



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antônio Guedes Rangel Júnior | *Reitor*

Prof. José Etham de Lucena Barbosa | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Presidente

Cidoval Morais de Sousa

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta

Editores Assistentes

Arão de Azevedo Souza

Antonio Roberto Faustino da Costa



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Paula Almeida de Castro
(Organizador)

**Desafios e perspectivas na profissionalização
docente – Pibid/UEPB**

Volume 3



Campina Grande-PB

2013

Copyright © EDUEPB

*A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.
A EDUEPB segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.*

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidival Morais de Sousa | ***Diretor***

Arão de Azevêdo Souza | ***Editor Assistente de projetos visuais***

Antonio Roberto F. da Costa | ***Editor Assistente de Conteúdo***

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Lediane Costa Furtuoso

Leonardo Ramos Araujo

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL -
UEPB

370.1

D441 Desafios e perspectivas na profissionalização docente Pibid/UEPB
- v. 2 [Livro eletrônico]./Paula Castro (org.). - Campina Grande:
EDUEPB, 2013.

3720kb - 468 p.: il: color.

Modo de acesso: Word Wide Web <<http://www.pibiduepb.com.br>>

ISBN 978-85-7879-169-8

1. Pibid/UEPB. 2. Formação do professor. 3. Docência-universi-
dade-escola. 4. Professores de física. I. Título.

Agradecimentos

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e, em especial, à Diretoria de Educação Básica da Capes, Carmen Moreira Neves, Hélder Eterno da Silveira, Claudete Batista Cardoso e à toda equipe Pibid/CAPES pelo imprescindível apoio dado ao Programa.

Aos Professores, Gestores e Alunos das Escolas públicas do Estado da Paraíba por abrirem as portas e receberam a proposta do Pibid/UEPB com intensa colaboração.

Aos Coordenadores de Área, Supervisores e Bolsistas do Pibid/UEPB pela importante trabalho realizado junto ao Programa.

À Reitoria e Pró-Reitoria de Graduação da UEPB, pela confiança e pelo inestimável apoio durante todo o desenvolvimento do Programa.

Aos Setores Administrativos da UEPB pelo gerenciamento e acompanhamento do Convênio Pibid/UEPB.

À EDUEPB, pelos constantes apoios oferecidos, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

Apresentação.....	13
--------------------------	-----------

Geografia

NOVAS ESTRATÉGIAS E RECURSOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE.....	16
--	-----------

Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira
 Alisson Silva Aires
 Josandra Araújo Barreto de Melo
 Maria Madalena de Paiva Vieira

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA NORMAL DE CAMPINA GRANDE-PB.....	30
--	-----------

Diego Tadeu Lima Silva
 João Manoel Bezerra
 Rayane de Luna Gomes
 Josandra Araújo Barreto de Melo
 Maria Madalena de Paiva Vieira

A LEITURA DE IMAGENS E O USO DAS GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	44
--	-----------

José Márcio Santos Silva
 Ricardo Antônio da Silva Pereira
 Nathália Rocha Moraes
 Josandra Araújo Barreto de Melo

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS E NOVAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	56
---	-----------

Nathália Rocha Moraes
 José Nivaldo da Silva
 Daniela Santana de Oliveira
 Josandra Araújo Barreto de Melo

GEPOLÍTICA, ENSINO E COTIDIANO: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PIBID/CAPES/UEPB/GEOGRAFIA NA E.E.E.M.I.P HORTÊNSIO DE SOUSA RIBEIRO, CAMPINA GRANDE-PB.....	67
--	-----------

Rosane Leite de Moura
 Viviane Paiva dos Santos
 Zenis Bezerra Freira
 Josandra Araújo Barreto de Melo
 Luís Arthur Pereira Saraiva

ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DO LUGAR: POSSIBILIDADE DE PENSAR COMÉRCIO, SERVIÇOS E INDÚSTRIA CULTURAL 81

André Anderson Sousa
Poliana Mariano Araújo
Josandra Araújo Barreto de Melo

O PIBID E AS ATUAIS METODOLOGIAS DE ENSINO - APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: APRENSÕES A PARTIR DA E. E. E. M. I. P. Dr. HORTÊNSIO DE SOUSA RIBEIRO (PREMEN), CAMPINA GRANDE/PB 92

Luiz Arthur Pereira Saraiva

UNIVERSIDADE – PROFESSOR FORMADOR: ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO EM EVENTOS 106

Maria Madalena de Paiva Vieira
Josandra Araújo Barreto de Melo

PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO DA ESCOLA POLIVALENTE, CAMPINA GRANDE-PB 120

Ana Maria Canuto Bandeira
Nathália Rocha Morais
Josandra Araújo Barreto de Melo

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA VISTA COMO UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO INOVADOR PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... 134

Emmanuelle Alexandre de Souza
Patrícia Soares de Meireles
Robéria do Nascimento
Lidiane Florencio dos Santos
Ranielly Gonçalo Batista

A EXPERIÊNCIA DE VIDA COMO BASE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PROPOSTA DESENVOLVIDA NO PIBID GEOGRAFIA . . 147

Maria José Sousa da Silva
Francisca Aline Pereira Barbosa
Maria Juciara Ferreira Silva
Hileanna Karla Barbosa Bernardes
Kaliandra Gomes Andrade

História

**A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E O ENSINO DA HISTÓRIA:
UMA NOVA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA..... 160**

Jhonata Sabino de Almeida

**USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: CINEMA COMO RECURSO
DIDATICO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 170**

Jéssica Salvino Mendes

**CARTOGRAFANDO POSSIBILIDADES:
HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA..... 181**

Dayane Nascimento Sobreira

Auricélia Lopes Pereira Pereira

A ORALIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA..... 194

Arthur Rodrigues de Lima

**PROJETO “MINHA RUA TEM HISTÓRIA”:
NOVAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL 206**

Lenaldo Silva

**A VALORIZAÇÃO DO ESTUDO LOCAL NA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA MEDIANTE A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO
INCENTIVO À PESQUISA E À FORMAÇÃO CONTINUADA..... 217**

Maria Helena Farias

**QUANDO O CONHECIMENTO SE TRANSFORMA
EM POESIA: UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE
HISTÓRIA E A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA 231**

Aline Pereira Santiago

Francinaldo Augusto Gomes

Maria da Luz Rodrigues da Silva

Paulo Gracino da Silva

Roseane de Lima Santos

João Batista Gonçalves Bueno

**O VALOR CONSTRUTIVO E DISCURSIVO DAS OFICINAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 246**

Aline Marques da Silva

Joanne Naelly Da Silva Pereira

Renata Dos Santos Cavalcanti

Sandeilson Beserra Nunes

Tânia Cristina Ferreira De Macedo

Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno

MULHER: DA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL AOS NOSSOS DIAS.....259

Camila da Silva Nascimento
 Emmanuel de Luna Paulino
 Jocekelly Carvalho
 Joelma Irineu
 Renata Sousa
 João Batista Gonçalves Bueno

A SUPERVISÃO DO PROJETO PIBID: TROCAS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE OS ALUNOS DO PIBID E OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS BÁSICAS - GUARABIRA (2012-2013).....273

Claudia de Fátima Bezerra Nunes
 Miriam Solange Freyre
 Severina Gomes
 João Batista Gonçalves Bueno

Espanhol**AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA AULA DE ESPANHOL: O FAZER PEDAGÓGICO ATRAVÉS DO PIBID287**

José Veranildo Lopes da Costa Junior
 Vilma Bezerra de Souza
 Gilda Carneiro Neves Ribeiro

O USO DO LÚDICO COMO ELEMENTO INTERDISCIPLINAR E MOTIVACIONAL PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA.....300

Luciene Fernandes Carneiro Giordano
 Ingrid Silva de Araújo
 Gilda C. Neves Ribeiro

Inglês**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM O GÊNERO TEXTUAL MÚSICA: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA313**

Priscila do Nascimento Fernandes
 Telma Sueli Farias Ferreira

PRODUÇÃO DE ENTREVISTA EM LÍNGUA INGLESA: UMA REALIDADE POSSÍVEL PARA ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DO PROJETO DO PIBID328

Rozilda Gondim da Silva Neta
 Telma Sueli Farias Ferreira

**JOGOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS:
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL.....340**

Islene Pereira de Lemos
Juliana Leoncio Bertino Cabral
Maiara Suenia da Silva
Telma Sueli Farias Ferreira

**O ESTIMULO À PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA
COM ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DO GÊNERO RECEITA.....354**

Cílio Lindemberg de Araújo Santos
Larissa Bruna Batista Farias
Moema Jane de Medeiros Araújo
Telma Sueli Farias Ferreira

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA CULTURA.....366

Cristiany Albuquerque Lira
Risoleda Uchôa Pontes

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A QUESTÃO CULTURAL.....372

Samara Costa da Silva
Silvânia Enedino da Silva
Eronaldo Fernandes de Araújo
Tarciana Karla Rodrigues Pereira
Surama Thamyres Avelino Santos

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS
NA ESCOLA PÚBLICA DE NÍVEL MÉDIO378**

Valéria Pereira
Cristiane Vieira Falcão
Robson Silva Ribeiro
Ewerton Felix da Silva
Renato da Silva Oliveira

Pedagogia

**O COTIDIANO ESCOLAR: OS ENCONTROS E DESAFIOS
DE UMA PESQUISA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....385**

Sívio Cesar Lopes da Silva
Paula Almeida de Castro

ALFABETIZANDO E LETRANDO: AS EXPERIÊNCIAS NO PIBID 396

Erica Batista Andrade
 Raquel de Sousa Andrade
 Mahatma Maria Souza Fonseca
 Izabel Cristina Marcelino Lima
 Alzira Maria de Lima Silva
 Teresa Cristina Vasconcelos

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA..... 408

Patrícia Ferreira Nobrega
 Luizete Alves Santos
 Jéssika Mirelly Silva
 Teresa Cristina Vasconcelos

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O PONTO DE VISTA DE SUPERVISORAS..... 420

ALVES, Rita Iara Pereira - EEEF Sto. Antônio 420
 ARAÚJO, Josefa Nascimento Rocha² - EEEF de Aplicação 420
 SOUSA, Zilda Gonçalves Paulino - EEEF N. Sra. Do Rosário 420
 VASCONCELOS, Teresa Cristina⁴ - UEPB 420

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR..... 432

Gueiby Avelino
 Isabele Fernandes
 Janielle Rego
 Laiz Oliveira

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIBID: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE 443

Isabel Romão Santos do Nascimento
 Maria das Graças de Souza Flor
 Wlyclécia Albuquerque de Sena

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE..... 454

Amanda Inácio Jerônimo
 Gésika Kaliniana Gomes Silva
 Selma de Oliveira Cunha
 Thuanny Pontes Santos

Apresentação

Paula Almeida de Castro

A relevância do programa de iniciação à docência para a licenciatura, relaciona-se, em linhas gerais, com a necessidade de oferecer qualidade para os processos de formação docente. A iniciação à docência, no cenário educacional atual, contribui para oportunizar àqueles que, em suas áreas de formação, não somente sejam vocacionados para lecionar, mas que possam compreender a relação indissociável entre teoria, prática e sujeitos escolares. É preciso assegurar uma formação inicial orientada por uma visão crítico-reflexiva ampliando as possibilidades de melhor atuação no campo educacional. Longe de atender a todas as demandas de que a escola apresenta hoje, cabe aos professores formadores assumir o compromisso de garantir uma formação inovadora, valorizando a carreira docente para, dessa forma, provocar a admiração pela profissão, para atrair-los ou reconduzi-los para a atuação em sala de aula.

Esta publicação, é resultado do trabalho desenvolvido no Projeto Institucional “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens” vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES) na Universidade Estadual da Paraíba e às Escolas Públicas do Estado da Paraíba (UEPB), abrangendo os municípios de Campina Grande, Catolé do Rocha, Monteiro e Guarabira. O Pibid/UEPB inclui as áreas das licenciaturas em Biologia, Física, Educação Física, Química, Matemática, Pedagogia, Geografia, História, Letras (Português, Espanhol, Inglês) e Filosofia.

Os artigos apresentam a dinâmica do Programa, apresentando as ações desenvolvidas em parceria com professores e colaboradores da UEPB, professores e alunos da Educação Básica contribuindo, de modo colaborativo, para a formação dos licenciandos, com impactos diretos sobre o fazer cotidiano nas escolas.

Para a apresentação dessas ações, foram destacadas as práticas educativas relativas às contribuições para a formação inicial dos licenciandos que, em contato com a prática docente elaboram propostas de caráter inovador e interdisciplinar oferecendo subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria das condições educacionais como um todo.

Tais resultados fomentam a iniciação à docência e, conseqüentemente, contribuem para a melhoria da Educação Pública no Estado da Paraíba. As ações do Pibid/UEPB, no cenário educacional do Estado da Paraíba, apresentam ações para a melhoria da qualidade das escolas públicas e, sobretudo, cumprindo o papel da Universidade junto à sociedade.

Espera-se, com esta publicação, contribuir para ampliar os diálogos entre a universidade e a escola sobre as políticas e as práticas que visam promover a iniciação à docência, além da formação continuada de professores, de modo a oferecer subsídio a ações mais integradas no sentido de superar as limitações para a valorização da docência, dos processos formativos e da qualidade dos processos educacionais.

A horizontal yellow banner with a repeating pattern of school supplies including pens, pencils, markers, and notebooks. The word "Geografia" is centered in white text.

Geografia

NOVAS ESTRATÉGIAS E RECURSOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

FERREIRA, Kalina Fernanda Cavalcanti - UEPB¹

AIRES, Alisson Silva – UEPB²

MELO, Josandra Araújo Barreto de-UEPB³

VIEIRA, Maria Madalena de Paiva⁴ – E.N.E. Padre Emídio V. Correia

Resumo

Diante das dificuldades de despertar a atenção e a motivação dos alunos para as aulas de Geografia, é necessário o professor estar, a cada dia, repensando a sua prática e, para isso, é preciso procurar novas estratégias e recursos didáticos para utilizar no ensino. É nesta perspectiva que o presente trabalho tem como objetivos analisar a experiência desenvolvida na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia, utilizando os mapas mentais como estratégia para o estudo do lugar, juntamente com a produção e utilização de vídeo-aulas como ferramentas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Geografia. Este projeto foi realizado nas turmas do 1º E no Curso de Magistério e nas turmas 1º ano B e 2º ano do Curso Técnico em Eventos e objetivou promover a construção/reconstrução de alguns conceitos da Geografia escolar, a partir de elementos do cotidiano, promovendo a inter-relação entre as diversas escalas geográficas, bem como introduzindo assim novas tecnologias no ensino. O método utilizado foi o fenomenológico, procurando analisar a relação que os alunos têm com espaço de vivência. Os resultados alcançados foram satisfatórios no que se refere ao aprendizado das categorias de análise geográficas, sobretudo o lugar. Percebeu-se que tanto os mapas mentais como o uso de vídeo-aulas foram significativos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem pelo fato de constituírem estratégias metodológicas eficazes para o estudo do lugar enquanto categoria de análise. Através deles, os alunos demonstraram os conhecimentos sobre o espaço vivido, mediante a organização de pensamentos e memorização dos elementos da paisagem. Adicionalmente, a experiência do PIBID possibilitou o enriquecimento da formação inicial dos licenciandos, integrantes da equipe do Subprojeto de Geografia.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Mapas mentais; Vídeo-aulas.

1 Graduanda em Licenciatura em Geografia-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: kalinafcf@gamil.com.

2 Graduando em Licenciatura em Geografia-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: alissonn-silva@hotmail.com.

3 Professora do Departamento de Geografia-UEPB. Coordenadora da Área de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: ajosandra@yahoo.com.br.

4 Professora Supervisora do PIBID/CAPES/UEPB - Subprojeto Geografia, na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia. E-mail: madalenapv@gmail.com.

Introdução

A educação no Brasil ainda tem enfrentado dificuldades, como a desmotivação de professores, que refletem em condições de trabalho, a falta de uma boa infraestrutura das escolas e nos salários dos professores. Todavia, isto não justifica que o professor venha deixar de cumprir o seu papel de agente transformador na sociedade. O mesmo deverá fazer o seu trabalho de forma dinâmica, procurando motivar os alunos e acreditar na educação como forma de resolver problemas sociais como violência, pobreza, entre outros, a partir da consciência de que é um formador de opiniões.

É neste contexto que o Ensino da Geografia ainda tem sido ministrado de forma descritiva e mnemônica, onde muitos professores ainda mantêm uma prática tradicional, sem contextualizar os conteúdos com a realidade dos alunos, não promovendo a articulação entre as escalas geográficas; onde natureza e sociedade são vistas a partir de uma sequência linear.

Dessa forma, é necessário que o professor utilize de novas estratégias e vários recursos possíveis para que possa despertar o interesse dos alunos, visto que a sociedade está em constante transformação e a escola precisa acompanhar tais mudanças para que cumpra o seu papel e consiga tornar os alunos cidadãos críticos e participativos na sociedade em estão inseridos. Para atender a esses requisitos, o professor de Geografia precisa utilizar em sua práxis outras correntes da Geografia.

Uma das correntes utilizadas nesta conjuntura é a da Geografia Humanista, em que o ser humano não deve ser estudado meramente como um ser que racionaliza, mas de forma subjetiva, que experimenta sensações, sentimentos, que é reflexivo, criativo e imaginativo.

A partir desses pressupostos, foi desenvolvida a prática em análise na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia, utilizando os mapas mentais como estratégia para o estudo do lugar, no Curso de Magistério, juntamente com a produção e utilização de vídeo-aulas como ferramentas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Geografia nas turmas do Curso Técnico em Eventos.

Os mapas mentais são representações do real, através de percepções próprias dos indivíduos. Estes, representam uma linguagem que retrata o espaço vivido, logo sendo de grande auxílio para a construção do conhecimento do aluno sobre o lugar e suas paisagens. Além disso, este será um recurso relevante nas turmas do curso de Magistério pelo fato de que irá proporcionar aos alunos a utilização dos conhecimentos do cotidiano para se entender as categorias geográficas; além do mais servirá de subsídio metodológico para que utilizem oportunamente quando forem exercer o magistério.

Em questão a inserção das tecnologias no ensino, a educação brasileira, na atualidade, têm se deparado com a inserção de técnicas e ferramentas, sendo estas gradativamente utilizadas em sala da aula em conformidade com o novo

reordenamento cultural, econômico, social e educacional promovido pelo modo capitalista de produção, no qual o meio técnico-científico-informacional abordado por Milton Santos exige a formação de um cidadão diferenciado de séculos passados.

Neste sentido, as ferramentas didáticas provenientes da tecnologia, especialmente os vídeos, têm o potencial de promover a construção de uma nova percepção na visão educacional, haja vista representarem uma riqueza nas abordagens, promovidas pelos seus elementos integrados (música, imagens, movimentos, entre outras linguagens) que facilitam o compartilhamento do saber. Portanto, a contribuição da Geografia para o curso Técnico em Eventos, assim como para as demais turmas do Ensino Médio é capacitar os alunos a compreender criticamente o espaço geográfico, através das práticas sociais desenvolvidas.

Localização e caracterização do espaço escolar

A Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia localiza-se na Av. Severino Bezerra Cabral, bairro do Catolé, Campina Grande, PB, oferecendo o Ensino Médio nas modalidades Normal e Técnico em Eventos, nos turnos manhã, tarde e noite.

É nesta escola que bolsistas do PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia, vem atuando como colaboradores nas aulas de Geografia, subsidiando com recursos didáticos e metodologias. O trabalho com os mapas mentais como ferramenta para estimular a aprendizagem foi desenvolvido no 1º ano do Ensino Médio, modalidade pedagógico. Já o uso com vídeos-aulas foi efetivado nas turmas do 1º ano B e 2º ano A, do Curso de Eventos, ambas do turno vespertino.

Método e técnicas implementadas

O método utilizado neste trabalho é fenomenológico que, no contexto da Geografia, se desdobra na corrente da Geografia Humanista, que observa e analisa as experiências do homem e a sua relação com a sociedade, a fim de entender seus comportamentos e, a partir daí, as suas particularidades em relação ao meio.

Para a execução deste estudo, foram elaboradas algumas atividades para poder se chegar ao propósito almejado, entre elas:

1º atividade: Apresentação do projeto para as turmas e aplicação de questionário visando diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre o espaço de vivência e se pretendiam ser professores depois de concluir o curso de Magistério.

2º atividade: estudo das categorias geográficas espaço e lugar. Em seguida, foi feita uma explanação acerca dos mapas mentais e sua importância para a

compreensão do lugar, pedindo-se para que os alunos fizessem um mapa prévio do percurso casa/escola, mostrando as paisagens mais significativas para os mesmos.

3º atividade: continuação da abordagem acerca das categorias geográficas. A partir das cinco categorias, foi abordado como se devem analisar os fenômenos a partir das escalas geográficas, sempre compreendendo o mundo a partir das relações entre as mesmas. Foi mostrado também Campina Grande como sendo o espaço de vivência e análise, começando por seus aspectos geográficos para que os alunos pudessem, a partir dos conhecimentos das categorias geográficas, aplicá-los ao estudo da cidade.

4º atividade: continuação do estudo do espaço de Campina Grande, agora mediante os aspectos históricos, oportunidade em que os alunos puderam observar na história a ocupação do espaço campinense e as transformações exercidas no espaço.

5º atividade: Mediante os conhecimentos já adquiridos, foi pedido um novo mapa mental para os alunos, enriquecido com as abordagens efetuadas.

6º atividade: Foi pedido um novo mapa mental numa preceptiva que mostrassem os problemas socioambientais do lugar.

A análise dos mapas mentais foi efetuada com a utilização da neuro-pictografia, que corresponde a manifestação por meio do desenho das projeções psíquicas ou mentais dos indivíduos em face das suas vivências no espaço. O método citado se aplica bem em trabalhos dessa natureza, visto que ocorre um processo denominado de exposição das imagens armazenadas e logo mais decodificadas, como forma de exprimir as ideias do sujeito sobre o espaço vivido. Ao final, foram escolhidos seis mapas entre os elaborados pelos alunos para apresentar nesta ocasião, sendo os três primeiros numa perspectiva de como cada aluno concebia o espaço e os três últimos relatando os problemas socioambientais do lugar.

Quanto às técnicas utilizadas nas turmas de Eventos, o estudo partiu de um levantamento bibliográfico sobre metodologias, recursos e ferramentas da tecnologia que serviram de subsídio para o desenvolvimento do trabalho.

Em seguida, houve a aplicação de questionários, que tiveram como objetivo realizar um diagnóstico das turmas, seu nível de desenvolvimento, percepção acerca da Geografia enquanto disciplina escolar, bem como coletar sugestões feitas pelos alunos para a melhoria das aulas desse componente curricular.

A partir do levantamento das informações dos questionários, diagnosticou-se que havia lacunas quanto ao uso de recursos didáticos nas aulas de Geografia, bem como a necessidade de se trabalhar mais a articulação entre as escalas local e global. Diante desses fatos, foi estruturado um projeto de intervenção/colaboração nas aulas da professora supervisora, cujos objetivos já foram explicitados anteriormente.

No desenvolvimento do projeto de intervenção foram desenvolvidas várias atividades em concomitância com a participação corriqueira nas aulas da professora titular:

- Utilização de fotografias para trabalhar com o espaço urbano em de sala de aula;
- Projeção em vídeo, editado a partir da aula de campo;
- Confecção de cartazes com fotos retiradas na aula de campo e de sites - blogs. Justapondo fotografias antigas e atuais, que foram expostas no pátio da escola para todos os alunos, professores e servidores da instituição de ensino.

Análise dos mapas mentais

O primeiro mapa (Figura 1) representa o percurso casa/escola de uma aluna. A mesma demonstrou em sua representação as originalidades do percurso cotidiano para chegar à escola; A sua residência localiza-se no Distrito de Galante, Campina Grande.

Este trajeto foi representado mediante o pensamento da aluna que, a partir do sentimento de pertencimento construiu uma relação de identidade com o lugar. Há que se ressaltar que este mapa foi valioso para que a mesma analisasse cuidadosamente o seu lugar, desenvolvendo melhor tal conceito e ampliando a capacidade de abstração, conforme explícita Santos et al. (2002, p.206): “o desenho é a representação de uma imagem, ou de várias imagens, criando um pensamento complexo. A gênese dos conceitos, sejam eles cotidianos ou científicos, permeia o ato de pensar.”

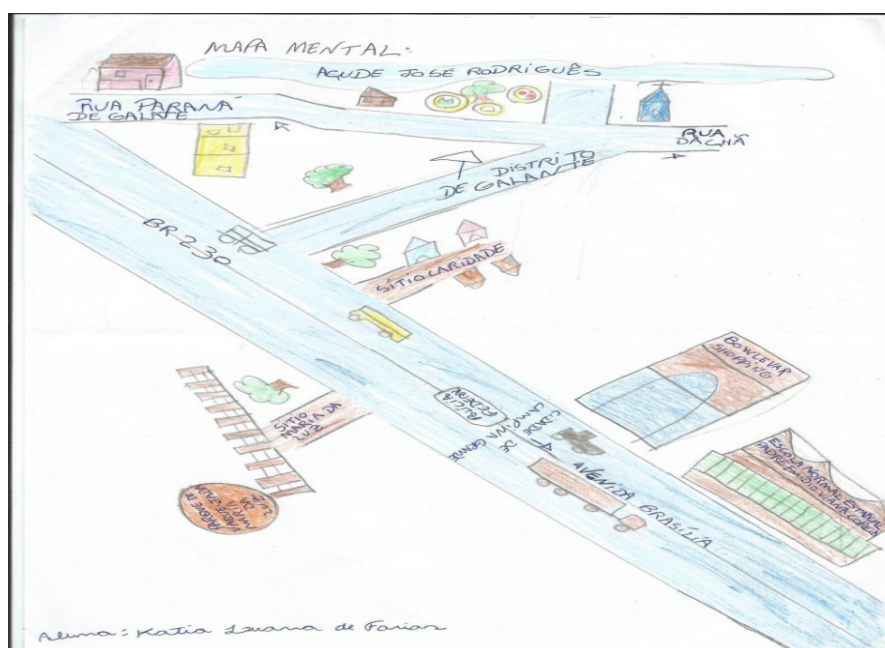


Figura 1: Percurso casa/escola: o cotidiano

Fonte: Kátia Luana de Farias – aluna do 1º Ano “E”, E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia

Verifica-se que a aluna conseguiu ressaltar os elementos considerados mais significativos: a religiosidade representada pela igreja católica; a água do açude J. Rodrigues, ponto turístico do Distrito de Galante, dentre outros elementos como a rua em que mora, demonstrando a afinidade com o lugar, como sendo um território cheio de significados que ajudam para sua localização e orientação para deslocar-se no espaço.

Concomitantemente, mostra que para chegar até a Escola Normal passa pela BR-230. No decorrer da rodovia, ela destacou alguns elementos até chegar à cidade de Campina Grande, onde a mesma passa pela Av. Brasília, onde destaca o *Shopping Boulevard* chegando, assim, até a escola. Nota-se que a mesma estava envolvida com seus sentimentos e ideias que tem do lugar, utilizando a percepção. Isto é enfatizado por Merleau-ponty Apud Nogueira (2002, p.129.): “um objeto parece atraente ou repulsivo antes de parecer negro ou azul, circular ou quadrado”.

Em sequência, encontra-se a demonstração da representação gráfica de outra aluna, que mora na fazenda Desterro, Distrito de Galante, Campina Grande (Figura 2).

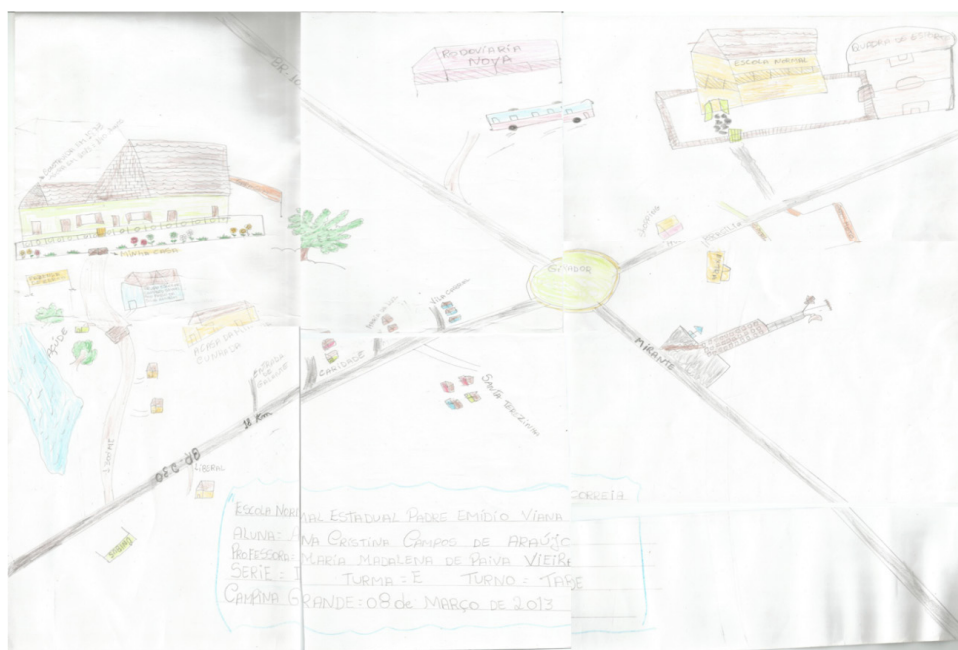


Figura 2: A afetividade pelo lugar.

Fonte: Ana Cristina Campos de Araújo – aluna do 1º Ano “E”, E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia.

A Figura 2 mostra os conhecimentos cotidianos acerca do lugar. Demonstra também a noção de localização e orientação que a aluna possui. Sua representação também é significativa para a percepção do lugar como espaço de vivência.

Percebe-se as representações que as alunas tem em relação ao espaço vivido. As mesmas possuem uma organização de pensamentos através de

elementos significativos, representando através dos símbolos as especificidades existentes nos seus espaços. Segundo Carneiro et al *apud* Castrogiovanni (2010), adicionalmente, estes mapas também são importantes para a construção da noção de localização espacial.

A Figura 3 apresenta o conhecimento que o aluno tem em relação ao percurso casa-escola, representado através das principais paisagens que encontra no trajeto. O aluno mora no Conjunto Acácio Figueiredo, Campina Grande, embora na representação não seja demonstrada afetividade com relação ao lugar, representando mais elementos técnicos que dão um nível de complexidade ao tecido urbano, como é o caso da Companhia Hidroelétrica do São Francisco – CHESF, representada por torres; após, percebe-se o aeroporto João Suassuna e, no decorrer do percurso, o *Call Center*.

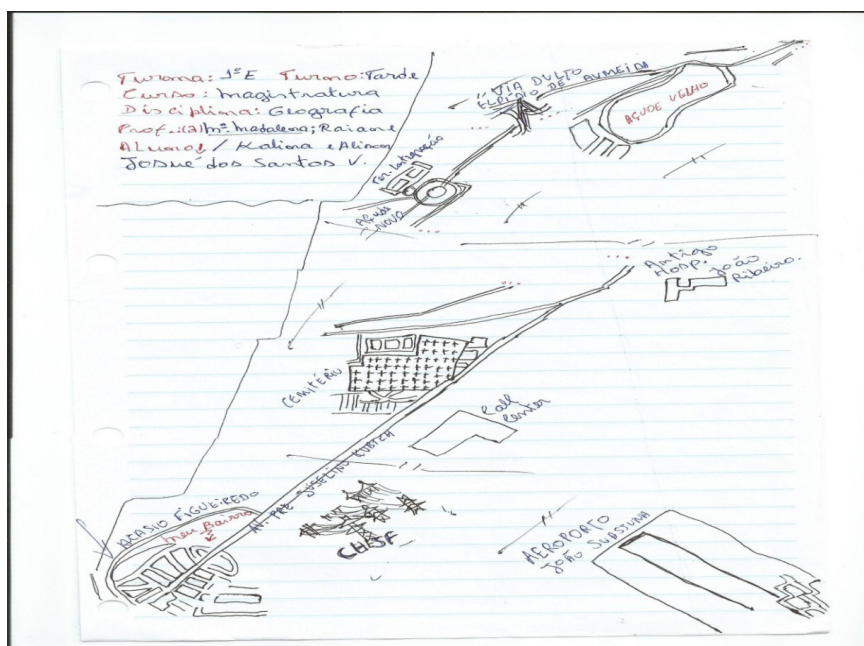


Figura 3: Construções capitalistas e paisagens socio-culturais.

Fonte: Josué dos Santos – aluno do 1º Ano “E”, E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia.

O aluno também pictografa ícones representando um cemitério e um hospital, demonstrando uma visão do saneamento e da saúde. Chegando ao centro da cidade, representa o terminal de integração, já que precisa pegar dois ônibus para poder chegar até a escola, mostrando que o transporte coletivo é o principal meio de transporte para os estudantes da rede pública. Também representa outras paisagens, como é o caso do viaduto Elpídio de Almeida e o Açude Velho, que são cartões postais da cidade.

O mapa a seguir (Figura 4) é de uma aluna que reside no bairro do Católe, Campina Grande, na Rua Alice Luna Pequeno.

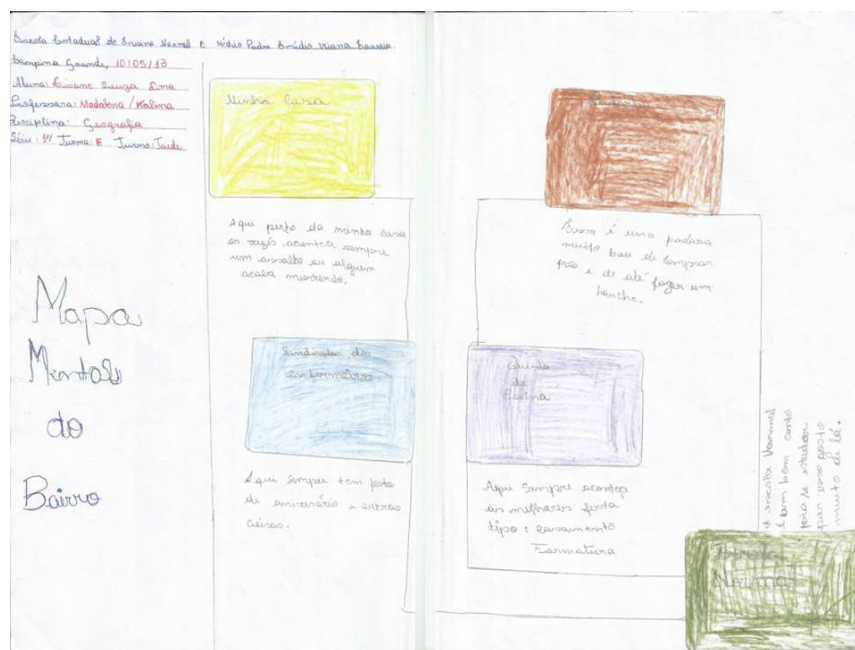


Figura 4: Mapa mental e a subjetividade.

Fonte: Lisane Souza Lima, aluna do 1º Ano “E”, E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia.

A aluna representa sua casa através do ícone amarelo e relata: “perto de minha casa as vezes acontece sempre um assalto ou alguém acaba morrendo” mostrando, assim, um dos problemas sociais da atualidade, a violência. O ícone marrom representa uma padaria que a aluna diz “que essa é uma padaria muito boa de comprar pão e de até fazer um lanche.” Também representa o estabelecimento “Quinta da Colina Recepções”, onde diz acontecer às melhores recepções de festas da cidade. No percurso casa-escola, portanto, é possível notar uma tendência à afetividade e a subjetividade da visão sobre o lugar, em conformidade com o que afirmam Landim Neto e Dias (2006):

Percebe-se então que a subjetividade é considerada fundamental para a construção dos mapas mentais, relevando as experiências através dos sentidos e vivências do indivíduo. Nesse sentido, o educando é valorizado como protagonista no processo de ensino aprendizagem, na medida em que seus saberes são valorizados (ibidem, p. 9).

O mapa (Figura 5) é de um aluno que mora na rua José Francisco P. Filho, Jardim Verdejante II. Representou sua casa ao lado esquerdo, próximo a área arborizada. Próximo a sua casa verifica-se também que tem um ícone representando os resíduos sólidos acumulados e, abaixo, a presença de água poluída. No centro do mapa, representa-se outras casas antes da Av. Brasília, onde encontram-se prédios. Dessa forma, pelo mapa pode-se diagnosticar a percepção do aluno quanto aos problemas socioambientais que atingem a periferia, que são vítimas do esquecimento por parte dos poderes públicos demonstrando, assim, o antagonismo existente entre Centro/periferia.



Figura 5: Visão centro x periferia.

Fonte: Pedro Paulo Silva Júnior, aluno do 1º Ano “E”, E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia.

O mapa seguinte (Figura 6) é de uma aluna residente na Rua Tereza C. Barros, no Bairro do Cinza. O seu mapa foi bastante diferente em relação aos outros devido apresentar mais escrita que propriamente símbolos, todavia a mesma não deixou de passar informações sobre o espaço que percorre para chegar à escola, demonstrando conhecimento em relação a localização das ruas próximas ao centro da cidade.

A mesma demonstrou a organização espacial mostrando que o ser humano, a partir do trabalho social, modifica a natureza. Isto é bem enfatizado no ícone representado pela forma elipsóide, mostrando o centro que polariza toda a cidade. Nessa perspectiva, a aluna apresenta o espaço urbano como algo em constante transformação, pelo fato de que é capitalista, sendo um produto sociocultural, político e histórico. Já em relação aos problemas socioambientais, a aluna demonstra que, apesar de gostar de seu bairro, afirma existir problemas de várias dimensões, bem como agentes capitalistas que regem o espaço, embora tenha esperança de que políticas públicas que o beneficiem venham a ser implementadas no mesmo.

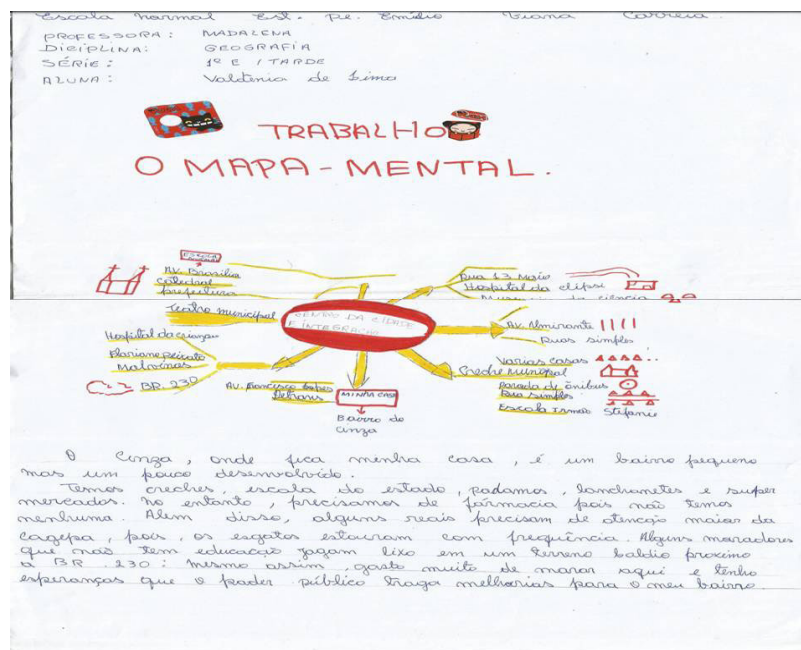


Figura 6: Organização espacial

Fonte: Valdênia de Lima Batista, aluna do 1º Ano “E”, E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia

A partir dos mapas mentais analisados, verifica-se o quanto os mesmos são eficazes para estudar o lugar e suas paisagens, dando ao aluno condições de construir seus próprios conceitos geográficos a partir do cotidiano, todavia não apenas para compreender determinado conteúdo, mas para que sirva como possibilidade de desenvolver sua cidadania. Damiani *Apud* Alves e Siebra (2009.p.2) enfatiza que “A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito.”

Mediante estes relatos, percebe-se que os mapas mentais foram eficazes para o estudo do lugar, visto que se trabalhou a partir do cotidiano dos alunos, sendo eles mesmos autores/agentes de sua própria história, desenvolvendo assim sua cidadania e deixando de ser alienados pela sociedade capitalista.

Uso de vídeos aulas nas turmas de Eventos

A partir das observações e relatos dos alunos foram identificadas algumas questões que comprometem o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, sobretudo quanto ao distanciamento que ocorre entre o conteúdo programado, com o cotidiano e a realidade vivida pelos mesmos. Outro fator relevante é a própria necessidade de conteúdos e práticas que atendam às necessidades do curso Técnico em Eventos. Assim, após estudos com a equipe do PIBID, foram planejadas atividades com o intuito de reverter o quadro

mencionado, a fim da valorização da disciplina e da participação comum dos alunos em sala de aula.

Deste modo, os conteúdos passaram a ser trabalhados a partir de um planejamento, executado em conjunto com a professora supervisora, que proporcionou a seleção de conteúdos e métodos, a fim de promover a aproximação do conteúdo com a vivência do alunado. Nesse contexto, surgiu a motivação em trabalhar com a cidade de Campina Grande, visto que o Curso Técnico em Eventos necessita compreender o lugar, a fim de facilitar a compreensão do espaço, futuro objeto de trabalho.

Neste processo, foi posto em prática o uso de vídeo-aulas com o enfoque no levantamento histórico e geográfico da área central de Campina Grande, assim como uma abordagem acerca do seu processo de urbanização, resgatando o processo de ocupação, sua expansão e desenvolvimento econômico bem representativo regionalmente. Utilizado deste modo, o vídeo constitui uma ferramenta a favor do ensino-aprendizagem, conforme afirmado por Moran (1995, p. 27):

Finalmente o vídeo está chegando à sala de aula. E dele se esperam, como em tecnologias anteriores, soluções imediatas para os problemas crônicos do ensino-aprendizagem. O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional.

A utilização dos vídeos resultou em debates prévios em sala de aula, assim como na realização de aula de campo no centro da cidade, que funcionou como laboratório para estudos, além de ser um horizonte visível transmitido pelas fotografias e filmagens que, na edição final, tornou-se um material utilizado como recurso didático.

A partir desta perspectiva, observou-se que a elaboração de vídeo-aulas permitiu ao alunado contar em vídeo um determinado assunto com ajuda de pesquisa em jornais, blogs, revistas, aula de campo e entrevistas com pessoas. Sendo exibido em sala de aula permitiu explorar o pensamento crítico, a partir do cotidiano vivido.

Deste modo, a inserção das tecnologias, principalmente o uso das vídeo-aulas na educação se faz necessário e imprescindível, logo que as linguagens apresentadas possibilitam novas perspectivas de observar, pensar e agir, acarretando um senso crítico no aluno.

Considerações Finais

Percebeu-se que, tanto os mapas mentais como o uso de vídeo-aulas, foram significativos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Geografia, pelo fato de constituírem ferramentas eficazes para o estudo do lugar enquanto categoria de análise. Através dos mapas mentais, os alunos demonstraram os conhecimentos sobre o espaço vivido, mediante a organização de pensamentos e memorização dos elementos da paisagem.

Já o uso de vídeo-aulas, contribuiu na apresentação de informações que, certamente, aproximam o conteúdo com o conhecimento pré-existent dos alunos, se fazendo necessário o empenho dos docentes em auxiliá-los em busca de uma aprendizagem satisfatória. Outra vantagem do uso vídeo-aulas no ensino da Geografia, como também das demais disciplinas, é o grande leque existente de temas e títulos que podem ser trabalhados em sala de aula, necessitando apenas de um planejamento prévio da aula.

Portanto, ambos foram satisfatórios, pois os alunos demonstraram bom desempenho e uma melhor aprendizagem referente às categorias geográficas, especificamente sobre o lugar. O projeto também tem sido de grande valia para os bolsistas do PIBID, visto que se trata de uma experiência gratificante, que vem contribuindo significativamente para melhor conhecer o espaço escolar e, assim, proporcionar recursos e estratégias para melhor desenvolver o ensino-aprendizagem em Geografia.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Referências

- ALMEIDA, R. D. de. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no estágio de prática de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. Contexto. São Paulo, 2002, p. 267-273.
- ALMEIDA, R. D. de.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- ALVES, C. C. E.; SIEBRA, F. S. F. A importância das representações cartográficas na compreensão e construção do conceito de espaço geográfico em sala de aula. Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, **Anais...** Porto Alegre, 30 ago. a 2 de set., 2009, p.1-10.
- CALLAI, H. C. **Escola, Cotidiano e Lugar**. Coleção Explorando O Ensino: Geografia, Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2010. p. 25-42.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. Estudar o Lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediana, 2010.
- LANDIM NETO, F. O.; DIAS, R. H. L. Mapas mentais e a construção de um ensino de Geografia significativo: algumas reflexões. **Revista Geoaraguaia**, v.1, n.1, p.1-12 jan/jul. 2011.
- LIMA, A. M. L.; KOSEL, S. **Lugar e mapa mental: uma análise possível**. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php>>. Acesso em 12 mar. 2013.
- LOPES, J. G. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**. V. 16, n. 2, maio/ago, 2012.
- MORAIS, L. O. O ensino da Geografia: novos recursos velhos desafios. V colóquio internacional "Educação e contemporaneidade". **Anais...** São Cristovão-SE/ Brasil. 21 a 23 de setembro de 2011.
- MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. In: Comunicação & Educação. Moderna. São Paulo, 1995. p. 27-35.
- NOGUEIRA, A. R. B. Mapa mental: Recurso didático para estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de; **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002, p.125-131.
- OLIVEIRA, A. U. de; Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: _____. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 1998, p.135-144.

- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de; **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo, 2002, p. 195-207.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo, 1996.
- SANTOS, R. J.; COSTA, C. L. da; KINN, M. G. **Ensino de Geografia e novas linguagens**. In: Coleção Explorando o ensino: Geografia, Ministério da Educação. Brasília, 2010. p.43-58.
- SANTOS, C. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagem e conceitos. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo, Cortez Editora, 2007.
- SANTOS, L. de L. Mapa mental e lugar: a percepção dos moradores das vilas rurais recanto verde e nova Jerusalém. **Caminhos de Geografia**, v. 12, n. 40 dez/2011, p. 231-242.
- SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988, p.1-124.
- SUERTEGARAY, D. M. A. **Notas Sobre epistemologia da Geografia**. Florianópolis, Imprensa Universitária, 1999.
- SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. de; Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: _____. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.17-48.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA NORMAL DE CAMPINA GRANDE-PB

SILVA, Diego Tadeu Lima¹ - UEPB
BEZERRA, João Manoel¹ - UEPB
GOMES, Rayane de Luna¹ – UEPB
MELO, Josandra Araújo Barreto de² – UEPB
VIEIRA, Maria Madalena de Paiva³ – Escola Normal

Resumo

O propósito deste texto é socializar reflexões sobre as experiências que vem sendo construídas em decorrência dos procedimentos adotados pelo grupo do Subprojeto de PIBID /Geografia /UEPB na Escola Estadual Pe. Emídio Viana Correia, bem como levantar ideias que possam subsidiar o debate a cerca dos desafios que acometem o Ensino Médio profissionalizante no âmbito da escola citada para o curso de Eventos e Modalidade Normal. Para tal, apresentam-se, inicialmente, referências teóricas sobre as perspectivas de ensino ao longo do tempo, no contexto das escolas normais brasileiras, e discute-se como está sendo trabalhada a Geografia na direção profissional; posteriormente, destaca-se a relevância do ensinar a pesquisar no ensino básico e da iniciação investigativa proporcionada pelo PIBID aos futuros docentes, demonstrando-se a proposta desencadeada ao longo de um ano na mesma escola e, ao final, analisa-se a articulação dos produtos elaborados pelos alunos nos dois anos do Ensino Médio. Assim, a aplicação de questionários para elaboração de um diagnóstico possibilitou averiguar que a falta de contato com a realidade traduzia-se no desinteresse e na inutilidade do aprendizado geográfico. Portanto, é a partir de uma tendência fenomenológica que se pretende redistribuir o olhar dos alunos para parcelas mais adjacentes da cidade de Campina Grande e exibir suas relações e peculiaridades por meio da pesquisa e da música.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Ensino Médio Profissionalizante; Música.

1 Graduando em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB.

2 Professora do Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Coordenadora da Área de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: ajosandra@yahoo.com

3 Professora Supervisora do PIBID/CAPES/UEPB - Subprojeto Geografia, na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia. E-mail: madalenapv@gmail.com

Introdução

A cidade de Campina Grande apresenta uma importância significativa no interior da região Nordeste, e, mais ainda, no Estado da Paraíba. Dessa maneira, à primeira vista, ela pode impressionar a quem chega e identifica sua dinâmica urbana e importância regional, que resulta na concentração de atividades em alguns pontos mais adjacentes da cidade, apresentando contrastes expressivos explicitados mais adiante.

Antes de tudo, vale topificar alguns dos vários trabalhos historiográficos e geográficos em que Campina Grande foi objeto de estudo, a partir da percepção do seu crescimento econômico e populacional, suas rugosidades e, mais importante, sua dinâmica comercial e industrial, a qual desde 1951, já impressionava Müller (1951-52, p. 24-32) apud (CARDOSO 2002, p. 42) ao falar “da enorme vitalidade de Campina Grande, concretizada pelo seu notável crescimento [...], movimento de suas ruas e na atividade da população”; a saber, *Datas Campinenses* (Epaminondas Câmara), *Campina Grande e sua função como capital regional* (Maria Francisca Theresa Cardoso), *O pequeno comércio no interior do Nordeste do Brasil: estudo sobre comércio na cidade de Campina Grande* (Nilson Crocia de Barros), *A cidade e a festa no interior do Nordeste: espetáculo de poder, modernização e transformação cultural em Campina Grande – PB* (Carlos Augusto de Amorim), *Campina Grande de ontem e de hoje* (Celso Mariz), dentre outros trabalhos.

