagens e dos conhecimentos prévios dos discentes, discutimos a função social das crenças para cada civilização.

Devemos submeter as imagens às interpretações do contexto histórico e ao conteúdo nas quais estão inseridas, já que as pessoas normalmente utilizam a imagem como forma de registrar momentos da vida para posterior recordação. É justamente nesse sentido que a imagem torna-se duradoura e importante para os docentes como meio de analisar os seus significados. Nesse sentido, Bittencourt (1998) faz uma análise quanto à percepção da sociedade visual em que os discentes estão inseridos e principalmente a importância do docente saber orientá-los:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (p. 89).

Sabemos que mesmo não tendo se universalizado a disponibilização de recursos tecnológicos mais modernos e sofisticados, ampliou-se de forma significativa a oferta dessas ferramentas nas escolas públicas. Na Escola Estadual Des. Régulo Tinôco, onde foi realizada essa experiência, por exemplo, mesmo com certa precariedade na sua estrutura física e dificuldade de acesso à internet, dispõe-se de laboratório de informática, projetores, notebooks, além de livros didáticos para todos os alunos, o que contribuiu bastante para a utilização das fontes imagéticas nas aulas de História. O uso dessas ferramentas facilitou o processo de ensino e aprendizagem, considerando os saberes prévios dos alunos, estabelecendo com mais facilidade uma conexão entre passado/presente.

Dando continuidade aos conteúdos planejados para o primeiro semestre, realizamos a segunda intervenção intitulada “O imaginário europeu e a colonização do Novo Mundo”, tendo por objetivo principal desconstruir a visão do índio demonizado pelos europeus, sobretudo devido aos rituais dos indígenas que causavam grande espanto aos colonizadores. Inicialmente, abordamos questões relacionadas à cultura, mostrando que parte dos portugueses via o Novo Mundo como um paraíso, um novo Éden. Havia nessa idealização uma dualidade na qual o cenário e a paisagem sempre verde, com terras férteis, faunas e floras abundantes, contrapunham-se

aos perigos dos mares, representado como um espaço, muitas vezes, povoado de animais ameaçadores.

A essas construções e idealizações iniciais sobre o Novo Mundo foram acrescidas, também a partir do imaginário europeu, a associação com o demoníaco todo tipo de expressão, crença e cultura ameríndias diferentes do cristianismo, passando a imperar então a dualidade do sobrenatural (sagrado e demoníaco). Entre as crenças indígenas condenadas pela moral cristã destacava-se o ritual antropofágico, que causava grande repúdio aos portugueses, sendo logo tratado como algo demoníaco, como é evidenciado nas gravuras de Theodore de Bry, de 1593.

A utilização de imagens juntamente com trechos de documentos escritos foi de fundamental importância para desmistificar as visões preconceituosas cristalizadas no imaginário e nas mentalidades, que se solidificaram por meio de discursos e narrativas (escritas e imagéticas) ao longo da história do país, como evidencia Raminelli (2005):

Com frequência, os relatos de canibalismo veiculam a ingestão de carne humana à violência. Essa regra, porém, nem sempre é válida para todas as etnias americanas. Radicados entre o litoral dos atuais estados do Maranhão e São Paulo, os índios tupis do século XVI devoravam os inimigos depois de capturados em combates. Seus guerreiros tratavam infundáveis batalhas para vingar antepassados mortos em guerras ou em rituais antropofágicos (p. 26).

Percebemos que a aula sobre o imaginário europeu e a colonização do Novo Mundo foi bastante proveitosa. Os alunos demonstraram compreensão quanto à construção feita em relação ao caráter demoníaco das crenças indígenas, mesmo expressando, algumas vezes, sensações de repúdio e medo diante das imagens que apresentavam a questão da antropofagia na

cultura indígena, assim como das presentes nos documentos escritos por Hans Staden.

Ao término, avaliamos positivamente esta intervenção, com a concretização do planejado, o que proporcionou discussões relevantes para a construção do conhecimento histórico entre professores, bolsistas e estudantes. Essa aula demonstrou a importância da utilização de fontes imagéticas como recurso didático, do domínio dos conteúdos conceituais e principalmente da oportunidade para os educandos construírem o conhecimento expondo e analisando suas ideias.

A terceira intervenção ocorreu no segundo bimestre baseada no conteúdo sobre o início da colonização na América Portuguesa e teve o título “A produção açucareira através de imagens e textos”. O objetivo principal foi historicizar a produção açucareira no Brasil, principalmente no que diz respeito às tecnologias e à mão de obra utilizadas. Trabalhamos as fontes imagéticas e os conteúdos com referência ao trabalho do escravo africano: tráfico atlântico de escravos e mão de obra escrava na produção açucareira. Em um primeiro momento, os alunos foram orientados a analisarem e escreverem uma legenda em uma reprodução da imagem *Machine à exprimer le jus de la canne à sucre* (Engenho manual que faz caldo de cana), aquarela sobre papel de Jean Baptiste Debret, realizada no Rio de Janeiro em 1822. Em seguida, as legendas produzidas foram apresentadas à turma e realizamos uma exposição dialogada da temática em questão. Em seguida, apresentamos a legenda produzida por uma das alunas da turma:

Escravos moendo a cana de açúcar, como era feita antigamente (período colonial). Para extrair o suco da cana, usavam-se engenhocas de madeira (moendas) movidas por animais e,

nesse caso pelos escravos. Muito diferente nos dias de hoje tudo era braçal, nos dias de hoje que tudo é em saquinhos.

As discussões na sala de aula permitiram aos discentes refletirem sobre a produção açucareira no Brasil colonial e nos dias atuais. Avaliamos que os objetivos da atividade foram atingidos, pois a maioria dos alunos demonstrou, em suas produções e comentários, compreensão acerca dos conteúdos apresentados, fazendo relações bastante pertinentes entre o passado e os dias atuais, percebendo as rupturas principalmente quanto ao avanço das tecnologias e ao fim da escravidão africana. Sobre as permanências, destacou-se a exploração dos trabalhadores na plantação canavieira e algumas técnicas ainda utilizadas, como o corte e colheita feitos de forma manual e as queimadas. Os estudantes apontaram inclusive vivências pessoais durante viagens pelo interior do RN, nas quais presenciaram as péssimas condições de trabalho e sobrevivência dos trabalhadores da cana-de-açúcar.

183

Enfim, essas atividades nos permitiram concluir que a diversificação do uso de fontes históricas, sobretudo imagéticas, na sala de aula, é viável e produtiva no processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. Foi muito gratificante ver o envolvimento dos alunos opinando criticamente acerca das temáticas apresentadas, bem como participando ativamente das atividades propostas.

Considerações finais

A utilização das imagens como linguagem foi pensada na intenção de aproximar o conteúdo da disciplina aos interesses do alunado, possibilitando também uma mudança de

perspectiva sobre a tendência do senso comum de pensar a imagem como uma retratação fiel do real.

Executar esse projeto foi desafiante. Tardif e Lessard (2007, p. 267) definem o trabalho docente como “um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades”. Porém, ainda existem muitas barreiras para serem ultrapassadas e muitos muros para serem quebrados, tanto no trabalho com as diversas linguagens e fontes, como na utilização de diversas temáticas possíveis à História.

O subprojeto de História do PIBID na UFRN tem cumprido um papel fundamental, no sentido de desfazer esses muros e barreiras, contribuindo significativamente para promover melhorias no ensino de História, diminuindo a distância entre a escola e a Universidade, fazendo com que os bolsistas reflitam sobre as suas práticas e posturas, bem como investindo quantitativa e qualitativamente na formação docente inicial e favorecendo também a formação continuada dos docentes nas escolas, principalmente dos supervisores envolvidos diretamente nesse programa.

Referências

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: História – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 3 maio 2017.

185

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929 - 1989): a revolução francesa da historiografia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-60.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, jul. 2003

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes; CAPELLARI, Marcos Alexandre. **Ser protagonista**. São Paulo: Edições SM, 2010.

OLIVEIRA, Regina Soares; ALMEIDA, Vanúcia Lopes; FONSECA, Vitória Azevedo da. **A reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

RAMINELLI, Ronald. Canibalismo em nome do amor. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 17, mar. 2005. p. 26-31.

186

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F.; PINHEIRO, Áurea da Paz. Imagem e alteridade: a fotografia como acesso ao *outro* na sala de aula. In: PINHEIRO, Áurea da Paz (Org.). **Paisagens educativas**: saberes, experiências e práticas educativas. Teresina: Colégio Diocesano, 2007. p. 198-216.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O USO DA MÚSICA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Carla de M. Trindade

Introdução

O ensino de História passou e passa por inúmeras mudanças no que diz respeito à prática docente e ao “fazer histórico” no ambiente escolar, principalmente depois da década de 1970, o que exigiu do professor uma renovação. A esse respeito, Pinsky e Pinsky (2002, p. 22) acreditam que “é necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos”.

Por sua vez, Cerri (2013) problematiza a aplicação da didática da História, permitindo-nos refletir sobre ela. Segundo este autor:

Faz parte da reflexão didática da História, portanto, conhecer e aprofundar-se no contexto cultural no qual o ensino e a aprendizagem se dão, e pensar em formas produtivas de relacionar-se com ele. O inverso disso é algo em que temos larga experiência: a ilusão de que o ensino de História nas escolas é um processo de simplificação e transmissão de conhecimento a recipientes vazios. Nessa ilusão, o complemento é a perplexidade, quando constatamos que os alunos não aprendem História ou a assimilam com uma plêiade de distorções (p. 43).

Cabe ao professor, portanto, problematizar os fatos históricos, encontrando meios que possibilitem a discussão dos conteúdos propostos e inseridos na cultura escolar. Com base

nos debates historiográficos acerca do ensino de História, observamos que esses nos apontam inúmeras fontes documentais utilizadas como importantes recursos didático-metodológicos no processo de ensino-aprendizagem de História, tais como imagens, fotografias, músicas, dentre outros, os quais estão ganhando cada vez mais destaque e espaço na sala de aula.

Desse modo, este trabalho tem por objetivo problematizar a utilização da música no espaço escolar, mostrando sua importância e utilidade como documento e fonte histórica, constituindo-se como um recurso didático-metodológico para o ensino de História. A música auxilia na compreensão dos conteúdos históricos e exerce o papel de interlocutora no diálogo professor-aluno, contribuindo como mediadora da construção da consciência histórica dos educandos, uma vez que, por meio dela é possível fazer análises/reflexões do momento histórico estudado, levando os alunos a compreenderem suas “ações no tempo”.

188

Temos como base teórico-metodológica o conceito de evidência de Ashby, de consciência histórica de Rüsen, os estudos sobre documento histórico dos franceses Le Goff e Marrou, as pesquisas que problematizam as fontes históricas na sala de aula de Bittencourt e Abud, bem como o trabalho sobre a relação entre história e música de Napolitano e Moraes. Por fim, apresentaremos, neste estudo, a prática docente na sala de aula, realizada por meio de duas oficinas aplicadas no Centro Educacional José Augusto, localizado na cidade de Caicó-RN, o que somente foi possível devido às atividades do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A música como fonte histórica e didático-metodológica

O conceito de evidência de Ashby (apud MEDEIROS, 2007) nos permite trabalhar a música enquanto documento histórico na sala de aula, na medida em que “a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 198). Sendo assim, o conceito de evidência

encoraja o uso de vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu (ASHBY apud ABUD, 2005, p. 312).

189

Corroboramos também o pensamento dos franceses Le Goff e Marrou sobre o que constitui um documento histórico. Segundo Le Goff (apud KORNIS, 1992, p. 38) “o documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntariamente ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias”. Para Marrou (apud NAVARRETE, 2008, p. 20),

constitui um documento toda fonte de informação de que o espírito do historiador sabe extrair alguma coisa para o conhecimento do passado humano, considerado sob o ângulo da questão que lhe foi proposta.

Logo, ao se analisar a música como evidência do seu tempo, trabalhando-a como fonte histórica, é possível construir uma narrativa de determinado contexto social no qual

o compositor/intérprete estava inserido, pois voluntária ou involuntariamente este recebeu influência do meio social ao qual pertencia, refletindo em composições sobre sentimentos e fatos de seu tempo.

Neste caso, a utilização da música como fonte documental, tratada como evidência, favorece a cognição histórica no sentido do desenvolvimento de inferências pelos educandos, quando esses conseguem imaginar como pensavam e viviam as pessoas em outros tempos e lugares (PRADO, 2009, p. 6).

Segundo Bittencourt (2011, p. 378), “a música tem-se tornado objeto de pesquisa de historiadores muito recentemente e tem sido utilizada como material didático com certa frequência nas aulas de História”. Porém, estudos na área nos alertam sobre a importância e os cuidados que devemos ter com o uso dessas fontes enquanto documento.

Bittencourt (2011, p. 30) traz ainda uma discussão acerca da importância da prática dessas fontes na sala de aula como intermediadora do processo de ensino-aprendizagem, mas ressalta que “é preciso ter cuidado para que os documentos forneçam informações claras, de acordo com os conceitos explorados, e não tornem difícil a compreensão das informações”. A esse respeito, continua:

As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção no momento propício de introduzi-lo como material didático (BITTENCOURT, 2011, p. 329).

De tal modo, cabe ao professor selecionar e problematizar o documento, nesse caso, a música, de forma clara e

objetiva na sala de aula, fazendo com que os educandos participem do “fazer histórico”, colocando-se como sujeitos ativos desse processo. O educador deve se preocupar não somente em discutir a música como reflexão da letra, mas também ousar se aprofundar, junto com o aluno, no universo cultural em que as canções foram produzidas, trabalhando a melodia, a letra e o lugar social do compositor. Segundo Napolitano (2003, p. 8), muitos ainda analisam “a ‘letra’ separada da ‘música’, ‘contexto’ separado da ‘obra’, ‘autor’ separado da ‘sociedade’, ‘estética’ separada de ‘ideologia’”, o que dificulta, muitas vezes, a interpretação/contextualização histórica dos fatos. Nesse sentido, Moraes (2000, p. 211) afirma:

A música, além de seu estado de imaterialidade, atinge os sentidos do receptor, estando, portanto, fundamentalmente no universo da sensibilidade. Por tratar-se de um material marcado por objetivos essencialmente estéticos e artísticos, destinados à fruição pessoal e/ou coletiva, a canção também assume inevitavelmente a singularidade e características especiais próprias do autor e de seu universo cultural.

191

Sendo assim, a música, por si só, ocupa um espaço imaterial e material no universo cultural do qual fazemos parte. Presente em nosso cotidiano, reflete os sentimentos e ideologias que nos permeiam, servindo como mediadora de nossas emoções, que são traduzidas em seu universo complexo de sons, vozes e ritmos, transformando-se em trilhas sonoras das nossas histórias cotidianas, passadas e futuras.

Várias pesquisas consideram a música como fonte documental para analisar determinados períodos da História, como, por exemplo, o período militar brasileiro (1964-1985), que é bastante trabalhado pelos professores e historiadores por meio de músicas da época, principalmente as chamadas músicas de

protestos, por meio das quais é possível fazer uma reflexão acerca das transformações acontecidas no país, analisando a participação da massa populacional frente à repressão vivida, assim como as ideologias presentes naquele contexto histórico. Assim, letras como “Cálice”, “Apesar de você”, “Pra não dizer que não falei das flores”, respectivamente de artistas como Chico Buarque, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, dentre outros, são bastante expressivas para entender a participação popular frente à ditadura militar no Brasil. Assim sendo, a utilização da música enquanto fonte documental possibilita ao educando ampliar sua visão dos fatos, bem como projetar suas ações no tempo.

Napolitano (2003, p. 54) afirma que “a música popular brasileira tem um lugar sociogeográfico que seria tanto mais autêntica e legítima quando mais fiel a esse passado”. Sobre a relação entre História do Brasil e música, o autor afirma:

A música [...] ocupa no Brasil um lugar privilegiado na historiografia sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontro de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional [...] arrisco dizer que o Brasil, sem dúvida [...], é um lugar privilegiado não apenas para ouvir a música, mas também para pensar a música (NAPOLITANO, 2003, p. 7).

Diante disso, podemos questionar: como pensar a música na sala de aula? Quais são as maneiras e as dificuldades encontradas? Como sabemos, ouvir música, na maioria das vezes, é um momento de prazer, descontração, relaxamento, sem a pretensão de analisá-la, mas sentindo a emoção do momento e deixando-nos levar por ela. Contudo, Bittencourt (2011, p. 329) afirma que esse prazer/diversão, “ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre ouvir música e pensar a música”.

É importante ressaltar que não estamos afirmando que não é possível fazer da aula um momento de prazer ao escutar a música enquanto fonte histórica, pelo contrário, esse momento de prazer passa a ser acompanhado de uma discussão e construção do saber histórico, que possibilita entender o conteúdo de forma diversificada. Sendo assim, o aluno tem contato com dois tipos de fontes: a escrita (letra) e a oral (áudio), podendo analisar também as transformações tecnológicas de uma determinada época, uma vez que as gravações, por serem de outro período, não possuem as tecnologias atuais. Nesse caso, fica a critério do professor problematizar tais vertentes inseridas no universo cultural em que as canções foram produzidas.

Tal problematização da fonte documental, transformada em material pedagógico, auxilia na construção da consciência histórica, uma vez que os alunos podem interpretar como se produziram determinadas experiências humanas naquele contexto em que a música está inserida, possibilitando-os a construir

193

[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RUSEN, 2010, p. 57).

Possibilidades de utilização da música enquanto fonte histórica e seu papel de mediadora na construção da consciência histórica

A escola foco da pesquisa é o Centro Educacional José Augusto, localizado na cidade de Caicó-RN. Essa instituição

de ensino faz parte do projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de História, em que são desenvolvidas as ações de iniciação à docência do PIBID/História de Caicó. Usaremos nesta comunicação duas oficinas aplicadas na escola, uma no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio. As turmas e os conteúdos foram os seguintes: 9º ano – período militar brasileiro (música utilizada: *Cálice*, de Chico Buarque) e 3º ano – era Vargas (músicas utilizadas: *Bonde de São Januário*, de Wilson Batista; *Três apitos*, de Noel Rosa; e *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso).