A importância que se dá em citar e compreender, posteriormente, as mentes de investigação do objeto em questão têm como objetivo convidar o leitor a conhecer algumas experiências e hipóteses criadas a partir de um amadurecimento de observações em duas turmas de Ensino Médio profissionalizante da Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia, por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia.

Num contexto de desinteresse pelas aulas de Geografia, mesmo com o auxílio da tecnologia, as aulas de campo e o maior contato com a realidade embasaram as conclusões das primeiras investigações a respeito do que precisavam para tornar a Geografia útil à vida dos alunos. E como complemento para as investigações, um novo questionário comprovou aquelas necessidades, uma vez que ao perguntar sobre o que lhes chamavam atenção na Cidade, os olhares estavam induzidos para os pontos turísticos, pontos estes exibidos enfaticamente pela mídia em geral, desconsiderando, assim, a importância representativa histórica e geográfica das áreas adjacentes. Para melhor aplicar estas representatividades do espaço urbano de Campina Grande foram exploradas, como técnicas, pesquisa e música.

Daí a pertinência de abordar, através dessas empiricidades, os conceitos geográficos de lugar e paisagem, a fim de retomar o valor da cidade e dos trabalhos de autores, moradores antigos e músicos da terra que exaltavam o crescimento e a dinâmica local.

Através da categoria paisagem, a cidade é revelada como um espaço de reprodução da sociedade e, nesse sentido, “a leitura dos segmentos da paisagem permite que se contemple a paixão que move a criação humana, uma vez que o trabalho é criador de formas” (CARLOS, 2007, p.33), ou seja, há nela um conjunto de tempos diferenciais que se acumulam permitindo, assim, uma interpretação do mundo de hoje; e o lugar liga-se de modo inexorável à realização da vida como condição e produto do estabelecimento das relações reais indispensáveis a ela (ibidem, p.41). O que quer dizer que a paisagem especifica o lugar, ligando a casa, a rua, o bairro até a produção de mercadorias, de trabalho, etc.

Mediante esta compreensão, o presente artigo objetiva analisar algumas experiências desenvolvidas com enfoque na paisagem e no lugar – Campina Grande, nas aulas de Geografia, das turmas do Curso de Magistério e Técnico em Eventos da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, localizada na cidade de Campina Grande, PB e participante do Subprojeto de Geografia no âmbito das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

A Escola Normal: conhecendo a estrutura e funcionamento

O currículo das escolas normais brasileiras sofreu várias modificações visando acompanhar as transformações sociais, principalmente após a Proclamação da República, deixando de lado a ênfase, apenas, na educação popular, baseada na compreensão da escrita, leitura e nos simples saberes da matemática, e na constituição de uma grade destinada à uma seção feminina. A introdução da seção masculina, do ensino de francês além da supressão de cadeiras, como religião e trabalhos de agulha, marcaram a reforma escolar do extremo final do século XIX.

A Escola Normal da Paraíba (ENP), criada em 1864, idealizada na congênera do Rio de Janeiro, passou a exigir quatro anos do estudo para a formação das normalistas com a agregação das disciplinas música e caligrafia, no começo do século XX. Um outro aspecto que foi incorporado, no início deste século, é o caráter profissionalizante do currículo que foi consagrado com exercícios de prática, limitando as noções teóricas das disciplinas e aumentando, assim, o tempo de escolarização em relação à anos anteriores.

Analisando o trabalho de Kulesza et al. (2000) foi possível verificar que a disciplina de Geografia esteve presente desde os primeiros anos da institucionalização da Escola Normal, alterando, com o tempo, o seu lugar na carga horária geral do curso e o modo como a mesma era ministrada. Na Paraíba, em 1886 e 1890, a formação de professores era atingida em três anos, sendo ministrada no segundo ano e, posteriormente, no primeiro. Em 1892, Eugenio Toscano de Brito, diretor da ENP, persistia na ideia necessária de anexar mais um ano para as disciplinas básicas e ensino de francês, uma vez que os livros didáticos com conteúdo de ciências físicas e naturais eram majoritariamente

escritos nessa língua; então, com quatro anos, o curso normal apresentava a disciplina de Geografia no segundo ano.

No desfecho do séc. XIX, apesar da diminuição de um ano, verificou-se um evidente aumento da disciplina em questão, trabalhando no primeiro ano a “Geografia universal” e a Geografia do Brasil e no segundo a mesma era diligenciada de modo específico, tratando-se da Paraíba. Nos anos seguintes, os normalistas capacitaram-se em quatro anos com a Geografia inserida nos dois primeiros anos; houve, apenas nos anos 1925 à 1929, uma adequação do tempo de formação para cinco anos, entre os quais a Geografia era trabalhada fazendo-se uso do método corográfico.

A música na organização curricular era um componente influente, fazendo parte desta desde 1979, segundo Kulesza et al (op. Cit.), frequentemente nos dois últimos anos ou, nos quatro anos consecutivos, não sendo trabalhada em sala de aula como meio interdisciplinar, mas como uma ferramenta de voz.

Em Campina Grande, a Escola Normal Pe. Emídio Viana Correia foi reconhecida e autorizada para funcionamento na data 10 de maio de 1970; a mesma forma docentes para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Portadores de Necessidades Especiais, com a missão de “assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos, conscientes e autônomos, competentes para o exercício da vida profissional, e tornando-os hábeis para agir e reagir com vistas à contribuir para a transformação da sociedade” (Projeto Político Pedagógico, 2011).

O curso na modalidade Normal possui cinco núcleos curriculares, no qual a Geografia está inserida em “Identidade, sociedade, cultura e suas práticas”. Além desta modalidade, o Conselho Estadual de Educação (CEE) reconheceu a inserção do curso Técnico em Eventos na Escola, a partir de novembro de 2010.

Segundo o censo do IBGE de 2009, em Campina Grande há 584 escolas, sendo que 54 são de nível médio; dentre estas se insere a escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia, localizada na Av. Brasília, no bairro do Catolé (Figura 01).

à exemplo da aluna do segundo ano, Karoline Carvalho da Silva, que ressalta a importância da Geografia para que *nós possamos situar em todos os locais e também para podermos trabalhar melhor o local onde estamos*. É a partir deste modo de pensar que aproximadamente 96% dos alunos entrevistados querem concluir o curso e exercer a profissão.

Cabe destacar, como foi dito anteriormente, que há variações de idades entre os alunos, o que implica na formação de diferentes objetivos e posicionamentos geográficos para tais, pois se resume num público que já trabalha na área há algum tempo e quer um aperfeiçoamento; que se afastou da escola por algum motivo e quer retornar para ocupar-se; que necessita recuperar um ano perdido; e, outras parcelas, anseiam conseguir uma profissão e crescer intelectualmente. Estas diferentes perspectivas por parte do alunado, muitas vezes, desfavorece a motivação dentro a disciplina que se traduz, a partir de então, em distante da realidade.

Dessa forma, o ensino de Geografia deverá ser direcionado para o preenchimento das lacunas verificadas e deve construir conceitos que influenciem a vida dos alunos, através do resgate das categorias paisagem e lugar em conteúdos corriqueiramente trabalhados em sala de aula, favorecendo aquele conjunto de ideias a respeito do objetivo da Geografia, por parte dos alunos, ao mesmo tempo desencadeando um sistema local-global de acontecimentos histórico-atuais à partir da pesquisa, no campo das experiências dos pibidianos e do alunado do ensino básico.

O PIBID no contexto da cidade de Campina Grande: o despertar do potencial investigativo

O apoio dado pelo PIBID aos licenciandos de Geografia permitiu encaminhar possibilidades a partir do currículo das séries participantes, incorporando ao mesmo uma abordagem centrada no objeto (a cidade de Campina Grande) e nas categorias geográficas (lugar e paisagem). A estruturação do olhar, numa tendência fenomenológica, com base nessas categorias geográficas constitui uma lógica para apreender as transformações históricas e pouco captadas pela visão estática da sociedade ou, neste caso, no interior da sala de aula.

Nesse encaminhamento, os alunos conheceram a proposta do projeto “A fotografia como instrumento de leitura da paisagem da cidade de Campina Grande: a perspectiva do olhar geográfico”, que teve como objetivo trabalhar o conceito de paisagem acoplado com o objetivo geral da Geografia para o Ensino Médio, com base em uma junção bibliográfica pré-estabelecida. Posteriormente, através dos questionários, foi possível identificar os bairros em que os alunos residem e a afetividade que os mesmos têm com seu lugar, conhecimento que serviu como base para a efetivação do trabalho.

Nas turmas de 1ª Série do Curso de Magistério, após ter trabalhado alguns conceitos geográficos e aspectos relevantes da história local e sua

representação mundial, o trabalho vem sendo efetivado em quatro momentos (três já concretizados e um em andamento): 1) comparação entre as paisagens dos bairros José Pinheiro, Liberdade e Catolé, desenvolvendo habilidades de leitura fotográfica; 2) pesquisa individual sobre as transformações paisagísticas identificadas a partir do olhar de alguns moradores idosos residentes nos bairros dos alunos; 3) apresentação dos dados colhidos e sua análise em sala de aula; e, ainda em andamento; 4) ainda em andamento, se encontra a utilização de *tablets* para favorecer a produção de pesquisas *in loco* e para a criação de um jornal escolar, com base em matérias jornalísticas atuais.

Já no 2º ano (Curso Técnico em Eventos), a música instituiu-se como potencializadora do ensino de Geografia, por denunciar irregularidades entre os meios sociais e despertar as pessoas para uma nova realidade, onde cada ato reflete uma ação e as mensagens que são repassadas são propagadas mais rapidamente. A música fez parte, como disciplina específica, durante anos, da grade curricular da Escola Normal, mostrando-se importante na formação dos normalistas. E a utilização da música nas aulas de Geografia (considerando que poucos ou nenhum professor se detém a este recurso) traduziu-se na possibilidade de compreensão de algumas transformações no espaço urbano de Campina Grande – PB, que se constituiu objeto de investigação nas aulas. A Figura 02 apresenta Campina Grande e o seu desenvolvimento histórico e econômico.



Figura 02: Localização da cidade de Campina Grande/PB, com sua trajetória econômica simplificada.

Desenho: Claudenor Júnior/Rayane de Luna Gomes. Campina Grande, maio de 2013.

Fonte: disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=250400>

A cidade de Campina Grande, localizada no Agreste paraibano, à 122 Km da capital João Pessoa, conta, segundo informações do IBGE (2010), com aproximadamente 400 mil habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa da Paraíba, com destaque no campo de inovações tecnológicas e no setor comercial. A mesma começou seu crescimento mais acelerado em dois períodos: primeiro com a chegada da linha férrea e segundo com a construção da rodovia que corta o Estado no sentido leste-oeste (BR-230), no início e meados do séc. XX, respectivamente.

Passou por importantes mudanças urbanísticas na década de 1940, a fim de tornar-se uma *urbs* moderna, que conseguisse atrair o comércio e a indústria de outros Estados; Joffily (1976, p.387-9) apud Cardoso (2002, p.42) afirmava, naquela época, que não havia dúvidas sobre o desenvolvimento moderno e atrativo que a Cidade iria desenvolver, pois *sua porção topográfica [...] está destinada a ser o empório do Sertão e já de alguma o é. [...] é ela um ponto obrigatório de passagem de todo o comércio sertanejo.*

Analisando o livro “Datas Campinenses”, de Epaminondas Câmara (1998), o plano urbanístico de Vergniaud Wanderley, principalmente, em seu segundo mandato (1940-45), permitiu que houvesse uma nova configuração espacial, “limpando” a área central para o alongamento desta; até então, “Campina Grande apresentava apenas 1938 casas, 7 praças, 3 travessas, 38 ruas e 5 bairros inclusive o central (CÂMARA, 1998, p. 95). Com a entrada de Vergniaud na prefeitura, surgiram bancos, mercados, escolas e novos prédios, com destaque para o Grande Hotel: “O comércio dilatou suas atividades pelo interior dos Estados vizinhos, e na cidade foram instalados armazéns por atacado, de tecidos, ferragens, [...] etc. apareceram fábricas de [...] tecidos grossos e sacaria, laticínios, móveis, calçados, etc. (ibidem, p. 135).

No âmbito mundial, os EUA atravessava um momento de guerra interna na segunda metade do século XIX: a denominada guerra de secessão; o conflito envolve os Estados do Sul, latifundiários, escravistas e principais produtores e fornecedores de algodão da Inglaterra, e do Norte dos Estados Unidos, incentivadores do desenvolvimento industrial. Estas diferenças de ideias seriam fundamentais para se determinar o progresso econômico do país e do Nordeste brasileiro. Assim, os Estados do Sul assinaram a rendição, após muitas mortes, e o Norte venceu, demonstrando e assumindo seu poder de desenvolvimento industrial, tecnológico e econômico, incapacitando o Sul de manter relações comerciais agrícolas com a Inglaterra, esta por sua vez optou por comprar grandes volumes de algodão ao nordeste brasileiro.

Campina Grande, por ser um grande centro de armazenamento e distribuição deste produto, tornou-se importante praça comercial de algodão, atraindo vários compradores e, como principal consumidor externo, a Inglaterra. E como intensificador desta dinâmica, o ano de 1907 significou uma revolução urbano-modernista, devido ao prolongamento da linha férrea da cidade de Itabaiana/PB para Campina Grande, pela empresa *Great Western of Brazil Railway*. De acordo com Diniz (2009, p.37), em razão deste evento histórico, o comércio campinense passou a alcançar uma comunicação maior com os centros litorâneos, maiormente com a capital pernambucana.

A cidade registrou grandes transformações com a expansão de novos mercados, devido ao aumento populacional que a dinamizou, juntamente com as feiras tradicionais, as quais resistiram significativamente à expansão daqueles mercados, a paisagem urbana com novas construções, casas comerciais, etc., crescendo também dentro dos próprios espaços do comércio popular, que foi se desenvolvendo com a origem dos bairros, lançando Campina como

um importante centro de investimentos e consumo a nível regional, segundo os padrões do capitalismo da época.

Apesar deste notável crescimento, Campina Grande possuía pouca funcionalidade industrial, pois havia apenas duas grandes firmas multinacionais de beneficiamento de algodão que se instalaram em 1935: a SANBRA (filial de uma multinacional Argentina) e a Anderson Cleyton (filial norte-americano).

As atividades industriais começaram a ter relevância maior quando houve um processo de descentralização de algumas atividades econômicas para a BR-230 e BR-104, processo este que Diniz (2009, p.39) define com uma nova fase que contribuiu para significativas transformações do espaço urbano campinense. Outra configuração que progrediu o setor industrial campinense, no final dos anos de 1960, foi a inserção da Cidade nos projetos da SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste o que consistia em incentivos através de uma política de isenção fiscal, atraindo grandes e medianas indústrias para a cidade e representando, também, o declínio da produção algodoeira ao encerrar o prazo para estas isenções. A partir daí, registraram-se grandes perdas, e mais ainda com a ampliação das rodovias em nível nacional, encurtando os espaços, propiciando a comunicação e mais mobilidade.

Ao mesmo tempo, as redes viárias favoreceram novos setores da economia campinense, como os serviços educacionais e hospitalares, tornando-se um importante centro fornecedor destas atividades. Os setores turísticos e culturais veem, também, notadamente crescendo com realce para os museus da Universidade Estadual da Paraíba e o Teatro Severino Cabral; seus pontos turísticos (mapa 01) compreendem principalmente o Açude Velho, Os Pioneiros, estátuas de bronze de Luíz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, entre outros elementos que promovem movimentação urbana.

Intervenção no ambiente escolar e registro de algumas atividades desenvolvidas

O objetivo geral da disciplina de Geografia no primeiro ano de Ensino Médio envolve o conhecimento da organização e representação do espaço. Este propósito maior se fragmenta em vários outros objetivos, a fim de compreender criticamente a interação sociedade-natureza. No bojo das discussões sobre o conhecimento que será inserido nas salas de aula, a avaliação se traduz numa ferramenta importante para a construção e desenvolvimento de todas as potencialidades de cada aluno; isso porque cada aluno vivencia e participa da aula de forma diferente, devido a relação com o conhecimento prévio, e é a partir deste raciocínio que provocará a motivação e interesse. Portanto, o processo avaliativo deve compreender a análise da prática pedagógica sob os conteúdos e resultados adquiridos nesta ação.

Como “critério” avaliativo, um estudo de campo foi proposto, num primeiro momento, com o objetivo de identificar a visão de moradores antigos

residentes do bairro e distrito onde cada aluno reside; o contato maior e significativo com a realidade, associação com o conteúdo posto em sala sobre mutações paisagísticas e envolvimento com os colegas foram os primeiros resultados desta proposição (Figura 03); além destes, um conjunto de cartazes fotográficos com a apresentação dos idosos entrevistados foram reunidos para uma exposição.

A produção do conhecimento pelos alunos despertou interesses à cerca do conteúdo investigado, havendo, no momento da aula, um sentido de pertencimento e até de afetividade maior com o bairro, por meio da visão de outras pessoas.

A segunda fotografia (Figura 04) apresenta o segundo momento de atividades; trata-se de utilizar a tecnologia para favorecer a produção de pesquisas *in loco* e para a criação de um jornal escolar, assim, a turma foi dividida em duplas ou trios (pois alguns *tablets* apresentaram problemas no momento da pesquisa) e, posteriormente, os mesmos selecionaram alguma matéria jornalística disponível sobre educação, valorização imobiliária, venda de veículos, cultura, dentre outros temas que embasou a construção dos textos.



Figuras 03 e 04: À esquerda, aluna do 1º Ano entrevistando idoso no Distrito de Galante, Campina Grande, PB. À Direita, alunos exibem seus tablets utilizados na atividade proposta pelos bolsistas.

Fonte: ABREU, Kátia Emanuelle. /GOMES, Rayane de Luna. Maio (2013).

Os grupos utilizaram o gravador e a câmera do *tablet* para colher informações que completem as matérias, selecionadas por eles, com acontecimentos do lugar. Todo o processo foi feito dentro o horário de aula (duas aulas de 40 minutos) e, ao final, passaram, por via *bluetooth*, fotos e áudios colhidos para o *tablet* da professora e, em breve, o produto jornalístico será distribuído para todos da Escola.

A interseção: aula de campo - música - comparação de imagens

A realização de uma aula de campo pelo Centro da Cidade tornou-se fator determinante para uma maior aproximação do objeto de trabalho, pois os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer o lugar que vivenciam diariamente após direcionar o olhar através da comparação de imagens antigas e atuais, encontradas no blog “Cg Retalhos”, além de já destacar, em sala de aula, suas transformações e resquícios de tempos pretéritos, na forma de rugosidades. A Figura 05 apresenta trecho da Rua Maciel Pinheiro, destaque no roteiro da aula de campo.

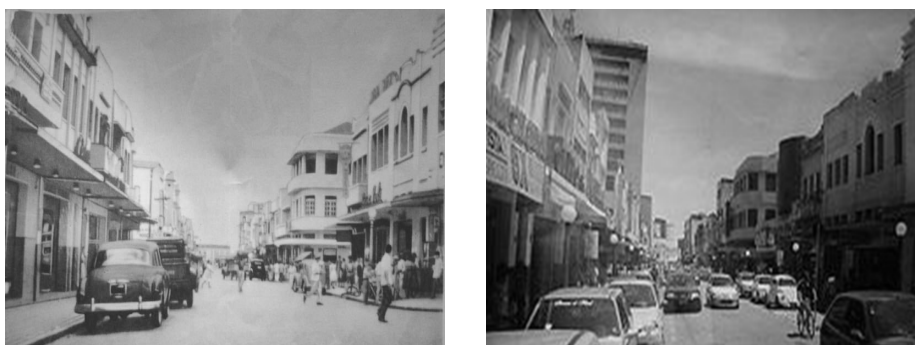


Figura 05: Rua Maciel Pinheiro na década de 1930 e 2005.

Fonte: cgretalhos.blogspot.com.br. Acesso: Outubro de 2012.

Comparando as imagens, fotografadas em uma das principais ruas do centro da cidade, identificam-se algumas transformações. É possível observar, em 2005, um prédio a margem esquerda que já mostra a verticalização mais ousada, um período mais moderno, vários *outdoors* nas lojas, ilustrando ainda mais o comércio que atrai ainda mais a sociedade para o consumo.

Os resultados da atividade desenvolvida permitem identificar diferentes épocas, corroborando com o pensamento de Milton Santos quando afirma que “uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos” (SANTOS, 1988, p.66).

Devido a essas considerações, procurou-se utilizar letras de músicas para apresentar aos alunos o porquê das mudanças ocorridas. Para tanto, foi utilizada a música de Jackson do Pandeiro “Alô Campina Grande”, que faz referência a diferentes épocas, comparando o antes e o depois de algumas frações da cidade, ressaltando que a mesma está “*mais bonita e organizada*”. Embora inconscientemente, Jackson do Pandeiro faz uso da teoria espacial de Milton Santos, cujo espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediado pelos objetos naturais e artificiais (SANTOS, 1988, p 71).

Nessa perspectiva, trabalhando a musica de Jackson do Pandeiro com os alunos em sala, os mesmos compreenderam que o poeta se expressa de forma clara em relação as modificações ocorridas no espaço, onde a Cidade com o passar dos tempos vem se embelezando com as mudanças, tornando-a

visualmente complexa. Percebe-se que a presença do homem na transformação do espaço é predominante, construindo e transformando-o, embora se ressalte a coexistência entre diferentes tempos, ou seja, não existe um lugar onde tudo seja novo ou velho. Isso é visto na mesma cidade, pois o velho ainda está inserido no novo, alguns resquícios do passado ainda se encontram presentes e preservados na forma de rugosidades.

Quando perguntado aos alunos a importância da música na construção do conhecimento, as respostas foram positivas, pois vários alunos se empenharam mais e se identificaram com a técnica de ensino, afirmando que a aula torna-se mais prazerosa, uma vez que a letra da música trabalhada de forma aprofundada e bem discutida em sala exibe, um outro lado do conhecimento, não perceptível nas aulas tradicionais, já que a música deixa a compreensão de um determinado assunto mais claro.

Segundo relato de uma aluna do 2º ano da referida escola, *“a música possibilitou de maneira lúdica e clara, conhecer a história de nossa Cidade, além de ser uma maneira de destacar a os próprios artistas locais que são desvalorizados pela população local”*. Outra aluna da mesma turma acrescenta que *“a música é uma importante ferramenta para o ensino-aprendizado, proporcionando um estado agradável, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio”*. Partindo desse princípio, ficou claro que esse recurso utilizado nas aulas de Geografia, torna-as mais dinâmicas e participativas, contribuindo de forma positiva na construção do conhecimento.

Se tratando de uma turma Técnica em Eventos, a busca por conhecimentos diferenciados se torna um fator primordial para o futuro profissional da mesma, sendo relatado pelos alunos que conhecer a Cidade, através de músicas de artistas locais, que não eram, até então, exploradas, enriqueceu e abriu um leque de informações que serão utilizadas até na recepção de turistas, que gostam de levar consigo o conhecimento da Cidade e valorizar os artistas da terra. É o primeiro passo para o desenvolvimento e o reconhecimento profissional dos mesmos.

Durante o trabalho desenvolvido com a turma, percebeu-se uma participação notória, um despertar nos alunos, um interesse em conhecer a Cidade, atingindo, assim, o objetivo e a proposta lançada aos alunos, contribuindo com a criticidade e cidadania

Considerações Finais

Como observado anteriormente, são pequenas ações e tentativas que dinamizam as aulas e a própria disciplina, principalmente quando o aluno se sente engajado pela própria realidade. Porém, como toda ciência é dinâmica, o contato deve ser ampliado para fortalecer o vínculo entre professor, ensino e Geografia. A sumarização das poucas experiências possibilitou um exercício de reflexão, que vem a ser um intento de provocar mais ações investigativas, a fim de incentivar a imersão na realidade, de descobrir o verdadeiro caminho da educação e, principalmente, de encontrar elos significantes entre a Geografia e o ensino profissionalizante. É um desiderato.

Os autores, ancorados em suas experiências, defendem que formar profissionais críticos, estejam inseridos na modalidade Magistério ou Técnico em Eventos, pressupõe o desenvolvimento do conhecimento através da competência investigativa, e é imperativo dar relevância ao PIBID pelo estímulo dado aos futuros profissionais da Universidade Estadual da Paraíba, na atuação engajada nos processos de renovação da ensino de Geografia, e também da Escola Normal Pe. Emídio Viana Correia, na motivação de conhecer a ciência citada e de comprometimento com suas áreas.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Referências

- AGB. Paradigmas de Geografia Parte I. **Terra livre**. São Paulo, nº 16, p. 1-223, 2001. Semestral.
- CÂMARA, E. **Datas Campinenses**. Campina Grande: RG Editora e Gráfica, 1988.
- CARDOSO, C. A. de A. A cidade cogumelo: Campina Grande das feiras às festas. **Mercator**, nº2, p. 41-60, 2002.
- CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: LABUR, 2007.
- DEMO, P. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DINIZ, Lincoln da Silva. **Permanências e transformações do pequeno comércio na cidade: as bodegas e a sua dinâmica sócio-espacial em Campina Grande**. Campina Grande: EDUFCEG, 2009.
- JOFFILY, I. **Notas sobre a Paraíba**. Fac-símile da primeira edição publicada no Rio de Janeiro, em 1892, com prefácio de Capistrano de Abreu. Brasília: Thesaurus Editora, 1976.
- KULESZA, W. A., SANTOS, E. L. dos e SOUZA, R. L. S. **Poder Político e Educação na Primeira República: o caso da Escola Normal da Paraíba**. Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Vol. 2. São Paulo: FEUSP, 2000.
- NICE LECOCQ MÜLLER. **Campina Grande: notas de Geografia urbana**. Relatório. Anais da Associação dos Geógrafos Brasileiros V. VI tomo II - 1951 - 1952, São Paulo, 1958, p. 24-32.
- OLIVEIRA, H. C. de, et al. A música como um recurso alternativo nas práticas educativas em Geografia: algumas reflexões. **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia/MG, ano 8, n. 15, jun/2005.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- PEREIRA, Suellen Silva, Reflexões Sobre a Prática de Ensino e os Recursos Adotados nas Aulas de Geografia: A Utilização de Músicas em Sala de Aula por Professores do Município de Campina Grande, PB. **Geosaberes**, Fortaleza, v.2, n.4, p.88-99, ago./ dez 2011.
- <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/337WojciechKulesza.pdf>. Acessado em julho de 2013.

A LEITURA DE IMAGENS E O USO DAS GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

SILVA, José Márcio Santos¹ - UEPB
PEREIRA, Ricardo Antônio da Silva² - UEPB
MORAIS, Nathália Rocha³ - UEPB
MELO, Josandra Araújo Barreto de⁴ - UEPB

Resumo

O presente artigo aborda a inserção das geotecnologias com o auxílio de recursos não verbais (imagens) no ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, através do relato das experiências vivenciadas no espaço escolar da instituição Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), localizada no bairro do Catolé, na cidade de Campina Grande-PB. A inserção desta escola no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UEPB/Subprojeto de Geografia, propiciou o desenvolvimento de atividades com turmas do Ensino Médio, a fim de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos relativos a esta disciplina. Por meio da atuação dos bolsistas juntamente à professora regente nas turmas de 1º ano, buscou-se aprimorar a habilidade de interrelacionar as escalas global/nacional/regional/local com o propósito de tornar os assuntos mais próximos da realidade dos discentes despertando, assim, sua atenção para o saber geográfico utilizando para isto recursos metodológicos alternativos ao tradicional livro didático. A partir da elaboração de um projeto de intervenção/colaboração que atendesse aos pedidos dos educandos pela utilização de geotecnologias durante as aulas, acrescentou-se a uso do recurso imagens como linguagem não-verbal e em concordância com os objetivos de cada conteúdo do programa. Os resultados foram perceptíveis, a participação durante as discussões aumentou significativamente, fazendo perceber que acompanhar as transformações em curso na sociedade, possibilita aos alunos o entendimento das relações que se processam no espaço geográfico e a utilização das inovações oferecidas pelo período técnico-científico-informacional representam uma ferramenta de relevante utilidade no ensino,

1 Graduando em Geografia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: santoa125@yahoo.com.br

2 Graduando o curso de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia. E-mail: ricardo_cgpioux@hotmail.com

3 Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: nathalia_rochamorais@hotmail.com

4 Professora do Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Coordenadora da Área de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: ajosandra@yahoo.com

na preparação docente e no processo de formação continuada do profissional da educação.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Recursos Geotecnológicos; Imagens.

Introdução

Pensar na construção de um ensino de Geografia voltado para a formação social crítica dos alunos no espaço escolar é uma tarefa que propõe a reflexão a respeito dos principais sujeitos envolvidos nesse processo. Em um mundo no qual as transformações estão ocorrendo a todo o momento, exige-se que o profissional da educação adéqüe-se as novas dinâmicas estabelecidas na sociedade que possibilitam a aquisição de conhecimentos através de múltiplos meios cabendo, dessa maneira, ao professor exercer o papel de intermediador do saber dentro do espaço escolar considerando a inserção desses novos instrumentos metodológicos em sua *práxis* cotidiana.

Avaliando o processo de aprendizagem, é perceptível a dificuldade dos discentes na compreensão de textos, sejam verbais ou não- verbais. Nesse sentido, são muitos os estudos que buscam, além da compreensão, resultados que ajudem a desenvolver boas práticas de leitura ao longo da vivência escolar. Segundo matéria publicada na revista *Veja*, em Maio de 2011, no Brasil, estima-se que ao final do ensino básico 62% dos jovens são incapazes de ler e interpretar de maneira eficiente determinados textos, científicos ou não, e 89% não sabem fazer operações aritméticas básicas, isso em um país que ainda abriga 14 milhões de analfabetos e que aparece na 53ª posição entre os 65 avaliados pelo *Programme for International Student Assessment - PISA*, o mais rigoroso teste comparativo internacional de desempenho escolar.

Nessa perspectiva, a utilização de recursos metodológicos alternativos ao uso do livro didático durante as aulas de Geografia tem representando uma alternativa viável para a superação de deficiências observadas, especialmente no tocante a leitura e interpretação textual. Nesse sentido, o uso de imagens relacionadas aos conteúdos desta disciplina torna-se capaz de oportunizar a aquisição de conhecimentos pelos discentes contribuindo positivamente para o desenvolvimento de um processo ensino- aprendizagem de maior significância para os educandos. Trabalhos como os aplicados por Silva (2004), Souza (2009), Santos (2009) e Gonçalves (2009), nos quais se buscou com o uso de imagens e charges facilitar o entendimento de temas essencialmente geográficos, podem ser citados como experiências bem sucedidas nessa temática.

A leitura de uma imagem traz uma compreensão mais facilitada do conteúdo uma vez que, o que é representado pela imagem é capaz de despertar a memória e a imaginação estabelecendo-se uma relação com as semelhanças presentes no dia-a-dia de cada discente. Pillar (2011, p.8) considera que “a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes”. É a imagem então, também um texto, passível de leitura e de uma leitura ainda mais prazerosa.

Os alunos acham maior dificuldade em interpretar os textos, a linguagem escrita, enquanto que com imagens, o entendimento é atribuído de acordo com as experiências de cada um, por trazer à memória aquilo que é vivido, a partir das características, das informações, da imaginação, e que nos faz criar relações com a realidade. Sobre essa associação da imagem com o real, Pillar (2011, p. 10) afirma:

[...] O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

A leitura da imagem em Geografia é a leitura de uma paisagem, de um mapa, recursos estes tão presentes nos conteúdos geográficos dos livros escolares. Sobre a leitura de paisagens Castrogiovanni (2009, p.10) afirma:

Aceitando-se a ideia de que a Geografia estuda a realidade, o mundo, através da leitura da paisagem, deve-se reconhecer que a paisagem é a imagem, representação do espaço em um determinado momento [...].

Ou seja, a paisagem é a fotografia do espaço geográfico, representação da produção e reprodução humana e de seus resultados ao longo do tempo. Nessa linha de abordagem, utilizar esse instrumento metodológico proporciona um maior envolvimento dos alunos nas discussões empreendidas em sala de aula, já que é notório o significado particular atribuído por cada aluno às imagens dando origem a uma efervescência de idéias que tendenciosamente se complementam.

Castrogiovanni (2009) diz ainda que “a aparência da paisagem, portanto, é única, mas o modo como a apreendemos poderá ser diferenciado” (p. 97). Cada pessoa possui então, sua própria maneira de ver, de interpretar, de criar concepções e idéias sobre a paisagem que visualiza, sobre a imagem que lê.

Na busca pelo rompimento, mesmo que parcial, do paradigma tradicional nas salas de aula surge, concomitantemente ao período técnico-científico-informacional, a utilização das chamadas Geotecnologias no ensino, no sentido de superação das práticas mnemônicas e enciclopedistas tão questionadas. É indiscutível a necessidade de se tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes ao olhar dos educandos. Todavia, não se está condenando o livro didático que também se constitui um recurso importante, e em muitos casos o único, porém é ressaltada a importância de acompanhamento das mudanças em curso na sociedade. Dessa forma, às geotecnologias atribuí-se o papel de instrumentos de suporte para o aprimoramento da atuação do professor, assim como auxiliam significativamente nas abordagens geográficas. De acordo com Fitz (2005, p. 03):

[...] geotecnologias, estas entendidas como sendo as novas tecnologias ligadas às geociências e às outras correlatas. As geotecnologias trazem, no seu bojo, avanços significativos no desenvolvimento de pesquisas, em ações de planejamento, em processos de gestão e em tantos outros aspectos à questão espacial.

Nessa linha de pensamento, a inserção de novas alternativas metodológicas considerando o momento atual pelo qual passa a sociedade representa uma ótima maneira de atrair a atenção dos educandos para a real importância de Geografia. Tomando-se como ponto de partida a realidade observada na Escola Polivalente buscou-se aliar teoria e prática na utilização das chamadas Geotecnologias e os resultados foram percebidos com o decorrer das aulas e a participação mais ativa das turmas envolvidas no PIBID.

O significado do ensino de Geografia a partir da utilização de geotecnologias

O conhecimento geográfico enquanto disciplina escolar é frequentemente relacionado a um saber enciclopédico e sem maior relevância no dia-a-dia dos discentes. Entendida como desnecessária e cansativa, em decorrência das próprias práticas exercidas em sala de aula, a disciplina de Geografia assim como o profissional que a ministra apenas compõe o currículo oficial do ensino básico não desempenhando, por diversas vezes seus objetivos reais de formação social. De acordo com Yves Lacoste (2010, p. 21):

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...” De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima - vegetação - população - agricultura - cidades - indústrias.

O conhecimento geográfico não se constitui de informações desconectas e sem utilidade uma vez que, a partir da análise integrada dos acontecimentos sobre o espaço bem como das alterações promovidas pela ação humana é possível compreender os desdobramentos sociais de forma mais ampla e coerente. O propósito da Geografia como disciplina escolar é instigar o aluno a pesquisar e compreender a realidade que o circunda. Dessa forma, ela é considerada sob uma perspectiva interdisciplinar por ter como objeto de estudo o espaço geográfico que pode ser analisado sob múltiplos olhares.

A evolução do meio técnico-científico-informacional promoveu transformações significativas nas mais variadas instâncias da sociedade, inclusive na instituição escolar. Considerando esses avanços é imprescindível que o profissional da área busque acompanhar as inovações e adequar sua prática cotidiana a elas. Nesse sentido, é necessário que se desenvolva a habilidade de

trabalhar utilizando as novas possibilidades metodológicas disponibilizadas por esta nova era caracterizada pelo crescente avanço tecnológico. Nesse contexto, Filmus (2003, p. 12) afirma:

(...) a função da escola não se resume apenas ao ensino de conteúdos específicos, ela deve também se empenhar na tarefa de ensinar a aprender por meio das mais diversas fontes de comunicação e informação em razão da sua importância na transmissão/construção de conhecimentos, valores, conceitos e cultura.

A ciência geográfica deve ser vista na perspectiva de formação de um cidadão atuante na sociedade e capaz de posicionar-se diante dos acontecimentos a sua volta, os conhecimentos desta disciplina objetivam uma aprendizagem significativa e que considere o conhecimento prévio do discente, para tanto aliar o pensar pedagógico ao pensar geográfico faz-se necessário para estimular a criticidade e desmistificar a forma como a Geografia é percebida pelos alunos, “um conhecimento desnecessário e sem aplicabilidade”, segundo muitos deles (BRASIL, 1997, p. 49).

A inserção das geotecnologias no processo de ensino- aprendizagem exerce papel fundamental na dinamização das aulas desta disciplina. Apesar da evolução tecnológica que se processa muitos profissionais permanecem nos moldes de um ensino tradicional, fato que desmotiva os discentes. O uso excessivo do livro didático visto por muitos como a maior fonte de informação a ser seguida rigorosamente, é frequente nas salas de aula e mantém o aluno bastante distante de sua própria realidade uma vez que estes são elaborados e produzidos desconsiderando as peculiaridades locais, cabendo ao professor demonstrar oportunamente sua capacidade de interrelacionar as diferentes escalas, o que é de grande importância no estudo da Geografia.

Nessa perspectiva, utilizar instrumentos capazes de deter a atenção dos educandos durante as aulas representa uma ótima alternativa para apresentá-los a Geografia sob outro prisma. A partir dessa compreensão, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam

A incorporação das novas tecnologias só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação, crítica por parte de alunos e professores (BRASIL, 1997, p.27).

Dessa forma, aliar o conteúdo a ser abordado à utilização de programas específicos como o *Google Earth*, o uso de imagens, músicas dentre outros, acrescenta as aulas maior dinamicidade e interação entre docente e discentes. Todavia, salienta-se que o uso desses recursos aliados ao tradicional livro didático enriquece o andamento das aulas, mas não deve substituir a atuação do professor como importante mediador do conhecimento.

A inserção de recursos visuais como alternativa metodológica nas aulas de Geografia

Quando se fala em leitura, visualiza-se logo a linguagem escrita, bastante comum e utilizada em todos os momentos da vida. Mas existem também outros tipos de linguagem, como a imagem, que podem ser aproveitados com sucesso no universo escolar, conforme citação seguinte:

Atualmente é indiscutível que a produção cultural seja um importante aliado do ensino escolar. Vários conteúdos da escola podem ser auxiliados com utilização de obras literárias, artes plásticas, canções, peças teatrais, imagens, gibis, dentre outros. Compreendemos, também, ser papel da escola estimular e socializar o conhecimento de várias formas de expressão cultural, orientando e fornecendo elementos para uma análise crítica da realidade (Silva, 2007, p. 4243).

A leitura de uma imagem traz uma compreensão mais facilitada do conteúdo, pois através do que está sendo representado nela, é aguçada a memória e a imaginação, e logo se faz uma relação com as semelhanças presentes no cotidiano. Pillar (2011, p.8) considera que “a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes”. É a imagem então, também um texto, passível de leitura e de uma leitura ainda mais prazerosa.

Nesse contexto, escolheu-se trabalhar com imagens e desenvolver os conteúdos do programa do 1º ano do Ensino Médio desenvolvido com as turmas da Escola Polivalente. A partir das mesmas, considerando-se que são fundamentais para a Geografia, tanto quanto o texto escrito, além de possibilitarem a expressão oral e o resgate das experiências de cada um, por trazer à memória aquilo que é vivido, a partir das características, das informações, da imaginação, possibilitando estabelecer relações com a realidade. Sobre essa associação da imagem com o real, Pillar (2011, p.10) também afirma:

[...] O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

A leitura da imagem em Geografia é a leitura de uma paisagem, de um mapa, recursos estes tão presentes nos conteúdos geográficos dos livros escolares. Sobre a leitura de paisagens, Castrogiovanni (2009, p.10) afirma que, se aceitando a idéia de que a Geografia estuda a sociedade espacializada, através da leitura da paisagem, deve-se reconhecer que esta é a imagem, representação do espaço em um determinado momento. [...], ou seja, a paisagem é a fotografia do espaço geográfico, representação da produção e reprodução humana, dos resultados ao longo dos tempos.

Pensando nisso, ao se trabalhar nas aulas com imagens de paisagens, observando junto com a turma os elementos que as constituíam e as representavam e como estavam relacionadas ao cotidiano percebeu-se, então, que cada aluno tinha um significado atribuído àquelas imagens, mas que a união desses significados, formava os conceitos em questão fundamentais para a compreensão dos conteúdos desta disciplina.

Castrogiovanni (2009, p. 97) diz ainda que “a aparência da paisagem, portanto, é única, mas o modo como a apreendemos poderá ser diferenciado”. Cada pessoa possui, então, sua própria maneira de ver, de interpretar, de criar concepções e idéias sobre a paisagem que visualiza, sobre a imagem que lê. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem como objetivos para a disciplina de Geografia, quanto à leitura da imagem o seguinte:

Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens; Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral; Saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas ou imagéticas (Brasil, 1997, p.122).

Os alunos necessitam aprender a ler imagens, pois estão habituados a ler somente palavras, ou apenas a decodificá-las o que se constitui como o grande problema, não tendo o hábito de ler/interpretar/analisar o que está “escrito” em uma imagem. Kenski (2005) citado por Silva (2007, p. 43) alerta que “na verdade somos todos da geração alfabética – da aprendizagem por meio do texto escrito, da leitura do artigo. Somos analfabetos para a leitura das imagens, dos sons”. O contato com outras formas de ler o mundo pode ser um elemento instigador e motivador, que muitas vezes, falta tanto nos professores quanto nos alunos.

Localização e caracterização da área de estudo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo - Polivalente localiza-se na Avenida Elpídio de Almeida, bairro do Catolé, em Campina Grande-PB.

Fundada há mais de 30 anos, a escola representa um espaço significativo dentre as escolas públicas da cidade. Atende a alunos de diversos bairros nas modalidades Ensino Fundamental e Médio, além de trabalhar com Educação de Jovens e Adultos. É mantida pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba e recursos do FUNDEB (Fundo Nacional de Educação Básica), PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e PDDE (Plano de Desenvolvimento Direto para a Escola).

A escola, além de direcionar suas ações à comunidade, estabelece parceria com o meio acadêmico, recebendo estagiários das variadas áreas do conhecimento e envolvendo-se em programas e projetos que julgam capazes de contribuir para a elevação da qualidade do ensino oferecido na instituição, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Métodos e Técnicas

O trabalho desenvolvido na escola faz uso prioritário do método fenomenológico-humanista que, segundo Sposito (2000), utiliza “técnicas não quantitativas como entrevistas livres, depoimentos, vivências, memórias, narrações, histórias de vida etc. O concreto é colocado em suspensão para que se alcance o eu puro frente ao qual esta o fenômeno puro” (SPOSITO, 2000, p. 351).

Inicialmente, foi feito reconhecimento das turmas e aplicado questionário procurando realizar um diagnóstico, procurando identificar a percepção acerca da Geografia, do seu ensino, das metodologias adotadas, bem como coletar sugestões que pudessem ser incorporadas ao ensino-aprendizagem da Geografia.

Identificadas às demandas, foi elaborado um projeto de intervenção/colaboração⁵ para as referidas turmas, que objetivou trabalhar com imagens e charges, procurando atingir os objetivos da proposta e, conseqüentemente, amenizar as deficiências diagnosticadas pelos questionários e conhecimento prévio da turma.

Resultados e Discussões

Nas aulas de Geografia, foi possível perceber um desinteresse por parte dos alunos em relação aos conteúdos do livro didático que, em quase sua totalidade, distanciam-se bastante da realidade. Isto, de certa forma, contribui para o descrédito da disciplina, pois somente uma pequena parcela consegue fazer conexões entre o conhecimento geográfico apresentado no livro com a sua realidade. Além disso, foi possível observar como é difícil para os alunos conseguirem compreender os conteúdos do livro, visto que não apresentam boa prática de leitura e interpretação textual, configurando-se como uma deficiência trazida das séries iniciais da educação básica.

Para facilitar a compreensão das categorias geográficas (Espaço, Paisagem, Lugar, Território, e Região) sob a perspectiva local, as turmas foram levadas para o laboratório de informática onde foi possível trabalhar referidas categorias com o auxílio do programa *Google Maps*, intercalando o uso de imagens

5 Projeto que vem sendo executado com a anuência da professora titular de Geografia, que exerce o papel de supervisora no âmbito do projeto PIBID/UEPB.

fazendo com que os alunos percorressem o trajeto de casa para a escola observando a paisagem e suas transformações. Primeiramente, foi trabalhado o capítulo do livro didático⁶, que mostra a relação entre sociedade e natureza na organização do espaço, em que se destaca a cidade de São Paulo e uma área rural próxima a Londrina no Paraná, associando ao fato do ser humano atuar no espaço geográfico, transformando-o constantemente.

É possível verificar a distância entre os conhecimentos dos alunos de Campina Grande e a área escolhida como exemplo para a temática pelos autores do livro didático. Dessa forma, em consonância com a opinião de Cavalcanti (2002) quando diz que “a escola deve fazer uso de outras linguagens e de outras formas de expressão para procurar se aproximar mais da realidade dos educandos” procurou-se fazer uma articulação com a escala local, fez-se o uso da ferramenta tecnológica do *Google Earth* combinado com uma imagem aérea da cidade de Campina Grande, identificando os espaços rurais contidos no urbano que, dependendo das necessidades socioeconômicas, vem sendo transformado pela ação humana, contribuindo para configurar o espaço geográfico.

Procedimentos semelhantes foram utilizados por Souza (2009) nas aulas de Geografia do ensino médio do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, BA.

Os alunos participantes desta experiência evoluíram significativamente na percepção dos elementos componentes do espaço geográfico local, inclusive nos seus depoimentos relataram que no dia-dia não percebiam as configurações e transformações espaciais de forma detalhada e sob a perspectiva de valorização do próprio espaço vivido.

Com o auxílio dos programas (*Google Earth* e *Maps*) e o uso de imagens, além de ter sido possível trabalhar as transformações que vem ocorrendo no espaço urbano da cidade de Campina Grande, também foi possível aos alunos realizar um resgate de elementos da Cartografia, a exemplo de escala cartográfica, legenda, convenções cartográficas, dentre outros. Para comprovar as metamorfoses ocorridas na paisagem da área urbana da cidade de Campina Grande, buscaram-se espaços da cidade disponíveis e frequentados pelos moradores e estudantes que, no pensamento de Gonçalves et al. (2009, p. 16):

Neste caso é fundamental que a leitura de diferentes tipos de imagens seja oferecida aos alunos no intuito de buscar a aquisição de habilidades de leitura, tomando-se como referência que uma mesma imagem pode ser interpretada de diferentes aspectos, permitindo a comparação e o confronto das diferentes leituras.

6 BIGOTTO, José Francisco. Geografia: Sociedade e Cotidiano, fundamentos. José Francisco Bigotto, Márcio Abondanza Vitiello, Maria Adailza Martins de Albuquerque. -1ed - São Paulo: Escala Educacional, 2010. - (coleção Geografia: Sociedade e Cotidiano).

ras e das limitações dos próprios leitores.

Optou-se por fotografias que retratam o passado e o presente, (“rugosidades” termo usado por Milton Santos referindo-se a formas do passado visualizadas no presente), na paisagem.

A possibilidade de se trabalhar a paisagem local com utilização de recursos geotecnológicos e de imagens, além de proporcionar um “encantamento” maior pela disciplina geográfica, permitiu a discussão quanto à evolução do espaço urbano, analisando as formas e funções urbanas, também possibilitando aos alunos perceberem a dinâmica do espaço geográfico, o qual está em constante transformação pelos agentes modeladores.

Com a utilização desses recursos tecnológicos e imagéticos, como instrumentos dinamizadores no ensino de Geografia percebeu-se um avanço no entendimento dos conceitos geográficos. Foi possível verificar que ao se utilizar os recursos geotecnológicos e de imagens, relacionando-os aos elementos geográficos inseridos no cotidiano, houve um maior reporte ao espaço vivido, estimulando a curiosidade e a vontade dos alunos em conhecê-lo melhor, principalmente por ser raro o trabalho com referidos recursos que retratam a realidade próxima e mais “atraente” que as distantes e desinteressantes trazidas pelo livro didático.

Considerações Finais

O período de atuação no programa PIBID proporcionou experiências e oportunidades ímpares que só na prática como futuros professores de Geografia poder-se-ia experimentar. Viver o contexto escolar como profissionais em formação e não mais como alunos, fez emergir uma série de indagações e questionamentos de como proceder em sala de aula, como intervir/colaborar nos conteúdos junto às turmas e de quais os resultados iriam sair desta experiência.

Implantar a proposta de se trabalhar com a utilização de imagens e de recursos Geotecnológicos a exemplo de programas como, *Google Maps*, *Google Earth*, no intuito de aprimorar a leitura e o entendimento das categorias geográficas foi um processo envolto de expectativas positivas que se materializaram em importantes instrumentos, que se bem utilizados representam um suporte significativo para as aulas de Geografia haja vista a função social do seu ensino.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber a inserção de imagens e dos recursos geotecnológicos nas aulas de Geografia sempre de acordo com os objetivos previstos no conteúdo programático a fim de torná-las mais dinâmicas e práticas, pois se percebe atender as demandas de aprendizado, entretanto, se faz necessário que haja uma disponibilidade do professor para tal inovação a partir da reflexão sobre a sua *práxis* e do alcance social de suas ações enquanto agente mediador do processo educativo.