Em cada oficina, aplicamos as músicas de forma que nos auxiliassem a transmitir os conteúdos estudados, ajudando no diálogo com os alunos bem como na construção da consciência histórica, uma vez que as canções serviram como mediadoras do saber, possibilitando aos educandos entenderem o seu presente por meio do estudo do passado, fazendo uma ligação entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, Rüsen (apud BARCA; MARTINS; SCHMIDT, 2011, p. 112) defende:

A consciência histórica pode ser descrita como atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência.

No primeiro momento da análise, buscamos observar os produtos gerados do 9º ano, tendo como base o conceito de consciência histórica, o qual nos ajuda a identificar o papel da música como fonte documental que auxilia na construção da consciência histórica.

Na oficina do 9º ano, aplicada no segundo semestre de 2012, buscamos discutir o período ditatorial brasileiro, ocorrido

entre os anos de 1964-1985. Procuramos debater esse conteúdo com o aluno, construindo o saber histórico de forma que ele entenda as transformações ocorridas naquele contexto social, projetando-as nas organizações socioculturais do presente. Após explanação introdutória do conteúdo e discussão sobre a participação dos sindicatos e dos estudantes no movimento contra a ditadura, colocamos a música *Cálice*, de Chico Buarque, e a problematizamos como documento histórico. Esse momento foi crucial na oficina, uma vez que estabelecemos relações entre o período, a música e o cantor, dialogando sobre o que levou o compositor a escrever determinada canção, a qual é clara na denúncia ao regime ditatorial da época.

Por meio da participação dos alunos na aula e, principalmente, por intermédio das análises feitas acerca da música, nas quais propomos uma conexão da letra com o contexto em que o compositor estava inserido, observamos em várias falas a construção da consciência história, assim como defende Rüsen (2011), pois os educandos afirmaram a importância de se estudar esse período para entender os direitos e a organização social do presente. Notamos, além disso, a importância da música como mediadora na construção desse pensamento histórico.

Destacamos aqui algumas atividades, salientamos que os nomes dos alunos serão representados por pseudônimos, uma vez que são menores de idade e buscamos pela preservação de suas identidades. A aluna Pereira diz o seguinte, “eu entendi que hoje todos nós temos uma vida de muita liberdade, onde podemos ouvir vários tipos de música, coisas que os povos daquela época não podiam”; as alunas Santos e Medeiros escreveram,

[...] eu entendi que todas as histórias, das mais antigas, até as mais recentes foram feitas para que hoje nós tenhamos

mais direitos, mais acessibilidade, mais reconhecimento. E que muita gente, há muito tempo atrás sofreu muito para a gente ter o que tem hoje, por isso eu acho que devemos valorizar mais todo suor, toda dor, tudo de ruim que aquelas pessoas passaram para a gente ter todo nosso direito de hoje. Coisa que muita gente faz questão de esquecer, mas no fundo sabem o quanto sufoco eles aos tempos atrás passaram só pela nossa liberdade.

A aluna Yasmim analisa,

aprendi nessa aula coisas que jamais imaginaria que tinha acontecido antigamente, acho que se os castigos de antigamente tivessem hoje em dia, nosso país seria praticamente uma guerra, porque hoje em dia as pessoas querem se escutadas e não mandadas.

Isaac diz: “essa música fala sobre o período militar, as pessoas não tinham liberdade. Que as pessoas eram perseguidas pelos militares.

O aluno Silva afirma:

[...]o que eu entendi da música ‘cálice’ é que ele expressa sua revolta com o período militar, que claramente dá para ver que ele era contra. [...]. Há muitas, muitas mensagens nas entrelinhas dessa música, algumas dizem que ele não aguentava o silêncio do povo, que ele queria sair às ruas para protestar, que uma hora eles iriam cair e o povo teria sua liberdade, que aquilo não era sinal de progresso, muito pelo contrário, era um sinal de retrocesso.

Por fim, destacamos a análise dos alunos Amabel e Alusca: “ele diz que o cálice é a ditadura e que não quer mais viver desse jeito, em um mundo que não pode expressar suas ideias”.

Com base nas análises das atividades feitas pelos alunos, observamos de forma clara e objetiva a importância da música como documento histórico a ser trabalhado na sala de aula,

servindo como mediadora da construção do saber, já que os alunos conseguiram fazer, em sua maioria, a ligação da canção com o contexto no qual ela estava inserida. Ressaltamos também o papel da música como facilitadora dessa construção, uma vez que eles conseguiram perpetrar a conexão entre passado e presente, organizando historicamente suas ações no tempo, apontando a importância de estudar o passado na perspectiva de se compreender o presente, projetando-se para o futuro. A música contribui, assim, para a aprendizagem histórica. Seguindo Rüsen (apud BARCA; MARTINS; SCHMIDT, 2011, p. 113):

A aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente, futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida.

197

A segunda oficina foi aplicada no 3º ano. Nessa oficina, denominada de “era Vargas”, problematizamos o governo Vargas, enfatizando as políticas de base e a exaltação à pátria. A música foi usada como fonte documental que nos auxiliou a discutir as questões elencadas acima, sendo utilizada tanto no decorrer da explanação como de forma avaliativa e dissertativa no fim da oficina.

Após discutirmos a revolução de 1930, passamos a falar sobre as questões trabalhistas, as leis criadas, os ministérios e a adesão das mulheres à fábrica e ao voto. Ao debatermos esses pontos, colocamos as seguintes músicas: *O bonde de São Januário*, de Wilson Batista, e *Três apitos*, de Noel Rosa. Antes de cada uma ser reproduzida, falamos um pouco sobre o cantor/compositor. Depois que elas foram escutadas, fizemos as seguintes perguntas: por que essas músicas falam de trabalho? De fábrica, bonde

e operário? Muitos conseguiram fazer a ligação com as questões problematizadas. É claro que retomamos o assunto, estabelecendo relação com a música, explicando que esses compositores/cantores viveram naquele período e, de forma involuntária ou voluntária, cantaram as transformações sociopolíticas da época, enfatizando que aquele era um documento histórico.

Continuamos a nos utilizar da música para falar da exaltação à pátria. Colocamos a canção *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso. Depois de reproduzi-la, problematizamos junto ao aluno o patriotismo presente na letra. As músicas empregadas na aula facilitaram a explanação do conteúdo bem como o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que conseguimos dialogar com os alunos, que se fizeram sujeitos ativos da construção do saber, participando da discussão, compreendendo o período explanado e construindo uma consciência histórica, pois a maioria passou a ver que estudar esse período é importante para entender as transformações atuais, conseguindo fazer uma organização cronológica não só dos fatos passados, mas fazendo uma conexão entre passado, presente e futuro. Como diz Rüsen (2011, p. 82):

A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois pólos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo.

Antes do fim da oficina, utilizamos as mesmas músicas empregadas no decorrer da explicação para fazer uma atividade dissertativa. Cada aluno ficou responsável por uma música trabalhada na discussão e sugerimos que eles estabelecessem relação entre a canção com o momento histórico estudado. Os

resultados foram satisfatórios, já que os estudantes conseguiram fazer o exercício proposto.

Seguem as análises feitas pelos educandos. Letícia escreve o seguinte sobre a música *Três apitos*, de Noel Rosa: “fala de um amor que existia por uma operária, [...], fala também da participação da mulher no trabalho na fábrica, pois no governo de Vargas que as mulheres começaram a trabalhar”. Lerliane, sobre a mesma música, diz: “aqui fala sobre as fabricas de tecidos que é mais um novo trabalho para as mulheres e homens aqui no Brasil em 1931 e durante o governo de Vargas”. Cristina diz sobre a música, *Bonde de são Januário*: “a música fala que o motivo de trabalhar faz com que ele tenha sempre razão e liberdade de fazer de tudo um pouco”. Já Taís diz: “fala sobre o que era o cotidiano naquela época ou talvez fosse o desejo de sua vida”.

Vemos nessas análises que os alunos conseguiram fazer uma conexão entre o conteúdo estudado, a música e o compositor, o que nos permite dizer que a canção serviu de forma significativa no processo de construção do saber histórico.

Sobre as análises produzidas da música *Aquarela Brasil*, de Ary Barroso, chegamos às mesmas conclusões expostas acima. Segundo o aluno Tayrone: “a música fala sobre o Brasil e o governo Vargas, fala como era um pouco, que o Brasil é um país para admirar”. Hendy diz: “essa música fala sobre a cultura brasileira que é muito rica em diversidade, e das mulatas brasileiras, e o amor pela pátria, e é um resumo do que foi o governo Vargas”. Maria diz: “a letra quer mostrar uma ligação do negro com a sociedade, a questão da exaltação do Brasil, que quer mostrar que o país é bom, que tem muitas plantas e muitas coisas bonitas”.

Desse modo, apontamos mais uma vez a importância da música, auxiliando a construção de uma narrativa histórica,

visto que os alunos conseguiram compreender determinadas razões ou ocorrências que aconteceram no passado fazendo uma ligação entre as músicas e o contexto em que foram produzidas, compreendendo que estudar tais transformações os ajudam a perceber-se enquanto sujeitos históricos e agentes ativos do espaço sociocultural do qual fazem parte.

Portanto, concordamos com Duarte (2011, p. 13) quando esse afirma que,

[...] é salutar a utilização da linguagem musical no ensino de história com o objetivo de fazer com que os alunos compreendam os motivos pelos quais as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a maneira como faziam.

Considerações finais

200

Nos questionários respondidos pelos alunos, fizemos duas perguntas: a primeira, respondida antes da oficina, questionava se os educandos já tiveram contato com a música na sala de aula; e a segunda, se a música facilitou a aprendizagem. A pesquisa nos apontou que mais de 70% dos alunos não lembrava e que, quando recordava, essas músicas ficaram reduzidas às aulas de Inglês e Espanhol, ou seja, em nenhum dos questionários havia a disciplina de História. A segunda pergunta nos apontou resultados satisfatórios, uma vez que mais de 90% do alunado afirmou que a música auxiliou na aprendizagem.

Sendo assim, com base nos questionários aplicados, nas atividades realizadas pelos alunos, nas discussões historiográficas sobre o ensino de História e na relação existente entre música e História, concluímos que a utilização da música como

fonte documental e material didático-metodológica auxilia o professor no diálogo com os alunos, bem como na construção da consciência histórica, possibilitando o contato dos educandos com o documento histórico diferenciado que é a letra musical, os quais se colocam como sujeitos ativos da edificação do conhecimento, ampliando sua visão sobre determinado período estudado e podendo se orientar no tempo e espaço, o que ajuda a entender as transformações político-sociais passadas e também as do presente, estudando, desse modo, a História com sentido para a vida.

Referências

ABUD, K. M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CERRI, Luís Fernando. O Historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A Música e a construção do conhecimento Histórico em aula**. 2011. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de São Paulo, São Paulo, 2011.

202

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250. 1992.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. Conceito de evidência: esboço de um diálogo entre Educação, História e Filosofia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 197-205, jan./jun. 2007.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 211, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NAVARRETE, Eduardo. Cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-metodológicas. **Revista Urutágua – Revista acadêmica multidisciplinar**, n. 16, ago./nov. 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 22.

PRADO, Berenice Schelbauer. **História na música**: elementos de uma metodologia para trabalhar com música no ensino de História na perspectiva da educação histórica. 2009. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) – Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE. Curitiba, 2009.

203

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1. reimpr. Brasília: Editora UNB, 2010.

PROJETO DE LEITURA – O MUNDO CABE EM UM LIVRO

*Ana Clarissa Viana Duarte
Fernando Laerty Ferreira da Silva
Geane da Silva Santana
Leidivânia Mendes de Araújo Melchuna*

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar alguns pontos positivos e negativos das experiências vivenciadas em sala de aula a partir do lúdico. Para isso, tomamos por base as perspectivas de Dallabona e Mendes (2004), que apontam que o lúdico serve como um meio pedagógico que envolve o aluno nas tarefas da sala de aula. Assim, foi desenvolvido o “Projeto de Leitura – O mundo cabe em um livro”, elaborado pela Profa. Leidivânia Melchuna em parceria com o PIBID de Língua Portuguesa da UFRN, e aplicado em uma turma do 9º ano do turno vespertino, da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado na cidade de Natal/RN.

Para atender a proposta do Projeto, foram trabalhadas quatro obras literárias e, a partir da leitura desses livros, abordados os seguintes gêneros textuais: seminário, sinopse, debate e teatro. Através destes, conseguimos despertar o prazer e o hábito da leitura nos alunos, assim como desenvolver habilidades necessárias para uma leitura e escrita significativas.

Material de análise

O foco deste projeto é mostrar para os alunos que, quanto mais lemos, mais adquirimos informações. Consequentemente passamos a enxergar que é possível conhecer o mundo por meio da leitura e por isso o título do projeto faz alusão ao mundo caber em um livro.

Antes de apresentar as propostas literárias, devemos nos perguntar: por que ler literatura? Qual a finalidade dessa prática? É apenas uma disciplina ou existe um propósito maior?

Para Candido (1995), a literatura é algo tão relevante que deveria ser enumerado entre os direitos garantidos a todos os indivíduos. Ela deveria estar, portanto, entre os bens incompressíveis, ou seja, entre os bens que nunca poderiam ser negados a nenhum indivíduo, uma vez que corresponderiam “a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos frustração mutiladora” (p. 241). Para ele, a literatura é um instrumento de humanização, porta uma função humanizadora, visto que tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 2002, p. 77). Nesse contexto, humanização é entendida como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Llosa (2004) mostra que a literatura nos ajuda a criar um senso crítico, afirmando que a leitura nos faz argumentar melhor.

Uma pessoa que não lê, lê pouco ou que só lê lixo, pode falar muito, porém dirá sempre poucas coisas porque dispõe de um repertório mínimo e deficiente de vocábulos para se expressar. Não é uma limitação somente verbal; é, ao mesmo tempo, uma limitação intelectual e de horizonte imaginário, uma indigência de pensamentos e de conhecimentos, porque as ideias, os conceitos, mediante os quais nos apropriamos da realidade existente e dos segredos da nossa condição, não existem dissociados das palavras, através das quais a consciência os reconhece e os define (p. 355).

Ao adquirir o amor pela leitura,

Aprende-se a falar com correção, profundidade, rigor e sutileza graças à boa literatura, e somente graças a ela, nenhuma outra disciplina, tampouco um ramo das artes pode substituir a literatura na formação da linguagem com que as pessoas se comunicam. [...] Falar bem, dispor de uma fala rica e diversa, encontrar a expressão adequada para cada ideia ou emoção que se quer comunicar, significa estar mais bem preparado para pensar, ensinar, aprender, dialogar e, também fantasiar, sonhar, sentir e se emocionar (LLOSA, 2004, p. 355).

206

Partindo desses conceitos, foram trabalhadas as obras: *Meu Pé de Laranja Lima* (José Mauro de Vasconcelos); *O Menino do Dedo Verde* (Maurice Druon); *O Menino que Caiu no Buraco* (Ivan Jaf) e *O Pequeno Príncipe* (Antoine de Saint-Exupéry). Livros que foram selecionados por apresentarem pontos em comum, tais como: faixa etária aproximada à idade dos alunos envolvidos no projeto; problemática compatível com o cotidiano dos alunos; narrativas envolvidas com a natureza; e, por fim, fortemente marcados por questões de conflitos e superações no ambiente familiar.

Sabe-se que a juventude tem preferência por obras publicadas na contemporaneidade, pois a linguagem rebuscada

presente nas obras literárias mais clássicas pode desmotivar a leitura. Entretanto, as produções literárias contempladas nesse projeto vieram desconstruir essa ideia, já que, mesmo não se tratando de obras atuais, foram bem aceitas pelos alunos.

Análise do desenvolvimento do projeto

A fim de atingir as competências crítico-literárias propostas no início do projeto, paralelamente à leitura dos livros, foram trabalhados na sala de aula os quatro gêneros textuais abordados no projeto: seminário, sinopse, debate e teatro. Esta sequência teve como finalidade desenvolver nos alunos do Ensino Fundamental o interesse pela leitura, bem como capacitá-los a desenvolver um senso crítico, mediante as temáticas abordadas em cada livro.

207

A escolha desses gêneros visou a atender determinados objetivos. Assim, o seminário foi trabalhado de modo a apresentar o enredo e a temática de cada obra. Pensando na possibilidade de uma peça teatral, a sinopse foi empregada visando à elaboração de um *folder*. Dando continuidade à sequência, o debate veio ilustrar as problemáticas e os sentimentos fortemente presentes nas obras. Por fim, a peça de teatro desenvolvida por eles no decorrer de todo processo concluiu o ciclo do projeto.

Além disso, paralelamente aos gêneros citados, foi trabalhada a essência dos textos literários, ou seja, houve debates que responderam as dúvidas que os alunos tinham ao se perguntarem o porquê de estudar literatura. No exercício desse questionar, foram abordados os seguintes pontos:

1. A literatura é mais que um mero entretenimento, é um direito humano.

2. A literatura e a satisfação da necessidade universal de fantasia.
3. Função cultural integradora da literatura.
4. A literatura e a ampliação da percepção linguística do mundo.
5. A literatura como instrumento de percepção crítica da realidade.

Buscando ter êxito e, principalmente, maior produtividade no que diz respeito à participação e interação dos alunos, este projeto teve uma sequência didática. Afinal, sabe-se que o diferencial não está apenas na metodologia, mas também na continuidade dada.

Vale ressaltar que uma das metas foi a busca da compreensão dos gêneros textuais que estão presentes no cotidiano dos discentes, seja no momento de defender seu ponto de vista em uma roda de amigos, seja na hora de ler uma sinopse para escolher qual filme assistir.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83, grifo do autor),

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais a escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para

citar apenas alguns. Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou facilmente domináveis.

Essas ideias reforçam, ainda mais, a importância de trabalhar gêneros textuais atrelados a uma sequência didática. Afinal, não basta conhecer apenas os gêneros textuais, é preciso saber aplicá-lo e reconhecer que cada ambiente/situação exige um tipo de gênero, sendo essa distinção feita pelos falantes.

A sequência didática escolhida para ser usada neste projeto foi a de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme ilustramos abaixo:

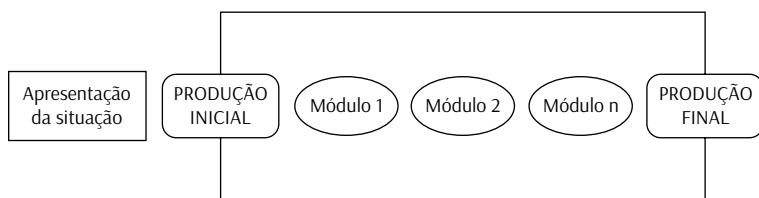


Figura 1 – Sequências didáticas para o oral e a escrita.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

O esquema escolhido revela-se como circuito fechado. Nele, percebemos que todas as partes estão interligadas, oferecendo ao professor e ao aluno um roteiro do que será trabalhado em sala de aula. Esse roteiro pode proporcionar mais segurança tanto no que diz respeito à realização do projeto quanto na interpretação de seus objetivos. Além disso, trabalha conceitos de forma processual, ou seja, em toda etapa há as competências que devem ser alcançadas. Essa sequência pode ser definida da seguinte forma:

Após uma *apresentação da situação*, na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que o discente deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84, grifo nosso).

Em sala de aula, o emprego desse modelo de sequência didática teve início com a apresentação da proposta e dos objetivos do projeto aos alunos. Em seguida, foi feita a divisão da turma em quatro grupos distintos e, finalmente, foram escolhidas as obras a serem trabalhadas por cada grupo. Nessa etapa, os alunos dispuseram de um período para leitura dos livros e receberam orientações sobre o gênero seminário.

Dando sequência ao modelo, a produção inicial se deu por meio de um seminário apresentado em sala de aula, no qual coube a cada grupo descrever a obra e a biografia do autor sob sua responsabilidade. Os alunos retrataram também a temática de cada livro, construindo uma ponte entre essa realidade abordada e a realidade do seu cotidiano.

Partindo dessa atividade inicial, foi possível desenvolver as demais etapas do processo, uma vez que se percebeu um aumento significativo do interesse dos alunos quanto às obras

trabalhadas. Nessa etapa, alguns alunos, de forma voluntária, se propuseram a ler as demais obras que compunham o projeto.

Fazendo uso de todo o conhecimento adquirido por meio da leitura, os alunos realizaram a segunda atividade proposta. Essa etapa foi composta por um debate, realizado entre os mesmos grupos da atividade anterior. Nesse debate, foram abordados temas escolhidos pelos próprios alunos e relacionados com a temática das obras selecionadas no projeto. Na sequência, os estudantes dispuseram de um período de tempo para pesquisas sobre seus temas e receberam orientações sobre argumentação, moral e ética.

Diante da variedade de enredos apresentados nos seminários, os alunos uniram as personagens principais de cada obra e, em parceria com a professora Leidivânia Melchuna, escreveram um enredo próprio, mostrando a realidade apresentada em cada livro e como elas se inter-relacionam. Essa parceria proporcionou o emprego de mais dois gêneros no projeto: a sinopse e o teatro.

Dentro dessa estratégia e visando a atender os objetivos do projeto, os alunos visitaram a Semana de Ciência e Tecnologia da UFRN (CIENTEC). Lá, eles tiveram a oportunidade de assistir a uma peça teatral e, em seguida, participaram de uma roda de conversa com os atores, conduzida por dinâmicas. Esse primeiro momento motivou os alunos a uma participação mais significativa e qualitativa, principalmente, no tocante à peça teatral.

Para dar suporte tanto teórico quanto prático aos alunos envolvidos na elaboração desse gênero dramático, houve uma interdisciplinaridade com o Subprojeto PIBID de Teatro. Essa interação proporcionou aos discentes aperfeiçoamentos quanto aos detalhes imprescindíveis para que obtivessem êxito na conclusão do projeto.

Assim que o roteiro da peça foi concluído e os ensaios iniciados, os alunos tiveram orientação de como produzir uma sinopse e qual a sua finalidade diante de um espetáculo. Mediante esse novo conhecimento, a produção da sinopse da peça teatral, gênero que concluiu o projeto, foi realizada como uma atividade de sala de aula. Assim, unindo as ideias centrais da produção de cada estudante, chegou-se a uma sinopse ideal, que foi distribuída entre pais e alunos que se propuseram a assistir à peça intitulada de “Encontro Inusitado”.

Considerações finais

No processo de execução do projeto, não houve interrupções nem mudanças no planejamento. Essa constatação vem provar que houve interação e participação dos alunos no decorrer de todo o trabalho. Isso é, por meio do lúdico, foi possível proporcionar um ambiente favorável para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

No trajeto deste trabalho, os alunos conseguiram aprender que escrever é também reescrever. Esse conceito foi criado ao perceberem que, ao longo da sequência didática, novos conceitos foram sendo introduzidos. Esses novos conceitos trouxeram um novo olhar e, a partir daí, os discentes perceberam que o gênero trabalhado precisava de reescrita. Além disso, foram capazes de apontar problemas de concordância, de coesão, de repetição etc., que não percebiam antes de entrarem em contato com a estrutura e configuração do gênero em questão e da gramática da língua portuguesa.

Pode-se constatar também que o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não só serviu

como base para os discentes como também auxiliou a nortear o docente, ajudando-o a escolher com quantos módulos deveria trabalhar e qual ordem deveria ser seguida. Em outras palavras,

A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar e até individualizar, se necessário, seu ensino (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Além disso, foi possível perceber que as expectativas foram superadas, pois os alunos não se restringiram a ler somente a obra que iriam apresentar no seminário, havendo troca espontânea dos livros entre eles. Portanto, pode-se comprovar também que

o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais (SANTOS, 2014, p. 2).

213

A afirmativa de Santos sintetiza a importância da ludicidade como uma estratégia para o ensino e, conforme expusemos no início, a união da leitura com a produção textual e a performance do teatro proporcionou aos envolvidos no Projeto “O mundo cabe em um livro” desenvolverem a curiosidade, a autonomia, a linguagem e a construção do pensamento. Outro fator importante, que se observou, foi a interação entre os pares que as atividades ludo educativas requeriam, ferramenta basilar para uma prática docente que vise a um processo de ensino-aprendizagem amparado nas representações de mundo

e de emoções, auxiliando na compreensão e desenvolvimento dos alunos e dos docentes.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 77-92.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador. **Revista de divulgação técnico-científica**, v. 1, n. 4, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev04-16.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 83-98.

215

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

JAF, Ivan. **O Menino que Caiu no Buraco**. São Paulo: S.M. Edições, 2004.

LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. 3. ed. São Paulo: ARX, 2004.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O Meu Pé de Laranja Lima**. 100. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

TRANSCENDENDO A SALA DE AULA: UM PERFIL DAS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS COMO CANAIS DE APRENDIZAGEM

Débora Karoline Silva de Azevedo

Kleitton da Silva

Felipo Bellini Souza

Rosanne Araújo

Introdução

Vivenciamos o ápice da era da informação, em que os mais diversos indivíduos possuem ao seu alcance computadores, celulares, internet e web 2.0 e 3.0, que juntos permitem acesso às toneladas de informação bruta e lapidada, assim como diferentes ferramentas e possibilidades de interação e engajamento com novas culturas.

Essa diversidade, oriunda da web, permitiu e gerou novas formas de fazer negócio, nas quais mídias e canais de comunicação tais como o impresso, o telefone e o rádio passam a coexistir em múltiplas formas físicas (web, objeto e papel), e o que antes era de acesso exclusivo de alguns se torna rapidamente acessível para aqueles que têm acesso à web, sendo por si só uma revolução democrática e tecnológica, que atingiu desde os prenúncios dos anos 90 e massivamente após o século XXI pessoas de todas as idades e de variadas classes sociais.

Em países e espaços mais desenvolvidos, mesmos aqueles menos amistosos à tecnologia, viram-se obrigados a mudar no decorrer dos últimos 20 anos, devido às velozes demandas do mercado. Já em países pobres e subdesenvolvidos, essa realidade pode significar um abismo ainda maior na competitividade de novos mercados e exclusão social de seus habitantes em nível mundial e regional.

Trazendo para uma discussão mais local, o Brasil não é o que podemos chamar de país pobre. Na última década, o número de famílias que deixaram de estar abaixo ou na linha de pobreza e o número de novos consumidores ativos tornou-se cada vez mais expressivo, o que afeta a desigualdade social no país na medida em que gera oportunidades à população antes carente de acesso a computadores, celulares e internet.

Os departamentos públicos então estão cheios de CPUs, wi-fi e introduzem em suas rotinas programas e aplicativos que eliminam cada vez mais papel e aparelhos analógicos, o que permite um registro constante de suas atividades e tem reflexos nos serviços oferecidos para a população, como, por exemplo, a disponibilidade de inscrições online em concursos e outros processos de natureza pública.

A maioria das diferentes instituições públicas está munida de hardwares de boa qualidade. No ambiente educacional não é diferente. Raras são as universidades públicas sem ambiente de informática, projetores, quadros interativos e ambientes de pesquisa. As escolas estaduais e municipais também têm integrado cada vez mais com as políticas de inclusão digital e estão munidas de laboratórios de informática e salas de vídeo.

No entanto, faz-se necessária uma reflexão sobre o uso dessas tecnologias e como elas podem influir no cenário educacional. No PIBID Letras-Inglês, nossas discussões sobre o uso de

recursos web em sala de aula foram constantes. Nossa ideia era proporcionar aos professores e alunos um contato que transcendesse o ambiente físico e mostrar o potencial de ferramentas online, tanto para catalisar a produção dos alunos quanto para dar assistência ao professor, seja no âmbito da pesquisa como na execução de suas tarefas.

Em geral a problemática de nossa discussão estava não apenas no acesso à web dentro do ambiente escolar, mas no perfil do aluno de escola pública e do professor assistido, a fim de saber se fora da escola eles teriam condições de interagir com as atividades propostas, para assim planejar o ponto de partida de nossas intervenções. O acesso à internet é realmente massivo ou esse seria um fator capaz de comprometer o nosso trabalho? E qual seria a receptividade desses alunos frente ao uso dos instrumentos propostos?

Nessa perspectiva, investigamos as turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio participantes do projeto PIBID na Escola Estadual Atheneu Norte-rio-grandense. Essa investigação se deu de uma maneira orientada e nosso objetivo era identificar o perfil dos alunos com os quais interagíamos e como as conexões online se expandiam dentro do ambiente escolar.

Questões descritivas como, por exemplo: possuíam ou não acesso à rede, participavam de redes sociais, interagiam com pessoas do ambiente escolar e quais aplicativos e domínios web já haviam tido contato foram dispostas em um questionário aplicado aos alunos em horário de aula. Vale destacar que o questionário continha questões quantitativas e qualitativas, sendo as questões qualitativas aquelas que convidavam o aluno para discutir o uso de tecnologias web em sala de aula com a finalidade de enumerar soluções dos alunos conforme discutiremos em breve. Foram investigados um total de cem alunos.

A seguir, apresentaremos e discutiremos os resultados por etapa, em um roteiro que abrange as discussões realizadas nos encontros do PIBID Letras-Inglês da UFRN.

Era da informação e o paradoxo da escolha

Primeiramente, vale salientar que vivemos na era da informação e faz-se necessário refletirmos sobre os benefícios e desafios que a tecnologia nos propõe. Um dos benefícios é justamente a facilidade no acesso à informação. Ao longo das décadas observamos o aparecimento de diferentes veículos de comunicação e a variação do seu consumo. Hoje, na supremacia do digital, a quantidade de informação passa a ser mensurada por meio de gigabytes.

Sendo tantos bilhões de gigabytes e sabendo que essa informação está disposta online, cresce em proporções geométricas e se apresenta nas mais diversas camadas de interação, vale pensar em como elas interferem na rotina do aluno e como esse garimpa e faz suas escolhas.

Não seria surpresa que esse estudante tivesse dificuldade em fazer suas escolhas, tema que Schwartz (2005) debateu, apresentando a reflexão de que é mais fácil escolher e mensurar riscos quando a escolha se limita a um espaço amostral limitado e que quando trabalhamos com muita informação tendemos a ficar perdidos e muitas vezes fazer escolhas ruins ou simplesmente não fazermos.

Dentro do paradoxo da escolha e em como nos percebemos afetados por ele questionamos como os alunos são afetados e qual o papel do professor. Para Gabriel (2013), a informação que antes era filtrada pelo professor e passada de maneira

direta, agora chega na mesma velocidade ao aluno e professor. Tendo em vista essa conclusão, a postura do professor deve ser repensada, tomando como direção a nova função do docente enquanto mediador entre os alunos e essas informações. Alguém que antes de tudo é um orientador e que necessita se manter atualizado.

Outra discussão é acerca de como essa informação chega aos alunos e quais instrumentos devem ser escolhidos para o trabalho de sala de aula. Ao longo das discussões do PIBID Letras-Ingês da UFRN, chegamos a uma lista longa e bem trabalhada. Como principais elementos voltados para a informação e a interação (incluídos aqui gêneros, suportes, fontes, ferramentas, canais, etc.) foram listados: teatro, filme, televisão, rádio, aparelho celular, mensagem sms, Twitter, e-mail, blog, escrita, fala, jornal, quadrinhos, revista, audiolivro, música, e-book, Youtube, livro multimídia, Facebook e outras redes sociais.

221

Essa lista se tornou nosso ponto de partida para pressupor como os alunos se informavam, o que, posteriormente, serviu-nos para diagnosticar quais ferramentas web seriam de seu interesse e que, se confirmado o acesso à rede, possivelmente utilizariam.

Alunos conectados

Como já dito antes, a investigação foi realizada com um total de 100 estudantes do Ensino Médio, que responderam aos questionários propostos sem interferências dos aplicadores. As questões iniciais identificavam o grupo entrevistado.

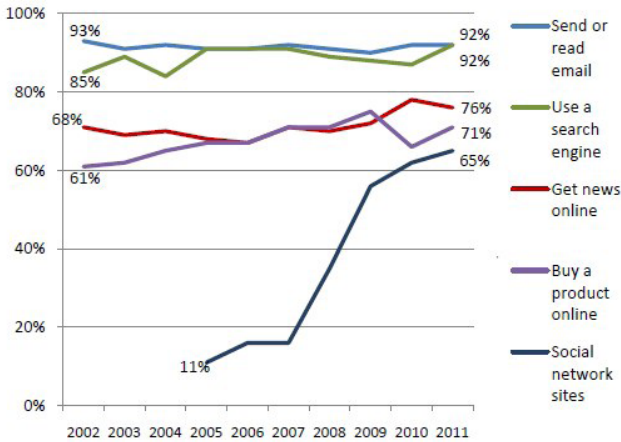
Os sujeitos investigados tinham entre 14 e 19 anos, sendo 52% com idades de 16 e 17 anos. O equivalente a 82% dos investigados afirmou possuir internet em casa. Essas duas condições

evidenciavam que o uso de ferramentas fora do ambiente escolar era possível para maioria, principalmente porque parte significativa dos 18% que não possuía rede em casa tinha acesso em *lan-houses* ou por meio dos celulares.

Para descobrir quais ferramentas eram utilizadas por esses alunos, utilizamos como ponto de partida o gráfico do artigo de Kristen Purcell (2011), que identifica as ferramentas de buscas e e-mails como os mais usados da rede, mas também mostra o crescimento exponencial das redes sociais desde 2004.

Over time, search and email are most popular online activities

% of internet users who do each activity



Source: The Pew Research Center's Internet & American Life Project tracking surveys, 2002-2011. Social network site use not tracked prior to February, 2005. For more activity trends, go to pewinternet.org.

Figura 1 – Gráfico com as atividades mais populares na web.

Fonte: Pew Research Center – Internet & Technology. Disponível em: <http://www.pewinternet.org/2011/08/09/search-and-email-still-top-the-list-of-most-popular-online-activities/>. Acesso em: 19 jun. 2017.

Outro dado coletado que foi considerado de extrema importância dizia respeito ao fato de que 95% dos investigados usavam alguma rede social, com destaque para Facebook, Whatsapp, Instagram e Google+. Essas informações eram fundamentais para que pudéssemos estabelecer um local de interação coletiva entre alunos, professores e bolsistas do PIBID.

Por meio desses dados foi possível constatar que, como previsto nas hipóteses formuladas previamente, a imersão dos

alunos em redes sociais pode ser um recurso no processo de ensino e aprendizagem, pois embora não estejam sendo utilizadas com fins didático-pedagógicos e nem seja esse seu objetivo comercial, tornam-se um canal de comunicação direto com os estudantes, possivelmente mais eficiente que os meios de comunicação tradicionais como telefone e e-mail, uma vez que 95% dos estudantes utilizam uma rede, sendo desses 80% em caráter diário e com mais de um acesso por dia.

A plataforma Facebook permite que os usuários se conectem e compartilhem informações entre eles. É possível criar *fanpages*, montar grupos de discussão e colocar restrições de privacidade sobre quem vê os conteúdos postados. Popularmente já vem sendo utilizado por grupos escolares e facilmente conseguimos encontrar grupos de turmas, salas de aula, grupos de pesquisa e faculdades em geral, o que é mais um indicativo de que é possível utilizar esse espaço como canal que o professor e a escola devem conhecer para participar da cultura e do universo do aluno.

Embora o Facebook ofereça vários recursos integrados e de ótima qualidade, ele possui elementos que contam negativamente para seu uso, como o alto poder de dispersão do usuário, que é bombardeado com centenas de novas informações a cada instante e sempre convidado a navegar por outras páginas. Outro elemento negativo é que por não ser um ambiente educacional, seu aluno está aberto para os mais variados tipos de conteúdo e alguns conteúdos impactantes podem aparecer na *timeline* de seus usuários, dependendo das pessoas com quem se relacionam.

Além do Facebook, ferramentas de interação social como o Whatsapp, Instagram, Google+, Youtube e Twitter foram citadas como de grande uso. Por sua vez, ferramentas de funcionalidades específicas como Infogram – para a criação de infográficos;

SPSS – para cálculos estatísticos; WIX – para criação de sites; Trello – para o gerenciamento de tarefas, também foram citadas, o que mostra que parte dos alunos já se encaminha para o uso de ferramentas com caráter profissional.