Por fim, a intervenção/colaboração com a utilização dos referidos recursos didáticos nas aulas de Geografia, foi capaz de promover o parcial desprendimento do livro didático como única fonte mediadora do processo de ensino-aprendizagem sendo responsável pela melhoria no ensino nas turmas envolvidas no PIBID/UEPB/Subprojeto de Geografia.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília:MEC,1999.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- FERREIRA, Rau. <http://cgretalhos.blogspot.com.br/>. Acessado em: 25 de Março, 2013.
- FILMUS, Daniel. Breve reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência da experiência “aulas na rede” da cidade de Buenos Aires. In: TEDESCO, Juan. **Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incerteza?** São Paulo: Cortez, p. 123-136, 2003.
- FITZ, P. R. Novas tecnologias e os caminhos da Ciência Geográfica. **Diálogo Tecnologia**, v. 6, p. 35-48, 2005.
- GONÇALVES, R. M. A linguagem imagética na escola e no ensino da Geografia. Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Porto Alegre, 2009.
- Google Earth – Brasil, Paraíba, Campina Grande. **Imagens de Dezembro de 2012**. Disponível em: <http://earth.google.com/>. Acesso em: Dezembro de 2012.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer A Guerra**. 17ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. (Org.) 6ª ed. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.07-17.
- REVISTA VEJA. **Preconceito contra a educação**. Edição 2218, ano 44, nº 21, 2011.
- SILVA, E. I. da. Charge, Cartum e Quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de Geografia. **Revista Solta a Voz**. V. 18, nº 1, 2007. p. 42.
- SOUZA, H. R. O cotidiano na Geografia, a Geografia no cotidiano. Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. **Anais...** Porto Alegre, 2009.
- SPOSITO, E. S. et al. **Dissertação, tese e metodologia**. Presidente Prudente, UNESP, 1998. (mimeografado).
- SPOSITO, E. S. a questão do método e a crítica do pensamento geográfico. In: CASTRO, I. E de MRANDA. M.: EGLER. C. A. G (Orgs). **Redescobrimo o Brasil: 500 anos depois**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: FAPERJ, 2000.

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS E NOVAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

MORAIS, Nathália Rocha¹ - UEPB
 SILVA, José Nivaldo da² - UEPB
 OLIVEIRA, Daniela Santana de³ - UEPB
 MELO, Josandra Araújo Barreto de⁴ - UEPB

Resumo

A educação brasileira ainda encontra-se bastante vinculada aos moldes tradicionais de ensino, fato que confirma esta situação é a utilização excessiva do livro didático como única fonte de conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia está inserido, assim como as demais disciplinas, em um momento de grandes evoluções sociais e tecnológicas, necessitando de ações direcionadas à renovação das práticas metodológicas utilizadas em sala de aula. Diante das transformações que eclodem na sociedade, é papel do profissional docente buscar acompanhá-las, dinamizando suas aulas. Quanto aos futuros docentes, é fundamental atentar para a nova realidade que irão vivenciar, experiência que vem sendo proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Por meio deste artigo, serão abordados resultados obtidos a partir do desenvolvimento de projetos de intervenção/colaboração pedagógica nas aulas da disciplina de Geografia, em turmas do 1º e 2º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), Campina Grande, PB, local aonde vem se desenvolvendo as atividades do Subprojeto de Geografia no PIBID. A equipe optou pela utilização, em parceria com o livro didático, de instrumentos como o vídeo, imagens e textos literários, os quais representam alternativas viáveis para o bom desempenho no processo educativo. Com a inclusão desses recursos metodológicos nas aulas da disciplina de Geografia, ficou evidenciada a melhora do aprendizado e o aprimoramento da prática do profissional em atuação, tendo em vista que estes tornam as aulas mais interativas e atraentes. Logo, contribuir para que as escolas

-
- 1 Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: nathalia_rochamoraes@hotmail.com
 - 2 Aluno de licenciatura do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: jnivaldo_silva@hotmail.com
 - 3 Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: danielasantana.1@hotmail.com
 - 4 Professora do Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Coordenadora da Área de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: ajosandra@yahoo.com.br

públicas ofereçam um ensino de melhor qualidade aqueles que por ele buscam se constituiu como foco da atuação dos bolsistas no espaço escolar, além de auxiliar no processo de formação continuada, tão importante no ofício docente.

Palavras-chave: Subprojeto de Geografia. Recursos Didáticos. Novas metodologias.

Introdução

O mundo atual está em constante transformação. Todos os dias são divulgadas novidades que interferem no cotidiano das pessoas e a escola é incumbida de acompanhar essas mudanças, de forma a seguir as transformações em curso na sociedade. Por outro lado, verifica-se que o ensino de Geografia nas escolas utiliza, quase que exclusivamente, o livro didático como único recurso metodológico, fato que termina por empobrecer as discussões propostas por esta disciplina.

Dessa forma, a escola passa a ser um cenário de desafios para os docentes, que necessitam adequar sua *práxis*, embora as condições de trabalho e/ou a falta de atualização profissional ainda procurem justificar os moldes tradicionais de ensino. Pode-se dizer que a abordagem dos conteúdos de Geografia, assim como de outras disciplinas, passa por um momento de crise, caracterizado pela efervescência dos acontecimentos que se desdobram socialmente, não conseguindo se encontrar epistemológica e metodologicamente frente à dinâmica do mundo moderno.

Através da prática docente é possível desenvolver estratégias para superar os entraves encontrados em sala de aula, dentre eles a grande dificuldade por parte dos alunos na compreensão de muitos conteúdos desta disciplina, por não atentarem para a relação dialética estabelecida entre as categorias que a compõe. Essas limitações decorrem, muitas vezes, de práticas mnemônicas de ensino que, postas para os alunos em determinada série, podem dificultar a compreensão posteriormente. Dessa forma, o entendimento das categorias geográficas, bem como do que representam deve fazer parte do conhecimento adquirido pelo discente, pois, “Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua interação, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço (CAVALCANTI, 1998, p.24)”.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de utilizar novas alternativas metodológicas almejando melhorar a qualidade do ensino em sala de aula. Inúmeros trabalhos tem se direcionado para essa proposta, indicando metodologias capazes de tornar as aulas mais dinâmicas, de forma a romper com o tradicionalismo e colaborar no processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, podem-se destacar as experiências realizadas por Barbosa (2004), Tonini (2011) e Moreira (2012).

A solidificação do sistema capitalista, bem como de todas as transformações que este trouxe consigo, viabiliza a análise do processo ensino-aprendizagem nas perspectivas atuais do desenvolvimento do chamado meio

técnico- científico- informacional. Há de se considerar o papel significativo dos novos meios de difusão da informação e o acesso cada vez mais fácil por parte dos discentes a todos os acontecimentos nas mais variadas escalas (local, regional, nacional e global). Assim, o profissional docente necessita refletir e aprimorar sua prática desde o início de sua atuação pedagógica,

... a partir da formação inicial que proporciona uma base pré-
via ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e
profissional do professor prossegue ao longo de sua carreira.
Esta formação continuada coloca em destaque a preparação
do professor no exercício de sua prática como ator que reflete
sobre as ações que realiza em seu cotidiano (PAIVA, 2003, p.
47).

Nessa perspectiva, o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) tem atuado nos âmbitos da formação inicial e continuada de professores, oportunizando a formação continuada e a vivência em ambiente escolar. Tendo como ponto de partida a realidade das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), e as problemáticas observadas no aprendizado dos discentes em relação aos conteúdos, relacionadas em grande parte dos casos a uma deficiência proveniente de séries anteriores, buscou-se a inserção de novas metodologias e recursos didáticos nas aulas de Geografia.

A utilização de imagens, filmes, dentre outros recursos propostos pelo projeto “A Geografia nos caminhos da tecnologia: novas estratégias e recursos didáticos para o ensino”; acrescentados à abordagem teórica da professora dessas turmas, procurou contribuir para o processo ensino-aprendizagem e para o aprimoramento da prática docente. Diante do exposto, foi efetuada proposta de intervenção/colaboração, propondo-se trabalhar as categorias desta disciplina, utilizando novos meios de abordagem, a exemplo dos vídeos e da literatura, de forma a aproximá-las dos alunos utilizando, dessa maneira, o método humanista associado ao sócio-construtivista.

Na escola em pauta, o Subprojeto PIBID/Geografia teve como principal objetivo utilizar novas metodologias e recursos didáticos nas aulas de Geografia, a fim de melhorar o desempenho do trabalho docente e no aprendizado de seu discente. Nesse contexto, a aplicação dessas alternativas metodológicas viabiliza colaborar com o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, através da apropriação da articulação entre as escalas, de forma a proporcionar a construção de conceitos basilares nesta área do conhecimento.

Metodologias no ensino de Geografia: perspectivas e necessidades

A educação escolar passa por um momento que necessita de inovações didáticas, pois o método tradicional, pautado no uso exclusivo do livro didático, está contribuindo para que o ensino dessa disciplina se torne enfadonho

e para que se condicione o desinteresse dos alunos. A utilização excessiva desta ferramenta faz com que o professor desenvolva sua prática de modo à reprodução de conteúdos e não a construção de conhecimentos, deixando de lado outros fatores que contribuem para o aprendizado. Nesse sentido,

Há, pois a necessidade de construir uma Geografia escolar que permita aos alunos estabelecer conexões entre os conteúdos ensinados em sala de aula para além do espaço da escola. É possível pensar num ensino de Geografia que não esteja desvinculado da realidade dos alunos, em que o ensino dos conteúdos geográficos não esteja apenas centrado na fala do professor, no quadro, no livro didático, nos questionários e nas correções (Rezende; Pires, 2009 p. 3).

Compreender o que representa o espaço e os desdobramentos da ação humana sobre este é de grande importância para que se entenda a dimensão dos acontecimentos sociais, suas causas e conseqüências. Contraditoriamente à proposta desta disciplina, o ensino de Geografia com a utilização de técnicas de descrição e memorização, próprias da perspectiva tradicional, acaba por gerar nos alunos o desinteresse pelo conhecimento e a incapacidade de construir uma conexão entre os conteúdos ministrados e a realidade local, fazendo com que os discentes não consigam enxergar relevância nos saberes geográficos, como afirma Yves Lacoste:

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...” De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima - vegetação - população - agricultura - cidades - indústrias. (LACOSTE, 2010, p. 21).

O uso exclusivo do quadro e giz é um fator ainda marcante da Geografia Tradicional que se enraizou nas salas de aula e insiste em impedir a entrada de novos recursos responsáveis por dinamizar o aprendizado na classe. Dessa forma, para romper com este estigma, existe a necessidade do aprimoramento da práxis docente em sala de aula e da utilização de alternativas metodológicas, a fim de tornar essa disciplina dinâmica e mais próxima do cotidiano dos alunos para que estes sejam capazes de compreender os fenômenos geográficos, conforme aponta Pontuschka (1987), apenas o docente é capaz de trazer o assunto da disciplina para a vivência do discente, nenhum livro sendo capaz de realizar essa função,

O ponto de partida de qualquer trabalho sério no ensino da Geografia está no espaço vivido pelo aluno, através de experiências diretas. Isto nenhum livro pode fazer, somente o professor no contato diário com o aluno é capaz de conhecer esse espaço e daí construir o seu trabalho (Pontuschka, 1987, p. 124).

Por ser uma disciplina que possibilita a aproximação dos conteúdos com a realidade dos discentes, a Geografia viabiliza a utilização, por parte do profissional docente, de diversos recursos na abordagem de seus conteúdos bem como, conseqüentemente, na compreensão de seus conceitos base. Dentre eles, pode-se mencionar a utilização do vídeo, que desponta como um recurso metodológico bastante eficaz. Todavia, de acordo com Fantin et al. (2010), tal ferramenta em si não traz grandes mudanças, pois é o professor que tem o papel de mobilizar o aluno até o conhecimento e orientá-lo para a construção do mesmo. Isto demonstra que o vídeo não surge para a resolução dos problemas do aprendizado ou como um “produtor de conhecimento”, sua função é de conduzir a aula para um caminho mais proveitoso e participativo.

Considerando a difusão da tecnologia atualmente, o vídeo se enquadra como material adequado para auxiliar, dinamizar e melhorar o desempenho dos alunos nas aulas de Geografia. É um recurso acessível, fácil de usar e é do interesse e conhecimento de boa parte dos estudantes, além de possibilitar a visualização do espaço geográfico e das paisagens, sejam naturais ou produzidas antropicamente, sem que seja preciso sair da sala de aula ou se prender unicamente ao livro didático, esta atividade “está intimamente relacionada a uma concepção de Geografia voltada para a observação, análise e interpretação do espaço produzido pela sociedade e a apropriação que esta sociedade faz da natureza” (GUIMARÃES, 1993, p. 85).

Ainda na perspectiva de utilização de alternativas metodológicas para o ensino de Geografia e seus conceitos chave, tem-se a literatura. O uso de linguagens que aproximam o ensino de Geografia da vivência dos alunos possibilita que eles realizem interpretações sobre os fenômenos geográficos, conseguindo relacioná-los com outras áreas do conhecimento, levando a conclusão de que o espaço geográfico é construído por todos com suas práticas cotidianas e que isso se reflete na materialidade do lugar. Através da literatura, o professor pode trabalhar numa perspectiva de análise de como uma sociedade vive em um determinado espaço,

Ensinar Geografia utilizando múltiplas linguagens como recurso metodológico é uma estratégia para que as aulas se tornem mais interessantes e, assim, despertem a atenção dos alunos, propicie a articulação dos saberes e aproxime o conteúdo da aula à realidade, já que, muitas vezes, parece distante da vida cotidiana (DIAS; LIMA; MORAIS, 2012, p. 11).

Ademais, a adoção de novos materiais na busca por um ensino de maior significância para os alunos propõe minimizar a simplificação do conhecimento geográfico e o tradicionalismo imposto pelo uso exclusivo do livro didático, obviamente há de se considerar sua importância já que este é a ferramenta presente em todas as escolas e, por vezes, a única. Porém, cabe ao profissional docente procurar dinamizar a abordagem dos conteúdos por meio de alternativas que também são viáveis e que conseguem aulas mais interativas, a fim de contribuir para um melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem.

Contextualização da pesquisa

O uso de recursos didáticos e novas estratégias nas aulas de Geografia representa a implementação de um projeto de intervenção/colaboração, planejado e executado pela equipe de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, implementado através da Universidade Estadual da Paraíba, Campus de Campina Grande, PB, que é desenvolvida com os alunos da E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente) Campina Grande – PB.

O público alvo dessa pesquisa se caracteriza por ser composto de alunos de turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio, que possuem jovens na faixa etária regular. Mediante as observações *in loco* e análise de questionários, verificou-se que grande parte dos alunos afirma não se identificar com a disciplina de Geografia, além de criticar a utilização excessiva do livro didático nas aulas, sugerindo a incorporação de novas metodologias e recursos ao ensino desse componente, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

O público alvo dessa pesquisa se caracteriza por ser composto de alunos de turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio, que possuem jovens na faixa etária regular. Mediante as observações *in loco* e análise de questionários, verificou-se que grande parte dos alunos afirma não se identificar com a disciplina de Geografia, além de criticar a utilização excessiva do livro didático nas aulas, sugerindo a incorporação de novas metodologias e recursos ao ensino desse componente, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

As turmas se caracterizam por possuírem dificuldades com a interpretação de textos e imagens, não compreender bem palavras típicas do vocabulário geográfico e participar mais das aulas quando são mediadas por metodologias diferentes da costumeira, baseada unicamente na utilização do uso exclusivo do livro como apoio.

Métodos e Técnicas

Após percorrer vários caminhos, a Geografia passou a considerar a percepção individual acerca dos fenômenos socioespaciais. A valorização dessas experiências emergiu com maior força a partir dos anos 1970, caracterizando uma nova abordagem da ciência geográfica. Para Tuan (1982), tem-se, nessa perspectiva, a Geografia Humanista considerando a ação humana no espaço e no lugar como um comportamento geográfico que inclui crenças, valores, símbolos e atitudes. Nessa linha de pensamento, essa nova forma de análise espacial:

[...] está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real (CORRÊA, 2008, p. 30).

Assim, sua utilização no ensino de Geografia se reflete na medida em que valoriza o conhecimento de vida do discente para viabilizar maior compreensão dos conteúdos abordados, proporcionando ao docente a possibilidade de

desenvolver a prática em trabalhar as escalas local e global, facilitando o processo ensino-aprendizagem e despertando maior interesse nos alunos. Nessa linha de abordagem, o método humanista foi utilizado como direcionamento base deste trabalho.

Tendo como ponto de partida a realidade do ensino de Geografia na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), buscou-se *a priori* conhecer as turmas nas quais a equipe PIBID atuaria.

Nessa perspectiva, um projeto de intervenção didático-pedagógica foi elaborado com o objetivo de buscar formas de trabalhar os conteúdos que instigassem os educandos ao saber geográfico. Após a aplicação de questionários, percebeu-se que os discentes solicitavam a inserção de novas tecnologias nas aulas de Geografia. Partindo desta sugestão, buscou-se intervir com a utilização de recursos como vídeos e o uso da literatura, além de utilizar imagens do próprio livro didático para dinamizar as discussões em sala de aula, sempre resgatando as categorias geográficas.

Durante as aulas e dentro de cada conteúdo, buscou-se abrir espaço para abordar oportunamente o assunto objeto de análise e por vezes ampliar as discussões. Fazendo uso dos recursos solicitados pelos próprios alunos, procurou-se manter os conteúdos o mais próximo possível da realidade dos mesmos, promovendo um diálogo entre professor regente, graduandos e discentes em sala de aula, metodologias que tem surtido efeitos positivos.

Resultados e Discussões

Um dos propósitos fundamentais do Projeto PIBID/UEPB/Subprojeto de Geografia é garantir que o exercício da docência se efetive de modo que, cada vez mais, se notem resultados positivos quanto à inovação metodológica na sala de aula. Essa inovação se mostra ainda mais necessária quando se observa uma sociedade saturada de informações e recursos tecnológicos que atraem cada vez mais a atenção dos discentes.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas nas turmas de ensino médio da Escola Polivalente buscaram a interação dos educandos no transcorrer das aulas. A literatura e os vídeos trazidos para o espaço de sala de aula foram utilizados na perspectiva dos conceitos desta disciplina e, por diversas vezes, promoveram discussões sobre questões sociais e econômicas refletindo, assim, o êxito do planejamento entre bolsistas e professor regente.

Na abordagem dos conceitos de paisagem, lugar e região, nas turmas de 1º ano, utilizou-se o livro didático e, como um recurso adicional, a música/poema “Triste Partida”, de Patativa do Assaré. Tal obra literária descreve características da paisagem nordestina, ilustra o processo de migração do nordestino para o Sudeste, mostra as relações afetivas de pertencimentos do indivíduo com seu lugar e aborda os aspectos socioeconômicos e naturais de duas regiões brasileiras (Nordeste e Sudeste).

A atividade se desenvolveu com a leitura individual da poesia *Triste Partida* e, posteriormente, a identificação das categorias geográficas já trabalhadas, na tentativa de colocar em prática os conceitos que foram formulados nas aulas anteriores.

Num segundo momento, a turma escutou a poesia em forma de música interpretada pelo cantor Luiz Gonzaga, em seguida realizou-se uma discussão sobre o que cada aluno conseguiu identificar no texto. Nessa linha de pensamento, Schroeder (2009) mostra, em uma de suas pesquisas feitas com alunos do Ensino Médio na cidade de Guarapuava/ PR, que a utilização deste recurso tem resultados positivos quando aplicados adequadamente nas turmas.

Da mesma forma que em “*Triste Partida*”, a música “*Canção do Exílio*” foi trabalhada em uma das turmas analisadas por Schroeder, sob a perspectiva de pertencimento local e, assim, como na turma de 1º ano do Ensino Médio da Escola Polivalente, esta metodologia adicional foi bem acolhida pelo público-alvo.

Neste sentido, a utilização da música oportunizou a integração da turma, explorando a leitura, interpretação e audição dos discentes, visando que cada aluno apresentasse o que havia identificado no texto e relacionasse com o conteúdo estudado (paisagem, lugar e região), logo, foram extraindo informações e expondo, promovendo uma análise de idéias para a discussão de diferentes pontos de vista. Avaliando a interação dos alunos durante a intervenção, pode-se dizer que a utilização da poesia *Triste Partida* nas aulas de Geografia repercutiu de forma positiva, segundo os discentes estudou-se o assunto de maneira “diferente” desprendendo-se do livro didático, logo este tipo de recurso despertou a atenção dos alunos, elevando a participação durante as aulas.

Outro recurso utilizado foi o vídeo, com vistas a atrair o foco dos alunos para os conteúdos trabalhados e, dessa forma, promover a construção dos conceitos estruturantes da Geografia, haja vista que, de acordo com relatos dos alunos, não existia até então o hábito de utilizar este instrumento enquanto ferramenta didática. Algumas pesquisas como a de Santos & Chiapetti (2011) têm mostrado que este recurso vem assumindo cada vez mais espaço nas salas de aula e que a aprovação dele pelos alunos é muito significativa.

O conteúdo abordado foi “*A Constituição e Organização Espacial do Brasil*”. Observou-se que a turma do 2º ano não conseguia manter-se atenta durante a explanação da professora, ancorada no livro didático. Assim, foi proposta a utilização do vídeo visando atrair e manter a atenção dos educandos para o tema da aula em discussão⁵.

Resultados semelhantes com a utilização do vídeo foram encontrados também no trabalho de Ferreira (2010), quando o autor afirma que “[...] a curiosidade, o respeito e o civismo, foram atitudes demonstradas pelos alunos

5 A ressalva a ser feita é que a utilização de recursos audiovisuais surtiu efeito na questão da atenção dos alunos durante a aula. Eles mostraram estar engajados e dispostos a receber esse novo instrumento metodológico nas aulas de Geografia.

durante toda a exibição do documentário” (op. cit., p. 62). Contudo, o mesmo alerta para fato de existir alguns componentes distrativos no vídeo que podem retirar a atenção para o real objetivo da utilização do recurso. Isso foi constatado durante esta aula, quando uma minoria dos alunos acabou se dispersando para outras questões não tão relevantes à compreensão do assunto proposto, requerendo a habilidade da equipe para resgatar os objetivos da aula e mostrar a necessidade de a proposta estar inserida “naquilo que se pretendia trabalhar, em um processo de buscas de interpretações, com base em referências como o saber escolar e o saber do mundo” (CAMPOS, 2006, p.3).

Assim, com o desenvolvimento de metodologias alternativas ao livro didático estão, de acordo com Guimarães (1993), para a compreensão mais ampla do espaço produzido socialmente e da totalidade sócio-espacial. Nessa perspectiva, a adoção de novos materiais em sala de aula se mostra como pontos positivos na contribuição para as melhorias tão almejadas no processo ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Observa-se que as intervenções dos bolsistas do PIBID durante as aulas de Geografia desenvolveram-se de modo positivo. Mediante a realidade das escolas públicas, este projeto buscou aproveitar os recursos disponíveis para a realização de novas ferramentas metodológicas viáveis, que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem. A Escola Polivalente é o espaço que proporciona e apoia a equipe PIBID na realização da construção do conhecimento geográfico e para atribuir nova acepção da ciência aos discentes.

Os alunos contemplados pelo referido projeto demonstraram uma melhora significativa na participação das atividades ocorridas na sala de aula. Por outro lado, o professor titular que, ao ministrar sua aula, necessita estar em sintonia com as inovações conceituais e metodológicas, recebeu muito bem o projeto, dando todo apoio às inovações.

Contudo, ainda é apenas o início, os resultados obtidos até agora pelo projeto são a confirmação de que o PIBID tem muito para oferecer às escolas públicas deste país, dando sempre mais colaborações no sentido de incrementar as aulas, preparar e atualizar os profissionais da educação para os novos desafios, despertar no aluno o senso crítico, além de contribuir no tocante ao acúmulo de experiências para os bolsistas dos cursos de licenciatura do país.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Referências

- BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e Cinema: Em Busca de Aproximações e do Inesperado. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 109-133. Capítulo 08.
- CAMPOS, Rui Ribeiro de. Cinema, Geografia e Sala de aula. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, 4 (1): 1-22, junho, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 17 ed. Campinas – SP: Papyrus, 1998.
- CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Introdução à Geografia Cultural**. 5º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- DIAS, Angélica Mara de Lima; LIMA, Jeyson Ferreira Silva de; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Ensino de Geografia: Linguagem, Representação e Símbolos**. IV Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba: 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ef2a4be5473ab0b3cc286e67b1f59f44.pdf>
- FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria; NEVES, Diogo Labiak. **Metodologia do Ensino de Geografia**. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2010.
- FERREIRA, Eurico Costa. O uso de audiovisuais como recursos didáticos. In: Dissertação (stricto sensu) Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de História e Geografia, 2010.
- GUIMAÃES, Iara Vieira (et. al.). Ilha das Flores: luz, crítica e ação nas aulas de Geografia e História. In: **Ensino em Re-Vista**, 2 (1): 83-87, jan./dez., 1993.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer A Guerra**. 17ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- MOREIRA, Tiago de Almeida. **Ensino de geografia com o uso de filmes no Brasil**. Revista do Departamento de Geografia – USP, São Paulo, v. 23, p. 55-82, 2012.
- PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In PAIVA, E. V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Análise dos Planos de Ensino da Geografia. **Terra Livre**, Pinheiros – SP, V. 2, p. 115-128, Julho de 1987.
- REZENDE, Danyla Martins; PIRES, Lucineide Mendes. **A Visão dos Alunos do Ensino Médio Sobre O Ensino de Geografia: Um Estudo de Caso do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Porto Alegre: 2009.
- Disponível Em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(21\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(21).pdf)

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira.
Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 15, n. 3, set./dez. 2011.

SCHROEDER, Hélio. A música como linguagem no espaço geográfico urbano. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Guarapuava-PR, 2009.

TONINI, Ivaine Maria. Para pensar o ensino de geografia a partir de uma cultura visual. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 93-103. Cap. 06.

GEOPOLÍTICA, ENSINO E COTIDIANO: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PIBID/CAPES/UEPB/ GEOGRAFIA NA E.E.E.M.I.P HORTÊNSIO DE SOUSA RIBEIRO, CAMPINA GRANDE-PB

MOURA, Rosane Leite de¹ - UEPB

SANTOS, Viviane Paiva dos²-UEPB

FREIRE, Zenis Bezerra³-UEPB

MELO, Josandra Araújo Barreto de⁴ - UEPB

SARAIVA, Luís Arthur Pereira⁵- E.E.E.M.I.P. Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar as atividades que vem sendo desenvolvidas no Projeto PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia, na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN), nas turmas dos 3º anos (D, E, F e G), no período integral. O objetivo principal é propiciar a melhoria do processo ensino/aprendizagem em Geografia, a partir da implementação de ações educativas materializadas através de projeto de intervenção, de forma a proporcionar aos discentes da escola uma maior compreensão de temas da geopolítica do cotidiano que, muitas vezes, passam despercebidos, como a arte do grafite urbano e os vários tipos de **violência**. Nessa perspectiva, foi feito uso da cartografia, possibilitando uma leitura da distribuição espacial desses fenômenos, de forma a que os alunos pudessem construir e/ou reconstruir seus conceitos geográficos. Como método de abordagem, foram utilizadas as técnicas próprias da Geografia Humanista, na medida em que o estudo foi fundamentado nas vivências dos alunos dentro e fora do ambiente escolar. De tal modo, os resultados permitem afirmar que o projeto implementado constituiu um diferencial nas atividades da escola, influenciando positivamente na aprendizagem dos alunos, haja vista estimular as

1 Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: rosanesanthiago@hotmail.com

2 Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: vivianepaivaps@hotmail.com

3 Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: zenys@gmail.com

4 Coordenadora de Área do PIBID/CAPES/UEPB, Sub-projeto de Geografia. E-mail: ajosandra@yahoo.com.br

5 Professor Supervisor do PIBID/CAPES/UEPB, E.E.E.M.I.P Hortênsio de Sousa Ribeiro. E-mail: saraiva@yahoo.com.br

competências, oferecer oportunidades intelectuais combinadas com a capacidade e potencial de cada um, visto que cada tema cria significados e interpretações que vão além do conhecimento escolar. Portanto, os resultados alcançados confirmaram que trabalhar em equipe e com o cotidiano dos alunos, utilizando metodologias diversificadas e atuais, estimula o interesse dos educandos para construção do conhecimento, além de facilitar o seu aprendizado, tornando-o mais significativo.

Palavras-chave: PIBID. Geopolítica. Ensino. Cotidiano.

Introdução

Atualmente, quando se discute o ensino nas escolas públicas brasileiras, percebe-se que há necessidade de implementação de novas metodologias e recursos didáticos para envolver os alunos, para que estes possam compreender melhor os conteúdos propostos pelo currículo escolar. Porém, algumas questões surgem como desafiadoras, a exemplo da inquietação sobre que novas metodologias podem ser usadas? Como cativar os alunos? Como é possível relacionar o conteúdo escolar com a realidade/cotidiano do aluno?

Mediante estas questões, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia, procura promover um elo entre os profissionais da educação inseridos na universidade e educação básica, inserindo os licenciandos do curso de Geografia nas escolas participantes do Projeto PIBID, procurando oportunizar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os professores, através da intervenção/colaboração nas aulas, com recursos e metodologias inovadoras.

Este processo favorece a consolidação da formação inicial dos licenciandos, bem como o incentivo à formação continuada dos professores participantes, de forma a fornecer metodologias que facilitem o diálogo professor-aluno. Tal participação dos licenciandos procura intervir nas estratégias metodológicas, bem como inserir recursos didáticos nas aulas, de forma a torná-las mais estimulantes para os alunos, a partir de uma melhor compreensão dos conteúdos, bem como da atribuição de significado aos mesmos.

Conforme Mosé (2012), sendo a Geografia uma disciplina embasada em um processo de interrelação entre o ser humano e a natureza, onde tais relações se materializam no espaço, não se pode trabalhar tal disciplina a partir de noções abstratas. Tal direcionamento cria uma distância entre o ensino desse componente e a realidade dos alunos gerando, assim, uma dicotomia entre a teoria e o cotidiano, fazendo com que os alunos percebam tal disciplina como desnecessária ou desinteressante.

Para modificar tal concepção que permeia a classe escolar, se faz necessário integrar as práticas de vivência dos alunos aos conteúdos propostos pelos documentos oficiais, o que pode ser feito através de debates temáticos, direcionamentos de pesquisa que partam da realidade dos alunos ou, até mesmo, da introdução de temas corriqueiros de âmbito urbano, tais como a cultura da periferia, a violência e até mesmo a cartografia.

Com o desenvolvimento de diferentes metodologias, notaram-se as diversas possibilidades de integração entre o cotidiano dos alunos e os conteúdos que regem a grade curricular e que os mesmos podem interagir para dar significado aos saberes construídos em sala de aula, através de uma aprendizagem baseada em dar significado aos conteúdos, de modo a que os alunos possam perceber a importância para a sua vivência, vendo a Geografia como uma prática cotidiana, sentindo-se sujeitos de um processo de produção e reprodução espacial, em conformidade com o pensamento de Kaercher (1997), Cavalcanti (1999), Souza Neto (2008), dentre tantos outros autores que escrevem sobre o ensino de Geografia.

Por fim, as presentes intervenções se justificam perante a realidade encontrada nas escolas públicas da cidade de Campina Grande, onde se fazem indispensáveis estudos aprofundados que analisem as metodologias e recursos utilizados pelos professores. Fazem-se necessárias intervenções e/ou colaborações que procurem contribuir com o processo de formação continuada dos docentes. Diante desses aspectos, o presente projeto propôs novos desafios ao ensino de Geografia em turmas do Ensino Médio da escola em pauta, através da inovação nas metodologias utilizadas em sala, com a utilização prática do grafite, procurando analisar a violência em âmbito local e regional e trazer a geopolítica global para o âmbito local através da cartografia.

As ações e projetos desenvolvidos pelos bolsistas na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN), nas turmas do 3º D, E, F e G focaram-se, principalmente, em abordar o espaço e a sociedade de Campina Grande, PB, relacionando o conteúdo programático previsto e as dificuldades encontradas pelos alunos. Nesse viés, objetivou-se abordar alguns temas da Geopolítica local e os diversos fatores que envolvem a violência, a arte do grafite e a cartografia, de forma a proporcionar que o aluno interpretasse o seu espaço de vivência e exercesse o mesmo como objeto de investigação geográfica.

Através da utilização da cartografia, estimulando a representação/codificação do espaço segundo a percepção dos alunos, buscou-se relacionar o cotidiano ao contexto da Geopolítica local possibilitando, assim, interpretar as diversas situações encontradas dentro e fora da sala de aula; também se objetivou relacionar os conhecimentos acerca da arte do grafite e da violência aos conteúdos da Geopolítica, fazendo esta inter-relação; e, por fim, identificar o contexto onde o grafite e a violência devem ser questionados e quais as modificações que causam na sociedade. Mediante o exposto, este artigo tem por objetivo principal analisar as experiências dos projetos de intervenção/colaboração desenvolvidos sobre tais temáticas.

Contexto escolar do PREMEN: olhares a partir da iniciação à docência

Adentrar o ambiente escolar é, sem dúvida, desafiador, principalmente quando se inicia o processo de docência. A escola se coloca como um espaço diferenciado e acrescido de variáveis que se articulam para produzi-lo, a partir de um emaranhado de relações; o corpo coletivo da escola (formado por

direção, funcionários, corpo docente e discente), suas normas e regras, as subjetividades dos sujeitos que as compõem formam o espaço escolar, passível de organizações e reorganizações.

Uma das discussões que perduram o âmbito acadêmico tem se direcionado na necessidade de pensar uma maior possibilidade de interrelação entre a universidade e a escola, estabelecendo “pontes” entre as mesmas. Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência foi instituído na perspectiva de minimizar tais distâncias, através da possibilidade de pensar a escola como um campo para o desenvolvimento de pesquisas, construindo um conhecimento significativo, tanto para os educandos, quanto para os licenciandos e docentes que lecionam no espaço escolar, contribuindo para o processo de formação continuada destes últimos.

No entanto, para materializar tal articulação se faz necessário um conhecimento aprofundado da escola, de como se delineiam suas relações. Conforme discute Malysz (2010), em reflexões relacionadas ao estágio supervisionado, o problema reside na necessidade de maior interação entre universidade e escola, ampliando a vivência dos licenciandos nas escolas, de forma a enriquecer sua formação inicial e contribuir com estratégias didáticas, a partir de uma compreensão holística do espaço escola.

Ao adentrar a escola, o grupo de bolsistas iniciou suas atividades a partir de observações, desenvolvendo um diagnóstico das turmas. Tal encaminhamento foi embasado nos direcionamentos sugeridos por Passini (2010), que desenvolveu um roteiro para o conhecimento do espaço escolar, que compreende desde as informações gerais da administração, os espaços físicos da escola e os aspectos pedagógicos. Além disso, nas turmas participantes foram aplicados questionários na perspectiva de traçar um perfil e organizar o trabalho em tal contexto.

O conhecimento das turmas e do espaço da escola como um todo é de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades , haja vista a necessidade de compreender o espaço em conformidade com o pensamento de Santos (2006, p.38) “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” Nesse contexto, a escola se configura como um conjunto de objetos artificiais que podem ser organizados e reorganizados, produzidos e reproduzidos pelas ações dos diferentes agentes que possibilitam tais elementos que condicionam sua organização espacial.

A Escola Hortênsio de Sousa Ribeiro, conhecida como PREMÉM, está localizada no bairro do Catolé, na cidade de Campina Grande/PB. No período inicial da atuação do projeto de iniciação à docência havia na escola cerca de 863 alunos, distribuídos em 24 salas de aula. Atendendo o público de 1º, 2º e 3º séries do Ensino Médio, as turmas continham cerca de 30 a 35 alunos. A escola aderiu, no ano de 2012, ao programa federal PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador), que tem como objetivo proporcionar o ensino em

período integral, manhã e tarde. Inicialmente, a carga horária compreendia o horário das 07:00 às 17:00 h, com intervalo para almoço e lanche, distribuído na escola. As quartas e sextas-feiras, o turno da tarde é direcionado para o planejamento pelos professores, seja por área ou de forma geral.

No campo pedagógico, o Ensino Médio Inovador funciona de acordo com o estabelecido pela Lei 9394/96 – um núcleo comum e uma parte diversificada, esta formada pelas disciplinas complementares, as quais são denominadas de macrocampos, tendo como objetivos fazer com que os alunos desenvolvam habilidades fora do currículo “tradicional”, desenvolvendo atividades de leitura e letramento, artes, ciências e tecnologias, comunicações de uso de mídia, participação estudantil, dentre outros.

A partir das explicações a respeito da organização do espaço escolar, não se pode deixar de perceber elementos presentes na escola que remetem a períodos pretéritos das instituições escolares brasileiras, que ainda perduram contemporaneamente, conforme analisa Mosé (2012). Em palestra na mídia sobre o papel da escola, a referida filósofa apontava que, inicialmente, a escola formava os alunos para o desenvolvimento do pensar, num sentido filosófico de questionar e desenvolver um pensamento intelectual, embora fosse destinada para uma camada da população mais elitizada. Com o advento das fábricas, a partir da revolução industrial, a ideia era massificar a formação dos alunos, para suprir as necessidades de mão de obra industrial. Houve, assim, um processo de “democratização da escola”, pois ela passou a abarcar também os populares, pois a demanda de mercado necessitava ser suprida.

No entanto, não só a estrutura pedagógica se molda para tais fins: a estrutura física também se condiciona a esses elementos, iniciando um processo disciplinar, direcionado pelo som da campanha que, ainda para Mosé (2012) lembra, em muito, as sirenes das fábricas. Além disso, a própria postura curricular é fabril. A esse respeito, Vieira (2002) analisa como o currículo passa a se direcionar para a formação massificadora para o trabalho no processo fabril, onde o ensino aprendizagem fica restrito ao professor transmissor e o aluno receptor, mediado por um currículo visto como uma lista de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, que comprovariam sua capacidade profissional por meio de obtenção de nota, mediante provas escritas feitas a base de conteúdos a serem “decorados”.

Esta gama de reflexões acerca do espaço escolar é também fundamentada pelo estudo de Foucault na perspectiva do saber - poder, e da vigilância e punição, pois retornando a Mosé (op. Cit), as escolas contemporâneas passam a ganhar grades e vigilantes tornando-se, assim, espaços disciplinares vigiados e articulados, tendo punições, caso suas normas e regras não sejam cumpridas. Tem-se nessa perspectiva a escola se configurando como um nomoespaço (GOMES, 2002), na medida em que passa a ser caracterizada por um conjunto normas e regras vigentes, que não devem ser descumpridas.

Nesse contexto, o espaço escolar em meio a luta de forças, onde aqueles que detém o saber (professores/diretores) exercem o poder, mantendo uma

relação dissimétrica com os alunos, que praticam a resistência, não absorvendo com passividade as repressões que são impostas, gerando no espaço da escola o campo de luta das relações, um território (RAFFESTIN,1993).

Diante desse panorama do contexto escolar brasileiro, em que o PREMÉM não foge à regra, as atividades do PIBID de Geografia se desenvolveram no contexto da geopolítica e geografia política, com atividades de intervenção desenvolvidas no contexto do programa previsto para a série. Nesta condição, o projeto de intervenção proposto pelos bolsistas e elaborado em conjunto com o professor supervisor foi intitulado: Por Geografias Políticas e Geopolíticas Cotidianas: espaços sociopolíticos, agentes e múltiplas escalas discutidas em sala de aula. A questão central do projeto foi pensar como se dão as reflexões sobre Geografia política e geopolítica no decorrer de seu ensino na educação básica, com o intuito de analisar o desenvolvimento da reflexão e consciência social/política a partir de debates envolvendo opiniões, pontos de vista e mediações enquanto categorias da produção do espaço escolar.

Estes direcionamentos foram pensados de formas diferenciadas, de acordo com as turmas onde o projeto foi aplicado, que se desenvolveu mediante o perfil traçado de acordo com pesquisa prévia. No entanto, para pensar como articular tais pensamentos de cunho teórico com proposições metodológicas se fez necessário um estudo da geopolítica e geografia política e a articulação da mesma ao ensino de Geografia e, a posteriori, a aplicação de tais elementos em sala de aula, na tentativa de articular as múltiplas escalas, a partir do cotidiano dos educandos.

Diálogos entre geopolítica e ensino de Geografia: atividades desenvolvidas no âmbito da escola

Geopolítica e violência

Nas diversas sociedades nacionais existem grupos e classes sociais que, em razão a suas características, como idade, gênero, escolaridade, renda, profissão, ocupação, local de moradia, religião etc., estes por si possuem atenção diferentes e, muitas vezes, conflitantes.

Nesse sentido, é possível então afirmar que as questões e os conflitos de interesses surgem das relações sociais e se territorializam, ou seja, materializam-se em disputas entre esses grupos e classes sociais para organizar o território da maneira mais adequada aos objetivos de cada um, ou seja, do modo mais adequado aos seus interesses. Essas disputas no interior da sociedade criam tensões e formas de organização do espaço que definem um campo importante da análise geográfica. Nesse sentido, podemos indicar que é na relação entre política – expressão e modo de controle dos conflitos sociais – e o território – base material e simbólica da sociedade – que

se encontram os temas e questões do campo da geografia política (CASTRO, 2009, p.41).

A geopolítica é exercida através das inter-relações entre espaço e poder, onde o espaço é, assim, subjugado a uma sociedade em que o Estado não proporciona uma possibilidade para a definição dos territórios dos demais agentes sociais, segundo a visão de Becker (1983). Sabe-se que a dimensionalidade do poder e do espaço reassume uma dinâmica através das territorialidades. É no espaço que os homens agem, dominam, colaborando assim com o aniquilamento e transformação.

A violência está presente em todos os ambientes e na vida dos seres humanos, seja em manifestações constantes ou, diariamente, em todas as instâncias da sociedade. A violência escolar é um problema provocado dentro do próprio ambiente escolar, através de insultos, discriminação, violência, agressões físicas e até homicídios. Estes são cenários cada vez mais frequentes no dia a dia de alunos e professores (Barros, 2012).

Conforme Abramovay (2009, p. 25), observa-se também algumas violências “simbólicas”, que se traduzem em poder, racismo, homofobias, discriminações e preconceitos e a escola não fica isenta, pois, embora o seu dever seja formar cidadãos, muitas vezes assume uma atitude discriminatória em relação ao corpo discente da escola.

Ainda segundo a autora, no entanto, engana-se quem pensa que a violência é exclusiva das classes ou segmentos sociais mais pobres, pois é normal deparar-se com adolescentes de classes mais favorecidas praticando vários tipos de violência, dentro e fora do ambiente escolar rompendo, muitas vezes, com seus vínculos afetivos.

Portanto, é notória a existência de vários fatores que explicam a violência. A primeira tem relação direta com os aspectos educativos, enquanto que a segunda é a ausência de limites claros e precisos no convívio com crianças e adolescentes. Ressalta-se que é importante os adultos e responsáveis impuserem certos limites nas relações com os demais.

Pensando a geopolítica em uma perspectiva do ensino de Geografia, que dialoga poderes diferenciados e conexões de múltiplas escalas, que se articulam do local para o global e vice-versa, tem-se como ideia principal discutir a violência como uma prática geopolítica, à medida que tem tido grande abrangência, tanto no contexto global, como local e gerado grande influência na vida social das pessoas, além de proporcionar transformações bruscas no âmbito das interrelações do espaço com aqueles que o produzem e reproduzem, a violência toma proporções de cunho abrangente, à medida que atinge diversas esferas, seja no âmbito das políticas públicas desempenhado pelo Estado, seja nas esferas cotidianas, através do impacto que a mesma tem causado na vida dos sujeitos.

Sendo assim, trabalharam-se diversos tipos de violência, que vão desde a segurança pública, passando pela violência escolar como se constitui o

bullying, ou a violência verbal sofridas na escola. A partir desta perspectiva teórica, os alunos foram distribuídos em grupos e instigados à pesquisa, após debates em sala de aula e dos direcionamentos dos bolsistas. Foi proposto aos alunos que produzissem materiais audiovisuais para a realização de representações de telejornais, apresentados de forma teatral, vídeos e jornais impressos, contendo os diversos temas.

A pesquisa, neste contexto, se fez necessária, conforme a visão de Demo (2006):

Educação aparece decaída na condição de instrução, informação reprodução, quando deveria aparecer com ambiência de instrumentação criativa, em contexto emancipatório. O que conta ai é aprender a criar. Um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa. Nisto esta o seu valor também educativo, para alem da descoberta científica (Ibidem, p. 18).

Identifica-se na pesquisa a possibilidade de direcionar novas perspectivas, novas visões de mundo, que podem ser desenvolvidas pelos alunos em óticas obtidas pelo cotidiano, proporcionando aos mesmos a maturidade de desenvolver uma pesquisa que os auxilie na construção de um pensamento, como aponta Alves (2004):

O pensamento é como águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem escolas: não para ensinar respostas, mas para ensinar perguntas. As respostas nos permitem andar em terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (Ibidem, p. 58).

Para o autor, este desconhecido se faz a partir dos elementos direcionados pelos questionamentos endossados pela pesquisa, que resultarão em uma produção original e difundida por uma completude no âmbito do ensino, que seja de forma significativa e imprescindível para a vida cotidiana dos educandos.

Geopolítica e grafite

O grafite relaciona a geopolítica a uma abordagem cultural da transformação do espaço, relacionando-se também com categorias de análise da Geografia, tais como a paisagem e o território. O grafite tem sido um tema amplamente discutido na mídia como também por outras ciências sociais, tais como a sociologia, por ter uma importância cultural advinda, em sua maioria, dos espaços segregados, das periferias das grandes cidades, mas tem tomado grandes proporções nas cidades médias, como é o caso de Campina Grande.

Um fenômeno do urbano, o grafite visa apresentar novas formas e visões de mundo através da arte de sua produção imbricada nas paisagens das cidades demarcando, desta maneira, territórios das diversas “tribos” que proliferam sua forma de arte, deixando sua mensagem nos muros da cidade.

Este movimento se interliga à geopolítica pelo seu caráter das inter-relações da abrangência e mensagem da necessidade de transformação social.

O grafite é uma forma de manifestar a arte de determinados grupos em espaços públicos e privados. Segundo Dupret (2008), dentre algumas definições, o grafite é a arte de pintar, ou seja, inscrições feitas em paredes, muros. Alguns jovens começaram a inserir suas marcas nos muros das cidades e, algum tempo depois, essas marcas evoluíram para melhores aperfeiçoamentos e técnicas e de desenhos, que expressam algum tipo de emoção ou crítica.

Portanto, o grafite está totalmente interligado a vários movimentos musicais, como o Rap e o Hip Hop, entre outros. Assim, esta arte tem o poder de expressar toda a opressão e realidade vivenciadas nas ruas. Inúmeras polêmicas e preconceitos circundam este movimento artístico, pois enquanto alguns interpretam o grafite como uma qualidade, uma arte, uma maneira de mostrar e expressar o que está sentindo, outros sugerem que o grafite nada mais é que uma poluição visual e vandalismo. Com isso, é importante mostrar que há uma diferença enorme entre grafite e pichação, porém muitas pessoas ainda os confundem, a pichação ou vandalismo é caracterizado pelo ato de escrever em muros, edifícios, monumentos e vias públicas, com o intuito de degradar aquele espaço.

O grafite em si, provoca a reflexão. Com isso, trás aspectos positivos diante de alunos e professores, pois buscam uma maior aproximação e interação entre as disciplinas ministradas. Os profissionais da educação podem implementar o seu trabalho e suas metodologias em sala de aula, introduzindo de maneira sutil, pois ajudaria também os alunos a aprenderem os conteúdos de forma mais lúdica e divertida.

Na sala de aula, o trabalho com os temas cotidianos resultou em uma atividade dinâmica, que culminou com a realização de oficinas de grafite. Em um primeiro momento, com a palestra de um grafiteiro e, num segundo momento, com a atividade realizada pelos alunos que, ao montar um painel de grafite, trouxeram para a escola a experiência vivenciada nos muros fazendo, assim, com que haja uma interligação de seus pensamentos e das transmissões de suas mensagens para o mundo, os mesmos procuraram transmitir uma mensagem voltada para o sentido da união e da necessidade de se construir em conjunto.

Geopolítica e cartografia

Diante da proposta do programa PIBID, na perspectiva de relacionar o projeto de intervenção ao conteúdo curricular, de forma a suprir às dificuldades da turma, foram propostas atividades buscando relacionar a geopolítica e a cartografia, pois, após a aplicação do questionário diagnóstico, percebeu-se que os alunos tinham uma carência no quesito cartografia escolar. Diante dessa lacuna, foi possível planejar a execução do projeto de intervenção, visto que para o estudo da geopolítica é preciso conhecer o espaço vivido e não há

forma melhor de estudar e compreender este espaço que não seja por meio da cartografia.

Após duas aulas abordando como tema principal a Geopolítica, foi apresentado aos alunos o projeto: “Geopolítica e Cartografia”, onde os alunos deveriam aplicar o que haviam aprendido durante as aulas na construção de mapas da cidade de Campina Grande, mais precisamente dos bairros da cidade.

No primeiro dia destinado à implementação do projeto junto ao professor supervisor, apresentou-se os objetivos aos alunos, ocasião em que foi solicitado as equipes a tarefa de buscar conhecimentos acerca dos pontos que deveriam ser representados nos mapas, a procurar informações sobre o bairro, procurando fazer com que aplicassem os conhecimentos obtidos nas aulas sobre a temática de geopolítica para desenvolver as atividades.