Os alunos que utilizam determinada rede social afirmaram manter contato com colegas de classe e/ou professores pelas ferramentas. Em média, os alunos que participam de um site de relacionamento já seguem ou acompanham pelo menos 13 outros estudantes ou professores. Outro fator interessante é que 92% dos alunos que tem cadastro em rede social segue pelo menos um professor na rede e pelo menos três colegas de sala. Tais dados indicam para a potencial relação entre alunos e professores que já acontece na web.

Alunos e professores estão conectados e interagem online, mas não utilizam a rede como ambiente de estudos. Segundo os dados levantados, 76% dos alunos nunca fizeram atividades via web durante o seu histórico acadêmico e que os poucos que tiveram algum contato o fizeram por meio de e-mail de sala.

Embora o e-mail seja de fato a ferramenta mais popular em número de usuários, entre os mais jovens ele significa mais um requisito para a entrada em sites mais completos, ficando muitas vezes abandonado e possuindo poucas visitas.

A importância do e-mail não deve, no entanto, ser subestimada. Hoje, enquanto gênero textual, o e-mail tem de ser necessariamente trabalhado em sala de aula. Por meio do e-mail pessoas podem conversar com empresas, enviar currículos etc. Assim, dos elementos na rede, esse ainda é o mais formal mecanismo de comunicação. E-mails se tornam mais eficazes quando usados para a interação de assuntos particulares com alunos, em que o feedback público só causaria transtornos. Muito diferente dos famosos e-mails de sala, com usuário e senha

distribuídos entre os usuários, em que o controle de quem posta e deleta e-mails é mínimo ou inexistente.

Fato é que na rede poucas são as ferramentas utilizadas para educação e quase que majoritariamente são desconhecidas pelos usuários pesquisados. Embora essa pesquisa busque identificar o perfil de alunos da escola Atheneu, nas discussões desenvolvidas dentro do grupo de bolsistas, muitas coincidências foram relatadas e cenários replicados pela experiência dos professores e bolsistas em outras salas de aula, também de escolas estaduais. O que nos gerou uma hipótese sobre a representatividade do cenário encontrado.

Seria a escola Atheneu um reflexo do perfil do alunado de escolas públicas em geral? Enquanto grupo de discussão e pesquisa, acreditamos que sim. Acreditamos que o alunado, em sua maioria, encontra-se com acesso à informação e utilizando as redes sociais e outros instrumentos web. Esse aluno, semelhante aos entrevistados, está na rede, em contato com muita informação desorganizada e aberto a novas experiências, mas até o momento poucos se deram conta de que escola e conectividade podem interagir de maneira efetiva.

226

Considerações finais

A discussão acerca de como trabalhar com as ferramentas oferecidas também foi explorada em nosso questionário. Os alunos sugeriram formas de aplicar tecnologia em sala de aula e de manter a pauta de sala em debate por meio das mídias. Embora fosse esperada uma rejeição dessa questão, uma vez que se tratava da parte qualitativa da pesquisa e supostamente poderia gerar ainda mais atividades para os alunos, encontramos

nos entrevistados uma forte vontade de mudar o seu ambiente escolar. Em relação à pergunta: “Você tem alguma sugestão de como as redes sociais podem ser utilizadas em sala de aula?”, todos os respondentes deram sugestões concretas e valorizaram atividades que previam um desenvolvimento prolongado.

A escolha de uma opção qualitativa no questionário aconteceu porque queríamos de fato entender as necessidades específicas dos alunos da escola, em especial dos alunos que interagem com o programa PIBID. Por se tratar de um universo amostral reduzido, poderíamos estudar e interpretar cada resposta particularmente e em um tempo prolongado.

Dentre as funcionalidades, encontramos o caráter informativo como uma sugestão repetida pelos alunos. As redes sociais são um canal direto de contato e eles estão presentes lá de maneira constante. Recebem notificações em seus aparelhos móveis e leem quase que instantaneamente o conteúdo postado. Segue-se então que, segundo os alunos, as redes sociais devem ser utilizadas como mural de avisos do calendário escolar, divulgação de trabalhos e sugestões diretas de links e atividades.

Com base nas sugestões acima percebemos que os alunos querem um direcionamento para novos domínios e conteúdos. As ferramentas na web, quando utilizadas para notícias e divulgações de complemento escolar, permitem que o professor indique novos sites e campos para o aluno explorar, que podem não apenas complementar o conteúdo de sala de aula, mas aumentar o repertório do aluno com conteúdos mais profundos e fazer um recorte acompanhado de toda a informação oferecida no mundo digital.

Outro consenso entre os alunos foi em relação à necessidade de interação e discussão continuada dentro das plataformas. Sugestões como plantões de dúvida, grupos particulares de discussão e enquetes online sobre como a aula deve ser conduzida

mostram não apenas que os estudantes querem ter contato com os conteúdos escolares de maneira online, mas que encontra nas redes uma forma de participar da atuação pedagógica.

Os alunos encontram soluções criativas e simples para modificar seu espaço físico e a forma como interagem com seus conteúdos. Uma delas foi a sugestão da ferramenta Instagram ou fotos do Facebook como sugestão para coleta de fotos e denúncias sobre os problemas escolares. Para o aluno que sugeriu, esse é um bom ambiente para centralizar as imagens e provar as necessidades da escola, como portas quebradas, lixo em locais indevidos e materiais didáticos com erros de conteúdo.

Desse modo, o estudante vai além do querer receber conteúdo. Deseja interagir de maneira efetiva, comunicando-se com os professores e colegas, usando das tecnologias para ampliar seus estudos e ter novas experiências com os diferentes conteúdos escolares. Com esse dado, entendemos que o nosso papel é potencializar esse desejo e mediar o contato para que seja o mais proveitoso possível.

Para isso, acreditamos que o professor deve acompanhar o processo de instrumentalização tecnológica e apostar no uso das TIC para avançar no rico campo das interações online e permitir novas experiências aos seus alunos. Devemos lembrar também que, como já mencionado anteriormente neste trabalho, as ferramentas citadas são as que os alunos utilizam e embora encorajemos sim seu uso, o professor não deve se reter tão somente a elas, pois existem ferramentas potenciais para as diferentes disciplinas e que com a devida orientação podem engajar os alunos em sala de aula e potencializar suas aptidões e conhecimentos.

Referências

BROWN, Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. San Francisco: Pearson Education, 2007.

GABRIEL, Martha. **SEM e SEO: dominando o marketing de busca**. 2. ed. São Paulo: Novatec, 2012.

GABRIEL, Martha. **Educ@r – A (r)evolução digital na educação**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

KELLY, Kevin. **The Amount of information in the world**. 2007. Disponível em: <<http://kk.org/thetechnium/2011/03/the-amount-of-i/>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PURCELL, Kristen. **Search and e-mail still top the list of most popular online activities**. 2011. Disponível em: <<http://www.pewinternet.org/2011/08/09/search-and-email-still-top-the-list-of-most-popular-online-activities/>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PURCELL, Kristen. **Facebook tem 1, 23 bilhão de usuários mundiais; 61,2 milhões são do Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://tecnologia.uol.com.br/noticias/afp/2014/02/03/facebook-em-numeros.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

SCHWARTZ, Barry. **The paradox of choice**. 2005. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/barry_schwartz_on_the_paradox_of_choice>. Acesso em: 27 abr. 2014.



**Parte IV –
Ciências Naturais e Exatas**

MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA NAS AULAS DE MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS EM SALA DE AULA

*Francisco Guedes de Moura
Janieli da Silva Souza
Thaise Oliveira de Lima
Giselle Costa de Sousa*

Introdução

Hoje, mais do que nunca, há uma grande difusão das mídias tecnológicas pairando sobre as variadas esferas sociais e econômicas do mundo contemporâneo, tornando-se pertinente sua presença na realidade de todos os indivíduos. Embora isso seja um fato perceptível e mesmo havendo vertentes defensoras de uma educação incumbida em atender as necessidades que emergem das novas tecnologias, a realidade escolar, apresentada em sua maioria, não acata esse tipo de exigência, seja por não inserir recursos associados a essas novidades, seja por fazer mau uso desses tipos de recursos.

Não distante desta insuficiência, a disciplina de Matemática também é uma das áreas educacionais prejudicadas com o desconcertante tratamento dado às mídias-educação no que concerne as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Assim, o presente trabalho tem como propósito apresentar algumas potencialidades voltadas para esse meio, em

especial, no que tange à utilização do cinema como recurso nas aulas de Matemática do ensino básico, atentando ao professor dessa área de ensino sobre as possibilidades de uso destacadas no decorrer deste trabalho.

A respeito do conceito de cinema como mídia-educação, Napolitano (2004, p. 12) coloca que:

Embora o conceito de mídia-educação seja mais aplicado à chamada “comunicação de massa” (televisão, rádio e as TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação, como um todo), o cinema, enquanto indústria cultural, também é uma forma de mídia moderna, voltada cada vez mais para um espectador formado pelas novas TIC, ao menos nas suas expressões mais populares.

De início, um dos objetivos foi criar um catálogo de materiais e atividades condizentes com a tendência do uso das TIC na Educação Matemática, o qual deveria abordar o maior número possível de conteúdos matemáticos e séries escolares. Queríamos, assim, proporcionar e ampliar as alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem voltadas para essa área do saber.

O referido trabalho também objetivou adaptar um jogo criado na versão anterior do projeto (que leva o nome de Cinematemática e que é associado ao filme *Quebrando a banca*) para outro filme, a saber: *O preço do amanhã*, cujo jogo agora foi nomeado por Cinefinanças. Ligados ainda ao trabalho com o cinema em sala de aula, temos ainda como meta promover uma sessão de filmes que consista na exibição de recursos fílmicos relacionados à Matemática, previamente nomeada como Cinematec. Para uma fase seguinte, também em conformidade com as *mídias-educação*, promoveremos um festival de vídeos que terá como ênfase principal associar a Matemática com o dia a dia do público supracitado.

Destacamos que o entendimento concebido aqui sobre mídia-educação respalda-se em pesquisadores dessa área que afirmam que,

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à *inclusão digital*, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encanta toda rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de *objeto de estudo*, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de *ferramenta pedagógica*, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1098, grifo do autor).

A iniciativa deste projeto é respaldada também por fundamentações diversas, em que se enquadram vários documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Neste último, é posto que:

233

Não se pode negar o impacto provocado pela tecnologia de informação e comunicação na configuração da sociedade atual. Por um lado, tem-se a inserção dessa tecnologia no dia-a-dia da sociedade, a exigir indivíduos com capacitação para bem usá-la; por outro lado, tem-se nessa mesma tecnologia um recurso que pode subsidiar o processo de aprendizagem da Matemática. É importante contemplar uma formação escolar nesses dois sentidos, ou seja, a Matemática como ferramenta para entender a tecnologia, e a tecnologia como ferramenta para entender a Matemática (BRASIL, 2006, p. 87).

Além desses documentos, há uma enorme linha de pensamento preocupada com as necessidades instauradas pela chegada das novas tecnologias. Sendo favoráveis à introdução na educação da perspectiva associada às novas tecnologias, as pesquisadoras Bévort e Belloni (2009) acrescentam que:

A integração das TIC na escola, em todos os seus níveis, é fundamental porque estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e funcionam – de modo desigual, real ou virtual – como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família. Uma de suas funções é contribuir para compensar as desigualdades que tendem a afastar a escola dos jovens e, por consequência, a dificultar que a instituição escolar cumpra efetivamente sua missão de formar o cidadão e o indivíduo competente (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Ainda em conformidade com o pensamento dessas autoras, nosso entendimento sobre as TIC baseia-se em suas concepções.

Consideramos como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) as seguintes mídias: televisão e suas variantes (vídeocassete, DVD, antena aberta, por assinatura), jogos de vídeo (videogames) e de computador, máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo, Ipod, MP3, telefones celulares e redes telemáticas (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1100).

234

Dando ênfase à comunicação visual, é assegurado que trabalhar com filmes e vídeos na sala de aula também faz parte das novas exigências emanadas da contemporaneidade. Nesse sentido, nossa sugestão de trabalho é sustentada por diversos pesquisadores da área tecnológica educacional que defendem a inserção dos elementos visuais no ensino-aprendizagem.

Sobre a utilização do cinema na educação, por exemplo, Almeida (2001, p. 29) comenta

acreditamos que é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do ‘conteúdo’ representado pelo filme.

Tratando dos vídeos como suporte pedagógico e ressaltando nossa proposta de produção de vídeos junto aos alunos,

temos como respaldo principal para esta iniciativa as colocações do pesquisador Morán (1995) que afirma que

as crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar ao máximo a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar (p. 31).

Com base em todas as argumentações apresentadas nas citações anteriores, entendemos que é necessária a introdução e apropriação, em sala de aula, dos mecanismos ligados às novas tecnologias e, por conseguinte, dos benefícios oriundos de sua prática.

Em conformidade com a nossa proposta, elucidamos a seguir a metodologia associada aos fins do projeto. Salientamos ainda que este projeto é voltado para as turmas do 1º ano do Ensino Médio, do turno matutino, da Escola Estadual Nestor Lima, localizada na cidade de Natal-RN.

235

Metodologia

Ao realizar as pesquisas fundamentais da nossa sugestão de trabalho, algumas ações iniciais e posteriores compõem seu percurso metodológico até a obtenção de seus resultados principais.

Uma dessas primeiras ações foi a criteriosa busca e análise de materiais e atividades referentes às novas tecnologias. Com essa ação elaboramos um catálogo que compreende várias sugestões de vídeos educativos direcionados à disciplina de Matemática.

Mencionamos que, mesmo não sendo nosso foco principal, outros recursos foram incorporados a este catálogo por serem

julgados condizentes com nossa proposta. Nesse caso, a lista desses novos materiais educacionais acrescentados é composta por: áudios, jogos eletrônicos, animações eletrônicas, construções eletrônicas e experimentos eletrônicos. Convém destacar ainda que o desenvolvimento desse catálogo está em fase inicial, assim, serão analisados e acrescentados novos suportes (como, por exemplo, indicações de filmes e softwares).

Uma das propostas com a criação desse catálogo é inseri-lo de forma direta nas aulas da professora de Matemática, pois por meio do planejamento conjunto com essa colaboradora do projeto, essa pôde familiarizar-se com o catálogo para que venha a utilizá-lo em suas aulas, o que poderá ser estendido aos demais professores de Matemática da escola. Assim, na medida em que planejarmos essas ações com a professora supervisora do PIBID, a verificação e análise dos recursos educacionais pesquisados ficarão mais explícitas. Outro resultado esperado é compactar, em um único arquivo, os materiais e atividades encontradas, para facilitar a busca e utilização desses.

Dando prosseguimento as nossas atividades, realizamos a adaptação do jogo *Cinematématica* que culminou em um novo jogo intitulado *Cinefinanças*, cuja finalidade é trabalhar jogos e cinema simultaneamente, voltando-se para o ensino de matemática financeira. Tal jogo se refere a um material lúdico composto por um tabuleiro, cartas e pinos, uma folha composta por regras e perguntas, uma folha de respostas, e estrelinhas de EVA. A imagem seguinte concebe a visualização do tabuleiro citado.



Figura 1 – Esquema do jogo utilizado.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

Vale destacar que ações precedentes à sua aplicação foram necessárias. Destacamos aqui a aplicação de um questionário de sondagem, a confecção do jogo e a exibição do filme *O preço do amanhã*, que se trata de uma ficção protagonizada por Will Salas (Justin Timberlake) e Sylvia (Amanda Seyfried), sendo que ambos vivem realidades totalmente diferentes um do outro, e o enredo remete a uma sociedade em que o sistema financeiro possui o tempo como moeda principal.

237

Sobre o espaço concedido à introdução de jogos em nosso projeto, nossa fundamentação principal vem da concepção da pesquisadora Borin (1996), que afirma:

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam de Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (p. 9).

Seguindo a linha de pensamento da autora, achamos oportuna a aliança entre o cinema com o material lúdico

proposto, uma vez que tendo como foco principal os conteúdos matemáticos (relacionados com matemática financeira) tratados no filme, esses ficaram ainda mais evidentes com a aplicação do jogo, pois com a manipulação dele, o aluno teve a oportunidade de colocar em prática os seus conhecimentos sobre o assunto abordado. Dessa forma, ocorreu a valoração da aplicação dessa nova união, pois o que nos interessou nessa ação foi levar os alunos a aprenderem de forma dinâmica utilizando também o recurso fílmico.

Sobre as ações supracitadas, a aplicação do questionário contou com a participação de 70 alunos das turmas envolvidas no projeto, visando a realizar uma sondagem sobre aspectos importantes à execução da proposta. Assim, os fatores motivação, interesse, como também familiaridade com recursos fílmicos foram algumas dimensões averiguadas.

238

Apresentação dos resultados

A seguir, expomos alguns gráficos que exprimem resultados do questionário, lembrando que esses também embasaram a ação que compreende a aliança, mencionada anteriormente, entre o cinema e jogos:

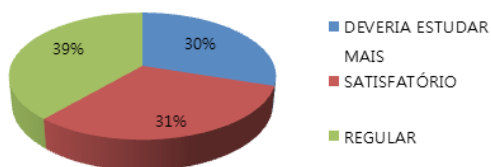


Gráfico 1 – Apresentação da autoavaliação dos estudantes acerca do interesse pelos estudos. Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

Os dados apontam que o interesse dos entrevistados pelos estudos não é significativo e o desestímulo pelas aulas talvez seja um dos fatores promissores dessa insatisfação.

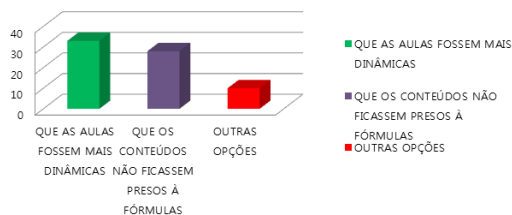


Gráfico 2 – Apresentação dos aspectos alegados pelos estudantes como potenciais motivadores.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

Como mostra o gráfico, a opção das aulas mais dinâmicas é o ponto mais indicado pelos alunos para promoção de uma maior motivação pela disciplina de Matemática, informação essa que realça nossa sugestão de promover dinamismo em sala de aula fazendo uso do cinema.

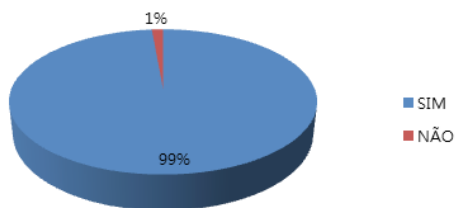


Gráfico 3 – Autopercepção dos estudantes no que diz respeito a gostar de assistir filmes.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

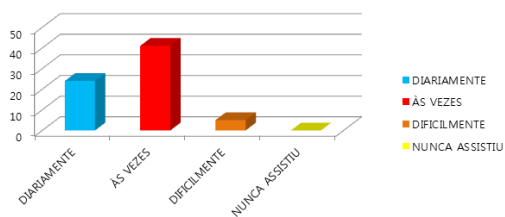


Gráfico 4 – Assiduidade com a qual os estudantes dizem assistir filmes.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

Um das questões que se pode inferir, a partir dos dois gráficos anteriores, é que a maioria dos alunos, além de ter fácil acesso a filmes, diz que os filmes lhe proporcionam prazer. Dessa forma, tais dados conferem maior relevância à nossa proposta.

MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA NAS AULAS DE MATEMÁTICA:
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS EM SALA DE AULA

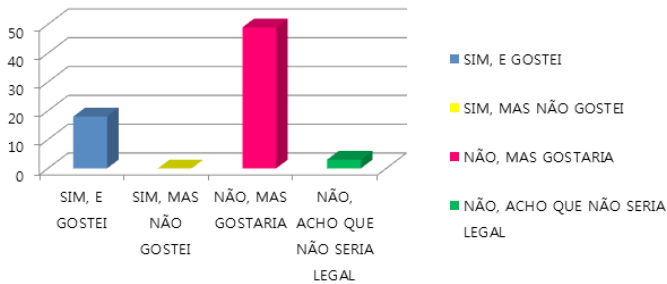


Gráfico 5 – Apresentação da assiduidade com a qual os estudantes dizem ter assistido filme na disciplina de matemática e suas percepções sobre essa prática.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

Como exposto acima, os alunos apontam que a utilização de filmes em sala de aula, apesar de não ser algo comum no seu ambiente escolar, tratando-se das aulas de Matemática, seria um bom método de promover estímulo nas aulas dessa disciplina.

241

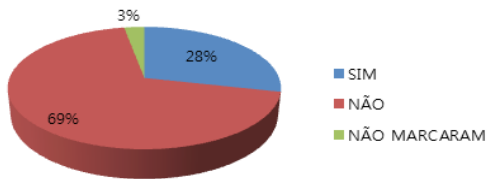


Gráfico 6 – Capacidade dos estudantes associarem filmes a conteúdos matemáticos.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

Uma vez já indicado o forte interesse pelos recursos fílmicos, expomos a importância de promovermos aprendizagem de conteúdos matemáticos ao levar os alunos à identificação da Matemática nos filmes ou ainda, usar filme (que afirmam gostar) para aprender Matemática (que dizem não gostar).

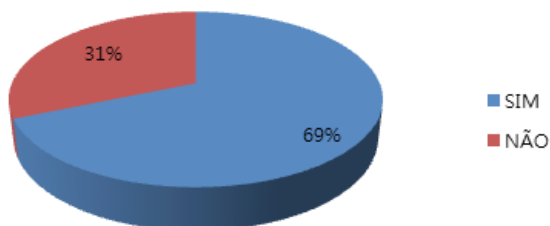


Gráfico 7 – Apresentação da assiduidade com a qual os estudantes dizem ter usado jogos na disciplina de matemática.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

Analisando a Gráfico 7, notamos que a difusão de jogos em sala de aula é algo que está em processo, pois nem todos os professores exploram essa técnica. Feito esse exame de fins qualitativos, partimos para a adaptação do jogo citado resultando na confecção do *Cinefinanças*. Nessa fase, apontamos que foram elaboradas, em conjunto com a professora de Matemática, as questões que comportam as cartas do novo jogo, aplicado nas duas turmas do 1º ano do ensino médio.

Com a confecção do jogo, a próxima subação realizada foi a exibição do filme referenciado. Nesse momento atuamos junto com a professora em sala de aula. Foi necessário levarmos em conta alguns pontos relevantes. Um desses pontos é sobre a abordagem que deve ser dada conforme a faixa etária e etapa

de aprendizagem, pois segundo Napolitano (2004, p. 19): “[...] é preciso refletir sobre o público-alvo da atividade planejada, conhecendo seus limites e suas possibilidades gerais (faixa etária, etapa de aprendizagem)”.

Analisado a colocação do autor e tendo em vista que a aplicação do jogo exigiria dos alunos certo domínio de matemática financeira, o filme foi exibido ao final do período programado para a explanação desse assunto em sala de aula.

Para isso, foi necessário sentarmos mais uma vez com a professora de Matemática envolvida, definindo essa programação. No que tange à faixa etária do público supracitado, verificamos por meio do questionário comentado, como mostra a tabela seguinte, que não houve choque com a classe indicativa do filme, salvo que é a partir dos quatorze anos.

Tabela 1 – Identificação dos entrevistados quanto à idade e sexo.

| Idade | Sexo | |
|-------|----------|-----------|
| | Feminino | Masculino |
| 14 | 9 | 3 |
| 15 | 10 | 11 |
| 16 | 8 | 9 |
| 17 | 5 | 6 |
| 18 | 4 | 3 |
| 19 | 1 | 0 |
| 20 | 0 | 1 |

Fonte: PIBID Matemática UFRN.

Outros pontos considerados se referem à parte técnica e organizativa no que diz respeito ao espaço físico, assim como o

tempo necessário. Dessa forma, a exibição do filme acompanhado da aplicação do jogo foi realizada, ao mesmo tempo, para as duas turmas da 1ª série, envolvidas com o projeto, uma vez que a sala de vídeo reservada para essa ação possuía um espaço físico razoavelmente propício para a junção das turmas. Em relação ao tempo desejado, a professora fez uma negociação de horários, com o professor de outra disciplina, para que tivéssemos três horários seguidos com as duas turmas ao mesmo tempo.

Tratando-se da aplicação do *Cinefinanças*, atentamos ainda para um fator interessante: a seleção de alunos para serem os juízes/mediadores. Por ser um jogo em que é necessária uma pessoa incumbida em mediar sua realização, achamos interessante colocar os próprios alunos para exercerem esse papel. Contudo, ficamos junto com a professora acompanhando, em geral, os grupos formados. Sobre isso, Tahan (apud SÁ, 1985, p. 2) acrescenta que: “[...] para que os jogos produzam os efeitos desejados é preciso que sejam, de certa forma, dirigidos pelos educadores”. Assim, fizemos uma seleção que objetivou escolher, suficientemente, uma quantidade de alunos aptos a desenvolver essa função, sendo domínio de conteúdo e responsabilidade, os critérios principais.

Por fim, fizemos uma avaliação por meio de um novo questionário individual a fim de obtermos os resultados da ação. Os gráficos seguintes esboçam esses resultados.

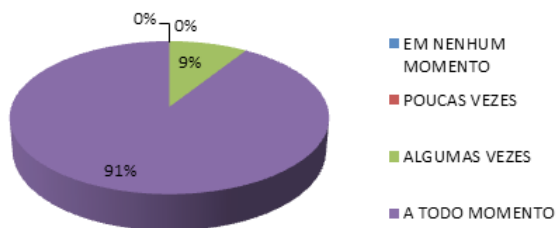


Gráfico 8 – Percepção dos estudantes sobre a atratividade do filme exibido.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

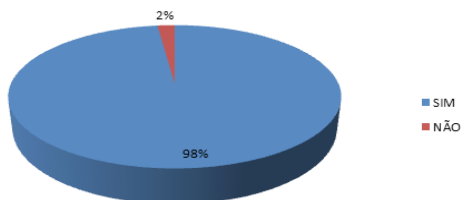


Gráfico 9 – Percepção dos estudantes sobre a relação entre o jogo e matemática financeira.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

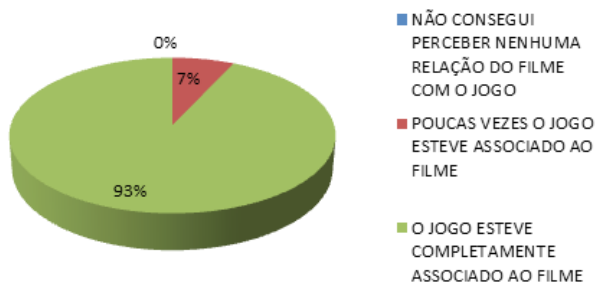


Gráfico 10 – Percepção dos estudantes sobre a relação entre o jogo e o filme.

Fonte: PIBID/Matemática-UFRN.

Na escolha do filme, preocupamo-nos quanto ao conteúdo matemático e o enredo do filme a fim de despertar o interesse e atenção dos alunos. No gráfico 8, vimos que mais de 90% dos alunos consideraram o filme atrativo, ou seja, conseguimos um dos nossos objetivos quanto à escolha do filme. Ao que refere ao conteúdo matemático associado ao filme, temos que ambos, segundo o Gráfico 9, estavam entrelaçados o tempo todo, visto que os alunos perceberam o uso constante de juros e taxas. Como mostra o Gráfico 10, o jogo e o filme formaram uma união perfeita. Dessa forma, alcançamos os objetivos esperados.

Sendo a sessão de filmes uma das propostas futuras, temos em mente também criarmos uma conta na rede social Facebook para fazer enquetes, onde disponibilizaremos nomes de filmes envolvendo Matemática e cidadania. Após serem assistidos e analisados, pretendemos inserir um total de três filmes na enquete, exposta durante uma semana, para que os alunos

possam ler suas sinopses e, a partir de então, escolherem por votação o filme a ser exibido.

A sessão de filmes é uma proposta interessante, visto que, por meio dela, além do conhecimento matemático, valores e atitudes serão ressignificados. Como mostrou a o Gráfico 3, a maioria dos alunos gostam de assistir filmes, assim eles estarão aprendendo Matemática e fazendo o que gostam.

Como fora mencionado, temos ainda o propósito de promover o festival de vídeos, que acontecerá de duas formas: primeiramente, um festival interno e, em seguida, um externo. O festival interno ocorrerá com as turmas do 1º ano do Ensino Médio da escola em que desenvolvemos o nosso projeto. Da mesma forma, teremos, seguidamente, o festival externo (inter-classes), que contará com os alunos vencedores do primeiro. Salientamos que um festival desse mesmo tipo já foi realizado, no ano de 2012, na E. E. Castro Alves, em Natal/RN com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, também pelo projeto intitulado Cinematemática agora se estende à E. E. Nestor Lima.

Os festivais têm como objetivo principal fazer com que os alunos busquem e relacionem, por meio de vídeos caseiros, assuntos matemáticos no seu cotidiano. Para tanto, desenvolveremos várias ações, das quais destacamos: exibição de vídeos exemplares e de apoio (como alguns do *Telecurso 2000*), minicursos sobre edição de vídeos, entrega de roteiro de atividades, comunicações presenciais e não presenciais e principalmente orientações.

Feitas as produções, será realizado o festival interno como forma de selecionar o melhor grupo de cada uma das turmas envolvidas. Para a seleção contaremos com a presença de uma banca de jurados que avaliarão todos os vídeos produzidos sob critérios previamente pensados. A seguir, segue alguns dos pontos que serão avaliados já pensados até o presente momento:

- Cumprimento do tempo proposto: duração do vídeo (5 min. a 10 min.).
- Criatividade.
- Abordagem do conteúdo matemático.
- Relação entre a Matemática e o dia a dia.

Assim, o festival externo, que terá como finalistas os vencedores de cada sala, passará pela mesma análise dos jurados. Até a realização desse, será dada uma nova chance aos grupos finalistas de reajustarem mais uma vez, caso queiram, os vídeos confeccionados.

Convém destacar, que a ideia dos festivais foi lançada com o propósito de provocar uma competição construtiva entre os alunos, criando um maior interesse pelo projeto, uma vez que é do comportamento humano, principalmente dos jovens, competirem entre si.

248

Considerações finais

Em conformidade com as metas deste projeto foi e está sendo perceptível o alcance de bons resultados frente à utilização de recursos sob o caráter de mídia-educação dos quais destacamos. Com isso, além dos resultados positivos mostrados anteriormente, via gráficos, foi possível também proporcionar aos discentes aprendizagem sobre os conteúdos matemáticos abordados como, por exemplo, matemática financeira.

Em meio aos pontos levantados, bem como pelos produtos até então obtidos, estimulamos a inserção de mídias educacionais, em especial os filmes e vídeos, como grandes aliados para o desenvolvimento de atividades que despertem maior interesse dos educandos com a disciplina de Matemática, tendo em vista que por meio da projeção de imagens, por exemplo, alguns aspectos como o cognitivo, emocional e afetivo podem obter um melhor desempenho na realização das tarefas escolares.

Referências

ALMEIDA, Milton. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME – USP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

TAHAN, M. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 1968.

TELECURSO 2000. **Ensino Fundamental/Médio**. Fundação Roberto Marinho. DVD -ROOM.

PERFUMES: UM TEMA MOTIVADOR PARA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS QUÍMICOS

Ranayanne Suylane Pereira Campos

Anyelle da Silva Pereira

Mayara Cristina Queiroz Gonçalves

Livia Cristina dos Santos

Márcia Gorette Lima da Silva

Introdução

A presença da ciência e tecnologia no dia a dia, por meio dos produtos por elas formulados, cresceu ao longo do século XX, trazendo modificações extremas nas formas de vida e no cotidiano da sociedade (MÜNCHEN, 2012). Um dos produtos de elevado consumo comercial são os perfumes, que sempre foram classificados como inovadores, luxuosos, robustos, chiques, sensuais, sofisticados, elegantes e encantadores e, por isso, sempre estiveram presentes no cotidiano do ser humano.

Não é à toa que algumas pessoas gostam de usar o mesmo perfume. Para alguns, ele vira marca registrada, a ponto de alguém poder ser identificado apenas pelo cheiro. Por meio dessa sensação olfativa é possível transportar-se a um mundo de emoções associadas às memórias de fragrâncias. Isso se dá por meio do olfato, que é o sentido que mais rapidamente coloca o cérebro para funcionar. Até porque o olfato humano tem

capacidade para sentir até dez mil cheiros diferentes. E desde a antiguidade que a humanidade usufrui e explora esse sentido a partir dos perfumes.

Com o elevado interesse das pessoas acerca de produtos que estão relacionados à beleza e higiene pessoal, o ensino de Ciências pode-se valer dos conhecimentos construídos no cotidiano do aluno para buscar desenvolver o conhecimento científico relacionado a tais produtos.

Apesar dos perfumes serem presença constante em seus cotidianos, eles são cientificamente desconhecidos para a maioria dos estudantes do Ensino Médio. Assim, surgiu a ideia da construção de uma abordagem a partir da temática “perfumes”, no intuito de desenvolver o conhecimento científico abordando conceitos químicos envolvidos durante suas formulações e utilizações.

O ensino de química no contexto escolar apresenta diversos desafios devido a alguns fatores como, por exemplo, falta de formação específica dos professores e impasses no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos, bem como o grau de abstração requerido pela área e a especificidade de sua linguagem, o que resulta em dificuldades na compreensão dos conceitos abordados nas escolas.

O desenvolvimento de propostas que envolvam produtos do cotidiano dos estudantes relacionando-os a conceitos químicos pode, então, fornecer subsídios para a construção do conhecimento científico, compreensão e abstração de conceitos químicos, como também a compreensão de diversas relações entre ciência e cotidiano.

Uma das funções colocadas por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) para o ensino de ciências nas escolas é que essa deve permitir ao aluno apropriar-se do conhecimento científico de tal forma que o possibilite ter uma visão

mais abrangente e transformadora na sociedade. Essa visão também é apontada por documentos que orientam os currículos de Ciências Naturais no Brasil para o Ensino Médio como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Nacionais Complementares para o Ensino Médio (PCN+) (BRASIL, 2002, 2006). Nesses documentos há referências à elaboração de estratégias contextualizadas que despertem o interesse do aluno para abordagem científica em busca da construção do próprio conhecimento.

Defende-se uma abordagem de temas sociais (do cotidiano) e uma experimentação que, não dissociadas da teoria, não sejam pretensos ou meros elementos de motivação ou de ilustração, mas efetivas possibilidades de contextualização dos conhecimentos químicos, tornando-os socialmente mais relevantes (BRASIL, 2006, p. 117).

253

Segundo Chassot (apud MÜNCHEN, 2012), a importância do ensino de Química não se encontra exclusivamente na apropriação de um conhecimento científico, pois se ensina química para que o cidadão possa interagir melhor com o mundo. Assim, o conhecimento químico não se encontra apenas nos entendimentos de definições e conceitos, mas também na compreensão e visão geral que os estudantes constroem durante a sua vida, proporcionando melhores interpretações do mundo a sua volta.

Os perfumes são um dos exemplos de produtos tecnológicos e artesanais que envolvem diversos conceitos científicos durante a sua preparação e utilização e que estão presentes na realidade da maior parte da população. Baseado na relação entre os perfumes e a vida humana, elaborou-se a oficina descrita a seguir com o objetivo de proporcionar uma contextualização de diversos conceitos químicos com o cotidiano de

alunos do Ensino Médio, a fim de dar significado e importância ao conteúdo químico a ser ministrado.

Metodologia

A oficina de perfumes foi realizada na Escola Estadual Ana Júlia de Carvalho Mousinho, no município de Natal/RN, no primeiro semestre de 2013, em duas turmas de Ensino Médio com 25 alunos cada. No total foram realizados quatro encontros no horário das 11h30m às 12h30m, com a orientação de três bolsistas do PIBID. Em uma das turmas, havia uma aluna com deficiência visual, por isso todas as aulas eram elaboradas com o intuito de beneficiar a todos os alunos matriculados com equidade, de maneira que, quando necessário, entregávamos um áudio.