Após a coleta dos dados de cada bairro, iniciou-se a construção do mapa de Campina Grande, sendo possível identificar uma forte participação de todos os componentes das equipes, onde alguns queriam desenhar, outros pintar, outros auxiliavam no posicionamento do mapa matriz, etc. A partir deste momento, foi possível notar o quanto o projeto estava sendo importante para os alunos e que o mesmo teria êxito, apesar das dificuldades.

No decorrer das atividades, houve a preocupação de sempre mostrar aos alunos a relação entre as atividades que estavam sendo realizadas e o conhecimento que eles poderiam adquirir a partir da experiência, usando subsídios de seu aprendizado anterior, em consonância com o pensamento de Barbosa (2010):

É importante frisar aos alunos o impacto subjetivo e, portanto, ideológico dos mapas, neste sentido, educar cartograficamente significa educá-los via linguagem geográfica por meio de suas categorias e conceitos. Os discursos ideológicos cartografados serão identificados e analisados por alunos atentos e que tenham subsídios teóricos para entender e apontar tais elementos. Ensinar Geografia é potencializar uma linguagem específica que permite ir além do mundo, a cartografia histórica é uma dessas ferramentas que potencializam o conhecimento e o avançar intelectual e prático do aluno no mundo (ibidem, p.17).

As preocupações existentes não eram direcionadas apenas à compreensão dos alunos em relação ao cumprimento das atividades, infelizmente ocorreram alguns impasses, como por exemplo, a escola não dispunha de mesas adequadas para a realização de uma atividade de tal porte, envolvendo o uso de material específico, mas os alunos, com muita criatividade, irreverência e improvisação, procuraram vencer os obstáculos.

Após reproduzirem o mapa da cidade, os alunos colocaram os elementos cartográficos e ressaltaram os traços da imagem para ficar mais nítida. Em seguida, partiu-se para a inserção das imagens que representavam as

informações coletadas pelos alunos a respeito da organização espacial de cada bairro. Na ocasião, as equipes puderam interagir e comparar os elementos encontrados em cada bairro e como eles se organizavam percebendo, assim, como a organização espacial da cidade de Campina Grande diverge entre os bairros estudados.

Para finalizar a etapa de construção dos mapas, foi explicado aos alunos a importância da legenda e esta foi acrescentada ao mapa. Como parte final das atividades, os alunos puderam fazer uma pequena apresentação acerca da estrutura de cada bairro. A partir do desenvolvimento do projeto, foi possível notar o quanto a experiência foi válida para os bolsistas e para os alunos que se dispuseram a participar e demonstraram satisfação com a inovação nas aulas a partir das atividades de projeto.

Diante desta visão da cartografia, os alunos conseguiram sentir a emoção, o prazer de construir um mapa. Todo o processo de desenhar, colorir, acrescentar as informações coletadas e as fotografias foi extremamente válido para o aprendizado dos alunos.

A partir desta atividade, foi possível estabelecer uma relação entre o ensino de Geografia e o espaço vivido, alcançando um dos objetivos do projeto. Os alunos se dedicaram visivelmente à realização das atividades propostas, despertaram a vontade de conhecer melhor a cidade como um todo, na medida em que apreciaram as informações apresentadas pelos colegas. Adicionalmente, as atividades proporcionaram mostrar um lado da Geografia que os alunos ainda não conheciam, ou seja, eles conseguiram construir o seu próprio conhecimento geográfico e isto mudou a visão deles acerca da Geografia. Resultado semelhante foi também encontrado no trabalho de Gois (2012):

[...] foi possível estimular os alunos a mergulharem na temática cartografia a consequência disso foi o despertar da curiosidade dos discentes pelos espaços da cidade em que eles vivem. Transformando assim a geografia de uma matéria chata, simplória e enfadonha em uma disciplina instigante e apaixonante (ibidem, p. 13).

Após a realização das etapas do projeto, foi possível notar que os alunos têm uma imensa necessidade de participar das aulas, porém o conhecimento prévio que eles têm sobre um determinado assunto precisa ser compreendido e levado em conta pelo professor, está com certeza não é uma tarefa fácil, é necessário tato e sensibilidade para compreender o alunado e também é preciso encontrar a melhor metodologia a ser aplicada em cada tema/assunto, para que em conjunto aluno e professor possam aprender e trocar conhecimento, o papel do bolsista PIBID é este, ajudar o professor a desenvolver estas atividades e após a realização dos projetos o aprendizado não fica restrito apenas aos alunos, mas a todos os envolvidos.

Considerações Finais

Pode-se concluir que, a partir das experiências vivenciadas, das atividades pensadas e voltadas para a melhoria da educação e diante do processo de ensino/aprendizagem, foi priorizada assim a formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, o programa oportunizou esse intercâmbio entre a universidade e a escola, pois são essenciais para garantir e assegurar a qualidade do processo pedagógico.

Diariamente, é notória a necessidade de inovação no que diz respeito às metodologias e recursos utilizados em sala de aula, portanto é primordial a criação de programas e projetos que, de certo modo, envolva e desperte o interesse do aluno, uma vez que o mundo fora das paredes da escola se torna mais interessante e as tecnologias seduzem os alunos, com isso é possível usá-las a favor do estudo e também da escola.

Na execução do projeto de intervenção, foi possível perceber a relação dos alunos da escola PREMEN e sua receptividade para com os alunos bolsistas do PIBID no decorrer das aulas de Geografia. Mediante os projetos realizados em sala de aula, que tornaram as aulas mais dinâmicas, interativas e, principalmente, atrativas, assim dando a oportunidade dos alunos interagirem durante as discussões e os ciclos de palestras, acredita-se que os projetos executados atingiram os seus objetivos.

Adicionalmente, possibilitou aos bolsistas um aproveitamento sublime e muito especial, principalmente a oportunidade de conhecer previamente o funcionamento do espaço chamado ESCOLA, utilizando os recursos disponíveis e também contribuindo de maneira positiva para o ensino/aprendizagem.

Por fim, a proposta do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) foi de suma importância, pois contribuiu para os professores, alunos e bolsistas ampliarem as suas experiências que norteiam por caminhos de descobertas e de novas possibilidades e sempre podendo formar cidadãos críticos e conscientes. A partir de uma base teórica, buscou-se trabalhar com os alunos as temáticas: geopolíticas, violências, o grafite e a cartografia podendo, assim, analisar e discutir as questões propostas acerca de cada tema, de forma interativa, participativa e provocar nos alunos reflexões e questionamentos, como também a observação, que constitui um dos princípios da lógica da Geografia.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Referências

- ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Rede de Informação Tecnológica Latino Americana- RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, Brasília, 2009.
- ALVES, R. **Ao professor, com todo meu carinho**. Ed. Campinas/SP. Verus. 2004.
- BARBOSA, T. O Ensino de Geografia pela Cartografia Histórica. **Geosaberes** – v. 1, n. 2, Dezembro/2010.
- BARROS, J. de. Escola x Violência. Disponível em <<http://www.brasile scola.com>>. Acesso em 22/11/2012.
- BECKER, B. K.; COSTA, R. H. da; SILVEIRA, C. B.; **Abordagens políticas da espacialidade**. Rio de Janeiro: Programa de pós-graduação em geografia UFRJ, 1983.
- CASTRO, I. E. de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- CAVALCANTI, L. de S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, São Paulo, Jan/Jun, 1999.
- DEMO, P. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 12ª ed. São Paulo. Cortez. 2006.
- DUPRET, L. Subjetividade e arte de rua: 100% graffit. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee)**, v.12, n. 2, Dezembro/2008.
- GÓIS, R. A. D. Brincando com a Cartografia: mapeando a cidade. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 79-92, jul. / dez. 2012.
- GOMES, P. C. da C. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: 2002, p.304.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul, (RS), EDUNISC, 1997.
- MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y. et al (Org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: - 2ª Ed. Contexto, 2010.
- MOSÉ, V. Quais os desafios da educação no mundo contemporâneo? CPFL Cultura (Palestra), Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br>>. Acesso em 01 Jan. 2012.

PASSINI, E. Y. Convite para inventar um novo professor. In _____, PASSINI R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado** - 2ª ed.- São Paulo, Contexto, 2010.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. São Paulo, Ática, 1993.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção**. 4ª ed, São Paulo: EDUSP, 2006.

SOUSA NETO, M. F de. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.) **Geografia e perspectiva: ensino e pesquisa**. 3ª. Ed., São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de. GOMES, P. C. da C., CORREA, R. L. (Org.), **Geografia: Conceitos e Temas**, 13ª ed, Rio de Janeiro, Bertrand. 2010. p 165 – 205.

VIEIRA, J. S. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). Currículo sem Fronteiras, v.2, n.2, pp.111- 136, Jul/Dez2002. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/jarbas.pdf>

ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DO LUGAR: POSSIBILIDADE DE PENSAR COMÉRCIO, SERVIÇOS E INDÚSTRIA CULTURAL

SOUSA, André Anderson¹ - UEPB
ARAÚJO, Poliana Mariano² - UEPB
MELO, Josandra Araújo Barreto de³ - UEPB

Resumo

Este artigo foi desenvolvido a partir das experiências adquiridas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Hortênsio de Sousa Ribeiro (Premem), Campina Grande - PB. Sendo seu principal objetivo analisar as práticas escolares articulando as diversas escalas geográficas na abordagem dos temas Indústria Cultural, Comércio e Serviços: os tipos de comércio e serviços existentes no lugar a partir do espaço de vivência do aluno. O trabalho busca mostrar as experiências vividas em sala de aula e inseridas no tratamento dos temas, mostrando como os mesmos exercem uma grande influência social, sob os diferentes espaços, tomando como referência o Lugar, que é uma das categorias geográficas que possibilita aos alunos identificarem-no como local facilitador do desenvolvimento desses: Indústria Cultural, Comércio e serviços, tornando as aulas mais interativas e participativas e contribuindo para sua formação intelectual, desarticulando a problemática do ensino descontextualizado na vida escolar do alunado, em especial nas aulas de geografia, disciplina que carrega em seu bojo estes estigmas. Desse modo, utilizaram-se aulas teóricas, que envolveram os temas citados, a partir de metodologias participativas e envolvendo atividades pedagógicas extraescolares, incentivando e contribuindo para o conhecimento construído pelo aluno, a partir de sua localidade e identidade.

Palavras-Chave: Práticas de ensino, Indústria Cultural, Comércio e serviços.

1 Graduando do 5º Período de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/CAPES/ UEPB. E-mail: Andersom-sousa@hotmail.com.

2 Graduanda do 4º Período de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/ CAPES/ UEPB – E-mail: poliana@hotmail.com

3 Professora Lotada no Departamento de Geografia – Coordenadora de Área no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/ CAPES/ UEPB – E-mail: ajosandra@yahoo.com.br

Introdução

Um dos maiores problemas encontrados nas salas de aula em relação a disciplina geografia, principalmente no contexto brasileiro, é a descontextualização dos conteúdos em relação ao cotidiano dos alunos, levando os mesmos a enxergarem tal disciplina monótona e cansativa, distante dos problemas locais.

Poder-se-ia questionar qual o real papel que a geografia desempenha na escola? Na verdade, tal componente tem um acervo de conteúdos voltados para a compreensão do espaço, mas, para que isso seja possível, se faz necessário reformular as tendências metodológicas, ou seja, o professor deve levar o aluno a compreender o espaço de vivência, introduzindo os conteúdos relacionados ao seu lugar, haja vista a condução do processo de ensino requerer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam (LIBÂNEO, 1994, p. 81).

Nessa perspectiva, compreende-se que a aprendizagem do aluno requer mais que transmissão de informações pelo professor. Na verdade, este deve problematizar o contexto no qual o aluno se insere e, assim, articular a uma escala maior. Precisa-se contribuir para as mudanças nas práticas escolares, valorizando os conhecimentos dos alunos, pois a dinâmica escolar só funciona com uma relação intensa entre professor e aluno, conforme recomenda Libâneo (1994):

Tais propósitos devem ser concretizados na prática, através de aulas planejadas, onde se evidenciem: a segurança nos conteúdos e nos métodos de ensino; a constância e firmeza no cumprimento das exigências escolares pelos alunos; o respeito no relacionamento com os alunos (Ibidem, p115).

Tendo em vista estas considerações, o projeto de intervenção desenvolvido junto com os alunos, com o tema indústria cultural, comércio e serviços buscou articular o lugar de vivência do aluno ao conteúdo programático de Geografia na escola PREMEN, a partir de diferentes formas de planejamento, possibilitando que os alunos, através de observações diretas fora e dentro do ambiente de sala de aula, participassem da construção do conhecimento e, a partir dessa metodologia, identificassem o seu lugar como parte de um contexto geral, como salienta Callai (2000, p. 84): “Estudar e compreender o lugar, em geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas”.

A implementação do projeto partiu da compreensão de que o estudo do lugar é de suma importância para se compreender as espacialidades que se processam em escalas mais abrangentes, pois é a partir do lugar que a sociedade cria laços afetivos e constrói significados para a vida social.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN), a partir

de observações nas turmas do 3º. E e 3º. F do Ensino Médio, com o intuito de levar os licenciandos em Geografia a desenvolverem projetos de intervenção e colaboração com as práticas desenvolvidas pelo professor titular, com o propósito de identificar e buscar soluções para alguns problemas referentes ao ensino-aprendizagem em Geografia, através da utilização de metodologias voltadas para a construção do conhecimento do aluno.

Sendo seu principal objetivo analisar as práticas escolares articulando as diversas escalas geográficas na abordagem dos temas Indústria Cultural, Comércio e Serviços: os tipos de comércio e serviços existentes no lugar a partir do espaço de vivência do aluno. O trabalho busca mostrar as experiências vividas em sala de aula e inseridas no tratamento dos temas, mostrando como os mesmos exercem uma grande influência social, sob os diferentes espaços, tomando como referencia o Lugar, que é uma das categorias geográficas que possibilita aos alunos identificarem-no como local facilitador do desenvolvimento desses: Indústria Cultural, Comércio e serviços, tornando as aulas mais interativas e participativas e contribuindo para sua formação intelectual.

Necessidade de ultrapassar as práticas metodológicas da Geografia Tradicional na escola

O conhecimento geográfico é de grande importância para a compreensão do mundo. A Geografia, como disciplina escolar, revela as disparidades espaciais e enriquece o saber através das representações em meio ao desenvolvimento social.

O desenvolvimento do conhecimento geográfico passou por diversos problemas que se refletiram na Geografia escolar. Um dos problemas refere-se as metodologias de cunho tradicional desenvolvidas nas salas de aulas, consideradas ultrapassadas e incapazes de se articular com o aprendizado do alunos, além de não acompanhar as constantes transformações ocorridas no espaço, o que requer modificações no método.

Analisando as dificuldades encontradas em sala de aula, percebe-se que esses problemas perduram desde a institucionalização da Geografia como disciplina escolar, conforme afirmação encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs:

A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar das propostas das problematização de estudos do meio da ênfase que cada papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pode identificar e compreender das múltiplas relações ai existentes (PCN: História e Geografia – 1 e 2 ciclos, 2000, p. 13).

Embora se reconheça tais problemas, o que se pode constatar ainda é que persistem os mesmos problemas e as aulas deixam de lado a curiosidade do alunado, não lhe possibilitando entender O porquê das coisas que lhe cercam? Ou seja, o porquê das mudanças ocorridas e que possam a vir a ocorrer no espaço de vivência. Ou Seja, o ensino da Geografia, nesta perspectiva metodológica, não vem conseguindo acompanhar as transformações no tempo e no espaço, o que materializa a citação de Yves Lacoste, quando afirma que: “de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a maior aplicação prática fora do sistema de ensino” (LACOSTE, 1929, p. 56).

Dessa forma, o processo de ensino requer mais que a transmissão de informações pelo professor, requer problematizar o contexto para que o alunado se desenvolva e, assim, articule as escalas geográficas. Entretanto, para que isso ocorra, devem-se escutar os mesmos, até porque a dinâmica só funciona com uma relação de diálogo entre professor-aluno. A intervenção por meio do PIBID é uma forma de colaboração com as práticas desenvolvidas pelos professores, com o propósito de identificar e solucionar problemas referentes ao ensino-aprendizagem, através de metodologias voltadas para a construção do conhecimento.

Possibilidades para o estudo do Lugar

Um dos aspectos importantes ao estudar a Geografia diz respeito as várias dimensões espaciais. Desse modo, ao se trabalhar as inter-relações mundiais, a Geografia detém as armas da compreensão, através das escalas de análise e categorias geográficas, assim a categoria lugar, numa das acepções da Geografia, representa a porção do espaço onde as feições de identificação se materializam, sendo necessário estudá-lo para uma compreensão do geral.

Mas o que é Lugar? Como salienta Callai (2000, p. 84), “estudar e compreender o lugar em geografia significa entender o que acontece no espaço onde vive para além das suas condições naturais ou humanas”. Segundo Correia (2008, p.33), o lugar é onde se manifestam as afinidades por ter uma proximidade como algo sagrado. O estudo do lugar é de suma importância para se compreender o geral, pois é a partir do lugar que a sociedade cria laços afetivos e constrói significados para a vida social e, para o geógrafo, é preciso “penetrar” no ambiente a ser estudado para melhor interpretá-lo. De acordo com Carlos (2002):

Falar da vida cotidiana é falar dos gêneros de vida no mundo de hoje. Pensar a vida cotidiana no lugar é pensar que o mundo, com todas as modificações necessárias – o Estado sendo o principal. A crítica da vida cotidiana engloba o que está pretensamente acima dela: as esferas políticas e praticas sociais cotidianas são por dialético (Ibidem, p. 168).

Portanto, trabalhar com a categoria lugar em sala facilita o entendimento por parte dos alunos, sendo mais viável usá-lo como referência.

Indústria cultural como parte do comércio e serviços

O termo indústria cultural surgiu a partir dos estudos de Adorno e Horkheimer, no século XIX, na escola de Frankfurt, e é entendido como o meio padronizador dos gostos, sendo fruto da revolução industrial com o pensamento liberal e exprime a produção em massa. Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural prevalece no processo de desenvolvimento capitalista, seguindo padrões massificadores e efetivando a submissão da sociedade em relação às fábricas burguesas, tornando o movimento do consumo a arma ideológica da população. De acordo com os mencionados autores:

Hoje, porém, o passado prolonga-se como destruição do passado. Se a cultura respeitável constituiu até o século dezenove um privilégio cujo preço era o aumento do sofrimento dos incultos, no século vinte o espaço higiênico da fábrica teve por preço a fusão de todos os elementos da cultura num cadinho gigantesco (Adorno; Horkheimer, 1947, p. 4).

Nessa perspectiva, a formação temporal-histórica da cultura desmorona-se perante essa nova fase e as relações culturais perdem as feições, as artes se confundem com o consumo e a identidade coletiva dar lugar ao geral.

De acordo com o artigo Kon (1996), a indústria pode ser especificada a partir dos tipos e destinos dos bens produzidos. Porém dou destaque a Indústria de bens e Consumo a qual contempla a indústria cultural, ou seja, o marketing dos bens de consumo. Redes de supermercados, telemarketing, arquitetos, publicidade, hospitais, meios de transporte, instituições de ensino, prefeituras, conduzem aos conceitos: Indústria Cultural, Comércio e Serviços, os quais fazem parte da construção da sociedade capitalista.

Salienta Kon (1996:26) “os serviços são a cola que mantém integrada qualquer economia, são as indústrias que facilitam todas as transações econômicas e a força propulsora que estimula a produção de bens”. Pode-se perceber que os serviços abrangem todos os parâmetros do comércio de modo geral, no meio técnico-científico-informacional. Todos estão integrados, um complementando o outro, dando significado à geografia econômica, o modo de produção e reprodução de uma parcela urbana, ou seja, o lugar, o qual faz parte das categorias geográficas.

Indústria Cultural, Comércio e Serviços estão presentes na construção da identidade de um lugar, a partir do materialismo histórico das pessoas que habitam nesta unidade de espaço, dando ao mesmo diferentes valores, de acordo com as necessidades e desejos de consumir, assim dando preferência ao lugar.

Contexto de implementação do trabalho com indústria cultural, comércio e serviços na Escola PREMEN

Trata-se de trabalho desenvolvido junto a E.E.E.M.I.P. Dr. Hortênsio de Souza Ribeiro (PREMEN), como parte integrante das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UEPB, durante o período de maio a julho de 2013, nas turmas de Ensino Médio 3º E e 3º F. Visou introduzir novas práticas metodológicas na abordagem dos conteúdos do programa da disciplina de Geografia, a partir do contexto social dos discentes.

Para que o projeto fosse implementado, se fez necessário conhecer as turmas e, principalmente, a opinião das mesmas em relação à Geografia estudada no ensino do fundamental e médio. Os resultados permitiram concluir que, em relação ao ensino, tem muito a ser melhorado, sobretudo quanto a metodologia utilizada pelos professores, que requer dar maior visibilidade às experiências, vivências dos alunos.

Após estas constatações e em concomitância com o conteúdo programático do componente, foi desenvolvido um projeto visando analisar a influência da indústria cultural sobre o comércio e serviços do lugar dos alunos, na tentativa de incitá-los a discutir as implicações da mesma no seu contexto social.

Como já explícito, o trabalho executado na escola tomou como referência o Lugar, que é uma das categorias geográficas que possibilita aos alunos identificarem-no como local facilitador do desenvolvimento desses: Indústria Cultural, Comércio e serviços, tornando as aulas mais interativas e participativas e contribuindo para sua formação intelectual, desarticulando a problemática do ensino descontextualizado na vida escolar do alunado, em especial nas aulas de Geografia, disciplina que carrega em seu bojo estes estigmas.

De início, foi feita uma abordagem teórica acerca da temática no contexto atual, levantando questões das contingências intensificadoras da magnitude assumida pela indústria cultural no espaço geográfico atual. Na ocasião, foram utilizados *slides* e *vídeos*. Posteriormente, dividiu-se a turma em equipes, quando se solicitou que os alunos participassem intensamente do trabalho extra classe, produzindo fotografias e *vídeos*, bem como colecionando alguns anúncios veiculados pela mídia local instigando ao consumo.

Em sequência, os alunos apresentaram os materiais produzidos em grupo (Figura 1), discutindo as formas de apropriação cultural presentes no Lugar, relacionando todas as informações ao contexto de expansão do grande capital.



Figura 1: Apresentação do vídeo de uma das equipes no 3º “E”.

Fonte: Poliana Mariano de Araújo/André Anderson

A atividade realizada permitiu materializar a afirmação de Callai (2000, p. 89), quando afirma que: “o estudo do lugar pode se estender para muito além do texto e, podem-se utilizar outros recursos como a observação de uma paisagem ao vivo ou uma figura desta mesma paisagem, fotografias, vídeos, filmes”.

A Figura 2 apresenta os alunos expondo aspectos da pesquisa realizada, representado elementos do lugar através de fotografias.

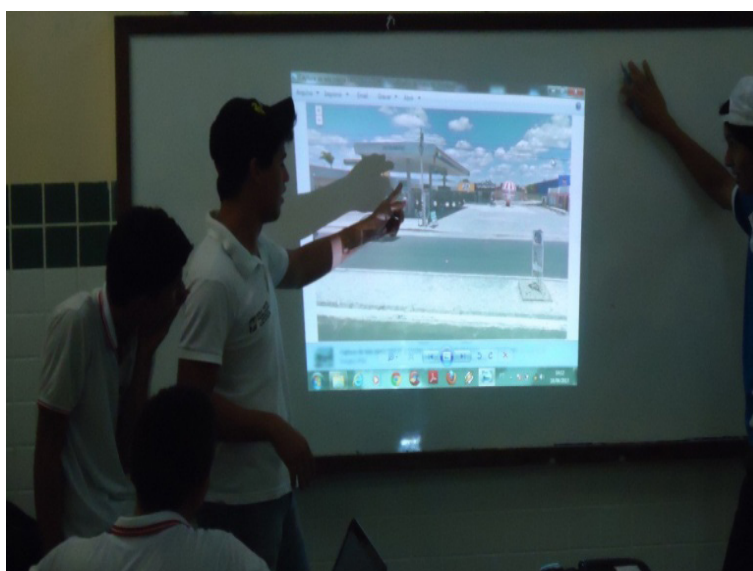


Figura 2: Apresentação dos materiais por intermédio de fotografias.

Fonte: Poliana Mariano de Araújo/André Anderson

A culminância da atividade realizada a partir da categoria lugar ocorreu com a criação de um mural cultural (Figura 3), possível de ser concretizado a partir da contribuição dos grupos de alunos, que se encarregaram de trazer fotografias das tipologias de comércio, indústrias e serviços encontrados na sua localidade, reforçando as discussões sobre a identidade dos alunos, bem como uma afetividade com o aprendizado, construído a partir do conhecimento e valorização do lugar, sempre relacionado com espaços mais distantes.



Figura 3: Criação do mural cultural no 3º ano F.

Fonte: Poliana Mariano de Araújo/André Anderson

A pesquisa efetuada levou os alunos a compreenderem que as manifestações e práticas consumistas estão inter-relacionados com o seu lugar, fazendo parte de um geral espacial esfacelado, porém constituindo o reflexo do que acontece em outras partes do Planeta. Estas constatações motivaram os alunos para outras pesquisas, leituras e discussões, demonstrando como uma intervenção simples surtiu um efeito tão positivo no processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

A intervenção desenvolvida, além de discutir a temática já analisada, possibilitou aos alunos do Ensino Médio desenvolverem habilidades de pesquisa, partindo de observações, utilizando mídias e outros instrumentos de coleta de informações, deixando-os perceber que estão inseridos na temática discutida, além de identificarem sobre si alguns produtos da indústria cultural, o que antes passava despercebido.

Ao final da prática em análise, decidiu-se novamente a utilização de questionário para verificar o aprendizado dos discentes em relação ao projeto. Verificou-se que o maior problema que desencadeia a desmotivação dos alunos em relação à disciplina geografia se dá pela utilização de práticas antigas, distantes do que lhes interessa.

Desse modo, se faz necessário a inserção de metodologias que relacionem o conteúdo ministrado com a realidade do aluno; também se recomenda mais estudos extraescolares a partir de observações que levarão os alunos a se identificarem a partir do seu lugar e, com isso, desenvolvendo um raciocínio espacial mais apurado.

Considerações Finais

Diante das atividades desenvolvidas, foi possível concluir que os discentes desenvolveram uma opinião crítica a cerca do tema, participando intensamente do que lhes foi solicitado e, principalmente, sendo capazes de operacionalizar com a categoria geográfica lugar, em suas diversas acepções geográficas.

Por fim, se considera que a implementação do projeto de intervenção no âmbito das ações do PIBID, além de contribuir com novas estratégias metodológicas para o ensino de Geografia no ensino básico, também possibilitou aos licenciandos um enriquecimento de sua prática, lhes assegurando maior domínio de metodologias a serem utilizadas em sala de aula, contribuindo para o processo de formação inicial.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M.. 1947. **Dialetico esclarecimento, fragmentos filosóficos**. 1947
- ARAÚJO, T. B. de. – **Ensaio Sobre o Desenvolvimento Brasileiro: Heranças e Urgências**. – Rio de Janeiro: Revan: Fase, 2000. 392. P.
- CARLOS. A. F. A. – **Espaço e Indústria**. 9ª. Ed. São Paulo: Contexto. 2001- (Repensando a Geografia).
- CARVALHO, D. De. **Methodologia do Ensino Geográfico** (Introdução aos Estudos de Geografia Moderna). Primeira Parte. Petrópolis: Typografia das Vozes, 1925.
- CASTRO, I.; GOMES, P. C. da C.; CORREIA, R. L. C. (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 11ª ed. rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 352.p
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CORREIA, R. L. **Região e Organização Espacial** – 8ª. Ed. São Paulo: Ática, 2007.
- CORTELLA, M. S. **A Escola e o conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERRETTI, C. J. (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e a Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.
- LACOSTE, Y. 1929. – **A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Tradução. Maria Cícilia França. Campinas, SP: ed. Papirus, 1988.
- LIBANEO, J. C. **Didática/José Carlos Libaneo**- São Paulo:Cortez,1994.- (coleção magistério.serie formação do professor)
- MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz/ Tradutor: Gilmar Saint'Clair Ribeiro**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, 1999, 2004.
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?: Por uma Epistemologia Crítica**. 1 ed., 2ª reimpresão. – São Paulo: Contexto, 2009.
- NESTOR, A. K. et. al. (Org.). **Práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.
- PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RUA, J. e .et al. **Para Ensinar Geografia**. Contribuição para o trabalho com 1º e 2º Graus. Rio de Janeiro, RJ: ACCESS. Editora, 1993.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Caderno Geográfico:** Notas epistemológicas da Geografia. – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. – n. i (Maio 1999)-. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

O PIBID E AS ATUAIS METODOLOGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: APREENSÕES A PARTIR DA E. E. E. M. I. P. Dr. HORTÊNSIO DE SOUSA RIBEIRO (PREMEN), CAMPINA GRANDE/PB

SARAIVA, Luiz Arthur Pereira¹ – E.E.E.M.I.P. Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro

Resumo

O presente trabalho discorre sobre a execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/CAPES/UEPB, subprojeto Geografia) no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (também conhecida como Premen), durante o biênio 2012/2013. Teve-se como objetivo geral analisar a inserção do programa no meio escolar supracitado, contextualizada à luz das metodologias de ensino-aprendizagem em geografia discutidas no âmbito da formação superior e na produção bibliográfica recente. Os objetivos específicos foram: caracterizar o referido ambiente educacional mediante sua inserção no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); elucidar a realização do subprojeto de geografia na escola, partindo de sua constituição teórico-metodológica, apreensões iniciais e primeiras atividades do grupo; e abordar – criticamente – os projetos executados durante os anos letivos, com ênfase às suas possibilidades junto às metodologias da geografia escolar. As relações entre as experiências obtidas e os métodos/procedimentos se originaram de leituras e escritos pretéritos realizados pelo autor, também sujeito participante no processo aqui discutido. Visa-se não só uma contribuição à questão do ensino de geografia, mas também o reconhecimento do pioneirismo do subprojeto apresentado, mediante seu primeiro ano de execução na escola, e as melhorias didático-educacionais advindas das intervenções cumpridas durante o PIBID. Metodologicamente, parte-se da abordagem socioconstrutivista de ensino-aprendizagem e do diálogo entre as correntes crítico-dialética e humanista-fenomenológica de pensamento geográfico. Os procedimentos metodológicos foram pesquisa bibliográfica, recolhimento de depoimentos, vivências, debates e reuniões visando a confrontação de ideias, conversações informais e acompanhamento da rotina escolar *in loco* junto aos demais agentes da comunidade escolar. Os resultados obtidos durante os projetos em sala de aula dizem respeito não só a uma melhoria nas relações entre professor e alunos, mas também contribuições à formação dos discentes envolvidos e dinamização das práticas didáticas cotidianas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem em geografia. PIBID. Metodologias.

1 Professor Supervisor do PIBID/CAPES/UEPB Subprojeto Geografia, na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (Premen). Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEO/UFPE). E-mail: saraivaluizarthur@yahoo.com.br.

Introdução

Em um mundo cada vez mais marcado pela complexidade e velocidade de seus processos, o ensino da disciplina geografia nas escolas brasileiras tem passado por um momento de reflexão quanto às suas metodologias, buscando não só acompanhar os desdobramentos científicos ocorridos no âmbito acadêmico (através dos pilares ensino-pesquisa-extensão), mas também analisar as questões relacionadas à formação de alunos e também de futuros profissionais. Ao se repensar metodologia(s) do ensino-aprendizagem, da ciência, da pesquisa, retoma-se a preocupação da aliança entre teoria e prática, entre conhecimento e sua aplicação.

Para além de uma dicotomia entre geografia escolar – disciplina ministrada na educação básica – e geografia acadêmica – ciência desenvolvida e pesquisada nas universidades –, muito tem se discutido sobre a formação dos professores de geografia, a aplicação dos conhecimentos geográficos no cotidiano e a necessidade de diálogo entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem².

Há quem poderia colocar a problemática metodológica do ensino-aprendizagem enquanto conflito entre metodologias “tradicionais” (com os sentidos de “ultrapassado”, “arcaico”) e metodologias “modernas” (carregando as ideias de “avançado”, “inovador) ou, de forma ainda mais “maniqueísta”, entre um jeito errado/incorreto de ensinar frente a uma maneira certa/correta. As “receitas” para se tornar professor perpassam formações teórico-metodológicas precárias ou práticas conhecidas como a transformação do livro didático em verdade absoluta. Mais recentemente, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais tem sido utilizados como subsídio para uma prática alheia de reflexão, afinal, esse documento só tem plena utilidade quando nas mãos de um professor bem formado epistemologicamente (PONTUSCHKA, 1999).

Ao se tratar a questão da metodologia, são consideradas desde escolhas quanto ao conteúdo a ser trabalhado em sala (PASSINI, 2010) até o tratamento dado ao contexto em que ocorre a prática educativa (KIMURA, 2011). Do ponto de vista contextual, múltiplas escalas de ação são consideradas: da formação acadêmica docente ao ambiente escolar ou mesmo o bairro/cidade onde a escola se situa. Essas escolhas abrem um leque de possibilidades ao ensino escolar, mas exigem a contrapartida de uma formação sólida para traçar quais pressupostos norteiam as escolhas e suas práticas. Afinal, a metodologia se constitui não só de procedimentos e técnicas, mas também de pressupostos (ALBUQUERQUE, 2011).

Partindo de tais reflexões iniciais, o presente trabalho discorre sobre a execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/CAPES/UEPB, subprojeto Geografia) no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e

² Como apontam, entre outros, Albuquerque (2011), Cavalcanti (2010), Kaercher (2012), Kimura (2011), Passini (2010) e Pontuschka (1999).

Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (Premen), durante o biênio 2012/2013. Em um primeiro momento, será apresentado o referido ambiente educacional mediante sua inserção no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); em seguida, uma caracterização da realização do subprojeto de geografia na escola, partindo de sua constituição teórico-metodológica, apreensões iniciais e primeiras atividades do grupo; por fim, uma abordagem crítica dos projetos executados durante os anos letivos, seguida de algumas considerações e reflexões sobre as potencialidades do programa frente ao processo de ensino-aprendizagem vigente.

Conhecendo e contextualizando o espaço escolar abordado: o Premen frente ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)

A Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Souza Ribeiro (Premen), localizada na cidade de Campina Grande/PB e fundada em 1980, é considerada uma das maiores escolas públicas da Paraíba e da cidade. Após décadas oferecendo educação básica (fundamental e médio) durante os três turnos separadamente, a escola no início dessa década se estruturou para a recepção do PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador), iniciativa do governo federal para melhorias da educação básica brasileira. O ciclo fundamental foi abolido, o turno noturno eliminado e o turno da tarde integrado ao turno manhã, pelo aumento da matriz curricular comum e a inserção de macrocampos enquanto formações complementares e preparação para o futuro contexto de ensino superior almejado por muitos discentes (895 alunos matriculados no ano letivo de 2012, segundo dados da própria escola).

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma tentativa de dinamizar a educação básica estadual a fomentar ações inovadoras para o ensino médio.

O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos, re-significar os saberes e experiências. Desse modo, cada disciplina, cada experiência curricular, deverão se perguntar em que medida estão articuladas a esse eixo integrador. (BRASIL, 2013, p. 16).

Tal esforço previa que as secretarias estaduais de educação buscassem sanar os problemas existentes, que atualizassem os currículos em uma tentativa de melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e

torná-la mais interessante. O documento orientador do programa direciona para que a escola não seja pragmática, mas privilegie o comprometimento com as necessidades sociais e culturais da população.

Segundo o documento do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013), sua implementação pelo país pretendeu estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no Brasil, melhorando as estatísticas, capaz de incorporar componentes que garantissem maior suporte das políticas públicas, buscando “consertar” o contexto dessa etapa da educação, visto que são grandes os problemas relacionados a essa modalidade, a exemplo da evasão, reprovação e desinteresse.

Contudo, a implementação do PROEMI na referida unidade de ensino não se deu de forma harmoniosa ou isenta de diferentes conflitos e problemas: a falta de infraestrutura para a execução do programa como banheiros adequados, blocos de salas de aulas, refeitório, recursos didáticos suficientes e modernos, além da questão alimentar discente (comprometida algumas vezes no decorrer do ano letivo de 2012 pela burocracia envolvendo as licitações e repasse das verbas para compra dos alimentos e acordo entre fornecedores) foram notórios exemplos e justificativas para mudanças no calendário escolar, repercussão na mídia, entre outras manifestações. Junte-se tal problemática ao desmantelamento da equipe pedagógica (coordenação, assistente social, psicólogo e profissionais auxiliares), agora restrita à uma única coordenadora, mediante o fim de contrato dos demais profissionais atuando em estado de emergência e sem previsão de concurso público para suprir a demanda, vítimas da precarização dos vínculos empregatícios.

Os discentes também passaram por um conjunto de adaptações quanto a sua rotina na escola: as aulas em dois turnos, os macrocampos³ junto às disciplinas do núcleo comum, as condições de almoço e permanência na escola (mesmo em condições questionáveis de higiene após as aulas da educação física intercaladas entre as aulas em sala, por exemplo). Em conversas e consultas junto aos alunos, esses pontos foram elencados e acrescidos da ausência de canais de diálogo e expressão quanto ao contexto escolar. Havia grande insatisfação com relação ao acesso entre os alunos e a direção ou mesmo sobre determinadas ações da gestão escolar vigente.

Um último agravante apontado pelos jovens disse respeito à questão da sobrecarga de atividades escolares avaliativas: mediante a pressa para cumprir os prazos e plantões pedagógicos entre pais e mestres, muitas turmas

3 Um dos maiores desafios a respeito dos macrocampos disse respeito à questão da formação dos professores para ministrar suas aulas: Leitura e Letramento, Iniciação Científica e Pesquisa, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Acompanhamento Pedagógico foram as áreas escolhidas e aplicadas na escola, com muitos docentes insatisfeitos e “perdidos” quanto a estrutura curricular dessas novas disciplinas, seja no aspecto metodológico (como seriam essas aulas?), seja na própria questão do conteúdo (o que seria ministrado). Entre aulas seguidas/repetidas de sua própria disciplina e improvisos percebidos e criticados massivamente pelos alunos, as experiências envolvendo macrocampos ainda dividem opiniões sobre sua eficácia.

chegaram a ter quatro ou cinco avaliações em um mesmo dia, entre provas tradicionais, seminários, pesquisas e atividades contendo dezenas de questões (variando em alguns casos, entre 50 e 80 enunciados). Sobre esse modelo de educação, Freire (2011, p. 81) caracteriza o saber no que denominou concepção “bancária” da educação

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Partindo dessa realidade escolar e suas questões cotidianas, o ensino de geografia se viu convidado a refletir a partir do próprio espaço escolar, com seus mecanismos de disciplina herdados do século XVIII e usos do espaço (do cerceamento, da localização, da restrição, do controle das atividades, como aponta FOUCAULT, 2012). Com a inserção do PROEMI, a escola analisada, mais do que em seus tempos pretéritos, se viu enquanto espaço da disciplina, enquanto conjunto de discursos, produção de saberes e conhecimentos que visavam o exercício do controle e do poder em seus capilares (FOUCAULT, 2009): *status quo*, ordem, obediência se tornaram palavras-chave quanto ao tratamento das relações cotidianas de ensino-aprendizagem, ainda tendo na educação bancária um modelo de educação alheio à realidade do aluno e voltado ao capitalismo neoliberal, com seus valores ideais de mercado. Na contracorrente, a geografia trabalhada em sala durante os projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB buscou o diálogo como metodologia de ensino alternativa ao contexto vigente e complementar às práticas do professor supervisor.

A inserção do PIBID/CAPES/UEPB na escola durante o biênio letivo 2012/2013: observações, diálogos e diagnósticos operacionais no subprojeto Geografia

A chegada dos bolsistas na escola resultou em um duplo estranhamento: por parte da escola que, apesar de já possuir experiência no programa, obteve um aumento significativo de agentes/pessoas “externas” ao ambiente escolar (segundo a direção, passou-se de cinco para trinta e cinco bolsistas na escola, incluídas nesse dado as demais disciplinas também participantes do PIBID, além dos estagiários das universidades públicas locais); e por parte dos bolsistas que, apesar de concluintes no curso de licenciatura plena, ensaiavam seus primeiros passos na nova atividade. Mesmo que estes tenham declarado já ter tido contato com um ambiente escolar/sala de aula (através dos estágios supervisionados ou experiências docentes pretéritas), as dinâmicas, competências e metas ainda eram vistas como novidade não só para os bolsistas, mas para a subárea como um todo.

Inicialmente, houve um primeiro diálogo entre o professor supervisor e os iniciais quatro bolsistas. Foram discutidos pontos como o histórico acadêmico dos agentes envolvidos, escolhas teórico-metodológicas e expectativas quanto ao programa e a escola. A necessidade desse diálogo se justificou pelo conhecimento das escolhas metodológicas existentes no grupo, vistas enquanto questões norteadoras para as práticas e posteriores projetos. Sobre a questão do método, Castrogiovanni; Goulart (1990, p. 110) assim se posicionam:

Método envolve uma concepção de mundo, a visão da sociedade, da ciência, a explicitação de uma posição assumida. Quando não há posicionamento, deixam-se vagos os pressupostos fundamentais e as posturas. A linha metodológica pela qual optamos é a responsável pelo nosso fazer pedagógico diário. Por isso a única postura científica aceitável quanto ao método é a da revisão constante das posições. Fica claro, então, que método não é técnica nem recursos, mas os pressupostos.

Na associação entre métodos e correntes do pensamento geográfico, três dos cinco integrantes da equipe eram favoráveis da corrente geográfica humanista-fenomenológica⁴, enquanto um dos bolsistas se proclamou aprendiz da concepção crítico-dialética⁵ e o professor supervisor, buscando em sua prática um diálogo entre os métodos/pressupostos anteriormente citados. Dentre as primeiras premissas do grupo, o reconhecimento dos métodos eleitos e o respeito pelas escolhas de cada um daria o tom do diálogo entre os limites e possibilidades de cada um na sala de aula e nas atividades além do ambiente escolar (planejamento de ações, estudos e produções científicas). Posteriormente, uma nova bolsista integrou o grupo, completando a equipe do segundo semestre de 2012: João Manoel, Edilson Silva, Rosane Moura, Viviane Paiva, Zenis Freire e Luiz Arthur.

Com a chegada dos bolsistas no já corrente terceiro bimestre letivo de 2012, a maioria das atividades se deu no campo da observação, intervenções durante as aulas e elaboração dos projetos que resultariam nos produtos do programa. A etapa de observação foi útil para divisão dos bolsistas – em duplas – pelas turmas escolhidas para receber o programa (terceiros anos D, E, F e G), além dos mesmos tecerem suas considerações e análises sobre a prática pedagógica vigente e aplicarem questionários de diagnóstico/perfil das turmas, com futura análise e discussão. Os momentos de apreensão do espaço escolar se deram a partir de registros fotográficos e coleta de depoimentos

4 Segundo Gomes (2007), tal corrente se caracteriza pela busca de respostas em múltiplas vias sem exclusão e também pelo ecletismo, este composto por ambiguidades, contradições e oposições entre seus discursos.

5 Na geografia crítica baseada no método materialista crítico-dialético, não há soberania entre sujeito e objeto, antes uma relação de reciprocidade e condicionamento mútuo. Questões como transformações, contradições (tese, antítese, síntese), movimentos, processos, dinâmicas e inserção no sistema capitalista (com ênfase ao prisma/dimensão espacial) permeiam discussões (SPOSITO, 2004).

durante as aulas, considerando o contexto analisado enquanto uma totalidade a se posicionar. Sobre a questão do contexto, Kimura (2011, p. 58-59) comenta que:

a maneira de se colocar diante de um contexto e de nossas potencialidades é uma construção social e, ao mesmo tempo, pessoal. Essa construção dependerá de metabolização das vontades e, ao mesmo tempo, de contarmos com intervenções sociais e culturais como, por exemplo, uma escola favorável a esse processo de mobilização de sua energia humana.

As intervenções, apesar de pontuais, contribuíram às aulas (seja nos debates e nos seminários de avaliação que estavam em execução quando da chegada do PIBID) e fundaram diálogos entre a prática profissional do professor supervisor e os bolsistas em formação acadêmica. Durante esse primeiro momento, as reuniões entre professor supervisor, tutor e bolsistas, acrescidas das reuniões gerais com toda a equipe do subprojeto (ambas realizadas nas segundas-feiras, em turnos opostos) foram de suma importância para troca de experiências, organização, planejamento e distribuição das turmas, bem como construção de conhecimentos sobre os possíveis e futuros projetos a serem realizados, tomando os devidos cuidados para não reduzir as geografias escolar e acadêmica uma à outra. Como adverte Cavalcanti (2010, p. 27-28),

A geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica, ainda que não possa dela se distanciar; ela é sua referência fundamental, é fonte básica de sua legitimidade; a geografia escolar não é a geografia acadêmica estruturada segundo critérios didáticos e psicológicos, ainda que estes também sejam referenciais importantes. Com base nesses critérios, constrói-se o saber geográfico a ser ensinado, estabelecido em cursos de formação acadêmica, nas diretrizes curriculares, nos livros didáticos, o que não é ainda a geografia escolar. A geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula.

Antes da discussão sobre os projetos aplicados, faz-se importante registrar as mudanças no decorrer do primeiro semestre de 2013. Além das mudanças quanto às turmas/público-alvo (concluintes que deixaram a escola e novas turmas/alunos) na passagem entre os anos, também ocorreram mudanças de horário, quantidade de turmas (agora seis frente às quatro anteriores) e da composição da equipe (um dos bolsistas foi transferido para a equipe de outra escola ao passo que um bolsista da equipe original deixou o programa mediante uma oportunidade profissional). Para suprir tais lacunas, novos bolsistas foram recebidos no Premen (André Anderson e Poliana Araújo), demandando um novo período de observações e intervenções pontuais de toda a equipe de bolsistas, até a execução dos projetos recentemente finalizados.

A construção de um ensino-aprendizagem renovado em Geografia: projetos executados, produtos obtidos e as possibilidades teórico-metodológicas

A escola experimentou, até o momento, duas rodadas de execução de projetos do PIBID-Geografia, uma em cada ano do biênio 2012/2013. Respeitando as diferenças, mudanças e particularidades de cada dinâmica, abordar-se-á inicialmente os projetos de intervenção ocorridos no segundo semestre de 2012, pela equipe inicial, seguidos pela análise dos projetos ocorridos no primeiro semestre de 2013, pela equipe atual, e, por fim, as possibilidades metodológicas que os mesmos expressam e ampliam, enquanto questões em comum

Projetos realizados no segundo semestre de 2012: diálogos entre geopolítica, violência, grafite e cartografia

O eixo norteador do segundo semestre de 2012 em geografia, nas turmas concluintes e participantes do PIBID, consistiu em um conjunto de discussões sobre região e regionalização, com ênfase às dimensões cultural e política⁶. Como descrito anteriormente, a terceira unidade foi marcada pela chegada do programa e seus bolsistas à escola, o que na prática expressou um período de adaptações e observações, com intervenções pontuais e construções dos projetos a serem implantados apenas na última unidade bimestral.

Partindo do conteúdo previsto para a quarta unidade e dos perfis das turmas sondados pelos questionários e observações, o grupo de bolsistas, em parceria com o professor supervisor, sistematizou as temáticas e a necessidade de articular múltiplas escalas (local, regional, nacional, global) no projeto de intervenção pedagógica “Por geografias políticas e geopolíticas cotidianas: espaços sociopolíticos, agentes e múltiplas escalas discutidas em sala de aula”. Desse macroprojeto, surgiram os projetos executados nas turmas, envolvendo as relações entre geopolítica e cartografia, geopolítica e violência, geopolítica e grafite.

O projeto desenvolvido nas turmas 3ºE e 3ºF, por Edilson e Viviane, partiu da ideia de relacionar os conteúdos de geopolítica e cartografia enquanto par dialético para interpretação e representação geográfica do aluno enquanto agente social em sua dimensão espacial vivenciada. Para tanto, buscou-se não só revisar conceitos e noções da cartografia, mas também discutir elementos de cartografia temática sob um prisma geopolítico, visível na organização das estruturas espaciais enquanto conjunto de fixos e fluxos (SANTOS, 2008a). O cotidiano dos alunos, enquanto inserido e compartilhado em sua condição espacial (CARLOS, 2011), foi o primeiro passo para a execução do projeto, na medida em que as percepções e referentes ideológicos (BERDOULAY, 2012) apresentavam um espaço cotidiano multifacetado. A oportunidade de se

⁶ Temáticas da III unidade: dinâmicas regionais brasileiras; e da IV unidade: globalização e geopolítica mundial contemporânea, segundo o plano de curso do professor supervisor.

trabalhar com espaços “banais” como o bairro, a rua ou a comunidade surgiu como justificativa para uma reflexão sobre as dinâmicas e processos ocorridos no espaço urbano compartilhado entre diferentes agentes da comunidade escolar.

Já a segunda dupla, Rosane e Zenis, optou por dois enfoques diferentes, em respeito às particularidades e temáticas discutidas pelo professor supervisor através de projeto individual previamente executado⁷. Dentre os temas abordados no espaço de discussão, a questão da violência e da identidade se sobrepuseram aos demais, exigindo um aprofundamento do debate. Para tanto, no 3ºD se discutiu o grafite enquanto expressão e construção de identidades nos espaços urbanos contemporâneos; e no 3ºG a questão da violência foi debatida em suas materialidades e imaterialidades. A geografia dessas temáticas foi explícita, sobretudo em suas categorias de lugar (enquanto relação sentimental-espacial, como propõe, entre outros, CARLOS, 1996), paisagem (seja enquanto domínio dos sentidos ou acúmulo dos tempos em SANTOS, 2008a; 2008b) e território (envolvendo diferentes escalas das territorialidades, como elencado nas propostas de SOUZA, 2009; e HAESBAERT, 2009).