No primeiro encontro os alunos foram excitados a pensar o motivo pelo qual há uma relação entre os aromas e situações vivenciadas por eles. Esse momento foi iniciado com a pergunta: por que alguns aromas nos trazem lembranças incríveis? Para a obtenção da resposta e uma posterior discussão, foram distribuídos diversos béqueres contendo soluções com diferentes odores: solução de álcool, vinagre, solução bem diluída de amônia, ovo, removedor de esmalte, essência de chocolate, essência fedorenta, essência floral e água; solicitando que eles sentissem o cheiro identificassem a amostra, pensando nas lembranças às quais tais odores remetiam e qual o motivo das diferenças odoríferas.

Após um número de respostas consideráveis dos alunos, com a ajuda dos estudantes identificamos as amostras e efetuamos a explicação biológica sobre o olfato, apresentando a organização do sistema olfativo e sua intrínseca ligação com

a memória e o sistema emocional, discutindo ainda como os conceitos de volatilidade e pressão de vapor afetam a intensidade do odor.

Seguidamente foi apresentado um áudio explicativo sobre a história dos cosméticos e distribuído um roteiro contendo questões sobre eles, sendo solicitada atenção dos alunos para responderem corretamente no tempo fornecido. A atividade prosseguiu com uma discussão coletiva das respostas e explicação das dúvidas. Por fim, foi realizada a explanação do que consiste um Vê de Gowin e elaborado no quadro um Vê para a turma a partir dos conhecimentos aprendidos pelos estudantes.

O segundo encontro iniciou-se dividindo a turma em cinco grupos contendo cinco componentes cada, sendo proposto um jogral sobre a história dos perfumes. A dinâmica consistiu em distribuir para cada grupo um texto explicativo para leitura e discussão durante 15 minutos. Um orador de cada grupo foi escolhido para explicar a discussão ocorrida em seu grupo para a turma.

Após o jogral foi feita a exposição sobre processos de extração de óleos essenciais, enfatizando quatro principais técnicas de extração: destilação por Arraste de Vapor; prensagem a frio; enfleuragem; e, por último, fluído supercrítico. Ao término da explicação, realizamos o ensaio para fabricar diversas essências. Para tanto, distribuímos o roteiro e pedimos aos alunos que colhessem na escola algumas flores, folhas e cascas de frutas. A cada grupo distribuímos álcool de cereais, água, almofariz e pistilo, proveta, tubos de ensaio e estante para tubos de ensaio.

Para a realização do ensaio, lemos o roteiro e explicamos o procedimento: cada amostra de folha, flor ou casca deveria ser prensada em 10 mL de álcool de cereais e 10 mL de água em almofariz separados, para extrair a essência pura em cada solvente. Em seguida a solução obtida deveria ser transferida

para um tubo de ensaio previamente identificado com o tipo de amostra e o solvente utilizado.

Por fim, os alunos deveriam sentir o cheiro de cada essência e identificar em qual amostra o perfume é mais aguçado: se em água ou em álcool de cereais e, em grupos, responder o motivo de tal observação e qual tipo de extração foi realizada no ensaio. Dessa maneira, os estudantes poderiam construir sua resposta a partir das observações e atividade, socializar suas respostas e explicar quimicamente o observado. Ao término do encontro questionamos aos alunos o porquê de colocarmos perfumes em lugares específicos do corpo (como nuca, pulso e atrás das orelhas), solicitando-os uma pesquisa e explicação para o encontro seguinte.

O terceiro encontro foi iniciado com a pergunta: por que colocamos perfume em partes específicas do corpo? Os estudantes responderam a partir das pesquisas realizadas e descobriram o motivo certo, pois essas áreas são conhecidas como quentes, haja vista que nelas há um intenso fluxo de sangue e um leve aumento de temperatura, o que faz com que perfume seja exalado mais intensamente.

Questionamos também sobre a composição química dos perfumes, volatilidade, variação de fixação com a composição química e com os tipos de pele, explicando que peles oleosas absorvem mais o cheiro que peles secas e que as diferenças nas quantidades de essências determinam a diferença entre perfumes toilet e colônia, relembrando o ensaio de extração de essências.

Esse terceiro encontro teve como principal objetivo a produção do perfume. Por isso, revisamos o conceito de misturas e soluções, em seguida entregamos um roteiro a cada aluno e explicamos o roteiro e a utilidade de cada material.

Para esse experimento os materiais necessários foram: álcool de cereais, essência, glicerina (para equilibrar o pH), água e um pipetador; as vidrarias foram: béqueres, baqueta, pipeta, e vidros pequenos com tampa para armazenar o perfume.

O preparo consiste, primeiramente, em adicionar 3mL de essência em um béquer e em seguida adicionar aos poucos 15mL de álcool e mexer com a baqueta. Logo após, adicionar 1mL de glicerina e 2mL de água destilada. Durante o experimento observamos de perto cada grupo, bem como sua desenvoltura e dúvidas que surgiram. Ao término os alunos conseguiram realizar com sucesso o experimento e entenderam os conceitos envolvidos, pois sempre trazíamos questões químicas envolvidas com a dinâmica de fabricação durante a atividade, obtendo sempre respostas corretas. Vale salientar que os estudantes poderiam levar seu perfume fabricado. Também foi pedido a cada aluno a elaboração do Vê de Gowin (MOREIRA, 2012), para ser entregue no encontro seguinte sobre qualquer assunto relacionado ao tema perfumes.

257

No quarto e último encontro solicitamos que os alunos elaborassem em grupo, a partir de seus trabalhos individuais, um Vê de Gowin resultante de suas pesquisas, procurando selecionar os conceitos relevantes e corretos. Após essa atividade cada grupo apresentou e explicou no quadro seu trabalho com êxito.

Por fim, apresentamos a sistematização da oficina relembrando os conceitos, observações e experimentos realizados, bem como questionamos a relevância das atividades no aprendizado dos alunos e todos os assuntos envolvidos, sempre buscando respostas coerentes e obtendo resultados excelentes. A oficina encerrou com uma comemoração em sala.

Resultados e conclusões

A oficina de perfumes destacou-se devido ao grande envolvimento dos alunos. Desde o início, percebemos que o tema motivou os estudantes, pois previamente apresentamos curiosidades que os instigaram a pensar sobre a influência da química e suas propriedades na elaboração dos perfumes.

Pudemos observar durante a oficina um crescimento investigativo por parte dos alunos, tendo em vista que mediante cada desafio de pesquisa solicitado, obtivemos um grande número de respostas coerentes e a participação quase que integral da turma. Tais fatos constatados foram corroborados a partir das respostas aos questionários aplicados. Dessa maneira, ficou claro o envolvimento da turma com os respectivos assuntos trabalhados em aula.

No primeiro encontro, no qual foi apresentada a história dos cosméticos por meio de um áudio, o qual seria o referencial para responder o questionário (ANEXO A) corretamente, os alunos deveriam entregá-los aos bolsistas do PIBID para posterior correção. Ao analisar os resultados identificamos um bom aproveitamento da aula, visto que as respostas eram coesas com o assunto, mesmo diante de perguntas pessoais; essas obtiveram atenção devido às curiosidades mencionadas pelos estudantes, provendo uma atenção minuciosa à explanação e discussão da história dos cosméticos na aula, validando assim o aprendizado obtido.

No segundo encontro observamos um maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos abordados, o que é evidenciado pelo questionário (ANEXO B) com perguntas relacionadas aos conceitos químicos presentes no tema perfumes. E mais uma vez, grande parte das respostas obtidas

demonstraram comprometimento e interesse com os conceitos que estavam sendo ensinados, como volatilidade, separação de misturas, polaridade, estados físicos e ponto de ebulição, pois a resolução das perguntas estava conforme o ensinado em sala de aula. Sendo assim, também foi possível constatar certo compromisso em aprender por parte dos alunos, nos quais notou-se o prazer em adquirir um conhecimento que pode ser aplicado fora do ambiente escolar, em especial aos perfumes que estão presente na rotina de todos nós.

No terceiro encontro, foi realizada uma atividade experimental, na qual os alunos teriam que produzir o seu próprio perfume. Nessa atividade, em especial, notamos uma participação ativa dos alunos, trabalhando em grupo, socializando as observações e empenhando-se para obter o produto corretamente por meio da leitura atenciosa e do cumprimento do roteiro de maneira íntegra. Durante o experimento, questionávamos sobre os conteúdos químicos relacionados ao tema perfumes e obtínhamos respostas que respaldavam a consolidação do conhecimento dos estudantes. Ao fim da atividade o entusiasmo era envolvente, todos celebravam a eficácia da aula, podendo estar mais perto da vivência de fazer ciência e da importância do conhecimento científico. Nossa aluna com deficiência visual ficou maravilhada de participar de tal atividade, fazendo seu experimento com a ajuda do grupo.

No quarto e último encontro, os alunos apresentaram e entregaram o Vê de Gowin solicitado e explicado no primeiro encontro. Esse instrumento pedagógico deveria ser organizado interligando conceitos, perguntas e métodos relacionados ao tema perfumes. A apresentação foi feita em grupos de quatro pessoas, as quais deviam sintetizar no Vê de Gowin tudo o que aprenderam de mais relevante ao longo da oficina. Dessa

forma, percebeu-se diligência à temática abordada, afinal, nos trabalhos entregues identificamos que os conteúdos químicos ensinados foram bem citados e explicados pelos alunos, de forma coerente eles expuseram suas ideias de maneira clara e objetiva por meio da fala e da escrita. Vale salientar a parceria no trabalho em grupo em que os componentes se empenharam juntos para a elaboração da atividade solicitada, obtendo êxito em todas as apresentações em grupo.

Por fim, podemos afirmar a colaboração da oficina perfumes para um aprendizado melhor: a química passou do abstrato e sem sentido para uma ciência com significado e aplicável e os alunos passaram a ser ativos, aprendendo a pesquisar, questionar e pensar cientificamente. Na sistematização da oficina, todos respondiam e expressavam suas experiências durante os encontros. Para nós foi uma oficina gratificante, em que vimos o crescimento dos estudantes desde o primeiro encontro até o último, sempre com curiosidades que expressavam com entusiasmo, a oficina de perfumes levou aos alunos um conhecimento vivencial e nos trouxe a certeza que uma aula didática aperfeiçoa e muito o aprendizado e nos deixa realizados como educadores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, S. M.; SILVA, R. R. Perfumes uma química inesquecível. **Química Nova na Escola**, n. 4, nov. 1996.

MOREIRA, M. A. Diagramas V e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 6, n. 2, p. 3-12, 2012.

MÜNCHEN, S. **Química da vida e saúde**: cosméticos – uma possibilidade de abordagem para o ensino de química. 2012. 100 f. Dissertação de Mestrado (Dissertação em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/35/TDE-2012-09-13T101016Z-3676/Publico/MUNCHEN,%20SINARA.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ANEXO A – Perguntas aplicadas no primeiro encontro, relacionadas ao áudio sobre a história dos perfumes.



Aluno(a):

Questionário – Aula 01

1. Na notícia sobre a história dos cosméticos na antiguidade, qual lhe chamou mais a atenção?
2. A pesquisadora procurou diferenciar produtos naturais e sintéticos. Que critérios a pesquisadora usou?
3. Há alguma vantagem em consumir produtos sintéticos, segundo a pesquisadora?
4. A pesquisa relata um possível impacto ambiental pela fabricação de produtos a partir de aromas naturais, qual seria?
5. Qual o papel dos óleos para com a química dos perfumes?
6. O que você acha que pode ter de química nos cosméticos, em especial nos perfumes?
7. Os cosméticos servem como medicamentos?
8. Qual o objetivo de tais cosméticos?
9. Na opinião de vocês, os cosméticos podem causar algum malefício?

262

ANEXO B – Perguntas relacionadas aos conhecimentos químicos identificados no tema perfumes, aplicadas no segundo encontro.



Aluno(a):

Questionário – Aula 02

1. Como você explicaria o fato de reconhecermos os diversos aromas existentes?
2. A extração dos óleos essenciais é um processo químico? Por quê?
3. Qual a diferença nos perfumes entre fabricá-los com óleos essenciais naturais e sintetizar o óleo essencial?
4. Quais são os processos químicos que você conseguiu identificar durante a fabricação do perfume?

263

AULAS DE FÍSICA INTERESSANTES SÃO POSSÍVEIS?

*José Lucas Almeida da Silva
Denise de Farias Costa*

Introdução

Ao longo do ano de 2013, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto de física (PIBID/Física/UFRN), tivemos a oportunidade de interagir com a realidade escolar pública, cujas reflexões são registradas neste artigo. Esse subprojeto oportuniza aos alunos do curso de licenciatura em física aplicarem, nas escolas conveniadas, os conteúdos de física aprendidos na graduação e utilizarem diferentes métodos de ensino a fim de diversificar as aulas nas escolas, tornando-as atrativas e prazerosas.

Durante o processo de ensino em uma turma, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo estudante é a aprendizagem a partir de “novas abstrações”, ou seja, ideias distintas do que eles estão acostumados a trabalhar e em nível intelectual mais sofisticado. Isso ocorre com grande frequência no ensino de Física. A Física costuma ser muito abstrata, ou seja, os alunos geralmente não conseguem associar os conceitos com a vivência deles no cotidiano, o que dificulta a aprendizagem e constrói uma antipatia entre os alunos e a disciplina.

Dessa forma, as atividades realizadas objetivaram trazer aos alunos um contato diferenciado com a física, em face à maneira tradicional de ensino, oportunizando-os despertar

curiosidade à ciência. Nesse sentido, agrega-se qualidade ao ensino de ciência nas escolas vinculadas ao Programa e contribui-se na formação docente dos bolsistas do subprojeto.

Semanalmente ocorre uma das atividades mais importantes do programa: a reunião entre coordenadores, supervisores e licenciandos bolsistas, em que são discutidas, planejadas e avaliadas as atividades e ações que serão exercidas por todo o grupo ao longo da semana. Muitas vezes, essa reunião é dividida em duas partes básicas. Na primeira, o coordenador informa sobre as notícias da semana, que inclui informativos sobre a reunião entre o coordenador geral e os demais, organiza discussões sobre textos científicos que são de interesse e, algumas vezes, convida professores, pesquisadores e participantes de outros subprojetos para ministrar palestras acerca de assuntos diversos. Na segunda parte, os bolsistas se reúnem com seus professores supervisores a fim de planejarem as atividades que serão realizadas nas escolas no decorrer da semana.

265

Nesse momento, de acordo com o planejamento anual do professor supervisor, planejamos atividades, tais como experimentos, resolução de exercícios, discussões sobre conteúdos etc., que iremos realizar para auxiliar o aprendizado dos alunos, visando sempre aquelas em que os alunos participem ativamente. Isso decorre do nosso objetivo principal que é fazê-los participar da aula de forma que construam o seu próprio conhecimento. Decidida a atividade, listamos os materiais necessários para sua realização e sempre que preciso, pedimos a colaboração dos alunos, que levam para a escola alguns aparatos que iremos utilizar.

A reunião semanal também é o momento em que os bolsistas interagem uns com os outros, inclusive os vinculados nas outras escolas conveniadas, pois durante os outros dias

temos contato apenas com os bolsistas lotados na escola em que realizamos atividades. O coordenador sempre está atento aos artigos e textos pertinentes ao nosso engrandecimento científico, por isso, quando há textos, ele divide os bolsistas em grupos de dois ou três e os deixa responsáveis pela apresentação de certo texto ou artigo, o que nos faz também produzir com outros bolsistas que fazem atividades em outras escolas. Tudo isso são atividades exercidas por nós juntamente com os supervisores e os coordenadores.

Vale ressaltar, que as atividades desenvolvidas na escola também são planejadas de modo a auxiliar o professor supervisor e que, na condição de bolsistas, não ministramos aulas, mas realizamos atividades de planejamento e intervenção, sempre sob a supervisão do professor da turma.

PIBID-FÍSICA NA E. E. Prof. Ulisses de Góis

Melhorar o desempenho e a aprendizagem da disciplina de física bem como estimular o gosto pela ciência são tarefas que o PIBID exerce na Escola Estadual Professor Ulisses de Góis (EEPUG). A cada dia podemos enxergar resultados positivos advindos desse trabalho, pois é notória a autoestima dos alunos mediante a realização de plantões de dúvida e eventos como o dia da física, o clube de ciências e astronomia e experimentos diversos, já que nossos esforços são para que a cada novo encontro mais estudantes possam conhecer, compreender e aprender a ciência.

A partir de agora detalharemos essas atividades realizadas ao longo do ano de 2013, desde os planejamentos até a execução, registrando nossas opiniões e conclusões.

Plantão de dúvidas

Uma vez por semana os licenciandos bolsistas comparecem à sala de aula junto ao professor supervisor. Na escola, o tempo semanal para o professor lecionar é limitado, na maioria das vezes, a 100 minutos corridos por turma. Durante algumas aulas é comum o professor fazer resolução de atividades. Como essa tarefa desperta muitas dúvidas nos alunos e o tempo das aulas é limitado, torna-se difícil esclarecê-las. Por esse motivo, o grupo oferecia um plantão de dúvidas, no qual um dos bolsistas do PIBID ficaria responsável por auxiliar tirando as dúvidas dos estudantes na escola.

O plantão de dúvidas acontecia fora do horário das aulas, em uma sala da escola destinada ao programa. Os bolsistas se revezavam em um cronograma pré-estabelecido decidido na reunião semanal do grupo. Mas percebeu-se que essa prática não estava funcionando, pois os alunos não compareciam no local e horário em que o plantão estava ocorrendo. Depois de algumas discussões, percebemos que o problema estava na pouca disposição dos alunos em investir tempo para a realização da atividade e deslocar-se até a sala destinada ao projeto. Em geral, davam preferência ao uso do laboratório no horário destinado ao plantão. Com isso, essa atividade tornou-se esvaziada.

Então, no planejamento semanal decidimos auxiliá-los na própria sala de aula. Durante as aulas em que ocorriam resoluções de exercícios, os licenciandos bolsistas passaram a ficar na sala de aula ajudando os alunos, problematizando as questões nas quais eles tinham dúvida e fornecendo pistas para sua resolução, a fim de não fornecer “a resposta pronta”, o que não é permitido.

Nessa atividade, percebeu-se que os alunos estavam acostumados ao tipo de aula expositiva, pois eles não queriam pensar na solução das questões, eles esperavam que as respostas viessem pelo professor ou bolsistas. Esse fato nos preocupou, pois os alunos não estavam refletindo sobre os conceitos que estavam sendo abordados em sala de aula, o que nos levou a intensificar esse tipo de atividade e a trazer situações do cotidiano deles, a fim de fazê-los pensar, refletir, discutir e questionar os conteúdos de física abordados em sala.

Com essa atividade, notou-se também que os alunos estavam dispersos e pouco estimulados. Foi perceptível que eles precisavam de alguém para estar do lado deles, dando-lhes suporte. A partir daí, procuramos sempre ficar próximos, tentando tornar a aula mais agradável para os alunos.

Com essa nova forma de aplicar o plantão, constatou-se uma melhora nesse tipo de aula. Os alunos passaram a ficar mais atentos, procurando entender, pensar e discutir os problemas propostos, aparentando estarem mais animados com as aulas da disciplina. Logo, após algumas análises e reformulações, conseguimos tornar a disciplina e as aulas um pouco mais agradáveis.

Durante essa atividade observou-se certa dificuldade dos alunos em matemática. Com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos e levando em consideração que havia alguns horários vagos entre as aulas de física, decidimos aproveitar alguns desses horários para superar tais dificuldades. Esse tipo de atividade tem sido bastante proveitosa, pois conseguimos alterar um pouco a concepção dos alunos sobre a Física e aumentar a participação deles nas aulas.

Dia da Física

Esta foi a primeira vez que nosso grupo de bolsistas na escola participou do evento chamado “Dia Nacional da Física na Escola”, que aconteceu em 25 de maio (apesar de o dia oficial ser 19 de maio). Participamos de toda a preparação do evento, o qual contou com adesão efetiva dos alunos. Iniciamos as atividades direcionando cada turma para a elaboração de um experimento a ser apresentado no dia da Física. Exemplificaremos com a turma que se responsabilizou por apresentar uma peça de teatro a fim de homenagear um cientista, relatando e interpretando sua história. O cientista escolhido foi Isaac Newton.

A partir da escolha, a supervisora do PIBID, responsável pela organização do evento escolar, pesquisou a biografia do cientista e repassou para os alunos e bolsistas. Reservamos uma aula para fazer a divisão dos personagens, organização da peça e figurinistas. Os alunos iam escolhendo os personagens que interpretariam. Já aqueles que ficavam na figuração eram também responsáveis por conseguir os figurinos e os objetos para compor o ambiente cenográfico. Um dos bolsistas elaborou a trilha sonora da peça e os outros coordenavam, junto com a professora supervisora, os ensaios.

Por sua vez, os experimentos apresentados no dia da Física também foram escolhidos pelos alunos, os quais, depois de divididos os grupos, empenharam-se em sua elaboração e execução, pesquisando e procurando os objetos necessários para sua elaboração.

Todos os alunos da escola foram convidados para o evento, incluindo o corpo docente e administrativo, bem como o coordenador do PIBID de física. Observamos uma natural ansiedade dos alunos na apresentação dos experimentos e

da peça, o que atribuímos à responsabilidade de interpretar e apresentar-se para toda a escola. O professor coordenador do PIBID, que esteve presente, fez uma breve explanação sobre a importância da atuação do programa na escola e interagiu com os alunos. Ao final, houve sorteio de brindes e serviu-se um lanche coletivo.

O evento teve efeito motivador sobre os bolsistas, recém-chegados à escola, pois exigiu, desde o início, dedicação integral ao planejamento e organização de uma atividade que mobilizou todas as turmas de Ensino Médio para, junto com a professora e bolsistas do PIBID, realizar um trabalho de qualidade. A constatação do empenho dos alunos nos impulsionou a ajudar incondicionalmente a escola, os alunos e a professora a realizar eventos como esse.

Além disso, o dia da Física foi importante porque ajudou-nos na divulgação da ciência e apresentou aos alunos o outro lado da sala de aula, mostrando que é possível estudar física sem estar somente no quadro e envolto em fórmulas. É por meio de eventos como esse que conseguimos envolver os alunos na disciplina de forma atrativa e eficaz. A atividade realizada serviu como aprendizado porque nunca tínhamos feito ou participado de um evento desse tipo, ou seja, foi uma nova experiência que somou e serviu de bagagem para projetos futuros. Conseguimos participar de todas as etapas e vimos como é diferente trabalhar coisas já conhecidas de uma forma inovadora e que realmente tem efeito positivo. Em suma, por ter sido nossa primeira atividade na escola, ela foi muito marcante e ficará em nossas lembranças para sempre.

Clube de Ciências

O Clube de Ciências e Astronomia da Escola Estadual Professor Ulisses de Góis foi iniciado no mês de setembro de 2011, com o objetivo de divulgar a ciência e a astronomia por meio de um espaço fora da sala de aula que possibilitasse ampla interação entre os alunos e a física. O clube começou com 20 alunos inscritos, distribuídos entre as turmas do Ensino Médio, e atualmente conta com 56 alunos. Possibilitar a troca de ideias, ampliar o conhecimento e a aprendizagem em Física, além de aumentar o gosto pela ciência, são os objetivos do Clube por meio de atividades e ações específicas do PIBID-Física.

Segundo a professora Amanda Vivian, um espaço como esse possibilita a participação em atividades experimentais, visitas a locais de divulgação científica, realização de ações dentro e fora da escola, chamando a atenção para a popularização e divulgação da ciência, especificamente da Física, como parte integrante do ambiente em que vivemos.

Segundo o Guia de orientações para implementação de um Clube de Ciências, do Programa de Desenvolvimento Educacional do Município de Guarapuava, PR (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 5),

um Clube de Ciências, além de possibilitar o desenvolvimento de atividades científicas que envolvam os alunos mais diretamente com a sociedade, estimula a socialização, a liderança, a responsabilidade e o espírito de equipe.

De acordo com a professora supervisora, o clube é visto como uma maneira de trabalhar conteúdos referentes às ciências, sem a obrigatoriedade das aulas, a fim de dinamizar o

ensino de ciências e atrair o corpo discente da Escola Estadual Professor Ulisses de Góis às atividades de interesse científico.

Em suma, a professora Amanda destaca que a participação dos estudantes no Clube de Ciências e Astronomia permitiu-lhes aumentar o gosto pela ciência, possibilitando reconhecer a Física como disciplina que faz parte de sua vida. Por meio dessa atitude, durante as aulas eles interagem mais que outros estudantes, facilitando a troca de ideias como também a aprendizagem entre a turma. Outro resultado vem com o rendimento acadêmico dos alunos que participam dessa atividade, que, ao fim de cada bimestre, é considerado positivo entre a comunidade escolar. Para o professor é a prova de que o trabalho que vem desenvolvendo pode dar bons resultados, se bem planejado.

Dentro do Clube são realizadas atividades experimentais em certas ocasiões. No ano de 2013, foram mais de vinte experimentos levados para os alunos. Dentre os experimentos realizados nesse ano iremos destacar, a seguir, os que causaram maior repercussão na escola.

272

Experimentos

No segundo semestre de 2013, durante uma reunião semanal, a professora e nós bolsistas, planejamos a realização de um experimento para abordar o conceito de pressão. Decidimos fazer algo simples que fosse realizado com materiais facilmente encontrados e de fácil manuseio. Então, um dos bolsistas nos trouxe a feliz ideia de utilizarmos um coco-verde e uma bala de iogurte para fazer o experimento. Pegamos então duas balas e amassamos uma na outra, até fazermos com que elas ficassem

com uma forma “pontiaguda”, em seguida a colocamos no chão, pegamos o coco e fizemos um movimento jogando a parte verde do coco em cima da ponta feita de iogurte. O que aconteceu? O coco verde simplesmente foi aberto pela ponta feita de bala de iogurte, ou seja, a goma de mascar de iogurte penetrou nele fazendo uma abertura por onde saía a água de coco. Esse experimento foi feito durante uma reunião semanal.

Uma semana antes de fazermos o experimento na escola, fizemos uma breve divulgação do acontecimento a ser realizado na semana seguinte dizendo que iríamos abrir um coco-verde com bala de iogurte. Obviamente os alunos ficaram sem acreditar de jeito nenhum e pensavam que era brincadeira nossa. Eles diziam que era impossível isso acontecer, que nunca ouviam falar nisso, que não tinha como ser verdadeiro. Isso é, ficaram todos curiosos para ver se ia dar certo mesmo, se era possível isso acontecer.

Na semana seguinte, levamos os materiais necessários para a realização do experimento, ou seja, alguns cocos-verdes e balas de iogurte. Levamos os alunos para a quadra de esportes da escola, pois é um ambiente aberto e propício para o momento, fizemos com que eles ficassem em uma roda para que todos conseguissem visualizar e começamos a fazer a demonstração de como abrir um coco-verde com uma bala. Fizemos da mesma forma que havíamos feito durante o planejamento e deu certo mais uma vez. Depois colocamos os próprios alunos para fazer a experiência. Todos os alunos ficaram boquiabertos com a apresentação da “nova técnica de abertura de coco-verde” e se perguntavam como aquilo era possível.

Depois do experimento começamos a questionar os alunos tentando problematizar o ocorrido a fim de construir o conceito de pressão. Com isso eles foram fazendo a interligação do que acontecera por meio do experimento com o conceito de pressão

que está no livro didático que utilizam nas aulas. Era notória a compreensão dos estudantes depois do experimento até porque eles próprios diziam que foi muito mais fácil entender o conceito abordado em forma de experiência. Sabemos que o conhecimento se solidificou, pois, mesmo já tendo estudado aquele assunto, ainda hoje os alunos falam do experimento do “coco-verde” e até explicam para alunos de outras séries o que ocorreu.

Outro experimento significativo foi realizado no último encontro do ano de 2013. Nesse dia, foram apresentados vários experimentos que abordavam o conceito de calor. Para tanto, utilizamos o espaço do laboratório de ciências da escola. Todos os bolsistas estavam presentes, por isso, foi possível fazer três experimentos ao mesmo tempo (lembrando que todos envolviam os mesmos conceitos, ou semelhantes, de formas diferentes), pois dividimos as turmas em três grupos e cada grupo contava com um experimento, a participação de dois bolsistas e também da professora supervisora. Após a realização do experimento e problematização sobre ele, os alunos trocavam de mesa para presenciar outro experimento.

No final houve uma breve discussão sobre os experimentos e os conceitos físicos neles envolvidos. Essa atividade foi muito rica por causa da discussão ao final, pois notamos, por meio da participação dos alunos, que eles estavam pensando e se questionando sobre os experimentos. Os próprios estudantes estavam conduzindo esse momento e isso foi o principal ponto positivo dessa atividade.

Considerações finais

A experiência que adquirimos ao estar no PIBID é de suma importância para nossa formação enquanto futuros professores. O programa nos dá suporte para, ainda nos semestres iniciais do nosso curso, irmos além dos muros da universidade, munidos de conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, oportunizando-nos uma maior experiência no que diz respeito ao contato com alunos de nível médio. Isso é uma grande vantagem uma vez que, se não estivéssemos no PIBID, só teríamos contato com alunos e escolas públicas na reta final do curso, a partir do estágio supervisionado obrigatório, que não tem a mesma flexibilidade que encontramos no PIBID.

Nesse tempo que passamos na escola com o PIBID, conseguimos constatar que, mesmo a física sendo conhecida por ser de difícil assimilação pelos alunos, é possível reverter essa ideia por meio de uma abordagem nova, que chame a atenção e os faça enxergar a mesma coisa de formas diferentes. Resta-nos aproveitar o máximo que pudermos, pois somos privilegiados por estar onde muitos gostariam e assim fazermos a diferença na educação de nossa cidade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MANCUSO, R.; LIMA, V. M. do R.; BANDEIRA, V. A. **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

SANTOS, Denise J. Fontana dos; SANTOS, Julio Murilo Trevas dos. **Guia de orientações para implementação de um Clube de Ciências**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2008.

HORTA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA INTEGRADORA NA ESCOLA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

*Vladimir Vieira do Nascimento
Rodrigo Serafim de Araújo
Leila Trindade da Silva
Mônica Raquel da Silva Lopes
Ivaneide Alves Soares da Costa*

Introdução

Com o advento da tecnologização, seguida pelos efeitos da globalização, o homem foi gradativamente perdendo seu contato com a natureza, uma vez que esse fenômeno mundial disponibiliza ferramentas tecnológicas – celulares, vídeo games e computadores –, que promovem comodidades e distração aos seus usuários. Esse processo contribui para que ocorra uma ruptura da relação afetiva entre homem e natureza, isso é, o ser humano passou a acreditar que não depende do meio ambiente para sobreviver e que consegue solucionar a maior parte dos seus problemas cotidianos a partir do uso de ferramentas tecnológicas. Consequentemente, pode-se inferir que a população mundial perdeu o vínculo de respeito que existia pela vida e isso contribui de maneira negativa para o aumento da degradação do meio ambiente.

Fiorotti et al. (2010) reforçam que, desde os primórdios, o homem vem retirando seu alimento da natureza. Mexer na terra para cultivar remetia a uma manutenção dos princípios básicos que valorizavam o respeito à vida. Com as variações ocorridas na base da estrutura da sociedade, ao longo dos tempos, surgiu um novo estilo ou maneira de sobrevivência. A partir de então, as pessoas não possuem mais tempo livre, uma vez que apresentam rotinas excessivas e exaustivas de trabalhos, e, direcionado esse pensamento a um público mais jovem, o contato com a natureza notoriamente foi substituído por vídeo games e computadores.

Segundo Morgado (2006), o afastamento entre ser humano e natureza tem corroborado com o agravamento da problemática ambiental, a qual é caracterizada como uma das principais preocupações da sociedade moderna. Isso reafirma a necessidade de políticas que envolvam ações inerentes à educação ambiental e que valorizem a formação do cidadão. Assim, podemos inferir que, para sanar esse problema, devemos utilizar medidas de conscientização que atinjam principalmente a população do Ensino Básico.

Bastiani (2011) afirma que o governo, ao perceber essa problemática, começou a desenvolver estratégias que resultassem na conscientização ecológica. No ano de 1999, foi promulgada a lei nº 9.795, que se refere a questões voltadas à Educação Ambiental, concretizando a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental. A partir de então, pode-se perceber que o meio ambiente culminou em uma temática pertencente aos currículos escolares.

Morgado (2006) refere-se à questão ambiental como um tema de extrema relevância, o qual aponta a necessidade de uma educação com foco na conscientização humana, uma vez

que o homem moderno apresenta forte papel social na medida em que suas ações refletem diretamente em diversos fatores ambientais. Para atingir esse objetivo, necessita-se de campanhas que sensibilizem a população quanto aos aspectos que envolvem a redução dos espaços verdes e dinâmicos, já que esse fator é resultante do crescente processo de urbanização. A meta é formar indivíduos comprometidos com causas sociais e com seu papel de agentes transformadores de nosso meio, para que assim os indivíduos possam tomar suas próprias decisões em prol da preservação do meio ambiente.

Bastiani (2011), embasado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), afirma que, para atingir o objetivo de conscientização e sensibilização humana, necessita-se de uma participação mais ativa dos estudantes, principalmente, no que tange aos processos de ensino-aprendizagem. Isso requer a implementação de atividades práticas nas aulas, já que essas são de suma importância para a construção do conhecimento pelo aluno na medida em que possibilita a assimilação do conteúdo conceitual, para que, conseqüentemente, esse possa ser aplicado no seu dia a dia, por meio, por exemplo, da preservação do meio ambiente.

Morgado (2006) afirma que a educação ambiental na atualidade não cumpre o seu real papel; no caso, pode-se estimar que os objetivos propostos pelos PCN não são alcançados em nossa sociedade, especialmente no que diz respeito aos âmbitos educacional e interdisciplinar, o que pode estar relacionado à persistência de um ensino básico tradicional, que transforma os conteúdos abordados em sala de aula em algo abstrato e extremamente fragmentado.

Segundo Araújo e Draco (2011), as aulas teórico-expositivas excluem as atividades práticas, tornando o ensino superficial,

mecânico e repetitivo, pois entra em conflito com o ensino teórico-prático, uma vez que este valoriza a aprendizagem dinâmica e significativa. Em direção à aprendizagem significativa, o professor pode utilizar uma abordagem CTSA, a qual envolve Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, ou seja, o professor, por meio da problematização, consegue abordar diversos conceitos de forma interdisciplinar, isso é, integrando-os ao cotidiano do aluno e propiciando a aplicação de conteúdos.

Como exemplo dessa abordagem, podemos citar a horta escolar, já que agrega os seguintes pontos: ciência relacionada à tecnologia, e, ao mesmo tempo, às questões sociais, como, no caso, a temática do desmatamento, da erosão do solo e da necessidade de ingestão de alimentos mais saudáveis. O segundo ponto está relacionado ao desenvolvimento de uma reflexão sobre os problemas que assolam as sociedades, a fim de tornar os indivíduos mais críticos frente a temáticas sociais, como, por exemplo, a poluição do meio ambiente. É importante ainda que os alunos possam adquirir uma postura crítica que os levem a encontrar soluções em prol de toda sociedade. E, por fim, vale destacar a função do professor como orientador no processo ensino-aprendizagem.

Para Pimenta e Rodrigues (2011), a horta escolar pode ser caracterizada como uma ferramenta didática ou laboratório vivo, a qual visa atingir o objetivo de despertar a conscientização ecológica nos discentes envolvidos, já que o professor consegue dar uma nova roupagem à sua metodologia de ensino. Com isso, consegue-se envolver de maneira intrínseca teoria e prática; além de estimular a capacidade de interdisciplinaridade do professor. A partir desse instrumento de ensino, os alunos conseguem resgatar valores que envolvem o respeito pela vida e pelo meio ambiente, pois o trabalho cooperado entre os agentes ativos envolvidos

proporcionam uma mudança de valores e uma transformação dos alunos em seres mais críticos frente à sociedade.