Projetos realizados no primeiro semestre de 2013: intervenções urbanas, agrárias, industriais e comerciais a partir do cotidiano discente

O eixo norteador do primeiro semestre de 2013 nas turmas participantes do PIBID consistiu, no primeiro bimestre, em considerações e reflexões sobre as categorias geográficas (espaço, território, paisagem, região, lugar, redes e escala). No segundo bimestre, quando da realização dos projetos, estudos e debates sobre as geografias dos espaços urbanos, agrários, industriais e de serviços⁸. Como colocado anteriormente, a primeira unidade foi marcada pela chegada de novos bolsistas à escola e mudanças quanto às turmas e horários, o que na prática expressou mais um período de adaptações e observações, com intervenções pontuais e construções dos projetos a serem implantados apenas na segunda unidade bimestral.

Mediante o conteúdo previsto para a segunda unidade e dos perfis das turmas sondados pelos questionários e observações, o grupo de bolsistas, em parceria com o professor supervisor, sistematizou dinâmicas didáticas que possibilitassem aos bolsistas uma maior participação na avaliação das turmas, bem como uma liberdade maior quanto aos projetos que seriam executados. Enquanto as bolsistas remanescentes do semestre passado já amadureciam

7 Trata-se do projeto “Cotidiano, cidadania e participação: espaços sociopolíticos de debate em sala de aula”, cuja dinâmica se baseia nas discussões, apontamentos e provocações apontadas pelo professor e os discentes sobre temas polêmicos contemporâneos ligados às múltiplas áreas do conhecimento e suas aplicações.

8 Temáticas da I unidade: epistemologia e categorias do pensamento geográfico: o *modus operandi* científico-espacial e temas contemporâneos; e da II unidade: relações geográficas entre os contextos industrial, urbano, agrário e de serviços, segundo o plano de curso do professor supervisor.

– individualmente – suas propostas de intervenção e projetos, os recém-chegados bolsistas, por decisão acordada entre eles, professor supervisor e coordenadora de área, decidiram pelas temáticas de indústria e serviços, atuando em conjunto na aplicação de suas propostas.

O projeto desenvolvido nas turmas 3ºA e 3ºD, pela bolsista Rosane, partiu da ideia de relacionar os conteúdos de epistemologia da geografia discutidos no bimestre passado e os espaços cotidianos dos alunos, na medida em que as categorias anteriormente trabalhadas atuariam como instrumentos de apreensão da realidade discente, práticas dos agentes sociais em sua dimensão espacial vivida. Para tanto, buscou-se não só revisar conceitos e noções da teoria geográfica, mas também discutir elementos do cotidiano. Este foi novamente o primeiro passo para a execução do projeto, que consistia na confecção de jornais por grupos da turma, com posterior apresentação e confecção de um painel temático.

A proposta para o 3ºB, elaborada pela bolsista Zenis, consistiu em trazer uma abordagem ambiental para a problemática urbana. Partindo das áreas de risco e seu efeito desterritorializador sobre os desalojados e vítimas, a bolsista inicialmente pensou em trabalhar com maquetes e casos trazidos pelos alunos. Contudo, o projeto enfrentou dificuldades quanto à gestão da escola que inviabilizou o uso de isopor, bem como a quantidade de paralizações e feriados coincidentes com os dias das aulas na turma, às quintas e sextas-feiras. Recentemente, o projeto partiu para um procedimento diferente do inicial, abrangendo artes, representações e percepções dos alunos mediante a pintura. O caráter fenomenológico foi visível, sugerindo uma abordagem a partir das sensibilidades e interpretações discentes, conciliada em leituras de autores da corrente humanista/fenomenológica como Dardel (2011), Tuan (1983), Oliveira (2012) e Holzer (2012).

O projeto executado no 3ºC pela bolsista Viviane visou relacionar a geografia urbana dos bairros e cidades próximas à Campina Grande em que os alunos moravam com linguagens midiáticas como música, fotografia e vídeo. Para tanto, ela solicitou que a turma se dividisse em grupos optasse por um desses meios, de forma a abordar os contextos vividos a partir de questões envolvendo identidade e reflexão sobre as dinâmicas ocorridas em tais espaços. A aceitação da turma durante as etapas do projeto culminou em painéis de fotografias e produtos midiáticos relacionando imagens e músicas vistas como tradução ou símbolo de determinada espacialidade.

A dupla de bolsistas André e Poliana buscou trabalhar com duas propostas complementares nos terceiros E e F: no primeiro, a bolsista buscou estimular o registro imagético dos comércios locais cotidianos dos alunos, enquanto André apresentou um conjunto de reflexões sobre a imersão da indústria cultural no consumismo atual, visivelmente inspirado nas ideias de Adorno e Horkheimer. No 3ºE, a turma demonstrou uma certa resistência à aplicação inicial de questionários que fariam uma sondagem dos contextos da turma, mas cumpriram com as atividades propostas, trazendo para a sala

exemplos do comércio local. Já no 3ºF, as dificuldades maiores se deram no campo da compreensão do assunto: dada sua complexidade, o bolsista teve de fazer uso de vários exemplos e conceitos, de forma a aproximar a temática dos alunos, minando o estranhamento frente a uma discussão aparentemente inédita. Foram confeccionados painéis temáticos sobre os exemplos trazidos pelos alunos. Apesar dos desafios quanto a prazos e familiaridade com o programa, os bolsistas cumpriram com suas propostas e projetos, igualando o ritmo das demais bolsistas.

Possibilidades metodológicas comuns a partir dos projetos: por um processo de ensino-aprendizagem dialogado e significativo

Dentre os pontos comuns aos projetos realizados no PIBID/CAPES/UEPB Geografia, algumas indicações metodológicas merecem ênfase. A primeira delas diz respeito à questão da participação discente. Nesse sentido, o professor, segundo Cavalcanti (2010, p. 32)

deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante o processo, o saber cotidiano do aluno.

Deve haver por parte do profissional a capacidade de diálogo e a visão de que os alunos também podem dar uma grande contribuição às discussões ocorridas em sala de aula. Em obra anterior, a autora supracitada realiza apontamentos sobre a importância dos alunos e sua riqueza:

É importante levar em conta as tensões, os conflitos, as práticas diárias, os quadros de referência dos grupos sociais dos quais fazem parte os alunos e não buscar a diversidade, simplesmente, na teoria e nas formulações mais amplas, que em muitos casos analisam experiências que não podem ser generalizadas. Trata-se de o professor aproveitar a riqueza na diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinado grupo de alunos, que vive em contexto específico, que constrói identidades em situações particulares, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração (OP. CIT., 2007, p. 70-71),

Apesar do cotidiano muitas vezes desafiador e conflituoso em que se encontra o professor na sala de aula, o convite ao diálogo deve sempre estar entre as possibilidades da relação educador-aluno. Ao se tratar de uma dinâmica ou atividade, pode-se realizar escolhas – metodológicas – como as propostas por Kaercher (2012, p. 117)

Ouvir os alunos, sistematizar as suas falas, criar e estimular polêmicas e as dúvidas, estimular as dúvidas, textualizar as dúvidas e conclusões elaboradas procurando sempre surpreendê-los. Provocar surpresas que estimulem a paixão pelo aprender, paixão em discutir com o grupo e pensar em novas formas de organização de nosso espaço e de nossa sociedade que visem a um mundo com mais justiça e pluralidade.

Por fim, outra proposição metodológica surgida das experiências aqui retratadas resultam na necessidade de se uma verdadeira prática pedagógica, para além da mera transmissão de conhecimentos do professor, uma educação em transformação e construção por todos os agentes envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Ao término dessa exposição sobre a atual experiência do programa, cabem aqui algumas colocações sobre a natureza desses escritos. Pensar as práticas do PIBID/CAPES/UEPB e o respectivo subprojeto de geografia implica, sobretudo, um esforço de cunho metodológico, pois além dos procedimentos realizados e incluídos nas aulas de geografia das turmas concluintes do Premen, a questão do método foi latente enquanto posicionamento seguido pelos envolvidos nas intervenções concluídas e nas produções/produzidos científicos e didáticos obtidos de tais experiências.

Situar o referido programa enquanto possibilidade metodológica para o ensino-aprendizagem de geografia implica situá-lo não só entre as várias experiências escolares dessa disciplina, com seus sucessos e desafios, mas também revela uma necessidade constante de se pensar os rumos que a ciência geográfica segue em seu desenvolvimento epistemológico e didático. A experiência retratada aqui foi embasada pelo conhecimento de leituras e experiências adquiridas, escolhas metodológicas constantemente refletidas e dialogadas, mas, sobretudo pelo desejo de contribuir para a melhoria na qualidade de seu ensino. Porque o professor, quando bem formado e construtor consciente de sua prática, pode dar uma grande contribuição ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Contudo, esse pressuposto não exclui a participação de outros agentes nem os canais de diálogo estabelecidos com a academia e a produção científica sobre o tema. Pelo contrário, antes se complementam.

Pensar experiências como as proporcionadas por esse programa implica um compromisso e um posicionamento (traços importantes de toda metodologia) frente ao cotidiano escolar e o contexto de vários agentes da comunidade educacional envolvidos na trajetória até aqui trilhada. Cada projeto enfrentou seus respectivos desafios e exigências do ponto de vista das leituras necessárias, das aulas cedidas e sempre esperadas pelos alunos sobre os passos dados na construção do conhecimento por eles. Mas tais questões compõem as preocupações de todos aqueles envolvidos com os rumos de suas ciência e suas manifestações/apreensões, na academia ou na sala de aula da educação básica brasileira.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011. p.13-30.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BERDOULAY, Vincent. Espaço e cultura. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p.101-131.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2007. p.66-78.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27. reimpr. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HOLZER, Werther. Mundo e lugar: ensaio de geografia fenomenológica. In: _____; MARANDOLA JR, Eduardo; OLIVEIRA, Lívia de (Org.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012. p.281-304.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Castro (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.115-143.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: _____; MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther (Org.). **Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012. p.3-16.

PASSINI, Elza Yazuko. Convite para inventar um novo professor. In: _____; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.32-51.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.11-18.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008a.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008b.

SOUZA, Marcelo Lopes de. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.57-72.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

UNIVERSIDADE – PROFESSOR FORMADOR: ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO EM EVENTOS

VIEIRA, Maria Madalena de Paiva¹ – E.N.E. Padre Emídio V. Correia
MELO, Josandra Araújo Barreto de² – UEPB

Resumo

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem passando por profundas transformações. Essa inovação no âmbito educacional instiga a que se repense a prática pedagógica no sentido de contribuir, de maneira positiva, com essas ações no processo ensino aprendizagem. Dentro desse contexto, este artigo tem como objetivo relatar a relevância da parceria entre a Educação Superior e a Educação Básica através de experiência vivenciada na escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, na cidade de Campina Grande-PB, desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsa à Docência, (Pibid), com alunos e professores de ambas as instituições, no sentido de colaborar para a prática pedagógica ao oportunizar a ampliação dos conhecimentos geográficos relatados neste artigo pelos educandos da escola receptora. Concluídos os trabalhos, percebeu-se que o resultado foi satisfatório para os envolvidos no projeto, na medida em que a orientação educacional introduzida foi efetivada de modo participativo e amplo, posto que instigou os futuros profissionais da educação a buscar a superação de problemas identificados no processo do ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Superior. Professor formador. Escola pública.

Introdução

Este artigo retrata a importância da parceria da escola pública com a comunidade acadêmica, destacando considerações a respeito de experiências vivenciadas em uma escola pública de Campina Grande, Paraíba, a partir de atividades elaboradas com professores de ambas as instituições e alunos do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID), entendendo que essa interação entre as instituições educacionais produz uma prática pedagógica com base na reflexão, no questionamento e na sua constante revisão em

1 Professora Supervisora do PIBID/CAPES/UEPB - Subprojeto Geografia, na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia. E-mail: madalenapv@gmail.com

2 Professora do Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Coordenadora da Área de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: ajosandra@yahoo.com

termos qualitativos, o que possibilita a construção e reconstrução do conhecimento, no sentido de conduzir a inúmeras possibilidades de valorização do processo ensino-aprendizagem.

O interesse em desenvolver este projeto surgiu a partir de experiências vivenciadas nos anos anteriores com alunos estagiários do curso de geografia da Universidade Estadual da Paraíba, os quais apresentaram um desempenho significativo quanto às atividades desenvolvidas junto aos alunos dessa escola. Com base nessas observações, perscrutou-se uma modalidade de ensino que pudesse subsidiar as diversas modalidades trabalhadas nas aulas de geografia.

O ensino da Geografia possibilita que a sociedade desenvolva o conhecimento munida por uma visão crítico-reflexiva. Nesse sentido, entender as relações que se processam no espaço geográfico constitui-se numa tarefa fundamental para se compreenderem as formas de organização das diversas sociedades, quando, então, será possível nelas intervir, conforme se depreende das diretrizes dos Parâmetros Curriculares nacionais. (BRASIL, 1997, p.12).

Este artigo trata dos diversos momentos vividos pelos bolsistas, pela coordenadora e pela supervisora do projeto Pibid, que foi desenvolvido na Escola Normal Padre Emídio Viana Correia, em Campina Grande-PB. O projeto citado visou a despertar competências da docência ao estimular a formação do conhecimento através de atividades didáticas inovadoras voltadas a amenizar os problemas detectados na escola; tais óbices são um tanto desafiadores, na medida em que vão desde o receio da aproximação com a comunidade do ensino superior até as possíveis intervenções metodológicas as quais se consubstanciam como necessárias à otimização da prática cotidiana afeta ao ministério das aulas.

A constante busca por uma articulação que promova ação/reflexão entre os saberes da universidade e a escola pública é importante porque ambas demonstram a necessidade de se superar determinadas dificuldades encontradas no cotidiano escolar. De um lado, observa-se uma escola pública que busca, além de novas metodologias, a capacitação dos professores e diferentes experiências para os alunos; do outro lado, percebe-se que há alunos graduandos com uma imensa vontade de pôr em prática suas teorias acumuladas durante o curso. Percebe-se, de plano, o benefício logrado quando ambas se completam com resultados satisfatórios para todos que sonham com a possibilidade de diferentes experiências integradoras do processo educacional e profissional.

Acreditando na articulação entre a teoria e a prática, o que tem gerado diferentes níveis de responsabilidades demonstradas conforme os relatos feitos pelos alunos da instituição receptora em sala de aula, as ações colaborativas do processo ensino-aprendizagem do PIBID têm fomentado novas alternativas de envolvimento e conhecimentos para os participantes deste projeto, as quais foram intensificadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), cuja vigência se iniciou em agosto de 2012 com previsão até agosto de 2013. Tal programa vem atuando pioneiramente

quanto à disciplina geografia ao desenvolver atividades com alunos dos cursos Magistério e Técnicos em Eventos da Escola Normal Padre Emídio Viana Correia, nos turnos manhã, tarde e noite nas séries dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos com a professora regente da disciplina de Geografia, Madalena Vieira, sob a coordenação da professora Dr^a. Josandra Araújo Barreto de Melo e alunos bolsistas do programa, licenciandos do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba.

O PIBID está sendo desenvolvido na escola Normal e possibilitado desenvolver alternativas de aproximação da escola pública com a comunidade acadêmica ao ampliar as relações entre os licenciados e seus futuros campos de trabalho e, com isto, tem colaborado para a incorporação um com o outro na construção de uma prática pedagógica voltada para as necessidades e expectativas do conhecimento geográfico.

Nessa perspectiva, o programa Pibid configura-se como uma iniciativa importante, já que se preocupa com uma contínua atualização e qualificação dos docentes para que sua prática esteja coerente com os avanços teórico-metodológicos e domínio do conhecimento “visando à superação de problemas na sua formação inicial, devido à emergência de novos saberes de sua área de conhecimento”. (OLIVEIRA, 2011).

Embora, nos últimos anos, os projetos educacionais brasileiros pautados em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs venham a contribuir, de forma positiva no processo educacional, a escola ainda é constituída de um paradigma no processo de formação, onde mantém um segmento curricular baseado no autoritarismo, conforme Freire (p. 200), segundo o qual “[...] as mudanças necessárias para a educação de qualidade se manifestam primeiro diante da quebra de paradigmas interno possibilitando assim que os educadores se tornem agentes transformadores das atuais e futuras gerações”.

É de fundamental importância a articulação entre Universidade e escola pública, no sentido de buscar soluções para os problemas educacionais complexos que ora enfrentamos na educação em sala de aula. A aula, segundo Passini, Passini & Malyazi (2007, p13), “[...] é como um jogo em que os participantes vão trabalhar para atingir uma meta: a aprendizagem significativa, que tanto professores e alunos devem almejar”.

Nos Estados Unidos, as pesquisas revelam que as parcerias não são apenas das instituições educacionais, os grupos comunitários, empresas, ONGs, igrejas, entre outros, têm colaborado em regime de parceria para o desenvolvimento da educação, surtindo resultados positivos, conforme destaca Silva (SD) “[...] essa presença efetiva dos grupos na escola, permite uma efetiva melhoria na qualidade do ensino”.

Dentro deste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da articulação entre comunidade acadêmica e escola pública, no sentido de provocar a reflexão e discussão sobre a construção dos novos

conhecimentos na disciplina de Geografia, no contexto da Escola Normal de Campina Grande.

Articulação entre universidade e escola básica

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é pioneiro no curso de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba, bem como na escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia. O programa vem desenvolvendo atividades com alunos dos cursos Magistério e Eventos, propondo alternativas de aprendizagem significativas nas aulas de Geografia, possibilitando uma maior aproximação entre a escola pública e a comunidade acadêmica além de ampliar as relações entre os licenciados e seus futuros campos de trabalho.

Com isto, ressalta-se a importância pela constante busca por uma escola pública de qualidade que possibilite um desenvolvimento educacional onde todos possam se sentir felizes. Porém, o que se tem observado no campo da educação brasileira nos últimos anos, é que houve muitos descompassos entre o que se pretende alcançar, com aqueles descompromissados na efetivação delas.

Nesta perspectiva, observa-se a importância do diálogo entre a comunidade acadêmica e a escola pública, no sentido de estabelecer uma parceria entre ambos na busca por algo melhor. Para que isso ocorra, é necessário lançar-se um olhar profissional e sincero sobre a prática pedagógica aplicada em sala de aula, mesmo que de forma mais ampla, levando-nos a pensar sobre as possibilidades de provocar mudanças necessárias entre educandos e educadores. Essa inovação no âmbito educacional nos instiga a repensar nossa prática pedagógica no sentido de contribuir, de maneira positiva, com essas ações no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. De acordo com Passini, Passini & Malysz (2007):

[...] não é apenas a somatória das idéias individuais, mas também uma reinvenção de diferentes combinações tanto de forma como de conteúdo, provocando ações e reações enriquecedoras (Ibidem, p. 12).

Nesse sentido, acreditamos em um compromisso coletivo em que todos se sintam envolvidos e comprometidos com algo a ser alcançado, a articulação teoria-prática e que as discussões sobre as aulas planejadas, possam gerar diferentes níveis de emoção e responsabilidades na busca por uma aula de boa qualidade.

Com isso, queremos assinalar a necessidade de um envolvimento educacional de forma mais ampla entre os saberes da academia e os da escola pública que promovam atividades com abordagens diferenciadas do ensino tradicional e que elas auxiliem uma aprendizagem significativa do conteúdo ou dos conceitos abordados em sala.

Portanto, é de fundamental importância a articulação entre a universidade e a escola pública, na medida em que se promova a busca por soluções para os problemas educacionais complexos que ora enfrentamos na educação. A aula segundo Passini, Passini & Malyazi (2007, p 13), “[...] é como um jogo em que os participantes vão trabalhar para atingir uma meta: a aprendizagem significativa, que tanto professores e alunos devem almejar”.

Em Houaiss (2004) “[...] educar é fornecer a alguém os cuidados necessários, é transmitir saber a.” A aprendizagem deveria ser, sem dúvida, um dos principais focos de educandos e educadores. É ela que servirá de termômetro para o professor em relação a todo agir pedagógico em sala de aula. “Com isso, entendemos que o contexto de aprender vincula-se fortemente no contexto de ensinar.” (Santos, 2008).

Santos (op. Cit.) ainda afirma que “a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem é mediada por outro elemento: a linguagem podendo ser um fator facilitador ou complicador.” Com essa realidade da prática educativa, ocorrem outras exigências que se impõem para todo educador que busca desenvolver, com responsabilidade, um bom trabalho que leve ao desenvolvimento de seus alunos, tanto nos aspectos intelectuais como nos sociais. Para Lucci & Allt (2010):

Vygotsky (1896-1934) “defendia a idéia de que o aluno deve participar ativamente de seu processo de construção de conhecimento, que é realizado com base na cultura e no contexto de que ele faz parte” (Ibidem, p. 116).

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), os conteúdos passam a fazer parte das discussões através dos PCNs, propondo mudanças no enfoque dos conteúdos curriculares. Dessa forma, ao invés de um ensino ser visto como um fim em si mesmo, os PCNs propõem um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. Mesmo com a implantação de leis e teorias diversas, essa proposta ainda não atingiu seu objetivo, pois o que se tem observado são as aulas que continuam despertando pouco interesse nos alunos que, na maioria das vezes, buscam apenas a aprovação, o que tem sido motivo de reflexão de muitos professores: a falta de envolvimento de importantes segmentos institucionais nas discussões e decisões políticas para a educação, gerando falta de comprometimento na efetivação dela. Dentre os problemas que temos observado, podemos verificar que persiste, entre as duas instâncias, carência de um diálogo sincero e proveitoso. A reportagem da Revista Nova Escola afirma:

Termômetros da qualidade, os indicadores de evasão e repetência continuam altos (...) E “não se pode culpar o aluno por isso. A responsabilidade de ensinar bem é da escola (grifo nosso), e o governo precisa ajudá-la nessa tarefa” diz Maria de Salete Silva, coordenadora de Educação do Fundo das Nações

Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011, p. 112).³

Com a preocupação em tornar o trabalho em sala de aula mais dinâmico e motivador e entendendo que a função do professor é de facilitar a aprendizagem do aluno, procuramos desenvolver um material que estimulasse a compreensão dos temas abordados na disciplina geografia e a realização de atividades variadas e contextualizadas. Quando citamos a contextualização fazendo parte desse processo, é no sentido de ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas em que atuamos. Segundo Houaiss (2004),

[...] junção é a união entre seres ou coisas concretas. Esta junção significa possibilidades de trocas de saberes na perspectiva de mudanças na prática pedagógica evidenciando dificuldades relacionadas a uma conjugação de fatores que vão dos condicionantes socioeconômicos e culturais mais abrangentes até as questões mais específicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem (Ibidem, p. 438).

Segundo Oliveira (2011)⁴:

Não há dúvida de que nossa realidade escolar atual é complexa, e acredito que é no pensar, repensar e reinventar a escola e o ensino que conseguiremos avançar em nosso fazer cotidiano tanto na universidade quanto nas escolas de ensino básico, num constante diálogo e articulação entre teoria e prática (OLIVEIRA, 2011, SP)..

Portanto, considerando-se as contribuições que a academia pode oferecer para a escola pública, o que se tem observado são possibilidades de aproximação entre as essas duas instâncias do ensino, embora que ainda de modo limitado, pois, embora haja envolvimento com as atividades planejadas para os alunos, são perceptíveis as mudanças no processo do ensino aprendizagem nas aulas de Geografia.

Algumas considerações sobre a e.n.e. pe. Emídio Viana Correia e as ações do Subprojeto de Geografia

As tarefas aqui desenvolvidas corresponderam a uma pesquisa participativa, que foi realizada no período de agosto de 2012 a agosto de 2013, na Escola Normal Padre Emídio Viana Correia, localizada na cidade de Campina Grande-PB (Figura 1) e foi levada a cabo junto aos alunos dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os}

³ Disponível em: <www.brasilecola.com>. Acesso em: 22 ago2012.

⁴ Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/relatodeexperie.pdf>>. Acesso em: 09jul2013.

anos dos três turnos da Escola, que oferece o Ensino Médio, nas modalidades Normal e Técnico em Eventos.

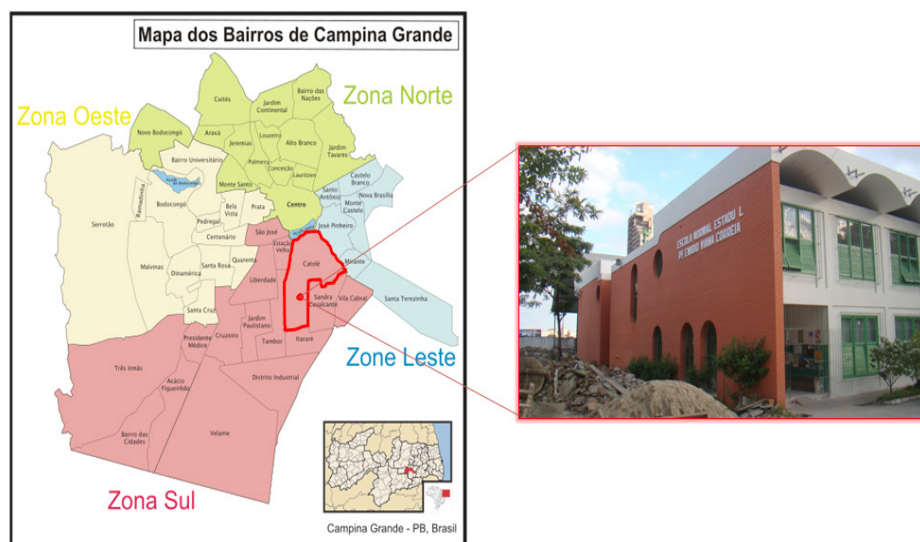


Figura 01: Mapa dos bairros de Campina Grande, PB, destacando ao lado direito a fachada externa da Escola Normal Padre Emídio Viana Correia.

Fonte: Silva (2013).

Segundo a Fundação Carlos Chagas, em média, 70% dos alunos que entram nos cursos de licenciatura desistem antes de concluírem. O déficit de professores, apenas da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, é de 246 mil no país. Para os professores que permanecem na carreira, ficam os entraves como a desvalorização, a falta de incentivo, a oferta de oportunidades para se atualizarem e os baixos salários.

Segundo a professora de História, Wânia Balassiano, de 45 anos que há 25 trabalha na rede pública entre outras escolas para dar suporte econômico à família, cita: “[...] amo o que faço, mas a sensação é a de quem escolhe o magistério o faz por não ter outra coisa melhor para fazer”.

Dessa forma, os dados revelam que estamos longe de alcançar nossos objetivos educacionais; o pleno desenvolvimento dos alunos na escola. É preocupante a crise contemporânea na educação brasileira, embora tenha melhorado de modo lento nas últimas décadas. E o curso Normal de Campina Grande, PB, não é diferente. Não podemos ignorar que há uma enorme evasão junto à repetência e que precisa melhorar. E um dos pontos de partida é reconhecer que algo está errado e que precisamos contribuir para modificar essa situação a começar pelas parcerias, e dessa forma, estimular os alunos a participarem de maneira ativa da efetivação dos princípios da escola para, juntos, encontrarmos caminhos que ajudem a obter de resultados positivos para lograr-se uma educação de qualidade para todos.

O curso Médio Integrado Técnico em Eventos foi criado em virtude das exigências de mudanças ocorridas no mercado campinense por uma mão de obra qualificada e especializada na área. Pensando nessa realidade, a Escola Normal Pe. Emídio Viana Correia, Campina Grande, PB, decidiu implantar o curso Médio Integrado Técnico em Eventos, visando a suprir a necessidade de formação de profissionais especializados na área de eventos, conforme orientação do projeto do Governo Federal do Brasil Profissionalizante; colaborar para o desenvolvimento social, respeitando, preservando e valorizando as características culturais, históricas e ambientais locais e regionais.

Para participar do curso é necessário que o aluno tenha concluído o ensino fundamental ou equivalente. Na sua maioria, os alunos são do sexo feminino com idades que variam entre 18 e 40 anos, com interesses bastante diversificados a exemplo de um público com experiência já na área que desejam ampliar seus conhecimentos, outros pretendem um aperfeiçoamento de conteúdos por estar a bastante tempo fora da escola, entre outros.

Mesmo diante das dificuldades do sistema educacional, o trabalho desenvolvido nessa instituição por alguns membros do corpo docente tem proporcionado ao educando uma nova perspectiva ao propor mudanças, uma vez que eles demonstraram interesse no envolvimento com o projeto.

Diante da necessidade de propor mudanças no ensino-aprendizagem, a Geografia, reconhecida como ciência social que se preocupa com o espaço, tem condições de efetuar um trabalho que permita atividades interdisciplinares e práticas que envolvam novos saberes.

Dessa forma, algumas turmas do curso Normal e do curso Técnico em Eventos foram escolhidas por acreditarem que o processo de parceria da Universidade e escola pública pode ser trabalhado em qualquer conteúdo, no sentido de provocar a reflexão sobre a discussão dos novos saberes na disciplina de Geografia.

Ao longo deste trabalho, as estratégias foram aplicadas de forma participativa, com o objetivo de identificar e avaliar a percepção e evolução teórica de cada educando, de acordo com as ações desenvolvidas nos espaços considerados como momentos de aprendizagens, realizados semanalmente no período de um ou dois horários semanais.

De início, os dados foram coletados através de um questionário aplicado com as turmas que participaram desse projeto, visando diagnosticar a percepção dos alunos sobre o conhecimento teórico geográfico; de posse desses dados, pôde-se lograr-se um direcionamento para um planejamento de futuras intervenções teóricas e metodológicas como alternativas de mudança e ampliação desse componente curricular.

Em outro momento, foi solicitado um mapa mental que representasse o percurso de casa para a escola para diagnosticar a percepção da realidade ambiental dos alunos como uma ferramenta para compreensão e entendimento do lugar.

Para a realização de uma aula de campo, foi planejado um roteiro direcionado ao centro da cidade de Campina Grande-PB, no sentido de resgatar sua origem histórica e, posteriormente, comparar com a realidade vivenciada pelos alunos, visto que o curso de Eventos necessita desse suporte socioeconômico e cultural como objeto de trabalho. Essa atividade ocorreu nos turnos noturnos nos dias 13 e 20 de maio de 2013, nas turmas do 2º B, 3º B noite e 1º B tarde, do curso de Eventos. O roteiro organizado para os alunos tinha, como proposta interdisciplinar, a realização de atividades como seminários, fotos, painéis e redação de textos que proporcionaram uma maior integração no processo ensino-aprendizagem, observada nas apresentações bem como na construção dos textos elaborados por eles.

Uso de vídeo-aulas visando à construção e reconstrução histórica da cidade de Campina Grande, com a utilização de ferramentas tecnológicas, a exemplo de *Tablets*, doados pelo governo federal, em março de 2013, para professores e alunos dos 1ºs anos do curso de Eventos e Magistério, manhã e tarde, com entrevistas semi-estruturadas em torno da escola, durante as aulas de Geografia, a fim de perceber o nível de conhecimento de algumas pessoas que trabalham ou moram em torno da escola em relação às questões ambientais e, posteriormente, estimular os educandos para as novas formas de comportamentos e respeito ao meio ambiente, visitas ao museu de Artes Assis Chateaubriand (MAAC), oficinas em diferentes espaços da escola, como a localização dos pontos cardeais, coordenadas geográficas, visão vertical e oblíqua, com os quais já havíamos trabalhado. Tais conceitos haviam sido ministrados durante as aulas de Geografia. Uso do livro didático, atlas entre outros.

Na Tabela 01 estão representados os instrumentos para a coleta de dados.

Tabela 01: Instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Resultados	Instrumentos utilizados na coleta de dados
Percepção teórica dos educandos	Questionário e desenho (mapa mental)
Diagnóstico da percepção teórica	Questionário
Percepção ambiental dos educandos	Uso de Tablets
Sensibilização e mudanças	Vídeo, música...

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base na pesquisa.

Reconhecemos, neste trabalho, que, de início, não foi fácil aceitar o desafio de participar, de maneira intensa, de mais uma tarefa educacional, pois, no momento que fomos notificados acerca da delegação dos trabalhos a serem desenvolvidos, já haviam sido assumidos outros compromissos fora o do magistério. Em pleno desenvolvimento do mestrado, com atribuições maternas e de cônjuge, sentimo-nos, de certo modo, fadadas ao cansaço. Mesmo assim, assumimos o desafio de supervisionar o projeto, no sentido de buscar novos conhecimentos com o objetivo de proporcionar alternativas de mudanças no processo de aprendizagem, o que foi de fundamental importância para

a nossa qualificação e formação continuada, pois, à medida que se vivenciam diferentes experiências, principalmente quando há um certo envolvimento com a causa, criam-se estímulos para se continuar exercendo as atividades afetas à vocação educacional, da qual desfrutamos como grande satisfação.

Repercussão das ações do Subprojeto de Geografia sobre as turmas da Escola Normal

Foi aplicado um questionário entre os dias 17 a 21 de junho de 2013, para avaliar o que é necessário acrescentar ou permanecer em nossas atividades desenvolvidas em sala de aula na disciplina de geografia com o projeto Pibid, nos cursos do Magistério e Técnicos em Eventos com 50 educandos. A tabela 02 mostra o total de educandos que participaram da pesquisa nos diferentes turnos referentes à primeira questão: o curso que você realiza apresenta alguma contribuição para sua formação? Os dados mostram que 42 educandos responderam “sim”, ao passo em que oito responderam “não”, ou seja, 84% estão satisfeitos com o desenvolvimento dos cursos e apenas 16% não se manifestaram como satisfeitos. Dessa forma, os resultados mostram que os cursos têm contribuído, de maneira satisfatória, para a formação dos futuros profissionais.

Tabela 02 – Turnos e total de participantes da pesquisa.

Turnos	Total de participantes
Manhã	14
Tarde	24
Noite	12
Total	50

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base na pesquisa.

A segunda questão foi: se sim, qual (is)? Algumas frases construídas pelos educandos:

- a) “Para melhor conhecer a cidade e trabalhar com os turistas”;
- b) “Com a disciplina de Geografia tive o prazer de conhecer melhor a cidade de Campina”;
- c) “Prepara para o mercado de trabalho”;
- d) “Deveria apresentar mais contribuição, mas apesar da deficiência me deu a noção do que é a realização de um evento”.

A terceira questão aplicada foi: 2) a disciplina de Geografia é importante para seu curso? Os dados apresentados mostram que 100% dos alunos percebem que a disciplina é importante para seus cursos conforme afirma Cavalcanti (1998). “[...] a geografia ocupa, no currículo escolar, um lugar privilegiado na formação da cidadania participativa e crítica”.

A quarta pergunta: você considera importante trabalhar em parceria com outras instituições, a exemplo do projeto Pibid da Universidade Estadual a Paraíba, desenvolvendo atividades nas aulas de Geografia?

Dos 50 participantes, apenas 3 (três) responderam não. Portanto, na maioria das respostas predomina a importância de se trabalhar em parceria com a Universidade, o que vem a corroborar para os objetivos do projeto: ampliar as possibilidades de intervenções da comunidade acadêmica com a escola pública de maneira a permitir que o aluno realize diferentes aprendizagens significativas. Trabalhando juntos, trocando informações, compartilhando decisões e colaborando para o aprendizado dos alunos, todos podem contribuir para o processo educacional no sentido de proporcionar melhorias na qualidade do ensino para todos. Diz a sabedoria popular que uma andorinha só não faz verão. Mas um bando delas voando contra o céu anuncia a chegada da nova estação. Com a escola não é diferente. Ela precisa da junção de esforços para cumprir seu papel de formar cidadãos capazes de mudar a realidade social em que vivem⁵.

A quinta questão: se sim, por quê? Algumas frases construídas pelos educandos:

- a) “Pelas informações recebidas e troca de conhecimentos”;
- b) “Eu acho que o projeto superou todas as expectativas”;
- c) “A equipe usou bons métodos de transmissão”;
- d) “Porque temos a oportunidade de ter visões diferentes no decorrer da aula”.

A sexta questão: trabalhar em sala de aula com diferentes ferramentas a exemplo de notebook, projetor, vídeo, aula de campo despertou maior interesse na disciplina de Geografia? Justifique sua resposta.

- a) “Torna as aulas mais dinâmicas”;
- b) “Isso enriquece o conteúdo e ajuda a memorizar melhor o conteúdo”;
- c) “Atribui um leque de oportunidades para trabalharmos com o público com as diversas ferramentas pedagógicas”;
- d) “A inovação faz todo conhecimento”;
- e) “Os alunos chegam estressados do dia a dia e precisam de algo que chame a atenção”.
- f) “Quando temos a oportunidade de ver e não somente de ler e ouvir, o processo da visão também é muito importante”.

A sétima questão: sobre os ministrantes do curso: a equipe do Pibid demonstrou um trabalho de caráter cooperativo com responsabilidade?

De acordo com os resultados desta questão, os educandos demonstraram estar satisfeitos com as ações desenvolvidas pela equipe do Pibid no período de vigência das ações.

5 Excerto disponível em: <http://www.ieq.org/pdf/livreto_parcerias.pdf>. Acesso em: 09jul2013.

A oitava questão: como você avalia a atuação dos ministrantes do projeto?

Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima ()

- a) dos 14 alunos do turno da manhã que participaram do questionário, 10 responderam ótimo, 3 responderam boa, 1 respondeu regular.
- b) Dos 24 educandos do turno tarde, 19 responderam ótimo, 4 responderam boa e apenas 1 respondeu regular.
- c) Dos 12 educandos do turno noite, 2 responderam ótimo, 10 respondeu boa.

Tabela 03: Como você avalia a atuação dos ministrantes do projeto?

	Ótimo	Bom	Regular
Manhã (14 alunos)	10	3	1
Tarde (24 alunos)	19	4	1
Noite (12 alunos)	02	10	-

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base na pesquisa.

De acordo com os resultados coletados e analisados da tabela 02, percebe-se que as ações desenvolvidas pela equipe do PIBID têm sido levadas a cabo com responsabilidade e dedicação. Portanto, a junção das instituições tem proporcionado diferentes maneiras de estimular os educandos no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a escola pública ganha com a ampliação dos conhecimentos científicos e os licenciandos ganham com a prática para a sua formação profissional; tal fato é confirmado através dos relatos de Alisson e Kalina, ambos licenciandos do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba e que também são colaboradores do projeto Pibid nas turmas dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos dos cursos do Magistério e Técnicos em Eventos, turno tarde nesta instituição de ensino. A colaboração diz respeito à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos que levem em conta as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos do planejamento, realização e avaliação.

Considerações finais

Pensar em desenvolver um projeto na escola é envolver, coletivamente, a comunidade escolar no sentido de articular, de forma contextualizada, as ações pretendidas com as tradicionais modalidades de práticas didático-pedagógicas. Assim, foram as tentativas de mudanças propostas por este projeto, as quais foram ocorreram no período de agosto de 2012 a agosto de 2013, a exemplo de registro de aulas, planejamento de atividades na construção do conhecimento, formação de caráter e cidadania, entre outros, sem esquecer os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

As atividades desenvolvidas neste projeto aconteceram em espaços formais e não formais, e contemplaram abordagem que extrapolaram os conteúdos escolares, pois envolveram os conhecimentos logrados em sala de aulas mediante uma aplicação interdisciplinar levada a cabo em atividades práticas numa realidade contextual familiar e cotidiana do corpo discente. Tal novo paradigma do aprendizado cria condições para uma substancial melhoria quanto à qualidade da educação.

Referências

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs: ensino médio. Brasília. 1999.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (PIBID) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 17/07/2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, São Paulo. Papyrus. 1998.
- DUARTE, Alessandra; BENEVIDES, Carolina. O globo- Política. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/em-crise-magisterio-atrai-cada-vez-menos-2923616>>. Acesso em: 10/07/2013.
- HOUAISS, Antonio. **Mini dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. rev.e amp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=250400>. Acesso em: 09/07/2013.
- MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Apresentação da edição brasileira. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- OLIVEIRA, Maria de Fátima. O diálogo (necessário) entre a Universidade e o ensino Básico. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/relatode-experienc.pdfnsino.2011>>. Acesso em: 09/07/2013.
- PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ Sandra T. (Organizadores). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. PPP. Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia. Campina Grande, PB.2012.
- SILVA, da Ronildo Ramos. **Parcerias na educação**. Um guia para multiplicar esta idéia. Centro de ensino fundamental, 06. Disponível no site:http://www.ieq.org/pdf/livreto_parcerias.pdf. Acesso em: 09/07/2013.

PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO DA ESCOLA POLIVALENTE, CAMPINA GRANDE-PB

BANDEIRA, Ana Maria Canuto¹ - Escola POLIVALENTE

MORAIS, Nathália Rocha² - UEPB

MELO, Josandra Araújo Barreto de³ - UEPB

Resumo

A necessidade de renovação das práticas aplicadas em sala de aula pelo profissional docente é uma constante no âmbito da educação básica tendo em vista o mundo dinâmico e em transformação que se coloca para a sociedade. A disciplina de Geografia possibilita a análise mais ampla da espacialização dos fenômenos sociais tendo, por esta razão, seus conhecimentos intimamente relacionados a formação cidadã. Nessa perspectiva, como resultado da experiência vivenciada por uma professora da educação básica inserida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES/UEPB, que busca proporcionar o incentivo à prática docente mediante a aproximação dos graduandos com seu futuro local de trabalho; e a formação continuada, este estudo tem como objetivo expor as contribuições deste projeto para a *práxis* docente no ensino médio, nível no qual foi desenvolvido na E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), Campina Grande, PB. Para tanto, a utilização de referencial teórico pertinente acompanhado da pesquisa no espaço escolar e da parceria ente Universidade e comunidade escolar, se constituíram em ferramentas metodológicas de extrema importância para o desdobramento de propostas práticas nas aulas de Geografia visando o aperfeiçoamento da atuação do profissional regente e a melhora no processo de ensino- aprendizagem. A partir das intervenções/colaborações dos bolsistas perceberam-se significativas mudanças positivas nas aulas ministradas bem como na

postura da professora regente que passou a dinamizar a abordagem dos conteúdos diversificando as estratégias utilizadas atraindo, assim, a atenção dos discentes e promovendo a desmistificação do imaginário que grande parte deles tem sobre a disciplina de Geografia como sendo um conhecimento desnecessário ao seu cotidiano.

Palavras-chave: Docência, Formação Continuada, Ensino de Geografia.

1 Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES/UEPB na E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo – Polivalente. E-mail: anabandeira09@gmail.com

2 Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: nathalia_rochamoraes@hotmail.com

3 Professora do Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Coordenadora da Área de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: ajosandra@yahoo.com

Introdução

O contexto das escolas públicas no Brasil é marcado pela paulatina defasagem do processo ensino- aprendizagem que reflete sob essa óptica um cenário de descuido com a educação e de desvalorização do profissional docente, salvo raras exceções, fatos que emperram o cumprimento do papel social exercido pela instituição escolar na sociedade.

A escola como espaço educativo, precisa estar aberta e conectada a vida em seu entorno, a fim de que faça sentido para seu ator principal: a criança, o jovem, o aluno. De acordo com Rego (2000, p. 8):

O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser explicitamente do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona- sendo este diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividade que pode chegar a acordos referentes não somente ao como compreender, mas também em alguma medida, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida.

Desse modo, no espaço escolar deve ocorrer a junção entre conhecimento informal e conhecimento formal além da busca por uma relação professor- aluno horizontal mediante a qual o processo ensino- aprendizagem se dará de forma mais leve e proveitosa conduzindo o discente a perceber de maneira mais sólida e crítica sua própria realidade. Todavia, este espaço de construção contínua do saber, que deveria oferecer bases teóricas suficientes para a formação de cidadãos ativos e conscientes, apesar de ter sido submetido a reformas educacionais no sentido de promover uma melhora nas práticas nele desenvolvidas, ainda é relegado a certa defasagem teórica e metodológica muito prejudicial à formação de cada aluno que, diante este cenário, tende a acomodar-se e não se torna capaz de transcender o conhecimento de senso comum.

Em consequência do exposto, o espaço escolar termina por se mostrar como um espaço de reprodução e não de construção do saber participativo e emancipatório formando-se, de acordo com Oliveira (2005), um ciclo no qual docentes e discentes são submetidos a um treinamento de memorização e repetição e não de reflexão do que é “ensinado”. Com a disciplina de Geografia não ocorre diferente, uma vez que frequentemente esta é taxada como “menos importante” assumindo, desse modo, um caráter mnemônico e abstrato ao olhar dos educandos,

A Geografia escolar, apesar de uma predisposição aparente a tratar do mundo que nos rodeia, acabou se desenvolvendo no mesmo plano das outras disciplinas, um plano antes de tudo marcado pela abstração (BRABANT, 2005, p.15).

Nessa perspectiva, a busca pela qualidade do ensino perpassa caminhos múltiplos desde a formação do profissional da educação que necessita dar prosseguimento e aperfeiçoamento às suas práticas, bem como a elaboração de estratégias para que este possa atuar de modo a superar os possíveis entraves encontrados no espaço escolar alcançando os objetivos propostos para o ensino da disciplina por ele ministrada. Nessa linha de abordagem, pode-se destacar o papel de programas destinados ao incentivo para a formação docente e para a continuidade dessa formação. Nesse sentido, a proposta desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UEPB, em algumas escolas de Campina Grande, a exemplo da Escola Polivalente, representa um intercâmbio de grandes contribuições para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública. Ademais se inicia uma nova fase no contexto educacional, na qual se busca o estreitamento dos laços entre o meio acadêmico e o escolar objetivando a troca de experiências e o crescimento de ambos.

Ao tratar do ensino de Geografia deve-se levar em consideração os tempos de globalização, sendo assim é imprescindível a percepção de que as escalas local, regional, nacional e global não se apresentam fragmentadas e estanques, elas se superpõem e se complementam. O espaço é a totalidade onde se desdobra toda a realidade. No lugar onde se desenvolvem as experiências cotidianas há também o global e vice-versa. O lugar é o referencial para o próximo e o vivido, é o mais concreto e é nele que o global se apresenta e é sentido (STRAFORINI, 2004). Assim,

a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e enquanto matéria de ensino ela permite que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento (CALLAI, p. 56, 1998).

O professor tem papel essencial na construção de um conhecimento em Geografia mais repleto de significado, desconstruindo estereótipos impostos desde o período de institucionalização desta ciência como disciplina escolar e sob os quais se tem, de acordo com Fernandes (2003, p. 17), apenas “[...] um desses negócios chatos que inventaram para ser a palmatória intelectual das crianças”, pois se sabe que “não dá prazer nenhum brincar de ser recipiente de nomes difíceis e ainda ter que repetir tudo certinho na hora das provas”. Este é, sem dúvida, o principal desafio dos professores na atualidade lhes colocando diante da necessidade de aperfeiçoamento contínuo de suas práticas.

No entanto, para isso é preciso que se desvincule, mesmo que parcialmente, das orientações tradicionais que normalmente aplica no processo de transposição didática e que dificultam a valorização da disciplina. Sendo assim, o hábito de repensar as práticas docentes deve constituir-se em compromisso particular de cada um, assim como o comprometimento com a formação crítica dos alunos. Nessa linha de pensamento,

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (PEREIRA, 2000, p. 47).

Diante do exposto, este trabalho busca abordar a importância da Geografia como disciplina escolar no mundo dinâmico que se apresenta, bem como a necessidade de aperfeiçoamento das práticas docentes desenvolvidas em sala de aula a partir da inserção da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O desenvolvimento desta proposta representa não apenas o incentivo à formação docente dos graduandos, integrantes do curso de Licenciatura Plena em Geografia- UEPB, mas a revisão da *práxis* docente acompanhada de uma renovação metodológica do profissional participante do programa tendo como produto, a partir de ações desenvolvidas no período 2012/2013, a dinamização da disciplina de Geografia trabalhada nas turmas selecionadas proporcionando aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas identificados no processo ensino- aprendizagem.

O ensino de Geografia e o PIBID como instrumento para a formação continuada

Tendo em vista as constantes transformações que eclodem na sociedade, estas se refletem na escola bem como na função que ela desempenha tendo em vista que é necessário pensar sobre as prioridades da nossa educação e nas suas conseqüências para a sociedade, uma vez que a escola é o reflexo das ações sociais e que através desta promove-se a articulação do conhecimento capaz de interferir diretamente na formação cidadã e social de um indivíduo.

É notória a necessidade de redimensionamento dos propósitos desta instituição e dos caminhos a serem trilhados para que mudanças positivas seja implementadas no cotidiano escolar e para que a abordagem dos conteúdos das diversas disciplinas que compõe o currículo alcance de fato seus objetivos. No caso da Geografia, o ensino deve fundamentar-se em um corpo teórico- metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplem tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais (BRASIL, 1997, p. 43).

Nesse sentido, é fundamental que o profissional busque o aprimoramento de sua prática de modo a suprir as novas perspectivas que passam a constituir o espaço escolar e o ensino de Geografia, atentando para o fato de que esta busca implica na troca de conhecimentos acadêmicos e advindos da própria experiência docente,

... esse modelo comporta a implantação de novos dispositivos de formação profissional que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (TARDIF, 2011, p. 286).

Diante a relevância de relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, a linguagem utilizada em sala de aula deve buscar alcançar o máximo possível a compreensão de cada um deles para que se obtenha êxito na *práxis*. A respeito dessa relação entre o saber científico e o escolar Veiga Neto (2002, p. 40), esclarece:

Aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico nem mesmo uma simplificação desse saber, mas é uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina saber escolar, o qual se origina do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado e recontextualizado para depois ser ensinado.