Para Arenhaldt (2012), é de suma importância aprimorar as atividades didáticas elaboradas pelos orientadores de ensino, como, por exemplo, por meio da implementação de um laboratório vivo como a horta, uma vez que, a partir dela, os alunos conseguem visualizar as aulas de Botânica como algo interessante, contextualizado e significativo para suas vidas. Isso tenderá a aguçar a curiosidade, já que o aluno conseguirá utilizar os conceitos de Ecologia para relacionar e compreender a importância da educação ambiental, além de tornar o ensino integrado, proporcionar uma visão crítica acerca do impacto ambiental, alimentação saudável e seus benefícios, assim como na construção de seres mais éticos e participativos a problemas que envolvam a sociedade.

Partindo dessa premissa, desenvolveu-se o trabalho com horta na E. E. Lourdes Guilherme. O projeto foi dividido nas seguintes etapas:

1. levantamento da área, no intuito de averiguar as possibilidades de implementação de uma horta;
2. socialização do projeto no ambiente escolar, em conjunto com o professor de Biologia, para que os alunos pudessem compreender acerca de sua importância;
3. convite aos discentes da turma de 2ºAno EJA para serem agentes ativos do projeto em questão, a fim de tentar atraí-los para o ambiente escolar, por meio da valorização de sua participação;

4. realização de duas oficinas, as quais visavam instrumentar os alunos quanto ao desenvolvimento e a construção da horta;
5. limpeza dos canteiros, adubação e plantio das sementes de hortaliças;
6. procedimento de rega de forma continuada.

Ao longo do projeto, estimulou-se a percepção da importância da preservação do meio ambiente, em especial, a conscientização da erosão dos solos devido ao desmatamento; a compreensão da influência dos fatores abióticos para o crescimento e desenvolvimento das plantas; a saúde, devido ao consumo de alimentos orgânicos (naturais e livres de agrotóxicos), mais benéficos para o nosso organismo e para o meio ambiente; e a importância do uso de adubos naturais ou orgânicos para manutenção de um ambiente mais limpo. A descrição detalhada da metodologia e dos resultados desse trabalho podem ser conferidos em Araujo et al. (2014) (*in press*) e Silva et al. (2013) (*in press*).

282

Utilizando-se desse contexto, tornou-se perceptível a importância do professor como orientador ao longo da formação do aluno, ou seja, o docente apresenta a função de facilitar a assimilação de conhecimento de seu público alvo. Por isso, necessita-se elaborar estratégias que aprimorem as metodologias de ensino em sala de aula, principalmente, quando se lida com turmas que, aparentemente, apresentam alunos mais desmotivados e desvalorizados, no caso, a EJA.

Assim, esse trabalho objetiva relatar as dificuldades e potencialidades encontradas no desenvolvimento do projeto

da horta, com foco na análise da importância da reflexão para a prática docente.

Observar o ambiente escolar faz emergir situações de ensino

Segundo Pensin e Nikolai (2013), quando se coloca em evidência o tema educação, deve-se levar em consideração todo o seu contexto histórico, ou seja, os aspectos que, ao longo dos séculos, colaboraram para a formação desse campo em nosso país. A partir dessa reflexão, percebe-se que a base da educação está vinculada a fundamentos que envolvem orientações tecnicistas, o que denota que as adesões aos novos procedimentos ou abordagens construtivistas apresentam-se de forma mascarada, fazendo parecer que existe algo moderno, entretanto, permanece no ensino tradicional e de forma estática.

Cruz (2004) reforça que isso pode estar associado a fatores intrínsecos, como a elaboração dos currículos de formação dos professores, por exemplo, que tendem a direcionar essa formação para uma racionalidade técnica, ou seja, estimulam a separação entre teoria e prática durante uma aula.

Com base nos argumentos apresentados por Lorenzette (2007), os professores, realmente demonstram a prevalência desse tipo de formação. Entretanto, a escola necessita garantir às novas gerações a propagação dos conhecimentos científicos de uma maneira eficiente e que possibilite aos alunos a formação de conceitos, assim como a sua aplicação de forma contextualizada, ao longo das suas vivências.

Pensin e Nikolai (2013) admitem que, para atingir esse objetivo, tanto a teoria quanto as práticas adotadas nos

ambientes escolares devem estar associadas a estímulos, os quais devem envolver a execução de diversas habilidades que proporcionem a criatividade por parte dos alunos. Por isso, deve-se mencionar a necessidade dos docentes adaptarem suas metodologias de ensino, a fim de atingir as demandas da escola.

Nessa perspectiva, Cruz (2004) afirma que, para desenvolver a educação brasileira, a prática de orientar não deve resultar apenas na transmissão de conhecimento científico, mas na criação de um espaço de reflexão das próprias atitudes, levando à indagação sobre o aprendizado do aluno. Isso significa que o professor precisa incorporar a essência de pesquisador em seu trabalho diário, em que o objeto de estudo deve ter o foco no aluno.

Para Rios, Sopelsa e Gazolla (2012), uma das reorientações das políticas públicas está direcionada à educação básica, a qual deve proporcionar a oportunidade de uma educação que possibilite a inserção e a construção de alunos que apresentem uma cidadania participativa em nossa sociedade. Isso é possível quando o aluno assimila o conhecimento básico na escola e, posteriormente, reflete acerca de suas próprias ações na sociedade.

Por fim, Texeira (2010) reforça que a tarefa de educar deve ser considerada complexa e histórica, já que para exercê-la de maneira efetiva é necessário atender às exigências atuais que envolvem a sociedade. Por isso, qualificação docente deve resultar em uma reflexão sobre sua prática, o que tende a proporcionar uma ampliação da visão do professor a fim de encontrar problemáticas que assolam a comunidade escolar, fazendo emergir daí a necessidade de um ensino prático, em que os alunos elaboram hipóteses, discutem conceitos e podem aplicar a ciência no seu cotidiano.

A prática docente com foco no cotidiano da escola: o caso da E. E. Lourdes Guilherme

Com base nos aspectos levantados por Cordeiro (2010), a prática pedagógica deve ser considerada um trabalho que visa repassar ou transmitir saberes aos demais indivíduos, o que caracteriza esse processo como dinâmico, apresentando a necessidade de um orientador que repense continuamente acerca das suas metodologias de ensino. Teixeira (2010) afirma que isso se torna possível por meio da formação continuada, ou seja, o professor deve buscar um aperfeiçoamento profissional, no intuito de encontrar uma nova visão de mundo, a fim de facilitar a identificação de problemas que emergem da própria escola. Isso implica, conseqüentemente, no desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras e atrativas, que capacitam os discentes à resolução de determinadas situações problemas que lhes forem propostas, uma vez que são pertencentes ao seu cotidiano.

285

Utilizando-se dessa percepção, foi possível a identificação de uma problemática na E. E. Lourdes Guilherme: a ausência de uma educação ambiental mais consistente e efetiva. Por meio de observações do âmbito escolar, ficava evidente o entorno escolar poluído, sem uma arborização adequada que o tornasse mais agradável, bonito e atraente. Conseqüentemente, isso proporcionou o surgimento da ideia de inovação dentro do próprio ambiente escolar e, para atingir esse objetivo, fazia-se necessário a presença de um espaço ou local que levassem os indivíduos a pensar sobre os valores que os rodeiam, discutir termos científicos e utilizar a sua criatividade, colocando a mão na massa.

A escola apresentava um espaço vazio e abandonado, o qual estava recoberto por lixo e uma vegetação rasteira que atraía animais perigosos, que poderiam ocasionar graves

acidentes, já que os alunos do Ensino Fundamental I utilizavam a área como esconderijo durante as suas brincadeiras. Assim, surgiu a ideia de revitalizar esse espaço no âmbito escolar, para, com isso, poder trabalhar a problemática de preservação do meio ambiente, ecologia, botânica e saúde. A partir disso, houve incentivo para a implementação de uma horta, já que apresentava canteiros abandonados e propícios para a sua criação.

A princípio, as maiores dificuldades encontradas estavam relacionadas, simplesmente, ao fato de restabelecer uma relação afetiva dos alunos com a própria natureza, pois os discentes apresentavam um preconceito ao realizar o mais simples contato, uma vez que essa era considerada suja ou perigosa.

Para tentar sanar esse empecilho, ocorreu uma divulgação acerca da importância do projeto em questão, o qual atingiu toda a comunidade escolar. A informação foi uma ferramenta chave para quebrar preconceitos ou suposições, pois normalmente o ser humano tem medo do desconhecido, criando-se assim uma barreira, em que evita aproximações do que tem medo como uma estratégia de defesa. Entretanto, por meio do vetor informacional, pôde-se gerar mudanças atitudinais nos indivíduos, já que os discentes foram incentivados a entrar em contato com a natureza, percebendo tal contato como gostoso e prazeroso.

A fim de tornar alguns alunos seres mais atuantes na proposta, e valorizar a sua participação, os discentes do 2º ano EJA foram selecionados como participantes. O intuito de atribuir maiores responsabilidades foi o de atraí-los para o ambiente escolar, por meio da valorização da sua presença e de suas ações. Normalmente, as turmas de EJA são desvalorizadas dentro do ambiente escolar, pois necessitam de maior atenção, já que são constituídas por adultos que trabalham o dia inteiro e, por isso, chegam bastante cansados durante as

aulas, o que contribui de maneira significativa para que ocorra um *déficit* de atenção, que reverbera na forma de desinteresse. Assim, o trabalho da horta foi considerado como um elemento chave, pois a maioria dos estudantes apresentava familiares que trabalhavam com agricultura.

Para conscientizá-los do quão interessante seria a ação decorrente, os alunos selecionados foram convidados a participar de oficinas, as quais visavam criar um diálogo, em que se podiam retirar as principais dúvidas, dentre elas: o que é uma horta? Qual é sua importância? O que ela pode proporcionar para a educação escolar e mudança de hábitos? Isso ampliou o interesse pela execução da proposta, já que os alunos motivaram-se, uma vez que todo o desenvolvimento do projeto dependia apenas da participação deles. Aqueles estudantes que continuaram a apresentar alguma resistência durante a execução das atividades, ao visualizar o empenho dos colegas, acabaram engajando-se no trabalho. Assim, o contato com o meio ambiente passou a ser algo prazeroso e relaxante.

A eficiência da oficina em conscientizar por meio de informações, só ficou evidente na fase intitulada “mão na massa”, em que os alunos deveriam decidir se aceitavam participar da ação, ou seja, a oficina deveria estimular o aluno a quebrar preconceitos e se envolver cada vez mais. Nessa, os bolsistas do PIBID/Subprojeto Biologia, em conjunto com os discentes, realizaram um mutirão de limpeza da área dos canteiros, o que favoreceu o cooperativismo e propiciou o surgimento de um vínculo mais incisivo com a natureza, ou seja, o ato de limpar gera um sentimento que favorece a compreensão da necessidade de preservação do meio ambiente. Em seguida, foi preparado o solo para o plantio, pois a terra estava sem nutrientes, sendo necessária uma adubação e um período

de descanso para torná-la mais fértil. A partir disso, pôde-se executar o processo mais aguardado, no caso, a plantação das sementes de hortaliças.

Essa ação reforçou ainda mais o trabalho em equipe, pois, a partir desse momento, decorreria o processo de rega, para o qual se fazia necessário mobilizar toda a comunidade escolar a fim de prover os cuidados básicos necessários para o crescimento das hortaliças. Assim, necessitou-se estabelecer um cronograma, em que cada aluno ficaria responsável por regar, em um determinado período e dia da semana. Como, no final de semana, não existem atividades escolares, foi necessário que a diretora se prontificasse a ceder a chave da escola. Nesse caso, se os alunos não pudessem ir ao local em determinado final de semana o vigia realizava o procedimento.

Isso corroborou para a formação dos alunos, tornando-os mais éticos, uma vez que compreendiam a importância das suas ações, pois elas refletiam diretamente na vida de outros indivíduos ou seres vivos, no caso, as hortaliças. Tal processo proporcionou uma transformação na postura dos discentes no próprio ambiente escolar, assim como nos entornos da comunidade, uma vez que passaram a valorizar e preservar os espaços públicos. Essa ação mostra que por meio da criatividade é possível obter grandes resultados.

Durante a execução da horta surgiram inúmeros questionamentos. Com base em Bandeira (2013), pode-se afirmar que foi criado um laboratório vivo para o estudo de temas como desmatamento, poluição, erosão, biodiversidade e desertificação.

Esses temas envolvem problemáticas pertencentes à vida dos docentes, sendo abordados normalmente pelas disciplinas de Ciências e Geografia, porém de maneira teórica; já com a prática em uma horta, os alunos podem realmente ser

sensibilizados quanto à importância do meio ambiente, uma vez que passam a compreender a relação de fatores abióticos e bióticos que estão presentes na natureza. Basta elaborar experimentos simples, como, por exemplo, uma hortaliça que deverá se desenvolver na presença de temperaturas baixas, e outras em temperaturas altas, estimulando, assim, o aluno a elaborar hipóteses para tentar compreender o que irá decorrer.

Quando as hortaliças tornaram-se aptas ao consumo, criou-se um diálogo com toda a comunidade escolar acerca da importância de uma alimentação saudável, a fim de sensibilizar os discentes quanto à importância de uma alimentação variada e colorida, pois isso proporciona a aquisição de uma variedade de vitaminas, além de propiciar experimentar novos sabores. Adicionalmente, esse modo de alimentação reduz problemas cardiovasculares e podem promover um combate à obesidade infantil. Por fim, todas as hortaliças foram adicionadas à merenda escolar.

289

Considerações finais

A implementação da horta-escolar na E. E. Lourdes Gurgel gerou um maior interesse dos alunos em participar das atividades escolares, acarretando, assim, uma maior aproximação dos alunos com os professores e funcionários da escola, pois todos apresentavam interesses semelhantes, no caso, a manutenção da horta. Posteriormente, os alunos tornaram-se mais solidários, cooperativos e interessados pelo próprio ambiente escolar, o que futuramente tenderá a facilitar a compreensão dos conteúdos escolares. Por isso, faz-se necessário estimular

os alunos para que, por meio desse mecanismo, saibam que são capazes de exercer qualquer atividade.

A partir disso, percebe-se que a prática docente é uma ferramenta poderosa, que viabiliza a assimilação de conhecimentos pelos alunos, sendo caracterizada como um vetor de reflexão e propagação de conhecimentos, pois favorece uma percepção que resulta no desenvolvimento de problemáticas que abrangem o ambiente escolar. Colaborando, assim, de forma positiva para que os discentes assimilem informações significativas, uma vez que proporcionam o desenvolvimento do cognitivo e estimulam a criticidade dos agentes envolvidos frente à nossa sociedade moderna e globalizada. Dessa forma, os alunos da EJA sentiram-se motivados e atraídos pelo ambiente escolar, apresentando uma grande assiduidade no decorrer da ação.

Isso favoreceu a solução da problemática da educação ambiental, uma vez que se pode estimular o respeito à vida e à compreensão da importância dos espaços verdes e dinâmicos. Por fim, essa ação aponta para uma nova abordagem de ensino, a qual envolve a percepção do local ou ambiente, no intuito de gerar ciência ou pesquisa que modifiquem e agreguem valores no corpo discente de uma escola.

Referências

ARAÚJO, M. P. M.; DRAGO, R. Projeto horta: a mediação escolar promovendo hábitos alimentares saudáveis. **Rev. FACEVV**, Vila Velha, n. 6, jan./jun. 2011.

ARENHALDT, R. **Horta escolar**: uma estratégia pedagógica de “ecoalfabetização” nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2012. 11 f. Relatório de aprovação de estágio – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2012.

BANDEIRA, D. P. Práticas sustentáveis na educação: interdisciplinaridade através do Projeto Horta Escolar. **Rev. de Educação do Cogeime**, v. 22, n. 43, jul./dez. 2013.

BASTIANI, T. M. A educação ambiental chega à escola. E agora? **Rev. REMOA Bastiani**, v. 3, n. 3, p. 430-433, 2011.

291

CORDEIRO, V. J. Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na escola profissionalizante SENAC Concórdia SC. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 36, p. 65, 2010.

CRIBB, S. L. S. P. A horta escolar como elemento dinamizador da educação ambiental e de hábitos alimentares saudáveis. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 6., 2007. **Anais...** Florianópolis, 2007.

CRUZ, G. B. Pesquisa e formação docente: apontamentos teóricos. **RECE – Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 2, p. 01-10, 2004.

FIOROTTI, J. L. et al. Horta: a importância no desenvolvimento escolar. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO. 14., 10., 2010. **Anais...** Universidade do Vale do Paraíba, 2010.

LORENZETTE, H. **Ensino na diversidade e as inovações pedagógicas**: uma análise nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2007. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Bauru, 2007.

MARTINS, André Ferrer P. e PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. (Org.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**. Natal: EDUFRN, 2011.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. 2006. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Centro de Ciências Agrárias, Curso Agronomia, Florianópolis, SC, 2006.

292

PENSIN, D. P.; NIKOLAI, D. A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. **UNOESC & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 31-54, jan./jun. 2013.

PIMENTA, J. C.; RODRIGUES, K. S. M. Projeto horta escola: ações de educação ambiental na escola centro promocional todos os santos de Goiânia (GO). In: SEAT – SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSDISCIPLINARIDADE, 2., 2011. **Anais...** UFG/IESA/NUPEAT, Goiânia, 2011.

RIOS, M. P. G.; SOPELSA, O.; GAZZOLA, L. Perspectiva dos docentes e dos egressos sobre o curso de pedagogia da UNOESC. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação – UCS, 2012. p. 01-16.

SILVA, L. T. et al. **Horta como ferramenta didática integradora entre escola/aluno/PIBID**. Mossoró: SENACEM, 2013.

TEIXEIRA, C. C. O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO UFPI. 6., 2010. **Anais...** Teresina, 2010.



Este livro foi projetado pela
equipe da Editora da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte
em Setembro de 2017.