Nesse sentido, o conhecimento acadêmico é recontextualizado ao ser adaptado ao processo ensino- aprendizagem escolar tendo em vista que o ritmo, o aprofundamento e o encadeamento dado aos conteúdos na escola são distintos daqueles em que o conhecimento foi produzido. Nessa perspectiva, o componente de estágio oferecido pelos cursos de licenciatura não atende a necessidade de vivência e experiência docente de forma satisfatória, uma vez que tem curta duração acabando por não oportunizar uma aplicabilidade mais ampla dos conhecimentos acadêmicos a uma prática em Geografia. A importância dessa maior atuação reside no fato de que o professor recém- formado orienta cidadãos que, cotidianamente, empregarão conhecimento geográfico. Diante do conhecimento que se tem dos cursos de licenciatura, cursos que, por essência, deveriam estreitar significativamente o diálogo entre a universidade e a escola, Barretto (2011) afirma que “a maior parte dos estágios se limita a atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes nas escolas” (p. 44).

Nesse contexto, objetivando unir as esferas acadêmica e escolar, além de contribuir para o processo de formação continuada do profissional docente e formação inicial do graduando, é criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID. Essa proposta vem contemplar os cursos de licenciatura em formação inicial nas práticas pedagógicas, e tem sido acolhida

por diversas Universidades, que primam pela inserção do futuro profissional em seu ambiente de trabalho, e pelas escolas do ensino básico que aderem ao programa visando reduzir as distancias entre estes dois âmbitos e melhorar a qualidade do ensino público. Este programa traz consigo a proposta de participação e observação das práticas docentes em sala de aula já que a escola é “lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural (LIBÂNEO op. cit., 2001, p.113)”.

Assim, a atuação do PIBID promove a formação continuada no próprio ambiente de trabalho docente fato que agrega qualidade ímpar a esta proposta, pois é na dinamicidade de sua sala de aula que o professor remaneja suas práticas e revê suas estratégias metodológicas, como afirma Montenegro (2008, p. 06) “a formação quando aplicada no espaço escolar facilita o processo de aprender, refletir e renovar a ação pedagógica em sala de aula”.

No tocante a Geografia, autores como Oliva (2004) discutem a situação de distanciamento entre a geografia acadêmica e aquela presente nas escolas, fato que dificulta a comunicação entre elas. Na academia são travados intensos debates quanto a esse processo de renovação e para o mesmo autor, esse debate deve ser estendido até a escola.

(...) a renovação da geografia está ocupando um território cada vez mais vasto no ensino médio. Certamente, porque a força dessa renovação está ancorada numa necessidade social de mudança, de esclarecimento da realidade, missão que o ponto de vista geográfico tem com o que contribuir (OLIVA, op. cit., p. 41).

Nessa direção, se reafirma a necessidade e a importância de atualização constante do profissional da educação, viabilizada por propostas como o PIBID,

...A formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as “inovações” sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade (FREITAS, 2007, p.44).

Entretanto, ainda se constituiu em grande desafio dinamizar o processo ensino- aprendizagem de maneira que este atenda todas as expectativas da sociedade e que, normalmente, são depositadas na atuação do professor. Em programas como o PIBID, o espaço escolar se constitui como de atuação e pesquisa para docentes e graduandos. Nesse sentido, a disciplina de Geografia desempenha o papel de fomentar a discussão e instigar o processo de conhecimento já que por essência analisa as relações estabelecidas na sociedade. Dessa forma, é incontestável sua relevância como agente de transformação social ainda que alguns ainda questionem o real significado do saber geográfico, conforme afirma Vesentini (2004, p.220),

(...) pelas necessidades de (re) construir um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos (...) o ensino de Geografia vem sendo questionado pelas autoridades, pelos educadores e pelo público em geral que algumas vezes pensam que esse saber é obsoleto para dar conta dos desafios do mundo atual.

Assim, sob a óptica da formação continuada o ato de pesquisar o espaço de trabalho é capaz de promover a construção crítica na busca constante do aprimoramento da educação e da *práxis* docente, analisando as vertentes que necessitam e um novo aperfeiçoamento intercalando-as com as possíveis metodologias e didáticas que oferecerão uma maior produtividade no processo de ensino- aprendizagem e mostrando o verdadeiro significado da disciplina de Geografia.

Contextualização da pesquisa, métodos e técnicas da pesquisa

A necessidade de atualização da prática docente é uma realidade constante no espaço escolar. Nesse sentido, programas como o PIBID representam uma grande oportunidade para que os professores da educação básica estreitem seus laços com o mundo acadêmico e possam rever as metodologias empregadas em sala de aula.

Este trabalho é produto da participação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo, Polivalente, no Programa de Institucional de Bolsas para Iniciação a Docência bem como de todas as ações desenvolvidas pelos bolsistas durante seu período de atuação nas aulas de Geografia do ensino médio buscando associar teoria e prática.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia se reflete na medida em que valoriza o conhecimento de vida do discente para viabilizar maior compreensão dos conteúdos abordados, proporcionando ao docente a possibilidade de desenvolver a prática em trabalhar as escalas local e global, facilitando o processo ensino-aprendizagem e despertando maior interesse nos alunos, desse modo, a inserção e utilização de novas alternativas metodológicas se colocaram com meios para o incentivo ao aprendizado da disciplina de Geografia. Nessa linha de abordagem, o método humanista foi utilizado como direcionamento base deste trabalho.

Caracterização do público-alvo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo, Polivalente, localiza-se na Avenida Elpídeo de Almeida, bairro do Catolé em Campina Grande- PB, atendendo alunos de diversos bairros da cidade nas modalidades de ensino fundamental e médio, além de trabalhar com a educação inclusiva e de jovens e adultos.

Portadora de boa estrutura física a escola atende 1346 alunos dos quais os pertencentes ao ensino médio (turmas de 1º e 2º ano) estão envolvidos diretamente na proposta de atuação a equipe PIBID.

A escola além de direcionar suas ações à comunidade estabelece parceria com o meio acadêmico, recebendo estagiários das variadas áreas do conhecimento e envolvendo-se em programas e projetos que julgam capazes de contribuir para a elevação da qualidade do ensino oferecido na instituição, a exemplo do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Considerando o pedido constante dos alunos por aulas mais dinâmicas e que utilizem mais recursos, o projeto proposto para a atuação da equipe se orienta na influência e utilização de recursos como data-show, imagens, vídeos dentre outros no ensino de Geografia.

Os alunos participantes do programa vêm de diversos bairros da cidade em busca de um ensino de melhor qualidade, nota-se que os educandos têm dificuldades no ato da leitura e interpretação textuais fato que contribui consideravelmente com as dificuldades na compreensão dos conteúdos geográficos. Essa deficiência é resultado de um processo de aprendizagem insuficiente e muitos desses alunos afirmam isso, a dificuldade de concentração e a falta de interesse também estão presentes nas turmas.

Todavia, as turmas inseridas na proposta de colaboração do PIBID se mostram dispostas a superar as dificuldades no aprendizado muito embora vários alunos considerem o ensino de Geografia cansativo e sem utilidade.

Resultados e Discussões

Desenvolvido na Escola Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), localizada no bairro do Catolé em Campina Grande- PB, o Subprojeto de Geografia contou com várias atividades planejadas pelos bolsistas em parceria com professora/ supervisora regente nas turmas e professora/coordenadora de área em âmbito acadêmico. Além da iniciativa de contribuir para a melhor qualidade do ensino público, o programa objetivou colaborar com o processo de atualização e reformulação das práticas no ensino de Geografia.

O primeiro contato com os alunos representou o primeiro passo para a atuação na escola e nas aulas de Geografia. *A priori* foi aplicado um questionário a fim de identificar o perfil e as necessidades dos discentes, através deste diagnóstico foi possível adquirir informações basilares que nortearam o prosseguimento das atividades bem como da proposta geral do programa. As respostas obtidas foram valiosas e indicaram, tanto aos bolsistas quanto a professora, a necessidade de utilização de instrumentos alternativos ao livro didático uma vez que a maior afirmação dos educandos foi a de que as aulas desta disciplina eram “enfadonhas” e que bastava “decorar” os conteúdos para a avaliação a fim de se obter uma nota razoável, mostrando que estes não atentavam para a importância desta área do conhecimento. Este fato foi constatado por Silva (2012), quando da aplicação de questionário diagnóstico nas

turmas em que atuava na Esc.Est.Ens.Fund. de Aplicação, também na cidade de Campina Grande-PB. Os resultados apontavam que em um universo de 36 alunos apenas 25% deles afirmaram gostar de Geografia o que pode ser explicado, de acordo com Castrogiovanni (2000, p.15):

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.

Nesse sentido, a partir da pesquisa e do reconhecimento da importância de novos métodos e técnicas no ensino, assim como a formação adequada do professor para lidar com as transformações decorrentes na sociedade contemporânea são de grande relevância nos saberes geográficos e nos valores que os alunos constroem e construirão no decorrer de sua vida. Considerando o panorama inicial da situação das turmas envolvidas no programa, foi elaborado um projeto de colaboração/ intervenção que buscou contemplar o pedido dos discentes pela inserção de novas tecnologias no ensino de Geografia.

Intitulado, “A Geografia nos caminhos da tecnologia: novas estratégias e recursos didáticos para o ensino”; esta proposta norteou os trabalhos desenvolvidos ao longo da caminhada da equipe na escola. Envolvendo o uso de recursos metodológicos como a música, a literatura, o vídeo, as imagens e a utilização das geotecnologias a exemplo de programas específicos como o *Google Earth* e o *Google Maps*, aos poucos se verificou maior participação dos alunos nas discussões propostas em sala de aula.

A Geografia analisa as intervenções humanas sobre o espaço, nessa perspectiva, proporcionar aos alunos a possibilidade de acesso ao laboratório de informática e ao programa *Google Maps* foi um instrumento que despertou os discentes para seu próprio *lugar*⁴ e para as transformações pelas quais passaram refletidas pela alteração das *paisagens*⁵. Desse modo, traçando o percurso se suas casas até a escola, esta intervenção promoveu uma análise espacial a partir da qual a discussão pode ser ampliada. Propostas desta natureza já foram desenvolvidas em outras realidades escolares, como os resultados encontrados por Silva et al. (2011, p.01), em Agudo, RS,

Com a atividade, os alunos estabeleceram pontos de referência da Cidade, aproximando-se do seu lugar de vivência, o

4 Considerado sob a perspectiva humanista de pertencimento e efetividade do indivíduo com seu espaço de vivência.

5 Percebida como reflexo da ação antrópica sobre o meio, ou seja, das alterações feitas pelo ser humano no espaço.

que possibilitou a compreensão da organização socioespacial local. O estímulo demonstrado pelos alunos no desenvolvimento da atividade, bem como sua capacidade em reconhecer o espaço e suas diferentes formas de organização espacial em diferentes culturas, confirmou o uso das geotecnologias como ferramenta valiosa para o ensino da Geografia, uma vez que trabalhar com a realidade do aluno a partir de novos recursos didáticos, desperta o interesse pela construção do conhecimento.

A adaptação de recursos como a literatura e as imagens ao contexto da Geografia também são bastante pertinentes aos propósitos do programa desenvolvido, bem como do projeto elaborado para as turmas da Escola Polivalente. Nesse contexto verifica-se positivamente a inserção da música/poema “A triste partida”, de Patativa do Assaré, durante uma das atuações dos bolsistas, pois trata-se de um recurso metodológico capaz de atrair a atenção dos alunos promovendo uma verdadeira troca de conhecimento no momento de sua utilização, em consonância com a observação feita por Schelbauer; Filizola [S.d.]

A poesia é fonte de muitas riquezas que podem ser trabalhadas com os alunos, pois através do seu ritmo, sonoridade, aspecto visual, consegue, através das palavras, expressar o mundo que captamos com os sentidos. No que diz respeito ao ensino de Geografia, a poesia vem nos auxiliar como outra linguagem a ser apreendida pelos educandos na compreensão da organização espacial mundial, além de ser outra forma de expressão que poderá ser utilizada pelos mesmos para traduzir, em palavras, suas experimentações de mundo. (Schelbauer; Filizola [S.d.] p. 9)

Um dos assuntos considerados mais difíceis pelos discentes é o de cartografia. Nessa perspectiva, a equipe junto à professora regente em comitância a abordagem do conteúdo trazido pelo livro didático partiram do objetivo predominante de localização sobre a superfície terrestre usando para isso a imagem da rosa dos ventos com a finalidade de orientação no espaço vivido pelos alunos, o mapa de Campina Grande foi utilizado como suporte para o desenvolvimento desta atividade.

Com os trabalhos aplicados pelos bolsistas o profissional regente nessas turmas inseriu-se nessa nova perspectiva de abordagem dos assuntos, pois atentou para a necessidade de inovação e acompanhamento da nova realidade posta pela sociedade. A habilidade de articulação entre as escalas foi ressaltada e a renovação da prática docente e das aulas foi perceptível o que, semelhantemente, ocorreu através do trabalho de Silva (2006), que destaca a importância de orientar os alunos na perspectiva de que não sejam influenciados pela mídia nas análises, em sua maioria, superficiais acerca das particularidades de cada *região*, pois:

As informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação (Kenski, 2005, p. 143).

Ainda sob o prisma da inovação nas aulas de Geografia utilizou-se, oportunamente, o recurso didático vídeo. Este foi selecionado pelos bolsistas e pela professora em atuação, no sentido de contemplar os itens de maior relevância no assunto a ser tratado. O tema da aula foi “A Região Geoeconômica da Amazônia”, e após a visualização e discussão deste material foram aplicadas questões de fixação do conteúdo; fique claro que o vídeo tem apenas o papel de expor tais fatos de maneira mais dinâmica e atrativa despertando o interesse nos expectadores. Essa mesma constatação foi feita por Barbosa (2004) quando este afirma que “A realidade do real ou da ficção não é um dado nem é dada de imediato pelo ‘acontecimento’ na tela. A realidade é construída por meio das leituras do sujeito observador” (ibidem, p. 115).

Logo, todo o trabalho desenvolvido auxiliou o processo de renovação da *práxis* da professora em exercício nas turmas participantes do programa na Escola Polivalente. Atentar para o fato que é indispensável conhecer e entender a realidade dos discentes significa ampliar a importância da disciplina e sua aplicabilidade no cotidiano destes. Compreender o sentido e a essência do ensino é pensar em uma ação efetiva comprometida com a valorização dos discentes, da disciplina e do docente. Desse modo, o PIBID se constitui em uma ferramenta de formação continuada das mais valiosas, pois permite ao profissional a vivência com o novo, sem que se desvalorize toda sua experiência de sala de aula.

Considerações Finais

Com a proposta de aperfeiçoamento da formação docente e continuada, além do incentivo à pesquisa e a qualidade do ensino, mediante inovações metodológicas que estimulassem a aprendizagem dos discentes, o PIBID atuou na Escola Polivalente de maneira a reduzir as distâncias entre os mundos acadêmico e escolar, sendo de fundamental importância para o ofício docente e indispensável para a conformação de uma sociedade verdadeiramente justa, solidária e cidadã.

Através da atuação dos bolsistas nas aulas de Geografia foi reafirmada a necessidade de articulação entre teoria e prática imprescindível na dinamização do processo ensino-aprendizagem dessa disciplina; como das demais que compõe a grande curricular do ensino básico; na formação continuada e tendenciosa a reprodução de um conhecimento cristalizado, e na formação de

alunos e acadêmicos como futuros professores. Os desdobramentos do projeto na escola promoveram a atualização do profissional em exercício e a intervenção dos acadêmicos nas aulas de Geografia lhes proporcionou a capacitação para o enfrentamento das dinâmicas escolares que muitas vezes se apresentam de forma complexa.

Ademais, o programa e as atividades desenvolvidas a partir do Subprojeto de Geografia na Escola Polivalente proporcionaram levantar questões importantes e urgentes quanto à atual situação do sistema educacional e a necessidade de reestruturação de seus princípios básicos tornando o ensino público capaz de provocar transformações na sociedade, tendo a certeza de que é preciso envolver todas as instâncias sociais neste processo.

Agradecimentos

As autoras agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Referências

- BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e Cinema: Em Busca de Aproximações e do Inesperado. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 109-133. Capítulo 08.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAAE**, Rio Grande do Sul, vol. 27, n. 1, 39-52, jan./abr. 2011.
- BRABANT, Jean Michel. Crise da Geografia, crise da Escola. In.: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de Geografia?**. São Paulo: Contexto, 2005 (p. 15-23).
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.
- CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. (org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. Ciência Geográfica e Ensino de Geografia. In.: _____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FERNANDES, M. **Aula de Geografia**. Coleção Linguagem e Ensino. Campina Grande, Bagagem, 2003, 109 p., p.63-66.
- FREITAS, Alexandre Simões. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In.: FERREIRA, A. T. B. (Org). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREITAS, Alexandre Simões. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In.: FERREIRA, A. T. B. (Org). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP, Papirus, 1996, 127-147.
- LIBÂNEO, José Carlos. Princípios e características da gestão escolar participativa. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 110-120. Capítulo 07.

- MONTENEGRO, Sandra. As políticas públicas de formação de professores no Brasil e suas repercussões na prática pedagógica docente. **Anais...** In.: Congresso Internacional de Educação. Barcelona: 2011.
- OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 34-49.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e tendências da Geografia. In.: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de [et. al]. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9 Ed. São Paulo: Contexto, 2005 (p.24-29).
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- REGO, N. (et. al.). **Geografia e Educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- SANTOS, R. S. (et. al.). Uma análise das didáticas de ensino nas aulas de Geografia a partir do PIBID na Escola Estadual Ovídio Edgar de Albuquerque, Maceió- AL. In.: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. **Anais...** São Cristovão- SE, 21 a 23 de setembro de 2011.
- SCHELBAUER, Marisa Conte; FILIZOLA, Roberto. **As Formas Alternativas de Linguagem no Trabalho Pedagógico como Auxiliar na Construção do Raciocínio Geográfico**. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1018-4.pdf>>. Acesso em: jun/2013.
- SILVA, I. T. A pesquisa no estágio supervisionado em Geografia: possibilidade de intervenção efetiva. In: **Anais...** IV FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia, Paranaíba- PI/ Brasil, 2012.
- SILVA, G. K. P. da (et. al.). (Re) Conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso de Geotecnologias e trilhas interpretativas: uma experiência no município de Agudo- RS. **Geosaberes**, Fortaleza, v.2, n. 3, p. 3-17, jan./jul. 2011.
- STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade- mundo nas séries iniciais**. São Paulo: ANNABLUME, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VEIGA-NETO, A. J. **Cultura e currículo**. Porto Alegre: Contrapontos, 2002.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA VISTA COMO UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO INOVADOR PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

SOUZA, Emmanuelle Alexandre de¹ – UEPB

MEIRELES, Patrícia Soares de² – UEPB

NASCIMENTO, Robéria do³ - UEPB

SANTOS, Lidiane Florencio dos⁴- UEPB

BATISTA, Ranielly Gonçalo⁵- UEPB

Subprojeto: Geografia

Resumo

A intenção deste artigo é mostrar a importância do uso da música como instrumento metodológico para o enriquecimento do ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia tornando-as mais dinâmicas e participativas, onde foi obtido conhecimento através de referências bibliográficas e das intervenções realizadas a partir do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na turma do 1º Ano “D” do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Emiliano de Cristo localizada no município de Guarabira-PB no presente ano letivo. O ensino da Geografia, quando aplicado a partir de métodos tradicionais, é visto por parte dos estudantes como desestimulante, e diante a essa opinião o professor precisa inovar sua forma de trabalhar em sala de aula os conteúdos programados para fazer com que os alunos sintam-se motivados a participar e achar interessante o estudo dessa ciência que é bastante diversificado. Para despertar o interesse do alunado foi utilizado como metodologia de ensino o uso da música, onde a partir da mesma pretende-se promover o conhecimento necessário a compreensão do tema abordado na aula a partir das mensagens transmitidas pela linguagem musical. Para o desenvolvimento dessa metodologia foi abordado como tema “As Categorias de Análise da Geografia” onde foram selecionadas músicas que estão relacionadas ao mesmo e que serve como espelho que reflete os conceitos de cada categoria possibilitando a compreensão e diferença existente entre elas.

Palavras-chave: Música; Ensino da Geografia; Aprendizagem.

1 Introdução

Este artigo vem retratar a importância da inovação na metodologia de ensino da Geografia a partir da inclusão da música como recurso metodológico nas aulas enriquecendo o seu desenvolvimento e trazendo a atenção dos estudantes para a mesma através de suas letras levando-os a participar das discussões levantadas por parte do conteúdo que está sendo discutido em sala contribuindo para um bom aprendizado.

Muitas músicas têm em suas letras significados valiosos que, dependendo de seu emprego no conteúdo discutido em sala, é um instrumento didático valioso no qual permite ser considerado como auxílio favorável para o desenvolvimento do trabalho do professor independente do ritmo musical que a mesma apresenta, cabendo ao mesmo fazer seleções corretas de letras que estão relacionadas a assuntos que pretende discutir em sala de aula.

Na Geografia existem diversos assuntos que são possibilitados a serem relacionados a músicas e geralmente as letras musicais descrevem o espaço geográfico de diferentes formas tendo como resultado o levantamento de discussões. Ao analisar essas descrições é interessante inserir a música como uma forma de metodologia para o desenvolvimento do ensino e dessa forma sair do método tradicional para uma forma mais inovadora.

Para dar início a aplicação desse novo recurso didático em sala de aula foram selecionadas músicas que deram possibilidades de serem trabalhadas as Categorias de Análise da Geografia. Foram elas:

Tabela 1 - Músicas para se trabalhar as categorias de análise da geografia em sala de aula

Categoria	Musica	Compositor
Espaço Geográfico	Planeta Terra	Música disponível no CD Sobre Pedras - 2003, da banda brasileira de Reggae – Pure Feeling.
Paisagem	Paisagem na Janela	Compositor: Fernando Brant e Lô Borges. Música disponível no CD Travessia - O Melhor de Milton Nascimento. Ano 1999.
Lugar	Paraíba Joia Rara	Ton Oliveira
Região	Valente Nordeste	Compositor: Guiguio. Música disponível no CD Olodum Banda Reggae - Sol e Mar - Ao Vivo em Montreux.
Território	Tribunal de Rua	Compositor: Marcelo Yuka. Música disponível em O Rappa - Ao Vivo – DVD.

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base em pesquisas feitas via internet.

Assim como as músicas anteriormente citadas, existem outras que apresentam questões relacionadas à Geografia em que discutem meio-ambiente, questões sociais, dentre outros assuntos que são bastante proveitosos para a vivência do aluno diante a sociedade.

Neste trabalho também será enfocada a forma de como o professor trabalha em sala de aula ocorrendo uma comparação entre *professor tradicional* e *professor com a perspectiva de uma educação renovada*, ou seja, aquele que faz uso de técnicas metodológicas inovadoras tornando suas aulas motivadoras.

2 Referencial Teórico

2.1 O Ensino da Geografia a partir da comparação de metodologias aplicadas por Professores Tradicionais e Professores Inovadores

Nos dias atuais podemos perceber grandes evoluções ocorridas no mundo, onde uma delas está voltada para o meio tecnológico que a cada dia vem se desenvolvendo com novas invenções que possibilita a transmissão de informações para toda a humanidade. A partir dessas mudanças que atingem todo o espaço é importante mantermo-nos sempre atualizados para sabermos como lidar com todo esse processo de inovação. E o espaço escolar é o lugar que é de grande utilidade para a utilização desses recursos, pois lá encontramos pessoas que diariamente fazem uso de equipamentos que proporcionam informações em tempo real, porém muitas vezes utilizados de forma incorreta por parte das mesmas.

A Geografia tem se relacionado bastante com os equipamentos tecnológicos, pois eles possibilitam os estudantes ir além das informações cedidas pelo livro didático utilizado como o principal recurso metodológico por parte dos professores tradicionais que, muitas vezes, trazem informações que são consideradas ultrapassadas. Segundo Callai (1995, p. 2), “A memorização de fatos e dados já criticados desde o século passado; o enciclopedismo e a inutilidade de muitas informações e o acentuado peso na descrição se mantêm até hoje na escola e são questionados inclusive pelos alunos”. A partir das palavras da autora citada, podemos perceber que é necessário modificar a forma de como se trabalhar em sala de aula, pois o mundo não parou no tempo e o mesmo está sempre passando por modificações, fatos novos acontecendo, e diante a esses acontecimentos cabe ao professor levar novas formas de fazer com que o aluno adquira conhecimento.

Embora saibamos de todas as mudanças ocorridas no mundo e que as mesmas atingem o espaço escolar se relacionando com as disciplinas estudadas, ainda existe professores que se prendem ao método tradicional, ou seja, aqueles professores que faz valer de sua autoridade pedagógica para a realização de seu trabalho, no qual ele que determina o que deve ser ou não repassado para os alunos, não apresentando preocupações com diversificações e dinamização de material e práticas didáticas independente do tempo em que os seus materiais estão tratando.

“A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, que os

fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento em que encadeiam. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço” (CALLAI, 1995, p. 61).

A partir das palavras da autora acima citada, cabe ao professor enriquecer o processo de construção do conhecimento e integração do aluno no processo de aprendizagem o aproximando de sua realidade a partir da utilização de métodos de pesquisa e análise do espaço. Pois, os mesmos sabem que além dos recursos tecnológicos também existem outros ricos em informações que é bastante favorável para o uso em sala de aula como as revistas, os jornais, a música que trabalham questões de Geografia, mas são vistos por alguns professores como textos sem atrativo algum, refletindo a distância do livro didático da vida dos estudantes.

“Os recursos aqui apresentados não devem ser usados com listas de prioridade e destino específico. Esses recursos mudam porque são desenvolvidos continuamente para servir a atividades cada vez mais complexas, no entanto, lúdicas, divertidas, gratificantes e totalmente criativas. Os professores podem explorá-los juntamente com seus alunos buscando soluções originais para representar os conhecimentos que estão construindo, de modo interativo, cooperativo e cada vez mais útil e original” (SEABRA, 2010, P. 3).

Ao analisar a forma de como é feito o trabalho do professor tradicional é perceptível que não será alcançado um bom desenvolvimento intelectual por parte dos alunos, pois o professor não busca despertar o interesse de seu alunado para o que o mesmo está repassando. Para que haja um estímulo para o aprendizado da Geografia ou até mesmo de outra disciplina é necessária a inovação da metodologia aplicada em sala de aula fazendo com que surja o interesse por parte dos estudantes a se dedicar a aprender o que está sendo transmitido. O professor com a perspectiva de uma educação renovada é o profissional ideal para fazer com que desperte a vontade de estudar no aluno.

“O professor com a perspectiva de uma educação renovada é criativo, diversifica o material e as atividades didáticas, consegue traduzir numa análise globalizante os fatos e as informações da realidade estudada. Desafia os alunos para o raciocínio, para a compreensão do espaço-geográfico na sua essência. Compreende o processo de separação e de relação do homem com a natureza como um processo histórico e social, analisa a natureza na sua relação com a sociedade. Tem postura metodológica clara, considera a realidade e o conhecimento do aluno como ponto de partida da ação pedagógica, trazendo para o debate em sala de aula a realidade do local” (CALLAI, 1995, p. 141).

E através de tudo que já foi dito podemos perceber que o importante para a Geografia em sala de aula é trazer para o seu estudo tanto do espaço, dos lugares, das paisagens, das regiões, do território quanto do mundo a aproximação e conciliação para a vida do aluno buscando os mecanismos que melhor favoreçam o entendimento de tudo que acontece em sua volta, possibilitando a compreensão de que o homem constrói e reconstrói o espaço em que vive e não que ele seja apenas um espectador de todas as modificações que vem acontecendo no decorrer do tempo.

2.2 A Música como Recurso Didático no Ensino da Geografia

O uso da música como recurso didático no ensino da Geografia tem como objetivo motivar o aluno a interagir nas aulas, levando os mesmos a adquirir conhecimento enriquecendo seu aprendizado a partir de atividades atrativas promovendo o interesse por parte dos estudantes com relação ao tema que está sendo abordado em sala. E por ser uma forma de expressar opiniões sobre temas em que nos possibilita trabalhar conteúdos geográficos ou de qualquer disciplina, nos inspira a pensar na mensagem em que ela aborda em sua letra. Mensagens estas que podem retratar fatos sociais, questões ambientais, entre outros a partir de sua linguagem musical. Ela é algo em que as pessoas utilizam para demonstrar a identidade de cada uma, e aliar o ensino à música possibilita que a mensagem ao qual está querendo ser transmitida seja significativa fazendo com que o aluno busque fazer uma comparação entre a música, o conteúdo que está sendo desenvolvido em sala e o conhecimento. É interessante o professor lançar atividades que possibilite o estudante a refletir sobre a interpretação da letra musical buscando como, por exemplo, à reflexão sobre a realidade vivida em seu bairro, pois os mesmos tem maior acesso aos acontecimentos diários ocorrido neste espaço.

A linguagem musical está presente em todas as sociedades existentes no planeta, independente de qual cultura a música esteja relacionada. Segundo Ferreira (2007, p. 13) apud Godoy (2009, p. 6), “a principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado”. Sendo assim, podemos considerar a música como uma aliada a educação, enriquecendo o ensino da Geografia, pois a mesma possibilita a oportunidade de explorar mundos desconhecidos por parte dos estudantes como a cultura de outros povos, a política, a paisagem, o lugar, a região entre outros aspectos em que se pode ser adquirido conhecimento através de letras musicais. Por tanto, o papel da música no ensino da Geografia é exemplificar de forma ilustrativa clareando e destacando os conteúdos relativos para esta disciplina, aumentando o interesse de todo o alunado levando-os a compreensão dos temas abordados em sala de aula.

Sendo assim, podemos ter como conclusão do uso deste recurso, algo que nos proporciona conhecimento através de sensações, tornando o estudo mais interessante e mais fácil de ser entendido independente da época em que os fatos foram ocorridos, pois a música é a uma arte que não traz barreiras temporais e espaciais, podendo com clareza descrever os fatos ocorridos anteriormente aos tempos atuais levando os alunos a sentirem um pouco do que o tema tratado em sala está expondo como, por exemplo, efeitos de uma guerra, modificações espaciais, enfim o professor pode tornar o trabalho pedagógico mais prazeroso e estimulante para o ensino e aprendizagem.

3 Metodologia

Para a construção deste trabalho foi realizada em primeiro momento uma apresentação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que é um Projeto da Universidade Estadual da Paraíba para levar os estudantes de graduação a conviver no ambiente escolar para lidar com a realidade do ensino, e a partir da mesma foram levantadas oralmente as sugestões por parte dos alunos para fazer com que as aulas de Geografia fossem estimulantes e despertassem o interesse dos mesmos a gostar desta disciplina. A partir deste levantamento foi-se pensado na música como um recurso inovador para ser utilizado como material metodológico para a sala de aula e através das intervenções ocorridas por parte do PIBID foram feitas observações de como era aplicado o ensino da Geografia na turma do 1º D do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Emiliano de Cristo localizada no município de Guarabira-PB.

O segundo momento para obter as informações aqui presentes ocorreu a partir de pesquisas bibliográficas em artigos científicos, livros e textos obtidos da internet para se alcançar o conhecimento necessário para o desenvolvimento deste trabalho.

4 Resultados e Discussões

Neste trabalho, está sendo apresentando um estudo realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Emiliano de Cristo localizada no município de Guarabira-PB com os alunos do 1º Ano D, onde a aplicação desta metodologia se deu a partir da opinião dos mesmos com relação ao método de como era trabalhado os conteúdos de geografia visto por eles como uma forma cansativa que não os estimulavam a participar das aulas. Através desta visão, inovar a metodologia aplicada em sala com o uso da música nas intervenções, possibilitou os estudantes a refletir a partir das letras musicais selecionadas para o tema em que foi escolhido para dá início a utilização desse recurso que está sendo considerado motivador.

Segundo Ongaro (2006, p. 1) apud Schroeder (2008, p. 3), “a música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma”. E para dá início a aplicação deste recurso didático foi utilizada a música Planeta Terra na voz da banda brasileira de Reggae – Pure Feeling para o estudo do Espaço Geográfico, que segundo Corrêa (2007, p.15), “esta expressão está associada a uma porção específica da superfície da Terra identificada seja pela natureza, seja por um modo particular como o Homem ali imprimiu as suas marcas, seja com referência à simples localização”. Com isso pode-se perceber que o Espaço Geográfico justifica as mudanças que a sociedade realizou em suas estruturas o transformando.

“Desde o início da humanidade
 Buscamos a evolução
 Em tão pouco tempo
 Veja a situação
 Água pura é difícil de encontrar
 Rio virando esgoto levando pro mar
 ... Industrias fumegam a cidade
 A cada minuto caindo uma árvore
 É preciso essa máquina controlar
 Para que outras gerações possam aproveitar” (PURE FEELING, 2003).

Desta forma, o papel da música no ensino da geografia é ilustrar, esclarecer e destacar os assuntos relativos à Geografia, aumentando o interesse dos estudantes e, portanto sua compreensão do tema em que está sendo discutido em sala, tornando o assunto mais interessante e agradável.

A música Paisagem na Janela, disponível no CD Travessia - O Melhor de Milton Nascimento no ano de 1999 descreve a Paisagem, onde possibilita perceber as expressões de um determinado momento representando a relação entre o homem e a natureza. De acordo com Suertegaray (2005, p. 51), “a paisagem é vista como um conceito operacional, ou seja, um conceito que nos permite analisar o espaço geográfico sob uma dimensão, qual seja a da conjugação de elementos naturais/tecnificados, socioeconômicos e culturais”.

“Da janela lateral, do quarto de dormir
 Vejo uma igreja um sinal de glória
 Vejo um muro branco e um voo pássaro
 Vejo uma grade e um velho sinal
 Mensageiro natural de coisas naturais
 Quando eu falava dessas cores mórbidas
 Quando eu falava desses homens sórdidos
 Quando eu falava desse temporal
 Você não escutou
 Você não quis acreditar,
 Mais isso é tão normal
 Você não quis acreditar,
 e eu apenas era

... Cavaleiro marginal, banhado em ribeirão
 Conheci as flores e os cemitérios
 Conheci os homens e os seus velórios
 Eu olhava da janela lateral,
 Do quarto de dormir” (MILTON NASCIMENTO, 1999).

O lugar está relacionado ao espaço que faz parte de nossa vida nos dando possibilidade de identificação e com o mesmo nos adaptando. Segundo Suertegaray (2005, p. 53), por muito tempo a Geografia tratou o lugar como único e auto explicável. A autora continua afirmando que “o lugar se singulariza a partir de visões subjetivas vinculadas a percepções emotivas, a exemplo do sentimento topofílico (experiências felizes) das quais se refere Yu-Fu Tuan (1974)” (SUERTEGARAY, 2005, p. 54). Experiência esta, que pode ser descrita na música Paraíba Joia Rara composta por Ton Oliveira.

“... Eu sou da Paraíba é meu esse lugar
 A cara desse povo tem a minha cara
 Encanto de beleza que me faz sonhar
 Lugar tão lindo assim pra mim é joia rara
 ... Eu sou muito feliz, eu sou paraibano” (TON OLIVEIRA, 2011).

Outra categoria em que é interessante ser representada musicalmente é a Região, pois existem várias músicas que descrevem as características das diferentes regiões existentes no país. A música Valente Nordeste, encontrada na voz da banda Olodum, descreve a Região Nordeste mostrando a forma de como ela é vista diante as outras localidades.

“Vem meu beduíno
 Chega seu menino
 Faz assim comigo não
 Do deserto do Saara

Vem pra minha Paraíba
 Ceará ou Maranhão (hum!)
 Alagoas coisa boa
 Pernambuco não caçoa
 O A Bahia da canção
 Porque não pro meu Sergipe
 Vou de jegue
 Vou de jipe
 Chego lá
 Volto mais não
 ... eh a eh, nordeste
 nordeste, nordeste
 eh a eh, cabra da peste
 nordeste, nordeste
 O sol que nos castiga
 prumou que não sacia
 A sede desse rico chão
 Pra ficar mais fertilizante

Pra ficar mais elegante
 Pra minha vegetação
 ... A história não lhe mente
 morre gado
 morre gente
 Na seca judiação
 Não tem água cristalina
 E o governo discrimina
 Pobre povo, pobre chão...” (OLODUM, 1995).

De acordo com Suertegaray (2005, p.55),

nos últimos anos pode-se observar a possibilidade de região ser compreendida como posição política sob um espaço, pode ser compreendida como expressão de uma forma de espacialização do trabalho, como também ser compreendida como espaço identitário para um determinado grupo social, que se consolida nos regionalismos e que se expressa pelo hibridismo do político, do econômico e do cultural, enquanto construção de representações que fortaleçam a identidade.

O Território também é uma categoria de análise da Geografia que torna-se interessante ser discutida a partir da música, pois existem letras musicais que descrevem vários territórios possibilitando ao aluno identificar a principal característica desta categoria, que são as relações de poder que o indivíduo possui em um determinado espaço que foi conquistado pelo mesmo.

“O território norteou, na Geografia, perspectivas analíticas vinculadas à ideia de poder sobre um espaço e seus recursos; poder em escala nacional – o Estado-Nação. Mas recentemente, este conceito indica possibilidades analíticas que não deixam de privilegiar a ideia de dominação/apropriação de espaço... Trata-se de uma dimensão do espaço geográfico que desvincula as relações humanas e sociais da relação direta com a dimensão natural do espaço, extraindo deste conceito a necessidade direta de domínio” (SUERTEGARAY, 2005, p. 53).

Uma das músicas existente que é interessante trabalhar a questão de território é a música Tribunal de Rua, encontrada na voz da banda O Rappa, que descreve a invasão de uma localidade por policiais em que faz uso de sua autoridade para intimidar o morador deste determinado espaço chegando ao ponto de desmoralizá-lo sem ao menos lhe dá o direito de argumentar sobre o que estava acontecendo, mostrando assim a realidade existente entre as pessoas que se encontram ao lado do poder enfraquecendo aquelas, que muitas vezes, não precisam ser abordadas por este tipo de situação pelo fato de fazer parte de uma comunidade em que possivelmente existe o uso de drogas.

“A viatura foi chegando devagar
 E de repente, de repente resolveu me parar
 Um dos caras saiu de lá de dentro

Já dizendo, ai compadre, você perdeu
 Se eu tiver que procurar você tá fudido
 Acho melhor você ir deixando esse flagrante comigo
 No início eram três, depois vieram mais quatro
 Agora eram sete samurais da extorsão
 Vasculhando meu carro
 Metendo a mão no meu bolso
 Cheirando a minha mão.
 De geração em geração
 Todos no bairro já conhecem essa lição
 Eu ainda tentei argumentar
 Mas tapa na cara pra me desmoralizar.
 Tapa na cara pra mostrar quem é que manda
 Pois os cavalos corredores ainda estão na banca
 Nesta cruzada de noite encruzilhada
 Arriscando a palavra democrata...
 O cano do fuzil, refletiu o lado ruim do Brasil
 Nos olhos de quem quer
 E me viu o único civil rodeado de soldados
 Como seu eu fosse o culpado
 No fundo querendo estar
 A margem do seu pesadelo
 Estar acima do biótipo suspeito
 Mesmo que seja dentro de um carro importado
 Com um salário suspeito
 Endossando a impunidade a procura de respeito.
 Mas nesta hora só tem sangue quente
 E quem tem costa quente
 Pois nem sempre é inteligente
 Peitar um fardado alucinado
 Que te agride e ofende para te
 Levar alguns trocados
 Era só mais uma dura
 Resquício de ditadura
 Mostrando a mentalidade
 De quem se sente autoridade
 Nesse tribunal de rua” (O RAPP).

Com todos os conceitos expressos nas aulas e com a utilização das letras das músicas relacionadas ao tema em que está sendo discutido em sala é perceptível à forma de como o aluno se empenha a participar, pois a música desperta o interesse do mesmo a prestar atenção à mensagem que ela está transmitindo. Após as discursões é cabível ao professor levar estes conceitos para a vida do aluno, seu cotidiano, pois tudo que existe em sua volta também está passando por transformações onde pode ser trabalhada todas as Categorias de Análise da Geografia utilizando fatos que realmente pode ser considerados verdadeiros por estar sendo observados/assistidos por todos os estudantes.

5 Considerações Finais

Diante as informações encontradas neste trabalho que enxerga a música como um instrumento metodológico inovador para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da Geografia, pode-se concluir que a mesma desperta no aluno o senso crítico, motiva e leva o estudante a pensar geograficamente sobre os conteúdos a serem discutidos em sala.

Com este trabalho pode-se dizer que o professor não pode ser considerado aquele que pensa ter o conhecimento suficiente para ensinar, mas aquele que possibilita o estudante a pensar e ter sua própria opinião. Por tanto, é neste momento que percebemos a importância do uso da inovação em sala de aula, pois ela possibilita a modificação do ensino fazendo com que a visão existente por parte dos alunos com relação ao ensino da Geografia seja modificada, despertando o interesse dos mesmos para o aproveitamento das informações cedidas por esta disciplina, possibilitando cada um terem sua opinião e poder expressá-la tornando assim, uma aula com maior significado pra ambos: professor e aluno.

Por fim, fazendo uso das palavras de Callai (1995, p. 234) a experiência em sala de aula, mostra que alguma coisa tem que ser feita no sentido de que a escola consiga estar adequada à vida, e não à burocracia instituída. O novo é desafiador e perigoso, mas se não se ousar, o mundo avança e a escola fica cada vez mais para trás. Ao propor um ensino que deva fazer o aluno a se tornar autônomo, deve-se agir assim. Mas deve-se fazer com que o aluno tenha necessidade de buscar o conhecimento, que precisa das informações. E por tanto deve estudar, ler e organizar o que aprende.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2007.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GODOY, Moema Lavínia Puga de. **A música, o ensino e a geografia**. Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em Geografia. Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/326_Moema_Lavinia_Puga_de_Godoy.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2013.

MILTON NASCIMENTO. **CD Travessia - O Melhor de Milton Nascimento**. Gravadora Universal. Ano 1999. Disponível em: <http://www.radio.uol.com.br/#/volume/_/_/15127>. Acessado em 12 de maio de 2013 às 14h00min.

OLIVEIRA, H. C. M. **A música como recurso alternativo nas práticas educativas em Geografia: Algumas considerações**. Caminhos de Geografia 2006. – Revista online <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html> ISSN 1678-6343. Acesso em: 12 de setembro de 2008.

OLODUM. **CD Olodum Banda Reggae - Sol e Mar - Ao Vivo em Montreux**. Gravadora Warner. Ano 1995. Disponível em: <<http://www.americanas.com.br/produto/110581491/cd-olodum-banda-reggae-sol-e-mar-ao-vivo-em-montreux?unavpage=1#specTec>>. Acesso em 22 de maio de 2013 às 22h59min.

ONGARO, C. F. **A importância da música na aprendizagem**. UNIMEO/CETESOP: 2006. Disponível em: <<http://www.alexandracaracol.com/ficheiros/music.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2013.

O Rappa. **O Rappa - Ao Vivo – DVD**. Gravadora Warner Music. Disponível em: <<http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/3046135/o-rappa-ao-vivo-dvd>>. Acesso em: 22 de maio de 2013 às 23h15min.

PURE FEELIN. **CD Pure Feeling Sobre Pedras Destino 500 Anos Cumplices**. Disponível em: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-483468226-cd-pure-feeling-sobre-pedras-destino-500-anos-cumplices-_JM>. Acesso em: 12 de maio de 2013 às 13h52min.

SCHROEDER, Hélio. **A música como linguagem de ensino de geografia**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Guarapuava-PR, 2008.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1606-6.pdf>>. Acesso em: 14 de abril de 2013.

SEABRA, Carlos. **Tecnologia na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Notas sobre epistemologia da geografia**. Cadernos Geográficos – Publicação do departamento de Geografia de Geociências – CFH/UFSC. Florianópolis, Número 12 – Maio 2005.

TON OLIVEIRA. **Paraíba Joia Rara (Ton oliveira CD 2011)** Gravada no Felix Studio digital, Solânea – PB. Disponível em: <http://www.4shared.com/mp3/Av29X75Z/Paraba_Jia_Rara___Ton_oliveira.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2013 às 14h22min.

A EXPERIÊNCIA DE VIDA COMO BASE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PROPOSTA DESENVOLVIDA NO PIBID GEOGRAFIA

SILVA, Maria José Sousa da¹-UEPB
BARBOSA, Francisca Aline Pereira²-UEPB
SILVA, Maria Juciara Ferreira³-UEPB
BERNARDES, Hileanna Karla Barbosa⁴-UEPB
ANDRADE, Kaliandra Gomes⁵-UEPB

Resumo

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância da associação entre o conhecimento, às experiências de vida dos alunos e, a teoria estudada em sala de aula. Busca propor experiências que possam ser válidas para auxiliar os professores na utilização de metodologias alternativas em sala de aula. A experiência se deu a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, com turma da Educação de Jovens e adultos. Um dos grandes obstáculos desta modalidade de ensino é o tempo, ou a falta dele. O professor precisa estar preparado para correr contra o tempo mediar, em poucos minutos, o conhecimento necessário à vida de seus alunos e a sua formação social, levando em consideração que estes alunos tem uma realidade única, são na maioria trabalhadores que passam o dia ocupados e chegam a noite cansados. Este artigo traz algumas experiências que deram certo e que podem ser um fonte de pesquisa para futuros trabalhos e práticas em sala de aula. São muitos os desafios para superar quando se fala em inovação metodológica ou avanços no ensino. Para tanto, é necessário um grande esforço do professores para que a Geografia permaneça como disciplina escolar que estimule os alunos e os faça sujeitos críticos da realidade vivida. Assim, a realização de práticas e metodologias de ensino é fundamental para que haja transformações significativas no ensinar geográfico, que parte de todos os sujeitos que compõe não só o ensino da geografia, mas todo o sistema educativo.

Palavras-chave: Eja, Práticas-Metodológicas e Ensino e Geografia.

1 Aluna Bolsista do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. UEPB/CH-CAPES

2 Aluna Bolsista do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. UEPB/CH-CAPES

3 Aluna Bolsista do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. UEPB/CH-CAPES

4 Aluna Bolsista do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. UEPB/CH-CAPES

5 Aluna Bolsista do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. UEPB/CH-CAPES

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem ganhado um grande espaço na educação brasileira. A busca pela conclusão da educação básica em tempo reduzido tem levados não só adultos, mas também vários jovens a recorrer essa opção de estudo para obter uma redução no tempo, ou até mesmo recuperar um tempo de estudo perdido.

Neste contexto a geografia que muitas vezes é encarada como uma disciplina sem aparentemente nenhuma função, mais uma vez acaba por ter sua importância social negligenciada. Essa disciplina que apresenta-se como uma importante ferramenta para que a sociedade atual compreenda as transformações em que está envolvida, se torna uma disciplina enfadonha e com pouca serventia em sala de aula.

Sobre este pensamento Perez (2005) afirma que a geografia possui um caráter alfabetizador, no sentido em que a mesma nos dá a possibilidade de uma leitura diferenciada do meio em que vivemos, e ao mesmo tempo nos permite também entender a relação dos fenômenos naturais e sociais.

Pensar o ensino de Geografia a partir de sua função alfabetizadora é articular a leitura do mundo à leitura da palavra, na perspectiva de uma política cultural – cultura aqui entendida como a relação do ser humano com o seu entorno – que instrumentalize as classes populares a saberem pensar o espaço, para nele se organizarem na luta contra a opressão e a injustiça (PEREZ, 2005, p. 18).

Um dos grandes obstáculos do ensino da geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o tempo, ou a falta dele. O professor precisa correr contra o tempo e estar preparado para mediar, em poucos minutos, o conhecimento necessário à vida de seus alunos e a sua formação social.

A esta realidade junta-se ainda o cotidiano destes alunos, que na sua grande maioria são trabalhadores ou donas de casa e passam o dia inteiro desenvolvendo alguma atividade remunerada ou não. Estes alunos, quando chegam a sala de aula apresentam o mínimo interesse pelas aulas, buscando muitas vezes apenas o diploma de conclusão do ensino médio.

Então vem a questão, como levar o conhecimento geográfico a estes alunos, de forma que eles entendam a importância do mesmo? Como fazer das aulas de geografia um momento importante na vida e formação destes alunos? Como aproveitar o tempo mínimo a favor deste conhecimento? São estes questionamentos que serão discutidos ao longo deste trabalho e na medida do possível também se buscará responder a estas perguntas com práticas já experimentadas e talvez novas propostas.

Uma das principais metodologias proposta por pesquisadores para a Educação de Jovens e Adultos é a experiência de vida dos alunos, assim como nas outras modalidades de ensino também, mas na Eja em especial os alunos fazem parte de uma realidade singular, que em sua maioria já sabem muito da

vida e, portanto já tem um conhecimento prévio da sociedade em que estão inseridos.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é evidenciar a importância da associação entre o conhecimento, às experiências de vida dos alunos e, a teoria estudada em sala de aula. Essa associação compõe um fator muito importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois o ato de ouvir as experiências dos alunos a trazê-las como conteúdo para sala de aula é uma boa forma de levar os alunos ao entendimento da sociedade em que os mesmos estão inseridos.

Revisão de literatura

Esta revisão de literatura tem o propósito de trazer os conceitos mais importantes acerca do tema abordado. Portanto serão evidenciadas, a partir destes conceitos, as principais hipóteses levantadas anteriormente.

“O sistema educacional brasileiro vem se modernizando, e mesmo que lentamente, ganhando novas tecnologias e ferramentas para tornar as aulas mais dinâmicas” Silva et al (2011, p. 2). Isso exige do professor uma dedicação maior tanto na preparação quanto na ministração de suas aulas.

Esse pequeno avanço não tem outro objetivo senão acompanhar as transformações da própria sociedade. A Geografia apresenta-se então como uma importante disciplina para a formação de cidadãos capazes de entender essa realidade.

A Geografia é uma ciência que esta ligada diretamente nos processos de vivência humana em sociedade bem como sua relação com a natureza. A mesma atribui seus estudos na sociedade e da natureza, num determinado espaço ao longo do tempo (BEZERRA ET AL 2011, p. 3).

Fica evidente então a importância desta disciplina no cotidiano dos alunos, e não é diferente na EJA, onde os alunos precisam aproveitar um tempo reduzido e o professor precisa associar esse pouco tempo a uma boa metodologia mediando a partir disso, aos conteúdos geográficos, conforme já mencionado, muito importante na formação dos alunos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Desta forma a procura por esta modalidade de ensino cresce cada vez mais no Brasil, na tentativa de concluir o ensino fundamental e médio no menor tempo possível.

“A Educação de Jovens e Adultos ganhou mais impulso a partir do trabalho de Paulo Freire” conforme destaca Quintão (2011, p. 24). Paulo Freire trouxe consigo uma metodologia voltada e preocupada com essas pessoas que eram obrigadas a abandonar a vida acadêmica por causa de empregos e do próprio sistema capitalista em si. Para Lopes e Sousa (2005, p. 11):

[...] proposta de Paulo Freire baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola.

Paulo Freire propunha então o mesmo raciocínio que é discutido atualmente em relação à geografia. Uma aproximação da realidade dos alunos com as informações discutidas em sala de aula, especialmente na EJA, onde cada aluno já traz uma história de vida, muitas vezes marcada por lutas e conflitos. Portanto o conhecimento geográfico para esses alunos é na verdade, uma ferramenta para a vida em sociedade.

O ensino da Geografia coloca a todos uma considerável responsabilidade: a formação de cidadãos. Este fator torna-se essencial, em especial, quando trata-se de adultos, que já fazem parte de uma comunidade e necessitam ser ativos dentro dela, pois de suas atitudes/reflexões, depende o futuro de seus filhos/família. (ALBRING P. 14, 2005).

A Educação de Jovens e Adultos conforme mostrado anteriormente, torna-se então uma possibilidade de formação acadêmica. No entanto é necessário destacar que esta modalidade de ensino tem suas limitações, mesmo tendo um bom objetivo, acaba por precarizar a construção do conhecimento e a preparação para a vida.

Por fim, reafirma-se com Cavalcanti (2008, p. 64) que “a geografia é uma leitura, uma determinada leitura da realidade. É a leitura do ponto de vista da espacialidade [...] feita pela perspectiva social [...]”; e com Moreira (1994, p. 56) que as temáticas geográficas “fazem parte do cotidiano das pessoas”, portanto da sua existência, daí porque se constituem como populares.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho é resultado de experiências em sala de aula, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Escola Estadual Ensino Fundamental Professor Antonio Benvindo, cidade de Guarabira-PB, durante o período de um ano, tendo a supervisão dos professores na Universidade Estadual da Paraíba.

Como princípio, este estudo partirá da leitura do material bibliográfico para fundamentar teoricamente a discussão através de livros, artigos, revistas

e pesquisas na internet para fundamentar a teoria sobre o tema discutido. Segundo Goldenberg (2009), “a teoria é um conjunto de princípios e definições que servem para dar organização lógica a aspectos selecionados da própria realidade empírica, bem como auxiliar no processo de entendimento da realidade”.

Em uma segunda etapa também serão aplicados questionários aos professores e alunos para levantar as principais dificuldades que os mesmos encontram relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da geografia, bem como haverá um acompanhamento do cotidiano escolar como um todo para entender o desenvolvimento do conhecimento geográfico no espaço escolar entre os alunos, professores e a comunidade envolvida neste espaço.

E por fim será desenvolvida uma análise de práticas que deram certo na educação de jovens e adultos e que podem ser levadas em consideração na construção do saber geográfico na busca de dinamizar as aulas, e fugir da monotonia da utilização do livro didático, quadro e giz.

Resultados e discussões

Diagnóstico: principais dificuldades encontradas no cotidiano da Eja

Quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos, logo vem a nossa mente as dificuldades que essa modalidade de ensino traz consigo. O tempo de aula reduzido, cansaço dos alunos que trabalham o dia inteiro para estudar a noite, a idade avançada de alguns que encaram a sala de aula como algo muito enfadonho e cansativo, e ainda uma grande maioria de alunos desestimulados, que a única coisa que eles almejam é o certificado de ensino médio, e quando ao conhecimento são, muitas vezes, indiferentes.

Esta experiência no Pibid, fez com que pudéssemos acompanhar de perto o cotidiano das turmas a Eja, bem como suas dificuldades e desafios. O primeiro passo, portanto foi um levantamento de dados sobre o ensino de geografia nestas turmas, as dificuldades e também as propostas dos alunos para o ensino desta disciplina, através de um questionário, conforme já mencionado antes.

O questionário abordou questões sobre as principais dificuldades da professora e alunos no processo de ensino aprendizagem do conhecimento geográfico. Perguntamos aos alunos quais os temas que eles mais gostavam de aprender quando estudavam geografia. A grande maioria respondeu que, conhecer outros lugares e novas culturas é um dos melhores conteúdos da geografia.

Este tema, desperta a atenção deles, no entanto é provável que seja resultado do pensamento que o geográfico serve apenas para a memorização de nomes de lugares e fatos relacionados à natureza. Nota-se ao realizar esse tipo de questionário que pouco é mencionado pelos alunos fatos ligados a sociedade e seus conflitos.

Quando questionamos sobre as dificuldades, e temas que os alunos apresentavam mais apatia, a resposta foi unânime. O estudo dos mapas é o conteúdo mais complicado e até chato, na visão dos alunos. Porém quando questionados sobre a importância dos mapas para o conhecimento geográfico, poucos souberam responder, ou seja, na verdade essa falta de conhecimento sobre a importância dos mapas e sua utilidade é que torna este tema tão enfadonho para os alunos.

Em relação aos questionamentos feitos à professora, procurou-se levantar as principais dificuldades quanto à preparação e ministração de aulas. As principais dificuldades apontadas por ela foram o pouco interesse dos alunos e a falta de tempo da própria professora para planejar aulas inovadoras e procurar inovar em suas práticas e metodologias. Essa realidade está presente no cotidiano escolar de diversos lugares do nosso país.

SIM	NÃO
8	7
6	9
8	12
22	28

Essa realidade dos alunos, quando questionados se gostam ou não destas aulas, mostra que a maioria é um não, ou às vezes sim só por estar próximo ao professor. Essa resposta muitas vezes é resultado da falta de conhecimento geográfico do saber geográfico para a vida, pois geralmente a educação é marcada por tantas dificuldades que acaba se tornando enfadonha e aparentemente sem importância.

Figura 1: Resposta dos alunos quando questionados se gostam ou não das aulas de geografia.

Diagnóstico inicial em turmas de 1º, 2º e 3º ano médio		
Gosta das aulas de Geografia?	Sim	Não
1º ano	8	7
2º ano	6	9
3º ano	8	12
Total	22	28

Conforme se observa nos dados demonstrados na Figura 1 (acima), talvez nem seja novidade, uma vez que muito se discute em artigos científicos sobre a apatia dos alunos quanto ao ensino da geografia. No entanto a preocupação aqui é buscar soluções para essa situação e propor um ensino voltado às necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

As aulas de geografia se tornam monótonas por diversos motivos, entre eles está a falta de tempo dos professores em planejar bem suas aulas e ainda a utilização excessiva do livro didático. Situações que vivenciamos de perto através da experiência do Pibid na Educação de Jovens e Adultos.

Diante de toda a problemática do ensino, já relatada aqui e conhecida por toda a sociedade, buscamos desenvolver, junto à professora e o projeto, metodologias que pudessem chamar e prender a atenção dos alunos no aprendizado e busca própria do conhecimento. Sobre esse pensamento, Antunes (2012) afirma que “toda aula de geografia para jovens e adultos necessita

associar-se a alguma coisa que já é de pleno conhecimento do aluno” ou seja, ser interessante e provocativa e ainda associar-se a algum tipo de emoção ou sentimento vivido pelo aluno.

Portanto, é necessário considerar que planejar aula para uma turma de Eja, requer uma análise do cotidiano dos alunos, bem como a utilização deste cotidiano como base para o desenvolvimento e construção do saber geográfico. No entanto, o professor desta modalidade de ensino também precisa estar preparado para esta realidade, pois trabalhar com jovens e adultos vai além de mera preparação e ministração de aulas, mas é contribuir para uma formação cidadã mais consciente.

Sobre este mesmo pensamento, discute Quintão (2011).

Os educadores da EJA têm a possibilidade de utilizar suas aulas para contribuir na formação de cidadãos mais críticos e conscientes do seu meio. Mas para isso, os educadores também precisam de uma boa formação que os dê suporte para tal atuação (JESUS 2010, P. 02 APUD QUINTÃO 2011, P. 39).

Portanto, é necessário de utilizar das diversas linguagens de comunicação para atrair a atenção destes alunos, incluindo a realidade em que estão inseridos a uma formação social, preparando-os não apenas para receber um diploma, mas para a vida. Neste contexto, desenvolvemos (bolsistas do PIBID) algumas práticas e metodologias para auxiliar a professora nesta busca dinâmica da construção do conhecimento e formação cidadã de seus alunos.

Grupos de debates

Esta atividade foi desenvolvida na turma de 3º ano do ensino médio, com o objetivo de estimular os alunos à pesquisa e produção própria de opiniões, com base em alguns sites educativos propostos pelas bolsistas e a professora. O tema proposto para o debate foi: A população brasileira, com o objetivo de analisar como aconteceu o processo de formação da população brasileira, bem como os movimentos de migração externos e internos, e ainda as causas e consequências destes movimentos no Brasil.

Buscamos com este tema aproximar a discussão ao cotidiano dos alunos, pois é necessário que a escola tenha uma aproximação com a sociedade, e que os alunos entendam que o conhecimento proposto em sala de aula é um instrumento para a vida e atuação nesta sociedade, plena de conflitos e mudanças. Sobre este pensamento Castrogiovanni (2009, p. 13) afirma que, “existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos”.

Os resultados desta discussão foram para nós muito motivadores, pois os alunos participaram do debate expondo exemplos da própria vida e família. Foi desenvolvida uma discussão em volta do tema proposto e aos poucos os elementos do cotidiano dos alunos eram analisados e expostos com a ligação devida ao tema geral.

E nesta interação e troca de informações, o ato de ouvir os alunos foi fundamental, sobre esse pensamento Kaercher (2009, p. 139) afirma que “ouvir os alunos é um compromisso do docente”, pois “quanto mais ouvimos os alunos, ou melhor, quanto mais os provocarmos a falar mais material temos para prepararmos nossas aulas e melhor entenderemos seus interesses”.

A troca de experiências e informações entre o aluno e o professor é fundamental para a construção de ideias, através dos conceitos propostos pela disciplina, por este motivo que existem muitas discussões sobre a posição do professor, enquanto mediador e não apenas passador de conteúdos, pois o ensino não significa apenas, e tão somente, ingestão de ideias. Mas é necessário que seja um processo dinâmico, um ato de onde exista a produção e criação de conceitos e novas teorias.

Elementos lúdicos e audiovisuais

Atualmente a sociedade passa por uma explosão de tecnologias, e a escola tem ganhado novas ferramentas para a dinamização das aulas, mesmo que esta modernização ocorra de forma lenta. Os professores recebem então o papel de acompanhar essa tecnologia e utilizá-las a favor de suas aulas, claro que também é importante considerar que não são todos os alunos que tem acesso a tecnologia de forma direta, portanto o professor precisa ser preparado para as diversas situações.

Ainda sobre esse pensamento argumenta Vesentini (2007) in Rego (2007, p. 30) “o professor também é um cidadão que vive no mesmo mundo pleno de mudanças do educando e ele também deve estar a par e participar das inovações tecnológicas, e alterações culturais”. Portanto, assim como a escola precisa estar em constante contato com a sociedade, a mesma também precisa incentivar seus professores a inserir a tecnologia a sala de aula.

Quanto às atividades lúdicas, destacamos a importância de fugir da rotina do quadro, giz e livro, sobretudo em turmas da Eja. Estes precisam de diversidade, algo que desperte sua atenção aos conteúdos e os faça associá-los a realidade que estão inseridos, e os jogos e dinâmicas são boas opções para as aulas de geografia.

A função do jogo não se resume na aprendizagem de algum tema ou habilidade inserida nas peças, mas é, acima de tudo, um instrumento auxiliar na socialização e na construção do conhecimento moral, pois trabalha com valores como respeito mútuo, responsabilidade e principalmente conhecimento e respeito às regras. (PASSINI, 2010, p.119)

Neste contexto, buscamos utilizar esses elementos nas aulas de geografia, dinamizando a aula e proporcionando a professora a experimentação de novas ferramentas na aula, e o resultado, assim como o grupo de debates, foi muito bom, pois para os alunos tudo que é novo, desperta interesse.

Foram utilizados diversos vídeos educativos, com ligação com os conteúdos ou ainda de temas transversais. O vídeo que merece maior destaque aqui

é o Paraíba, Jóia Rara- Tom Oliveira, o mesmo traz uma proposta de trabalho sobre geografia da Paraíba, onde apresenta diversos aspectos do estado que despertam a curiosidade dos alunos, e logo pode se desenvolver uma discussão ligando os aspectos locais ao global.

Quanto às dinâmicas e jogos, foram utilizados alguns como forma de revisar o conteúdo exposto pela professora. Uma dinâmica denominada Xadrez, chamou a atenção dos alunos que em ritmo de jogo aprendiam e relembavam o conteúdo sem se dar contas que enquanto o faziam associavam os conceitos geográficos a própria realidade de cada aluno.

O conhecimento geográfico, além de ter importância fundamental a sociedade, também apresenta diversas formas e metodologias possíveis, poderíamos destacar inúmeras, no entanto as destacadas acima foram experiências que deram certo e podem ser adotadas por professores, considerando as limitações da escola, dos alunos e dos próprios professores, no que diz respeito ao planejamento e a formação.

A música como alternativa de interpretação e discussão

A música é uma forma de expressão utilizada universalmente, esta presente no cotidiano de toda a sociedade, de uma forma ou de outra. Dificilmente encontramos alguém que não aprecie algum tipo de música, que lembre de alguma letra que faz pensar em algo ou até mesmo uma propaganda musical que não sai da nossa cabeça.

A utilização da música na sala de aula é uma ótima alternativa de atrair a atenção dos alunos a análise do que se ouve e a partir daí gerar uma discussão. Trata-se de alcançar uma discussão teórica através de linguagens alternativas, com letras e melodias que expressam a sociedade e seus conflitos, sobre este pensamento, Ferreira 2010 também argumenta:

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado. (FERREIRA, 2010, p. 13).

A música escolhida para trabalhar foi Globalização com interpretação da Tribo de Jah. A mesma aborda o tema de forma crítica e direta, levando o ouvinte a pensar na globalização, suas causas e consequências. Na experiência os alunos destacaram da letra da música impressa as principais características da globalização e a partir deste apontamento iniciou-se um debate na sala.

Trata-se, portanto de uma forma de trazer instrumentos já presentes no cotidiano dos alunos e trazê-los para a sala de aula como meio de dinamizar as aulas de geografia. No entanto é necessário considerar que estas alternativas precisam de uma base teórica, pois o problema no ensino não está apenas na falta de inovação metodológica, mas também na preparação dos profissionais desta área.

Considerações Finais

Com este trabalho, pretende-se analisar as diversas possibilidades e ferramentas para o processo de ensino aprendizagem, no entanto, é necessário destacar que as atividades propostas aqui foram desenvolvidas com a ajuda de bolsistas, não apenas pela professora. Desta forma é importante ressaltar que o desenvolvimento do aulas dinâmicas requer tempo, e muitos professores não dispõem do tempo necessário pois dedicam-se a diversos empregos.

Entretanto, é necessário que se entenda a importância de se propor avanços nos sistemas de ensino, pois a cada dia enfrentamos avanços na sociedade, e através do conhecimento geográfico alunos, tanto da Eja, quanto de outras modalidades de ensino poderão acompanhar essas mudanças na sociedade, e seus conflitos sucessivos.

São muitos os desafios para superar! Para tanto, é necessário um grande esforço do professores para que a Geografia permaneça como disciplina escolar que estimule os alunos e os faça sujeitos críticos da realidade vivida. Assim, a realização de práticas e metodologias de ensino é fundamental para que haja transformações significativas no ensinar geográfico, que parte de todos os sujeitos que compõe não só o ensino da geografia, mas todo o sistema educativo.

Referências

- ABNT – **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 10004, 2004.
- ALBRING, Loraine. **O Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos**. In: **FÓRUM DO CONHECIMENTO: “Religando Saberes”**. Erechim: URUAUM, Campus de Erechim, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BEZERRA, Maria Alice de Souza, GOMES, Emanuela Januario, SILVA, Carla Thaís Nunes da, SANTOS, Iann Dellano da Silva. **O Ensino de Geografia na Educação Para Jovens e Adultos (Eja): A Perspectiva dos Estudantes de Três Escolas Municipais do Oeste Baiano**. Goiânia: IV EDIPE, 2011.
- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia**. In: Revista Tamoios, nº 2, jul/dez, 2005, p. 17-24. Rio de Janeiro: UERJ / FFP / Departamento de Geografia.
- CASTRIGIOVANNI, Antonio Carlos (org); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino da geografia para uma vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CASTRIGIOVANNI, Antonio Carlos (org); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- KEARCHER, Nestor Andre. **A geografia é o nosso dia-a-dia. Geografia em sala de aula pratica e reflexões**. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.
- KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), v. 5, set. 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 20 de 04, 2013.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2010.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

QUINTÃO, Altamar de Figueirêdo Bustorff. **A Geografia na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores em Mamanguaoe: Percorso Histórico e Práticas atuais.** Dissertação de Mestrado-UFPB. João Pessoa, 2011.

SILVA, Maria José Sousa da, BARBOSA, Francisca Aline Pereira, NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. **O Cotidiano Escolar e o Ensino da Geografia nas Escolas Públicas do Município de Marí-Pb: Elementos para o Debate.** Campina Grande: SIMPRE, 2011.

REGO, Nelson; CASTRIGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

A horizontal yellow banner with a repeating pattern of school supplies like pens, pencils, and notebooks. The word "História" is centered in white text.

História

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA NOVA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

ALMEIDA, Jhonata Sabino de ¹ - UEPB/Campus I

Resumo

Este presente artigo tem como objetivo desenvolver o debate histórico, circundado no uso de novas fontes e metodologias de ensino-aprendizagem, sobretudo através da linguagem cinematográfica em sala de aula. Partindo do objetivo de proporcionar estratégias para interferir nos déficits pedagógicos relativos à disciplina de História, o Projeto PIBID/ História/ UEPB – Campus I, preocupou-se em oferecer ferramentas para a desconstrução do olhar criado com relação à disciplina como algo chato, cansativo e estéril. Dentre elas, foi desenvolvida a ideia da utilização de filmes, de diversos gêneros, que viesse a possibilitar a interação, a crítica e a formação de conhecimentos, gerando novos olhares por parte dos discentes da educação básica. Nossa preocupação foi promover a articulação entre cinema e História, entendendo o cinema como lugar produtor e incentivador de novos conhecimentos e signos culturais e artísticos. Reforçando assim, por meio da experiência em sala de aula, a utilização dos filmes no contexto da produção do conhecimento, dinamizando e atualizando a interdisciplinaridade como ditam os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), permitindo novas subjetividades metodológicas para se trabalhar e reinventar um novo olhar para o ensino básico.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem. Filme. História.

Introdução

Com as discussões existentes na atualidade a respeito da formação de métodos e práticas que contribuam para a interação dos conhecimentos no cotidiano escolar da educação básica, este artigo vem focar no diálogo entre História e a linguagem cinematográfica, com o objetivo de apresentar por meio das experiências e com o apoio do PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência), a construção e aplicação destas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Inicialmente busca-se esclarecer o papel dos filmes como documento histórico, entrelaçando com a linguagem cinematográfica contemporânea, incitando no professor e nos alunos o desenvolvimento de várias visões diante do contexto estudado, focando neste objeto como formador de estratégias

1 Discente do Curso de História, Bolsista do Pibid/Capes, jhonata-almeida@hotmail.com

metodológicas de ensino que possa contribuir e acrescentar nas novas práticas aplicadas no ambiente escolar. Com o desenvolvimento dessas estratégias de ensino-aprendizagem, onde estas desenvolvem várias habilidades nos alunos, que por meio desses materiais pedagógicos se busca também apresentar a desconstrução da visão do ensino de História, como algo cansativo, chato, estéril, (re) construindo dinamicamente essa interação entre História, aluno e professor.

Por fim, busca apresentar a relação entre os filmes e a sala de aula, como produtor de conhecimentos culturais, artísticos e históricos, a partir da experiência construída e aplicada por meio do PIBID/História. Portanto, a relação da linguagem cinematográfica/História/Escola/Sala de aula, tornou-se um objeto produtor de conhecimento crítico, cultural, artístico e histórico, além de incentivador um ensino dinâmico e interdisciplinar na educação básica; como os PCNs ditam: introduzir e contextualizar esses métodos desenvolvidos para a contribuição e produção de novos conhecimentos e habilidades, tanto para a história como para as diversas áreas da educação, acrescentando novos olhares por parte dos alunos na educação básica, no ensino em sala de aula e nas novas metodologias de ensino-aprendizagem.

A História e Cinema

Quando se teve a necessidade de se estudar História, muitos historiadores foram mergulhados na concepção positivista de obter seus respectivos objetivos partindo da ideia pertencente ao cientificismo, onde o objetivismo, a prova, seria o único método de se explicar as coisas. Diante disso, as ciências humanas, particularmente a história, adquiriam o seu objeto de estudo partindo de documentos escritos onde poderiam retirar minuciosamente a reconstrução do fato histórico.

Porém, quando o historiador concerne sua atenção à produção cinematográfica nos anos 60 e 70 do século XX, não apenas como divertimento, como estimulador à estética visual, agregando a ela também o papel de lugar transformador e registrador da história, este profissional percebeu o “casamento” indissolúvel entre estas duas categorias, dando ao discurso cinematográfico o estatuto de fonte na operação historiográfica.

Instara-se um novo olhar teórico pelo qual as ciências humanas - não só exclusivamente a história - lançam em busca de estabelecer a relação entre a produção do fato histórico e das ações, emoções, sentimentos construídos nos “agentes” ou “telespectadores” que presenciam e constrói o próprio objeto. Desta forma:

Nenhum documento se impôs tanto, de tal modo a fazer jus a uma elaboração teórica, como ocorreu com o filme. Este, para o cientista social, para o psicólogo e para o psicanalista, passou a ser visto como um modelador de mentalidades, sentimentos e emoções de milhões de indivíduos, de anônimos

agentes históricos, mas também como registro do imaginário e das ações dos homens nos vários quadrantes do planeta (NÓVOA, 1995, Revista O Olho da História n.1, pg. 01).

Mas, além do filme influenciar diversas disciplinas, como a psicanálise, a sociologia como forma de analisar as diversas reações desenvolvidas nos indivíduos, foi com a história que o filme se casou melhor. Afirma Marc Ferro (1993),

[...] foi particularmente com a história que o casamento do cinema parece ter-se consolidado melhor. A história enquanto processo produziu o cinema que *reproduz* o processo real (ainda que às vezes surrealisticamente). (NÓVOA, 1995, Revista O Olho da História n.1, pg. 01).

Percebendo que o filme é produtor de emoções, prazeres, independente de ser real, ficção, este passou a ser um documento importante para o historiador. E será este produtor de evidências que a história irá coincidir e(re) construir a realidade por meio das interpretações, leituras, das camadas sociais, que direto ou indiretamente se tornam agentes construtores da história como também manipuladores desta produção cinematográfica.

Mas, diante desta indústria cinematográfica que acabou se tornando objeto de investigação de várias disciplinas das ciências humanas, devemos analisar que, partindo da ideia que o cinema, por intermédio dos filmes, transmite a figura humana por completo e esta como sendo entendida como o real, no qual se reduza a interpretação em apenas ver e não compreender tornou-se análise de muitos historiadores. Então:

Estes se tornaram, ao longo do século, um dos mais eficazes instrumentos promotores de substância ideológica homogeneizadora da dominação do capital nas diversas nações e no mundo, a ponto de se usar, de mais a mais, em alguns meios científicos e em diversas latitudes/longitudes, já não mais tanto a ideia do consenso, mas a noção do “*pensamento único*”, para acentuar a ação dominadora dos meios de comunicação hoje. (NÓVOA, 1995, Revista O Olho da História n.1, pg. 02).

Dessa forma, pode se entender a importância do filme como documento histórico, para além do cinema ser divertimento, arte. E para além do cinema como fonte, passou este a ser problematizado como veículo de ideologias das massas sociais, certificando que,

[...] se não bastasse à importância do *cinema-divertimento*, do *cinema-arte* e, da mesma forma, do *cinema-documentário* como laboratório para a investigação do historiador, é preciso examinar a fundo o cinema como veículo de ideologias formadoras das grandes massas da população [...]. (NÓVOA, 1995, Revista O Olho da História n.1, pg. 02).

Então, além de entender o filme como documento histórico, este também passa a ser visto como uma máquina ótica, produtora de subjetividades e transmissão de ideologias dominantes, pois existe sempre uma vontade de verdade na produção cinematográfica. Partindo desse entendimento, muitos historiadores ainda argumentam que o filme distorce o passado rejeitando a historiografia ou a própria história. Mas deve-se entender que o filme cria uma nova história, ou uma contra-história que não pode ser silenciada ou ignorada, uma vez que faz circular todo um capital simbólico.

Muitos historiadores têm se debruçado no conceito de *representação* para canalizar esta discussão em torno da construção do filme como documento histórico e o aparelho tecnológico de transmissão. Então,

Para situar a relação entre produção e consumo das imagens, entre os agentes responsáveis pela criação das imagens postas à disposição do público e o sujeito que delas se apropria, alguns historiadores tem-se debruçado sobre o conceito de *representação*. A utilização desse conceito visa superar a concepção de que as imagens fixas ou em movimento tem sido à base da informação e entendidas como o real, como o fato histórico. (BITTENCOURT, 2004, pág. 363).

Dessa forma, devemos entender que os filmes não são registros que expressam a realidade tal qual (cabendo indagar: alguma fonte histórica cumpre essa função?) é ou será, mesmo assim as representações cinematográficas devem ser entendidas e percebidas não apenas como arte, divertimento e sim como produto cultural capaz de gerar emoções, sentimento e principalmente formatar subjetividades e fazer circular narrativas simbólicas.

A linguagem cinematográfica na construção de um novo olhar para a História

“Para que serve a História?” Essa pergunta foi feita na primeira década do século XX por Marc Bloch, e esta mesma pergunta repetimos em sala de aula aos discentes. Geralmente encontramos as mesmas respostas: a história é chata, cansativa, estéril e que não tem nenhuma utilidade prática em nossa vida. Sendo assim, para que estudamos História? Existem diversas críticas dirigidas à essa disciplina, compreendida como saber da “memorização” e relacionada aos “métodos tradicionais”.

Circe Bittencourt aponta que o “método da memorização” surgiu no século XIX, quando havia um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, “significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional”, e a “decoreção de nomes dos grandes heróis.” (BITTENCOURT, 2004, p. 69). E Knauss acrescenta que a escola tem sido o lugar de exercício do papel do professor, identificado com uma concepção de saber “pronto, acabado e localizado, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de

comunicação.” (KNAUSS, 2007, p. 30). Nesse contexto, a escola e a sala de aula surgem, assim, como “*lugar social de interiorização de normas*, em que o livro didático é o ponto comum entre professor e aluno.” (KNAUSS, 2007, p. 30).

Tratando do ambiente e antes mesmo de discutir métodos de ensino, devemos lembrar que o profissional, o professor, também é agente de construção didático-pedagógica e para isso deve-se haver a percepção do papel vocacional a que si próprio foi escolhido. Desta forma Bloch enfatiza que,

[...] mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. Ou, para ser mais exato — pois cada um busca seus passatempos onde mais lhe agrada —, assim parece, incontestavelmente, para um grande número de homens. Pessoalmente, do mais remoto que me lembre, ela sempre me pareceu divertida. Como todos os historiadores, eu penso. Sem o quê, por quais razões teriam escolhido esse ofício? Aos olhos de qualquer um que não seja um tolo completo, com quatro letras, todas as ciências são interessantes. Mas todo cientista só encontra uma única cuja prática o diverte. Descobri-la para a ela se dedicar é propriamente o que se chama vocação. (BLOCH, 2001, pág. 43).

É dessa forma que o papel do professor em transmitir a sua vocação se expande, buscando definir o contato com um “novo olhar” para história, favorecendo experiências em sala de aula que leve o aluno a perceber que a história não é cansativa, chata e estéril a partir de novos métodos e novas ferramentas. Afirmando assim que “é necessário lembrar que eles [os professores] devem ser motivadores e não podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade.” (BITTENCOURT, 2004, p. 330).

A utilização da linguagem cinematográfica permite aos professores essa abertura para um novo ensino de história em sala de aula.

Desde o século XX, que a utilização do cinema em sala de aula pelos professores de História se tornou constante no cotidiano da educação básica. A princípio é um suporte que é bem aceito pelos discentes, mas que deve ser apresentado do modo adequado, não como ferramenta preenchedora de tempo, como entretenimento ou como complemento de um conteúdo trabalhado.. Percebemos que essas atitudes são desenvolvidas por muitos professores que utilizam os filmes como “ilustração” ou incremento dos conteúdos ministrando em sala de aula.

Marcos Napolitano (2009) nos traz duas formas de abordagens de filmes: a) o filme pode ser um “texto” gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor. b) o filme pode ser visto como um documento em si. Nesse caso, é analisado e discutido como produto cultural e estético que veiculam valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história. Mas propriamente do cinema para a História, ele nos fala que o cinema é:

[...] como uma representação do passado produzida em épocas e por sociedades que nem sempre têm ligação imediata com o acontecimento histórico representado, ou, tampouco são herdeiras diretas daquela história encenada. Por isso, mais importante é ver o filme como documento histórico da sociedade e da época que o produziu, que projeta seus valores e suas questões sobre o passado representado. Enfim, todo filme é, a rigor, anacrônico e isso não deve ser um problema para o professor. Além de analisar se o filme é fiel ou não ao passado histórico nele representado, é fundamental saber o porquê dos anacronismos, das falsidades históricas, dos erros de cronologia e dos erros biográficos. Nesses “erros” e anacronismos é que os filmes históricos ficcionais revelam sua ideologia e os valores da sociedade da época de sua produção. Mesmo os documentários históricos, necessariamente, não são túneis do tempo pelos quais o passado “real” se abre. Todo filme, documentário ou ficção histórica, é fruto de escolhas, de perspectivas, portanto, deve ser, assim como qualquer objeto cultural, questionado. (NAPOLITANO, 2009, p. 22)

Então as tentativas de introduzir estes novos métodos de ensino, sobretudo do ensino de história em sala de aula, onde estes sendo manuseados de maneira coerente e correta acabam se tornando um produto além de aceitação pelo público e pelo ensino-aprendizagem, como também passa a desconstruir o olhar direcionado aos déficits da disciplina de história, reconstruindo e introduzindo novos meios de aprendê-la. Nessa perspectiva, os PCNEM's (Parâmetros Curriculares do Ensino Médio) ditam a interdisciplinaridade como apoio à transmissão das temáticas que devem compor as habilidades dos professores e adequá-las em sala de aula. Dessa forma:

O princípio pedagógico da interdisciplinaridade é aqui entendido especificamente como a prática docente que visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre temas/ assuntos. Em última análise, o que está em jogo é a formação do cidadão por meio do complexo jogo dos exercícios de conhecimento e não apenas a transmissão-aquisição de informações e conquistas de cada uma das disciplinas consideradas isoladamente. (PCN, 2006, pag. 69)

Caracterizado por este incentivo na construção de novas metodologias de ensino-aprendizagem, tendo, pois, os PCN's como suporte o PIBID/UEPB/História – Campus I desenvolveu junto aos bolsistas a utilização da linguagem cinematográfica em sala de aula.

Os Filmes e a Sala de aula

Referente à aceitação do público, a indústria cinematográfica vem investindo muito na produção de filmes, sobretudo históricos, e pelo fato de está tomando alcançando grande parte da sociedade não impede os professores de utilizá-los em sala de aula. E como discutido, o professor deve refletir e ter um olhar crítico sobre o filme antes de exibi-lo em sala, pois um filme é uma interpretação feita por um autor/produtor/diretor e que está inserido numa trama de verdade e jogos de memória e contra-memória.

Diante disso, lançamos mão da discussão cinematográfica em sala de aula, na produção de experiências que confirmassem a desconstrução do ensino de história cansativo, chato, estéril, promovendo uma reconstrução do olhar.

Por isso, foram organizadas oficinas para se discutir o papel do filme no cotidiano dos alunos e a partir disso descobrir a que gêneros eles se enquadravam, para que só assim pudéssemos adentrar na discussão entre cinema e ensino de história, interligando o social, a experiência e o entendimento dos alunos diante desta nova modalidade didático-pedagógica que estava sendo inserida em sala de aula. E na sala de aula, obtivemos olhares e conceitos muito diversos sobre a linguagem cinematográfica. Muitos a entendiam como algo que havia construído perfeitamente, retratando fielmente o passado; outros nem acreditavam que havia existido tal fato, ou se constituído daquela forma.

Depois de feita a primeira parte, pela qual observamos as opiniões e a aceitação dos alunos, partimos para o desenvolvimento das ideias referentes aos filmes que foram escolhidos para serem trabalhados. Inicialmente mostramos as disparidades relacionadas à linguagem cinematográfica e a História, até que ponto pode entender um filme como produtor de conhecimento e como se deve proporcionar a sua relação com o que os alunos achassem que iriam encontrar ao interligarem com a história.

Mostramos que o filme ao ser construído carregava consigo intencionalidades, desejava-se obter que um público subjetivasse uma determinada verdade ou ideia acionada e atualizada na sua produção, ou seja, como “aparelho transmissor de uma ideologia”, ou como diria Michel Foucault como uma máquina ótica. Tratamos de mostrar que o filme era uma representação do passado partindo do presente no qual foi produzido.

Por meio de textos anteriormente colocados em discussão, os alunos perceberam que a produção cinematográfica antes de qualquer coisa, partia de uma construção artística e sociocultural direcionada a produzir emoções e sentimentos e transportar o “irreal” para o real através da representação mnemônica.

Depois dessas informações transmitidas em sala de aula, desejamos enfim, utilizar os filmes, porém que ao assisti-los os alunos relacionassem ao conteúdo antes trabalhado em aulas e desenvolvesse as disparidades e olhares críticos diante do filme.

Um dos filmes trabalhados em sala, seguido do tema República Velha, sobretudo o Cangaço, foi “Lampião e Maria Bonita” – Minissérie exibida pela rede globo em 1982 e escrita por Agnaldo Silva e Doc Comparato. Embora se tenha realizado uma pesquisa minuciosa, em que autores, diretores e produtores percorreram a região do cangaço, onde foram feitas investigações e inúmeras entrevistas sobre os protagonistas da história e suas origens, os autores optaram por ter liberdade ficcional. Por este motivo os alunos perceberam que nem sempre a produção audiovisual deve retratar de maneira fiel, mas que em consequência as características da história, podem-se retirar criticamente detalhes, modelos, costumes que pertenciam à época, entendendo que por mais que o filme tenha seu “caráter ficcional”, devemos optar por traduzi-lo como possibilidade, não como realidade, fornecendo de pistas para um momento contemporâneo da sociedade.

Estes resultados foram atendidos por parte do projeto e também dos próprios alunos. Dentre as questões levantadas foi à interdisciplinaridade da história com o cinema e a arte (dança, teatro) e se estes poderiam ser produtores de conhecimento. Por este motivo foi desenvolvidas por eles (alunos) a iniciativa de representar uma das características desenvolvidas no Cangaço, o Xaxado. Relacionando às discussões textuais e cinematográficas anteriormente desenvolvidas em sala de aula, os alunos se propuseram em produzir uma apresentação artística em um momento especial do programa escolar, onde retratavam o xaxado, reconduzido pelos olhares construídos por eles durante os debates do filme.

Enfatizando que os alunos desejaram a introdução constante da linguagem cinematográfica em sala, além de confirmarem a mudança do olhar referente à disciplina e ao seu ensino; compreendendo que história e cinema podem não só caminhar juntos, mas possibilitar ao ensino de história uma maior complexidade e outras possibilidades de problematização do conteúdo e conhecimento da História básica.

Considerações Finais

A Educação básica atualmente recebe suportes como o apoio do PIBID/CAPES que fortalece os laços interdisciplinares entre as disciplinas, relacionado às práticas e as metodologias construídas e inseridas no cotidiano escolar. Diante dos resultados obtidos pela aplicação da linguagem cinematográfica no dia a dia do ensino escolar, promovidos pelo PIBID,UEPB/ História – Campus I, além das diversas ideias desenvolvidas pelo projeto, percebemos que as políticas didático-pedagógicas, por mais que tenham já um caminho a ser trilhado e continuado, tem muito a ser seguido, por esse motivo a exteriorização de novas ideias deve se tornar constantes e promover cada vez mais a melhoria de um ensino básico, qualificado e dinâmico.

Em se tratando da prática desenvolvida e discutida neste trabalho, é possível perceber que a aplicação dinâmica e concreta gera sim resultados, quando

se é desenvolvido com vocação por mais que os saberes sejam científica- como afirma Marc Bloch- o diálogo com diferentes linguagens é o único caminho para fazer emergir novos olhares, não apenas sobre o ensino de História, mas sobre o próprio saber organizado pelas tradições historiográficas

Em se tratando da relação Cinema- História conclui-se que é uma alternativa na construção de habilidades, além possibilitar um cidadão crítico e participativo como ditam os PCN's. Acrescentando-se que não devemos desvalorizar um filme pelo seu "caráter ficcional", pois devemos ver os filmes como produtos socioculturais que podem falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram, o "não visível através do visível" (remetendo a Marc Ferro). Assim, não somos atraídos pela realidade, e sim pela possibilidade. O filme pode ser fornecedor de pistas, de referências do modo de viver, dos valores e costumes de uma determinada época e lugar. "É uma fonte que auxilia o desvendar das realidades construídas, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, costumes, o cotidiano, as mudanças naturais e os modos do homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas." (FONSECA 2009, p.207)

Referências bibliográficas

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944, **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**/ Marc Bloch; prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**/ Circe Maria Fernandes Bittencourt – São Paulo: Cortez, 2004 – (Coleção docência em formação, série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

FERRO, Marc. *Cinema e historia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FERRO, Marc. **O Filme**. In: NORA, Pierre (org.). História: novos objetos. R.J.: Francisco Alves, 1975.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Cinema: experiência cultural e escolar**. In: Caderno de cinema do professor: dois / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo: FDE, 2009.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história, Revista O olho da História, Edição nº1, Universidade Federal da Bahia, 1995, BA.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO – HISTÓRIA - Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez, 2007.

USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

MENDES, Jéssica Salvino - UEPB¹

Resumo

O trabalho a seguir, a partir de uma análise teórico-metodológica, discute o uso do cinema como recurso didático- pedagógico para o ensino de História nas salas de aula do nível médio, tendo como base pesquisas, leituras e análises sobre o cinema. Ao observar as necessidades da escola enquanto construtora do saber, atentamos para o uso das tecnologias midiáticas em sala de aula e a sua articulação com o ensino em História. Lembrando que o papel do professor é fundamental para a eficácia dessa técnica, que juntamente com métodos plausíveis, aproveitará melhor o tempo em sala de aula, tempo este que as escolas muitas vezes não possuem. O objetivo do professor deve ser de direcionar o uso do cinema bem como a exposição de filmes, relacionando-os junto aos conteúdos de História e provocando um olhar crítico fazendo-o perceber que em toda fonte estão inscritos jogos de verdade, de intenções, possibilitando a oportunidade de ver os filmes exibidos como fontes do saber histórico. Dessa forma, é notório que cabe ao professor trazer a reflexão aos alunos de que os filmes são carregados de valores culturais, ideológicos; são produtores de efeitos de verdade, sendo eles construtores de possíveis realidades e não apenas espaços de lazer e divertimento. Através deste valioso recurso didático-pedagógico o leque de possibilidades para o trabalho dos mais diversos conteúdos se expande, proporcionando melhor forma de ensino e aprendizagem. Por meio do PIBID foram realizadas oficinas de filmes em sala de aula, que visaram promover debates sobre o conceito e os perigos de estereótipos que circulam no social, alteridade e relações sociais e de poder entre sujeitos históricos que participaram da “Marcha para o Oeste” no século XIX nos Estados Unidos.

Palavras-Chave: Cinema; Ensino de História; Tecnologia.

Introdução

Com as mudanças paradigmáticas ocorridas ao longo da historiografia, principalmente o olhar que a Escola dos Annales lança sobre os documentos, houve a ampliação do conceito de fontes e uma maior abrangência dos objetos de estudo para a História.

As tecnologias midiáticas foram se inserindo, avançando e adentrando nos campos da educação, permitindo formas inovadoras e articulando uma

¹ Discente do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do PIBID (CAPES).
E- mail: jessica_salvino_mendes@hotmail.com.

dinâmica entre as mais diversas disciplinas escolares, afim de um melhor êxito na interação aluno professor, ensino e aprendizagem.

Acompanhando as mudanças ocorridas na História e das novas tecnologias, a educação e o ensino da disciplina permitiram o reconhecimento de novos objetos da História e a incorporação do cinema bem como o uso de filmes para apreensão dos conteúdos e melhor dinâmica escolar. Neste contexto é possível perceber que novas possibilidades surgem e a partir do uso e análise de filmes, novas percepções permitem que acontecimentos, assim como personagens da História sejam vistos sob uma vertente crítica.

O uso de filmes permite ao professor chamar atenção dos alunos para uma melhor compreensão dos conteúdos estudados, voltando o olhar destes para uma perspectiva reflexiva, problematizado diante dos acontecimentos. Essa metodologia deve ser aplicada de acordo com a preparação dos professores e demais sujeitos da educação, pois o êxito do método diz respeito também a como ele será aplicado e não somente ao resultado final do processo. Lidar com as mais diversas tecnologias audiovisuais deve ser um exercício onde o olhar de professores e alunos esteja voltados para as inovações. É preciso acompanhar e possibilitar em todos aqueles envolvidos no processo de ensino aprendizagem, a capacidade de compreender as linguagens, códigos e representações de um mundo marcado por uma explosão de imagens.

Partindo dessas abordagens, propomos uma discussão teórico- metodológica pautada nos pressupostos citados acima. O uso do cinema em sala de aula deve auxiliar professores e proporcionar aos alunos o desejo de acesso ao conhecimento e um olhar não passivo diante dos fatos históricos.

Uso do cinema: Discussão teórico- metodológica acerca do ensino de história

O inovado olhar historiográfico que a Nova História lança sobre a noção de fonte documental, permitiu que o cinema passasse a ser considerado objeto de estudo do historiador. A noção de que os documentos históricos não se limitavam apenas às fontes escritas oficiais, permitiu que os campos da História se alargassem, dando a oportunidade de os filmes tornarem-se fontes para compreensão das ideologias, dos valores, das visões e dos momentos históricos de uma sociedade.

Esse novo olhar lançado pela historiografia contribuiu para que o cinema fosse cada vez mais se aproximando das salas de aula, fazendo com que em disciplinas como a própria História torne-se cada vez mais frequente o uso de filmes para o processo de ensino- aprendizagem.

Mais para que este processo de ensino- aprendizagem obtenha êxito é preciso que uma série de recursos metodológicos sejam discutidos e avaliados. Para que a exibição de filmes não se torne apenas momento de distração, se faz necessário que uma série de fatores seja discutida e analisada em uma

ação conjunta entre alunos e professores. Segundo Napolitano (2011), é preciso ver o filme como documento histórico da sociedade, dando ênfase ao potencial pedagógico e a formação cultural, e não apenas ao conteúdo da obra em si. A partir do momento em que esta análise é feita é possível que professores e alunos realizem um debate crítico a respeito do contexto histórico, bem como personagens do filme, aspectos de influências culturais.

A escolha de filmes independente das preferências pessoais de alunos e professores, a preparação de um roteiro prévio, além de informações sobre roteiristas, diretores, completam a lista de sugestões que no olhar de Marcos Napolitano contribuem para as metodologias empregadas na escola.

Quando direcionamos o olhar para o ensino de História é importante que se faça uma análise sobre os estereótipos criados. É preciso compreender que os personagens sofrem “manipulações” e em algumas situações são marcados mais pela época em que a obra foi produzida do que pelo recorte histórico a que ela refere-se. Necessita-se atentar para os discursos de cada sujeito, identificando as intenções e os efeitos de verdade e convencimento que se pretende produzir no campo da recepção da própria obra.

Segundo propõe Fusari (2009) uma alternativa para melhor aproveitamento do tempo na exibição dos filmes e “auxílio do sucesso dessa experiência” encaixam-se em três momentos:

- Antes da exibição do filme;
- Depois da exibição do filme;
- Após a exibição do filme.

Antes da exibição do filme escolhido, seria interessante que o professor selecionasse algumas cenas principais para serem abordadas, sensibilizar os alunos mostrando-lhes que a experiência em sala de aula é diferente das demais, organização do tempo que nem sempre está disponível, além de sempre abordar junto aos alunos os objetivos específicos a serem trabalhados.

Durante a exibição seria importante que tanto professores quanto alunos observassem efeitos sonoros, enquadramentos das cenas, além de aspectos tecnológicos que envolvem a trama.

Logo após a exibição da obra cinematográfica, o desenvolvimento de um debate entre os próprios alunos e o professor seria um ponto significativo a ser abordado. A dinâmica de um debate gerado permitiria que cada um demonstrasse sua opinião a respeito das emoções e impressões, sem esquecer da importância analítica e crítica que deve ser dada ao filme e seus personagens.

Ainda segundo Behar (2010, p. 302), o recurso de fichas de leituras logo após o filme seria um método bem eficaz, pois permitiria que professores e alunos organizassem suas ideias. Dar algumas ‘pistas’ aos alunos segundo o que a obra propõe seria interessante desde que isto não condicionasse o olhar do aluno em uma única direção.

O olhar do professor: desafios e êxitos com o uso do cinema em sala de aula

A abordagem de tecnologias midiáticas bem como o uso do cinema em sala de aula vem sendo reconhecido ao longo do tempo como recurso didático pedagógico importante e eficaz para o ensino de História. Para o engajamento e utilização desta prática no universo escolar, o professor não aparece apenas como responsável pela inserção desses métodos; é de sua responsabilidade disponibilizar aos seus alunos as mais diversas interpretações dos filmes exibidos, assim como suas faltas para com as possíveis representações do passado, além da incorporação de produções cinematográficas alternativas. Segundo Regina Maria Rodrigues Behar:

O papel do professor de história é disponibilizar as versões possíveis do passado, buscando revelar suas imperfeições, as lacunas que permitem a crítica; e por na mesa de trabalho, ou seja, na sala de aula, as versões não oficiais, inclusive os documentários e ficções alternativos ao cinema comercial, fazendo-os dialogar com outros textos e problematizando os mesmo, enquanto tentativa de ‘verdade’ (2010, p.302).

A partir das perspectivas apontadas por Behar, é possível perceber que o desempenho do professor perante as mídias audiovisuais consiga ir além da análise interna e externa do filme. A inserção de produções alternativas como cinema independente, filmes experimentais em sala de aula, permite ao professor ir além dessas propostas, proporcionando assim um conhecimento mais aprofundado do lugar de produção de cada filme, permitido aos seus alunos o conhecimento da noção de “espetacularização” que muitas produções fazem de “filmes históricos”. Todo esse espetáculo feito em torno dos filmes faz com que este se aproprie do fato histórico, contribuindo muitas vezes para reprodução de estereótipos.

A possibilidade da exibição do making of dos filmes é uma alternativa apontada por Behar. Ela poderia ser incorporada pelo professor em sala, como forma de atestar que o trabalho por trás das grandes telas nos leva a uma realidade menos fantasiosa e talvez menos manipulada.

A participação ativa do professor na inclusão de filmes bem como mídias audiovisuais na escola exige deste antes de tudo preparação adequada. Para que esta metodologia não torne-se vazia levando a um “lugar nenhum”, é necessário que o professor tenha, certa ciência das linguagens fílmicas e seus códigos, proporcionando assim possíveis reproduções da realidade.

Porém, a realidade nas escolas e o despreparo dos professores com o uso das tecnologias midiáticas em sala tem revelado uma dificuldade para que o método aplicado resulte em êxito. Segundo Napolitano (2011), o uso de filmes ou documentários não deve ser feito sem planejamento, pois os objetivos não serão alcançados. E é justamente neste quesito que o professor precisa está bem qualificado, bem preparado.

É preciso que as escolas, sejam elas públicas ou particulares, estejam sempre atentas ao uso de tecnologias como o cinema. As vantagens são inúmeras e a aplicação adequada dessa metodologia poderá resultar no melhor entendimento dos conteúdos e conseqüentemente melhor rendimento dos estudantes. Quando a exposição de conteúdos aliada ao uso dos filmes, é possível explorar aspectos como questões referentes à subjetividade; não vistas de forma tão explícita em alguns textos escritos.

Portanto, é importante ressaltar que em um primeiro momento é preciso reconhecer os benefícios do uso de filmes dentro da escola. É necessário também perceber que é preciso preparação e qualificação dos professores, principais responsáveis por empregar este método. E em meio a essas observações, é necessário também estarmos atentos ao uso do cinema para que a exibição de filmes não passe de mero entretenimento e possa ser realmente o que propõe: uma metodologia didático-pedagógica que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o despertar de uma consciência crítica dos alunos.

“Marcha para o Oeste” e análise do gênero Western sob a ótica do ensino de história

O cinema como já dito anteriormente pode se constituir como proveitoso aliado do professor em sala de aula. Muitas vezes na tentativa de despertar empatia nos alunos e maior aproximação com os conteúdos e temas abordados, professores acabam por não criar um ambiente propício para análises e discussões a respeito da construção dos filmes como documentos históricos, culturais, sociais e ideológicos.

A ausência em alguns casos de “fundamentos metodológicos” e “parâmetros teóricos” para tais análises levam muitas vezes os filmes a serem exibidos de forma meramente ilustrativa, transformando a sala de aula em um local de entretenimento. Para Bittencourt (2004, p. 353): “Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas representações que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações.”

A falta de preparo de alguns professores e a capacidade ainda imatura dos alunos de entender os filmes como documentos, influencia na subjetividade destes, reforçando construções estereotipadas carregadas de preconceitos. Langer (2004), nos diz que os estereótipos são imagens canônicas que se constituem como representações de determinada realidade social ou histórica, tomadas como verdades que estruturam-se quase sempre em fantasias ou produtos da imaginação (p. 2).

A construção de estereótipos sobre determinados personagens de um filme faz muitas vezes com que os sujeitos representados pelos atores passem de representações de determinada época e tornem-se construções imbuídas

de uma série de ideologias e subjetividades por parte da indústria cinematográfica. Uma vez que não passam pelo exercício de desconstrução, estes estereótipos são atualizados. Os filmes acabam construindo discursos de “verdades” que por sua vez não permitem um conhecimento do outro, sua cultura, seus costumes, hábitos etc;. Não há a possibilidade de reconhecimento daquele outro com o qual não convivo, mais que assisto, como sujeito participante de fatos e acontecimentos históricos, em alguns casos, estes se dividem em dois polos: o “herói” e o “bandido”.

A precária capacidade de enxergar o diferente, não permite reconhecimento do outro em sua complexidade, que termina por refletir, muitas vezes, no comprometimento das relações e vivências dos próprios alunos tanto em sua realidade escolar, quanto sociais. Todorov nos diz que:

Pode-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é também um outro. Mas cada um dos outros é um *eu* também, sujeito como eu. Somente o meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim (1993, p. 3).

Quando não se percebe o outro como um sujeito, quando não se enxerga nele as mesmas capacidades que temos enquanto indivíduos, o risco de cair em concepções generalizadas sobre determinados grupos, faz com que não notemos as redes de relações sociais que se estabelecem, quando mundos distintos se encontram. Por isso, torna-se relevante perceber e questionar junto aos alunos as formas pelas quais os personagens de filmes, enquanto indivíduos ali representados, estabelecem teias de representações e relações entre eles que não fazem nem de um nem tão pouco do outro “oprimidos” e “carrascos”. Questionar através da crítica, possibilita ao aluno perceber os indivíduos como sujeitos históricos..

Partindo do uso do cinema com importante ferramenta didático-pedagógica para o ensino de História, das concepções teóricas estabelecidas e do tema estudado em sala de aula- “Marcha para o Oeste”- foram realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvaro Gaudêncio de Queiroz, com a turma da 3ª série do ensino médio, quatro oficinas que contaram com a exibição de quatro filmes do gênero *western*.

“A marcha para o Oeste” foi um movimento histórico ocorrido nos Estados Unidos da América, no século XIX. Aspirando cada vez mais o crescimento territorial, econômico e visando também a consolidação do sentimento de nacionalidade entre os americanos, os Estados Unidos iniciaram seu processo expansionista com a compra dos territórios da Louisiana, Flórida e Alasca. Em um acordo com a Inglaterra, o território do Órego lhe foi concedido, e em guerras com o México adquiriu o território do Texas. Em 1848 cada vez mais engajados na conquista de território, os Estados Unidos assinam

com o México o Tratado de Guadalupe-Hidalgo anexando ao seu domínio o Novo México e a Califórnia.

A conquista expansionista norte americana tinha como base ideológica preceitos religiosos do “Destino Manifesto.” Karnal (2011) explica que o ‘destino manifesto’ teria como missão espalhar as concepções da sociedade norte-americana para regiões vistas como “carentes” e necessitadas de ajuda. (p. 125). O imperialismo dos Estados Unidos começou dentro de seu próprio país. A expansão territorial norte-americana acabou custando a vida de muitos nativos, massacres dos mais diversos que acabam por questionar quem foram realmente os “selvagens” da história.

O principal objetivo para realização de tais oficinas buscou de forma diferenciada aproximar o aluno do conteúdo trabalhado, abordando questões sobre os estereótipos de brancos e nativos criados pelo cinema, a ausência de relações de alteridade do branco para com estes e as redes de relações de poder estabelecidas entre ambos os indivíduos.

Procurando desde o início das oficinas despertar nos alunos a crítica com relação aos filmes exibidos, dois deles *Dança com lobos* (1990) e *Touro sentado, o último guerreiro* (1954) apresentavam uma visão mais próxima do nativo norte americano. Os outros dois *No tempo das diligências* (1939) e *A um passo da morte* (1955) aproximavam-se da visão preconceituosa do branco. A ideia principal tinha como preocupação levar os alunos a perceber a distinção entre os filmes, para que posteriormente estes produzissem apresentações sobre as discussões realizadas nas oficinas e em sala de aula. Além das discussões teóricas, análises de crítica externa e interna foram realizadas.

Foi pedido aos alunos que buscassem toda referência dos filmes, foram feitos diversos questionamentos a respeito de produtores, diretores, roteiristas seus lugares sociais, análises de elementos estéticos tais como cenários, figurinos e capa dos DVDs, custos de produção, além do contexto histórico em que foram produzidos. Todos esses elementos de análise contribuíram para novas percepções a cerca do tema estudado, que resultaram nos trabalhos produzidos pelos alunos. E por fim, tomadas as medidas teórico metodológicas propostas as análises foram realizadas.

O filme “Dança com Lobos”, produzido no ano de 1990, dirigido e atuado por **Kevin Costner** em um dos papéis principais, foi baseado no livro de mesmo nome do escritor norte-americano Michael Blake. Seu enredo narra a trajetória do soldado Jhon Dunbar (Kevin Costner) que após ato heroico em meio a Guerra Secessão (1861-1865) tem como privilégio escolher montar seu posto de trabalho onde este desejasse. O posto escolhido por Dunbar faz fronteira com uma região habitada pela tribo dos Sioux na região de Planícies dos Estados Unidos. Após anos vivendo isolado de contato humano, contando apenas com a vista de um lobo, Dunbar percebe a presença cada vez mais próxima dos nativos Sioux, presença essa que resultara no contato e integração de Dunbar no cotidiano dos Sioux.

Dois aspectos fundamentais são percebidos e trabalhados com os alunos. Logo na primeira cena do ato “heroico” de Dunbar (em que este quase comete suicídio numa batalha da Guerra de Secessão) nota-se um forte discurso patriota e a construção da imagem do estereótipo do herói, que arrisca sua vida pelos ideais de seu povo.

Mas o filme, como já dito antes, mostra também a capacidade que Dunbar acaba desenvolvendo de perceber o outro como sujeito, incorporando para si os hábitos culturais dos Sioux. Uma espécie de transação cultural é feita entre o branco e o índio, Dunbar passa a se vestir, comer, e até comunica-se a partir dos códigos e costumes Sioux, estes por sua vez também absolvem elementos culturais do soldado norte americano, em meio a trocas de objetos que geralmente ocorriam entre ambos.

A construção do estereótipo do herói norte-americano que o cinema hollywoodiano tanto enfatiza nos filmes de gênero *western* não foi percebida apenas na figura de Jhon Dunbar. *No tempo das diligências* de Jhon Ford e *A um passo da morte* do diretor André De Toth, mostram nitidamente os personagens Ringo Kid e Johnny Nanwks como heróis imbatíveis, matadores de “índios”, fiéis aos Estados Unidos.

O primeiro, interpretado por Jhon Wayne, mesmo na figura de um fugitivo em busca de vingança, é um dos responsáveis por levar em segurança uma diligência que atravessa o Oeste, defendendo-a dos ataques da “terrível” tribo dos Apaches. Graças ao suporte dado por Ringo, a diligência chega em paz ao seu destino. O segundo personagem vivido por Kirk Douglas é um ex combatente de índios que volta da Guerra Civil, tornando-se principal mediador dos acordos feitos entre brancos e nativos.

Em *A um passo da morte*, a questão da posse do ouro torna-se de relevante discussão entre os alunos. São percebidos, por exemplo, além da ambição do branco em busca da riqueza, as negociações e troca do ouro por bebidas. Dessa forma, são percebidas as relações de interesses construídas por parte dos nativos também.

O filme *Touro Sentado, o Último Guerreiro* apresenta a figura do “índio” sob uma nova ótica. Touro Sentado era como se chamava o último líder da tribo dos Sioux. Em sua trajetória Touro Sentado sempre hesitou em guerrear com os brancos temendo os grandes massacres e destruição para ambas as partes. A partir do momento em que a situação ficou insustentável e os acordos começaram a ser descumpridos, Touro sentado e os seus decidem entrar no campo de batalha com os brancos, que resultou na conhecida *Batalha Little Bighorn*.

Todo os trabalhos produzidos pelos alunos, partiu inicialmente da divisão de quatro grupos, onde cada uma se responsabilizou por um filme. A realização das oficinas pautou-se na exibição, orientação e discussão historiográfica. Ao término das oficinas, cada grupo exibiu seu trabalho em uma apresentação de slides, as abordagens a partir dos temas- estereótipos, alteridade, relações sociais e culturais- foram expostas. Não deixando de trabalhar o novo viés que

a historiografia lançou nos últimos anos sobre a temática, permitindo aos alunos compreender sob um novo olhar como se deu o movimento da “Marcha para o Oeste”

Assim como o tema abordado, o cinema principal objeto de estudo desta produção, sofreu os novos olhares por parte dos alunos, que perceberam como a importância da história no trabalho e análise de filmes contribuiu para alargar possibilidades e formas de ensino por parte de nós professores.

Considerações finais

As possibilidades de interação entre o ensino de História e as tecnologias audiovisuais, trazem uma forma inovadora de ensino-aprendizagem, que empregada de maneira correta resultará em saldos positivos para o ensino. Dessa forma, pode-se destacar que o uso de filmes como recurso didático-pedagógico, representa um novo olhar frente às complexas perspectivas postas pela escola e pelo processo de ensino-aprendizagem. Olhar este que proporciona novas percepções e outras perguntas sobre o contexto histórico, os sujeitos envolvidos na trama e suas ações, os estereótipos que são criados, os efeitos produzidos para persuadir o espectador entre muitos outros.

Numa época onde a tecnologia muda constantemente, época onde vivemos cercados pelo universo das imagens, é preciso tomar consciência do olhar que professores e alunos voltam para os filmes exibidos, é importante reconhecê-los como objetos de estudo e não mera ferramenta de entretenimento. Conteúdo ministrado em tempo previsto, o olhar crítico diante das fontes, além do interesse dos alunos perante às obras, faz com que o uso do cinema em sala de aula, torne-se um aliado importante para o processo de ensino-aprendizagem de História, bem como a incorporação das demais disciplinas culminando na interdisciplinaridade.

Referências

A UM PASSO DA MORTE. Direção: André De Thot. Interpretes: Kirk Douglas; Elsa Martinelli; Watter Matthau; Diana Douglas e outros. Roteiro: Frank Davis e Ben Hecht. Estados Unidos: Ocean Pictures do Brasil. 1955. 1 DVD (89 min.). color.

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. Cinema e História: um diálogo contemporâneo e suas possibilidades. In: **Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer históricos.** Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2010. p.295-304.

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004. cap. 3, p. 371-374.

Cinema e escola: encontros e desencontros. Disponível em: <www.revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 09 de Agosto de 2012.

DANÇA COM LOBOS. Direção: Kevin Costner. Produção: Jim Wilson e Kevin Costner. Interpretes: Annie Costner; Bill W. Curry; Buck; Buffalo Child; Carter Hanner e outros. Roteiro: Michael Blake. Música: John Barry. Estados Unidos: Majestic Films International / Tig Productions. 1990. 1 DVD (180 min.). color.

FERRO, Marc. O Filme: Uma contra-análise da sociedade. In: NORA Pierre (org.). **História: novos objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FUSARI, José Cherchi. In: São Paulo (Estado) Secretária da Educação. **Caderno de cinema do professor: dois** Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Devanil Tozzi, et AL (Org). – São Paulo: FDE, 2009. p.32- 44.

KARNAL, Leandro. Uma nação que se expande e se divide. In: **História dos Estados Unidos.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 125-128.

LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. **Revista História Hoje,** São Paulo, n 5. p. 1-13, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. In: São Paulo (Estado) Secretária da Educação. **Caderno de cinema do professor: dois** Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Devanil Tozzi, et AL (Org). – São Paulo: FDE, 2009. p.10- 31.

NO TEMPO DAS DILIGENCIAS. Direção: John Ford. Produção: John Ford, Walter Wanger. Elenco: Andy Devine; Claire Trevor; George Bancroft; John Carradine; John Wayne; Thomas Mitchell. Roteiro: Dudley Nichols. Música: Gerard Carbonara, John Leipold, Louis Gruenberg, Max Steiner, Richard Hageman, W.

Franke Harling. Estados Unidos: United Artists. 1939. 1 DVD(100 min.). preto e branco. Legendado.

TODOROV, Tzvetan. A descoberta da América. In: **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução: Beatriz Perrone Moises. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 3-4.

TOURO SENTADO: O ULTIMO GUERREIRO. Direção: Sidney Salkow. Produção: Vintage Films. Elenco: William Hopper, J. Carrol Naish, Mary Murphy, Iron Eyes Cody. Estados Unidos: Vintage Films. 1954. 1 DVD(107 min.) color. Legendado.

CARTOGRAFANDO POSSIBILIDADES: HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

SOBREIRA, Dayane Nascimento¹ – UEPB/Campus I
PEREIRA, Auricélia Lopes Pereira² - UEPB/Campus I

Resumo

Este texto visa aprofundar discussões sobre o trabalho com história local e memória no contexto da história escolar. Partimos dos resultados da atividade *Minha rua também tem história*, desenvolvida em uma das escolas na qual atua o PIBID História (UEPB/campus I), para articular a problematização apresentada. Primeiro, a atividade se desenvolveu abarcando o estudo da história de Campina Grande desde a fundação, constituição dos primeiros espaços públicos e burocráticos, principais monumentos até a articulação dos maiores clubes de futebol da cidade. Em seguida, os alunos pesquisaram as histórias de suas ruas a partir de conversas com moradores mais antigos, estes que de forma subjetiva puderam revelar muito das mudanças físicas e processuais desses espaços. Por meio da memória, os idosos entrevistados imprimiram marcas de suas lembranças nos espaços da cidade, mostrando que os lugares de memória são múltiplos e desconcertados. Nesse caminho, a história local, difícil de ser trabalhada, se mostra como um aparato ímpar na formulação de um aprendizado significativo. Valemo-nos dos estudos de Circe Bittencourt e Thais Nívia (2003) para discorrer acerca da historicidade do ensino de História, mostrando seus limites e interditos para só assim caminharmos pelas trilhas do localismo e da memória, quando autores como Ecléa Bosi (1994) e João Carlos Tedesco (2004) ajudaram a traçar nossas rotas. No fim de nosso percurso, pudemos perceber que a história local possibilita a assunção de um protagonismo histórico, na medida em que os alunos se sentiram partícipes da história de suas ruas e de sua cidade, ligando-se a mesma de forma subjetiva e identitária. Dessa forma, se aliadas, memória e história local, permitem a configuração de um ensino de História em que a presença de atores – e não tão somente intérpretes sociais – se torna elemento basilar na instauração de uma educação que forma e de-forma.

Palavras-chave: Ensino de História. Memória. História local. Significação.

Introdução

A partir de diálogos com outros campos de saber, a História se reinventa na segunda metade do século XX, abrindo espaço para uma abordagem do cotidiano. Até então, era elemento importante na consolidação de uma

1 Graduanda da Licenciatura Plena em História, campus I. E-mail: dayanesobreira26@gmail.com.

2 Doutora em História pela UFPE. E-mail: auricelialpereira@yahoo.com.br.

identidade nacional, atendendo fortemente aos interesses do Estado. A emergência de novos paradigmas faz então o ensino de História abrir espaço à chamada história local; partindo da premissa já pontuada nos PCN's de que a História pode ser aprendida a partir dos mais diferentes meios, relações e espaços.

Próxima do ambiente do aluno, veremos que a história local pode ser apreendida a partir da oralidade, da memória, da valorização do patrimônio cultural de um grupo bem como pelo estudo do meio. É uma abordagem que vai contra a nítida presença da história integrada nos livros didáticos e programas curriculares das escolas e que revela o status de protagonismo dos indivíduos no social. Foi diante dessas perspectivas que planejamos e coordenamos o projeto *Minha rua também tem história*, na escola Senador Argemiro de Figueiredo. Em um primeiro momento, voltando os olhos para a história de Campina Grande, sua fundação e desenvolvimento e logo depois instigando o conhecimento da história das ruas nas quais os alunos residiam. A atividade foi desenvolvida com alunos do ensino médio; obteve grande engajamento e muito bons resultados. A partir de tal realização, procuramos articular neste texto a história local e a memória com a finalidade de pensar um ensino de História mais valoroso, instigante e significativo. Caminemos avante!

A História enquanto campo disciplinar: limites e interditos

Filha da prosa, a História se consolida enquanto campo de saber somente no século XIX. Emanada em meios científicos, ansiava ser tão ou mais exata quanto as ditas ciências naturais. Aqui, sua função era *resgatar* um passado mais puro, límpido e verdadeiro, história apologética de grandes homens e feitos. A fonte histórica privilegiada era o documento oficial, tido como espelho que refletia o passado tal como se passou. Foi assim, diante dessa lógica, que o conhecimento histórico foi transposto em disciplina escolar. Ou seja, quando embasado na perpetuação de sentenças difundidas pela historiografia, o ensino de História tornou-se disciplina.

A historiadora Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2003) situa o fim da Idade Média como o período da organização dos primeiros campos disciplinares. De acordo com a mesma, saberes úteis ao processo de escolarização, terminaram por se constituir em disciplinas escolares, sendo este o caso da História e da Geografia, por exemplo. Por outro lado, André Charvel considera o início do século XX como o momento de constituição efetiva das disciplinas escolares, quando para além de uma formação humanística, o conhecimento científico passou a disputar espaço com os saberes das humanidades. Assim, para ele, o choque entre saberes terminou por gerar campos disciplinares sólidos³. Mas o que seria então um campo disciplinar?

3 Cf. BITTENCOURT, 2011.

José D'Assunção Barros (2011) correlaciona aspectos caracterizadores de um campo disciplinar interagindo, por sua vez, com o conceito de matriz disciplinar⁴. Segundo ele, todo campo disciplinar está emaranhado em uma generalização comum, que é um campo de interesses compartilhado por conjuntos de saberes que se mesclam, fazendo-se únicos. Tornando-se singular, tal campo desdobra-se, especializando-se a partir de formulações internas que são veiculadas a partir de um discurso que é articulado através de aspectos teóricos e metodológicos. Nesse campo, interditos são lançados sobre uma comunidade científica (rede humana) que capta e lança oposições e diálogos interdisciplinares, o que a permite estabelecer um olhar sobre suas práticas e seu campo de trabalho.

Destrinchar tais considerações no caso da História é pensar que ela está envolta em um campo de interesse geral – as ciências humanas – em singularidades que a faz considerar o tempo e o uso de fontes, por exemplo, como aspectos primordiais; fazendo-se criar, desse modo, fatores e conceitos expressivos próprios, como o conceito de conjuntura. Tais conexões estão ligadas às teorias e metodologias do conhecimento histórico que em contato com outros campos influi na formulação de setores interdisciplinares, quando a história se divide em história econômica, história social, história das mentalidades... Sendo assim, a história enquanto disciplina é o conhecimento histórico transposto aos moldes escolares. É dito isto e cômicos de que “nenhuma disciplina, e tampouco a História, escapa da própria história” (ibidem, p. 18), que nos reportamos a um breve passeio pela história do ensino de História, focalizando esse ensino no Brasil.

Ensino de História no Brasil

O ensino de História no Brasil principiou-se a partir da Companhia de Jesus que repassou um ensino com forte orientação religiosa. Tal organização era baseada em diretrizes estabelecidas no *Rato Studorium*⁵, que girava em torno de eixos como a Gramática, Retórica e Filosofia. De acordo com Fonseca (2003), a História não se constituía aqui como uma disciplina propriamente dita, mas tinha funções exteriores a ela, servindo de apoio a esses outros saberes que visavam difundir a moral e virtudes cristãs.

Com o governo do Marquês de Pombal, a educação passa a ter papel preponderante no processo de modernização e desenvolvimento da civilização. Educação pragmática, visava formar quadros da administração estatal. Aqui, priorizou-se uma formação técnica, científica, mas também jurídica.

4 Para uma explanação acerca do conceito de matriz disciplinar, cf. BARROS, 2011.

5 Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. (Informação retirada do glossário da página oficial do HISTEDBR/Unicamp, na Internet. Cf. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/r.html>).

Ilustrada, objetivava levar luz, razão. Nesse ínterim, o estudo de História faria o cristão conhecer suas obrigações ao mesmo tempo em que dava subsídio aos estudos humanísticos e da jurisprudência.

É no período pós-independência que a História se consolida como disciplina escolar no Brasil, passando a abordar a “História Sagrada”, “História Universal” bem como a “História Pátria”⁶. Nesse momento, passa a representar um elemento importante na formação das elites dirigentes. De acordo com a historiadora Circe Bittencourt (2011):

Desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis (p. 61).

Assim, a História instituída é a dos grandes homens que conduziriam o país a seu destino final: o da glória. A escola era a melhor maneira de legitimar um ideário de nação que vinha sendo consolidado por meio de órgãos como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Não obstante, os conteúdos históricos repassados giravam em torno de eixos e de disciplinas afins como Instrução Moral e Cívica, sendo apreendidos a partir de autêntica memorização. O Colégio Pedro II foi o primeiro a incluir a História em seus programas curriculares, sendo um marco na história do ensino de História no país.

Tão logo, o método de memorização exigia um sistema de disciplinarização sem igual e aprender se circunscrevia a isto. Discorrendo a respeito desse ensino e seus métodos, Circe Bittencourt diz:

Um modelo de livro didático muito utilizado em várias escolas elementares era o catecismo, e muitos textos de História destinadas às crianças seguiam o mesmo molde. A História, segundo o método de catecismo, era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro. Como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos (2011, p. 67).

A partir dos anos 30 e com o governo de Vargas, o ensino de História passou a consolidar o culto aos heróis da pátria e a fortalecer os festejos nacionais. Diante dessas circunstâncias, é inegável que o ensino de História do Brasil esteja associado à constituição de uma identidade nacional (idem, 2010). Desse modo, é interessante pensar como fez a autora (2009) e afirmar que o ensino de História não era conteúdo exclusivo dos professores em sala

6 Ver FONSECA, 2003.

de aula: ele extravasava as quatro paredes e se fazia sentir nas ruas, nos lares, no cotidiano. Festas, comemorações, juramentos e simbologias tornaram-se signos de um ideário bilanquino⁷ e inerentes à história escolar.

Dentre os grandes símbolos para o fortalecimento da Nação, temos a formação do mito Tiradentes. Mártir das causas republicanas, que se incrustou na memória coletiva como o “protótipo do brasileiro, talentoso e esforçado” (FONSECA, 2003, p. 76) ao mesmo tempo em que era pintado de forma a se aproximar da figura de Cristo, indo de encontro ao popular, sacralizando-se.

Na década de 60, o governo militar aprofundou algumas características já presentes no ensino de História, dando mais ênfase à glorificação de algumas figuras. Esse ensino passou a se relacionar com o controle ideológico, sob os cânones da Doutrina de Segurança Nacional. Sem espaço para críticas, o ensino de História formaria assim, sujeitos passivos, não questionadores da ordem. Como diz Thaís Nívia (ibidem, p. 56):

A História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros.

Assim, é nesse contexto, que disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros (no caso do ensino universitário), se tornam disciplinas obrigatórias, com claro papel moralizador, sendo reveladoras das características político-ideológicas envoltas a disciplinas como a História cujo fito era sem dúvida, formar cidadãos dóceis e úteis aos interesses do Estado. Os fatos da história política eram aqui os mais significativos e eram repassados de forma catedrática, cujo poder se concentrava no professor e no livro didático. O perfil de aluno traçado era o aluno passivo, receptor de um conhecimento pronto, transmitido pelo professor.

Thaís Nívia (2003) aponta a década de 80 como o momento da eferescência de novas discussões no campo do ensino de História, quando se propunha um ensino crítico, reconhecedor de conflitos e articulador de partícipes no processo de construção histórica do social. A autora diz que pela demora na implantação dessas propostas, alguns professores passaram a elaborar seus próprios currículos, exemplo que foi seguido pelas editoras paulistas. Essas articulações fizeram grande uso de conceitos e expressões próprias do marxismo.

Desse modo, se moldava um ensino de História combativo a um ensino positivista, factual. Esses *combates pela história* iriam firmar professores e alunos como agentes fundados em dadas relações infraestruturais e de classe,

⁷ O predicativo faz menção a Olavo Bilac, que além de poeta, foi autor do hino nacional e de obras didáticas ufanistas, que muitas vezes eram adotadas em caráter obrigatório nas escolas.

revelando uma nítida adoção à corrente materialista de análise dos processos históricos.

No limiar da década de 90, a renovação teórico-metodológica da história, também iria influenciar os caminhos da história ensinada. Dada a necessidade de se levar as *inovações* das discussões historiográficas à escola, começa a se articular um ensino embasado na história do cotidiano, das mentalidades, junto aos programas curriculares oficiais, o que se refletiu na produção de coleções paradidáticas como *História – cotidiano e mentalidades*. Foram essas articulações que abriram espaço a novas abordagens que se sobressaíram principalmente na virada para o século XXI, perfazendo uma nova concepção de ensino e de novas relações professor-aluno, aluno-conhecimento histórico, que acabaram por abrir espaço a abordagens como a da história local, por exemplo.

Pelos caminhos da história local

Uma abordagem priorizadora da história local no ensino é necessária, mas ao mesmo tempo difícil, tendo em vista que são lançados interditos a perspectivas que não priorizam o não globalizado. Circe Bittencourt (2011) nos mostra tal movimento nas fronteiras do ensino de História no Brasil, destacando a priorização dada ao *geral* em detrimento do *nacional*. Para a autora, o chamado culto à globalização é articulado a partir da associação comumente feita entre o local/nacional como sendo conservador, retrógrado. Nesse ínterim, a história do Brasil é relativizada em contraste a uma abordagem supranacional com o fito de agraciar a todos com a identidade de “cidadãos do mundo”⁸. Tal perspectiva é constatada na produção didática atual que dá ênfase à chamada história integrada. Esta que:

Trata-se de uma abordagem que apresenta inovações, dentre elas a de procurar introduzir o tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações tempo/espço e contexto histórico, apesar de manter a lógica de construção dos conteúdos pela ordenação cronológica. (idem, 2010, p. 187).

Logo, por meio dessa abordagem, a história do Brasil aparece como apêndice da história geral, emergindo tão somente a partir das Grandes Navegações. Nesse limiar, deve-se lançar um olhar astuto para o ensino repassado a partir de tais premissas. Ou deve o historiador repassar que a história do Brasil se inicia com a chegada dos europeus, referendando assim, a *verdade* (im)posta pelo livro didático? Diante de tais constatações e da ascensão da perspectiva da história integrada, como articular então, a história regional e a história local no âmbito da história escolar?

⁸ Cf. BITTENCOURT, 2011.

A história regional se articula a uma perspectiva que cede lugar às especificidades e a explicações de espaços vários ligados a um fio comum: a história do país. Contudo, no caso do Brasil, tal movimento se mostra um tanto idílico, estando cômicos de que a história do país é pensada, articulada e legitimada a partir de uma região, o Sudeste; que por sua vez, conta com a maior presença de centros de estudos (lugares institucionais, como diz Certeau⁹) e a maior concentração de capital do país. Dessa forma, é importante se afirmar que essa história parte de um lugar articulador de homogeneidades, responsável por relacionar espaços distintos sob um âmbito comum. Essa imposição de lugares faz creditar visibilidade à história do micro, dos localismos, para enfim, mostrar a revelia do vivido pelos vários sujeitos no meio social, através do ensino de História, fazendo mostrar a importância destes como atores no contrateatro das temporalidades.

Mudanças ocorridas no que tange aos aspectos teóricos e metodológicos no campo da história (como a emergência da história do cotidiano), fizeram abrir espaço à história local no âmbito da história escolar. Contextualizadora de uma vivência ínfima, a história local permite a articulação entre história individual e história coletiva, possibilitando a compreensão de uma história próxima, convidativa.

Atrelada à história do cotidiano, a história local é vista por alguns como a história da cidade e dos bairros e como sendo apreendida necessariamente por meio da oralidade e de pessoas comuns. Não obstante, esta se circunscreve para além disso, sendo também elaborada por intelectuais de diversas proveniências (BITTENCOURT, 2011), caracterizando nesse caso, um eixo constitutivo de um *lugar*. Não negamos, contudo, que a memória, configurada a partir da oralidade ou dos lugares de memória¹⁰, seja o meio primordial a se chegar à história dita local. Essa história, muitas vezes, é ausente nos livros didáticos que como vimos, privilegiam uma abordagem globalizante. Isso reverbera numa situação que induz “o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor, que sua história não é História” (DAVIES, 2009, p. 136-137). Assim, a abordagem do que é distante da realidade do aluno leva à desvalorização do seu passado por parte deste, que “tenderá também a subestimar o seu papel na manutenção e/ou transformação do presente, o que conduz ao fatalismo, ao sentimento de impotência de transformação do mundo, e a aceitação das elites para a direção da sociedade” (ibidem).

Um olhar palimpsesto frente a isso se torna necessário, intencionando criar condições para o reconhecimento da face coletiva de construção histórica. Aqui, a abordagem da história local é uma possibilidade *sui generis*. Foi justamente lançando um olhar para essa possibilidade, que desenvolvemos o projeto *Minha rua também tem história* na Escola Estadual Senador Argemiro

9 Cf. CERTEAU, 2007.

10 Mais à frente, falar-se-á acerca dos tais.

de Figueiredo¹¹, com o fito de instigar a pesquisa histórica por meio do ensino, a partir da história de Campina Grande.

O projeto nasceu da necessidade de trabalhar a história da Paraíba, especialmente a história de Campina Grande, de forma participativa, tomando por base o exercício da pesquisa, de forma que instigasse o reconhecimento dos alunos no processo de construção histórica. Dividida em dois momentos e contando com a participação de alunos dos primeiros e segundos anos do ensino médio da escola, a atividade foi desenvolvida entre os meses de setembro e outubro de 2012. Por meio dela, os alunos foram levados a conhecer e a historicizar a história do município; em princípio, direcionando olhares para os primeiros habitantes, a fundação, revoltas das quais Campina Grande foi partícipe, a construção dos primeiros monumentos (lugares de memória), universidades e clubes de futebol da cidade. Depois, voltando-se à história das ruas em que residem, quando então foram levados a conhecer espaços de memória que são os deles, lugares aos quais se ligam subjetivamente. Os alunos realizaram pesquisas, visitas a alguns pontos da cidade e entrevistas com os primeiros moradores (ou habitantes mais antigos) de suas ruas, o que culminou na organização de um vídeo- relato. Expuseram oralmente os resultados de seus estudos, que foi gravado e editado, encontrando-se disponível no blog do subprojeto para possíveis visualizações¹². Nas figuras 1, 2 e 3, ver-se-á alguns alunos que participaram da atividade, quando do momento de suas arguições.



Figura 1: Alunas Lourdes Pantaleão e Thais Danielle.

11 A Escola Argemiro de Figueiredo, popularmente conhecida como Polivalente, localiza-se no bairro do Catolé, na cidade de Campina Grande. Sua média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é 2,3. Atualmente conta com aproximadamente 1200 alunos, distribuídos entre os ensinos fundamental e médio. É uma das três escolas abarcadas pelo PIBID Subprojeto História, campus I.

12 Os resultados da atividade podem ser visualizados em: <http://pibidhistoriauepb.wordpress.com/2012/12/24/projeto-minha-rua-tambem-tem-historia-desenvolvida-na-escola-estadual-senador-argemiro-de-figueiredo-polivalente/>



Figura 2: Alunos Anderson Albuquerque e Maynara Adrielley.



Figura 3: Aluna Rita de Cássia Lima.

Hoje, grande polo tecnológico do Nordeste, Campina Grande foi fundada como vila em 1787. Chamada então de Vila Nova da Rainha, foi local de habitação dos índios Ariús. Ponto estratégico, localizado entre o litoral e o Sertão, foi palco de algumas revoltas importantes que se desenvolveram no cenário nordestino, no século XIX, como a Revolta de Quebra Quilos. Sempre evidente no comércio, a cidade foi parada obrigatória para boiadeiros e tropeiros, se destacando no século XX pela sua próspera comercialização de algodão.

Foram por esses caminhos, os da história de Campina Grande, que os alunos puderam constatar o aparecimento dos principais lugares de memória da cidade, como monumentos, praças e prédios públicos. Elementos que surgiram ligados à vontade de perpetuação de nomes e feitos e que para Tedesco (2004), são âncoras de suporte à memória dos grupos; memória que permite conservar, recriar, selecionar e, sobretudo, esquecer. Amparados nesses ditames, os alunos perceberam que dados acontecimentos e figuras ganharam uma dimensão de maior importância no meio social em detrimento de outros – a história das ruas em que residem, por exemplo – tornando nítido

como esses elementos agem para a garantia de uma identidade coletiva. Esses elementos são sem dúvida, espaços físicos evocativos de sentido de pertencimento dos indivíduos a um grupo, são lugares de memória como diz Nora (apud TEDESCO, op. cit.). A esse respeito, Ana Maria Monteiro entende o próprio ensino de História como um lugar de memória. Segundo ela, o ensino de História é:

‘Lugar de memória’, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias (2007, p. 61).

Para além dos trabalhos com essa memória incrustada a partir de lugares, a atividade também travou diálogos com outro patamar de memória: a memória de velhos. Essas memórias foram partilhadas a partir de conversas evocativas com moradores antigos das ruas dos alunos/entrevistadores, estes que puderam relacionar as atuações dessas pessoas no processo de construção do espaço da rua, as afetações ligadas a isso, bem como perceber as mudanças constatadas através do confronto da memória de um tempo que passou e o presente constituído e visto no instante que passa.

Linha que costura o tempo, a memória é uma abertura ao passado por meio de lembranças e reminiscências. Como diz Oriá (2008), é uma das mais sutis formas de dominação e legitimação de poder. É ela que oferece o cabedal necessário ao processo de associação de temporalidades, especialidades e vividos ao fenômeno da existência (TEDESCO, 2004). Tão logo se manifesta, rápido demonstra intencionalidades. Maurice Halbwachs já mostrara que ela é elemento essencial à afirmação de sujeitos.

Embasados na memória e a partir de um jato vital, os alunos conversaram com idosos moradores de ruas como Inácio Marques da Silva (no bairro do Catolé), Prudente de Moraes (Estação Velha), Oito de Dezembro (Catolé) e Rua Equador (Santa Rosa), a fito de perceber por meio das narrativas destes, mudanças e imbricamentos históricos das ruas em que residem. Idosos como Dona Maria de Lourdes, Dona Damiana, Dona Margarida, Seu Inocência e Seu Pedro Rodrigues, inquietaram suas lembranças e revelaram muito das ruas em que alguns deles nasceram, cresceram e ainda vivem, deixando transparecer por trás de suas falas, subjetividades, emoções e saudades de um *tempo de antigamente*.

Embora não disponham de abundantes rastros de memória, os idosos lembraram e se ocuparam do passado, da substância própria da vida¹³. Perceberam, na fisionomia da cidade, suas vidas, histórias e experiências (op. cit, 2008). (Re)viveram, narraram em um momento em que o triunfo da

13 Cf. BOSI, 1994.

informação faz a oralidade se tornar fugidia. Foram entre-vistados, remontados, instigados a reviver um tempo bom que habita por meio de lembranças, nas pedras da cidade (BOSI, 1994). Suas falas revelam mudanças físicas e novas configurações dos espaços, ausências de lugares agora inexistentes, mudanças muitas vezes trazidas pela modernização, que são sentidas pela substituição do velho em detrimento do novo.

Diante dos relatos dos idosos entrevistados, elementos emergidos ou desaparecidos com a modernização, se configuram como nítidos espaços de memória; exemplo é a substituição da cobertura de palha por telha nas casas da popular Rua da Palha, destacado por Dona Damiana. Também, o fato de Seu José ter sido a primeira pessoa de sua rua a adquirir TV e automóvel – símbolos por si só de modernização e desenvolvimento. Não deixemos de mencionar o trem – maior símbolo desse processo – que chega à Campina Grande no início do século XX e a presença dos tropeiros, elementos bem presentes na memória coletiva da cidade e enfocados na narrativa de Dona Margarida, moradora da Rua Prudente de Moraes.

A partir da atividade, além de perceberem tais aspectos já apontados por nós, os alunos puderam se sentir atores da construção de seus espaços de moradia e convivência, reconhecendo-se enquanto partícipes da história de suas ruas.

Traçando possibilidades: patrimônio imaterial e estudo do meio

A atividade *Minha rua também tem história* instigou-nos e instigou os alunos da escola a pensar acerca daquilo que é comumente tido como patrimônio. Será que é tão somente grandes e suntuosos monumentos de líderes políticos, casas tombadas ou algo do gênero? Para além dessa visão, o patrimônio cultural humano compreende o patrimônio material e imaterial, sendo por sua vez, todo tipo de manifestação ou representação cultural de um grupo e que denota valores históricos ou identitários (CALISSI, 2008). Desse modo, trabalhar história local possibilita-nos olhar para este tipo de abordagem, na medida em que as lembranças e memórias de um grupo são valorizadas, o que acaba por fazer os sujeitos articularem uma rede de significações necessárias à compreensão de seu passado e presente (idem). É uma abordagem permeada de inteligibilidade, tendo em vista que os PCN's já clarificavam que: “Não se aprende História apenas no espaço escolar (...). Nas convivências entre os grupos, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo” (MEC, 1996, p. 37).

Assim, o trabalho a partir da história local que valoriza a significação do patrimônio cultural, introjeta direta ou indiretamente conceitos e perspectivas históricas no conhecimento do aluno a partir de dadas realidades. Para além disso, o estudo do meio – que é por si só uma prática interdisciplinar – possibilita o estudo da categoria do localismo em consonância a outras áreas,

permitindo a conexão do professor de História com os de outras disciplinas como a Geografia, por exemplo. Além de facilitar o deslocamento do eixo de percepção a uma realidade que é próxima, o estudo do meio “favorece a aquisição de uma série de capacidades, destacando-se a observação e o domínio de organizar e analisar registros orais e visuais” (BITTENCOURT, 2011).

Considerações finais

Mais do que um saber inóspito, a atividade *Minha rua também tem história*, fez-nos articular um ensino próximo da vivência do aluno. Trabalhou-se história local, que na visão de muitos é um conteúdo difícil de ser repassado, dadas as lacunas muitas vezes presentes no ensino básico público, principalmente. A atividade fez-nos lidar com vidas, possibilitando diálogos e o deslocamento de olhares para o espaço pós-calçada de casa: a rua. Viu-se que esta é *locus* de historicidade e de subjetividade.

Possibilitada por uma renovação teórico-metodológica no campo da história que deu margem a abordagens cotidianas, a história local é uma possibilidade de prática pedagógica no ensino de História, o que vai contra correntes de conteúdos que privilegiam a chamada história global. Nesse ínterim, valorizar o local se mostra como uma tarefa necessária que induz ao reconhecimento de pertencimentos, podendo ser instrumentalizada por meio da oralidade e da consequente valorização do patrimônio cultural de dado grupo social, e do estudo do meio.

Por meio de um olhar para a cidade e para a rua, os alunos assumiram lugar de protagonismo vendo-se como partícipes dos processos e acontecimentos históricos. Alguns até chegaram a exclamar: “*Eu faço parte da história da minha rua*”. Isso nos revela que o trabalho com história local é uma dentre algumas possibilidades de se traçar um ensino (de) formador; (de) formador de lugares, problematizador, instaurador de impasses¹⁴. É um trabalho que permite a alunos e professores (eles que nas aulas de História sempre se voltam a um passado frio e englobante) olhar para o outro, para o calor que emana de suas histórias, para seus lugares e atributos de memória. Assim sendo, ide e deforma o ensino, fazendo dele lugar da assunção de protagonismos e atuações históricas.

14 Cf. ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (org.). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2010. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf. Acesso em: 04 abr. 2012.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**, 1: princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: **O ensino de História e a criação do fato**. Jaime Pinsky (aut. e org.). [et al.]. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Leandro Karnal (org.). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CALISSI, Luciana. O patrimônio cultural e material: uma abordagem cultural na história ensinada. In: **História Ensinada: linguagens e abordagens para a sala de aula**. Martinho Guedes dos Santos Neto. (org.). João Pessoa: Ideia, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, 1: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: **O ensino de História e a criação do fato**. Jaime Pinsky (aut. e org.). [et al.]. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conhecimento de História. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, 1996.
- MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Ensino de História: entre História e Memória. In: Gilvan Ventura da Silva. [et al.]. (orgs.). **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória, ES: GM/ PPGHIS/UFES, 2007.
- ORLÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: **O saber histórico na sala de aula**. Circe Bittencourt (org.). 11. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.
- TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

A ORALIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA

RODRIGUES DE LIMA, Arthur¹ - UEPB/Campus I

Resumo

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais, o ensino de história deve instrumentalizar na realidade dos alunos um processo que potencialize um maior conhecimento de mundo, possibilitando assim, uma maior compreensão de sua cultura, como também da sua história. Dessa forma, os trabalhos com a memória e a fonte oral podem proporcionar um maior interesse por parte dos alunos no que diz respeito ao conhecimento histórico. Tendo em vista as transformações ocorridas no campo da historiografia nos últimos tempos, com uma ampliação dos temas abordados como também das fontes que facilitam na costura das discussões históricas, este trabalho tem por finalidade demonstrar como a fonte oral pode ser um fator basilar para que os alunos possam desenvolver melhor seu processo de aprendizagem, visto que a história oral trata de uma memória viva e, portanto, esta em contato com a realidade dos alunos, abre um grande leque de possibilidades de trabalho no que diz respeito, por exemplo, a abordagem da história local. Experiência que os PIBIDianos realizaram no Bairro das Malvinas em Campina Grande-PB e que este trabalho deverá demonstrar. Bairro originário de um movimento social na década de 80, no município de Campina Grande, onde o conjunto habitacional Álvaro Gaudêncio de Queiroz fora alvo de uma ocupação que a partir de então seria cercada por um contexto de luta e resistência de seus moradores. Todavia o que constatamos é que os jovens do bairro não tinham conhecimento desse processo e carregavam a vergonha de pertencerem a um “bairro invadido”. Logo, o trabalho tentará demonstrar como a fonte oral e a realização de entrevistas com os participantes do movimento de fundação do bairro poderão contribuir para uma melhor compreensão da história local e também da formação da identidade dos alunos.

Palavras-Chave: Ensino de História. Fonte Oral. Interdisciplinaridade.

Para começo de conversa

Durante muito tempo, a historiografia esteve alicerçada nos preceitos do século XIX, uma história científica que clamava pela objetividade, cujo documento em si era portador da verdade histórica. Não havia espaço para fontes não oficiais, a história tinha a finalidade de constituir a biografia dos grandes heróis nacionais. Graças às contribuições de Leopold Von Ranke a história havia incorporado os métodos das chamadas ciências naturais, especialmente

¹ Graduando do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, bolsista PIBID/CAPES

E-mail:arthur.rlima@hotmail.com

da física newtoniana, a palavra-chave na história era neutralidade. O documento estava pronto em si, a tarefa que cabia ao historiador era transcrever a história, em uma ideia de “consciência espelho”, como diria José Carlos Reis, onde o historiador reflete o documento. Não havia espaço para temas que não fossem a política e a luta pela formação nacional. Portanto, fontes como a fotografia, a literatura, vestígios arqueológicos não eram considerados relevantes para o conhecimento histórico.

Todavia a partir da década de 30, impulsionada pelas pesquisas de Marc Bloch e Lucien Febvre a historiografia passaria a caminhar por outros caminhos, o que não implica dizer que a prática de ensino assim o fizesse, sob a influência das ciências sociais, da demografia, estatística, geografia e agrupados entorno da revista *Annales d'histoire économique et sociale* a Escola dos *Annales* proporcionaria uma verdadeira “revolução na historiografia” (BURKE, 1991, p.07). Algumas das contribuições que os historiadores ligados à revista *Annales* efetivaram dizem respeito à substituição da narrativa de acontecimentos por uma história-problema, fundamentada em uma crítica ao presente histórico.

Os historiadores agora se dedicariam a uma história de todas as atividades humanas e não apenas a história política, que durante tanto tempo perdurou na Escola Metódica. Também não podemos esquecer-nos da interdisciplinaridade, a história agora se encontrava sob a influência da geografia, sociologia, psicologia, economia, linguística e a antropologia social, que seria uma das primeiras áreas a recorrer à fonte oral tendo em vista as sociedades sem sistema de escrita que eram alvos de suas pesquisas.

A ampliação temática é sem dúvida outra grande contribuição, graças às discussões promovidas pela Escola dos *Annales*, a mulher, a criança, o medo, o beijo o chamado estudo das mentalidades, passa a ser alvo das pesquisas históricas e com isso os historiadores não poderiam permanecer presos, no contexto desta que será chamada de “Nova História” às fontes tradicionais e oficiais, logo os relatos, cartas, diários, livros de receitas, vestígios arqueológicos, imagens passam a ser importantes elementos para a pesquisa histórica. Esta ampliação das fontes promovida pela escola dos *Annales* é fundamental para compreendermos a utilização da fonte oral na pesquisa histórica e no ensino de história.

Um Pouco sobre História Oral

Antes de pensarmos as possibilidades de uso da fonte oral e suas possíveis relações com o ensino de História é de fundamental importância buscar compreender uma relação conflituosa, mas que tem tido consideráveis importância nos últimos anos graças as novas tecnologias que possibilitaram uma gama de relações do historiador e suas fontes, que é a questão do uso da fonte oral e todo um conjunto de querelas em torno de sua credibilidade.

O termo “história oral” é novo, assim como o gravador de fita, e tem implicações radicais para o futuro. Mas isto não significa que ela não tenha um passado. De fato, a história oral é tão antiga como a própria história. Ela foi à primeira modalidade de história. (THOMPSON apud FREITAS, 2002, p.27).

A partir dos postulados de Thompson podemos observar que a oralidade é uma constante no conhecimento histórico, como não nos lembramos do mundo grego onde as narrativas eram contadas nos anfiteatros e tinham por finalidade dar vida ao passado, materializá-lo? Logo, oralidade e história sempre caminharam juntas. Todavia a partir de um discurso tradicionalista e cientificista da historiografia, seu caráter oral passa a ser negado e consequentemente ocasionou um descrédito quanto ao uso da fonte oral na pesquisa histórica. Porém, como veremos, nos últimos anos, graças ao contato da historiografia com outras áreas do conhecimento, nossas produções foram enriquecidas pela história oral e pode caminhar por outras vertentes que não a tradicional. Chegou-se a conclusão de que “o escrito, ordenado, factual nunca é suficiente para abarcar toda a verdade: a vida sempre transborda de qualquer cálice”. (PASTERNAK apud FREITAS, 2002,p.15)

A história oral hoje tem uma importante área de abrangência multidisciplinar, ela tem sido sistematicamente utilizada por diversas áreas das ciências humanas, a saber: História, Sociologia, Antropologia, Linguística, Psicologia, entre outras. Segundo a professora Sônia Maria de Freitas em seu livro História Oral - Possibilidades e Procedimentos, podemos dividir a história oral em três pontos de vista: “Tradição oral; história da vida e história temática”. (2002, p.19)

A tradição oral se constitui enquanto um conjunto de testemunhos transmitidos verbalmente de geração em geração. Gwyn Prins coloca em seu ensaio História Oral, como grande exemplo, do desenvolvimento de pesquisas na área da tradição oral, Jan Vansina, responsável por estudos de comunidades africanas, através de uma compreensão de cantigas populares que foram passadas por gerações. Tais comunidades não eram detentoras da escrita, todavia tal procedimento também pode ser realizado em sociedades com sistema de escrita. (1992,p.185) Nessas sociedades de tradição oral, através das cantigas, provérbios são passadas todas as informações essenciais para o funcionamento da sociedade, de suas instituições, todavia nas sociedades que dominam a escrita somente as memórias consideradas menos importantes são reservadas à tradição oral. (FREITAS, 2002,p.22).

Outro gênero de história oral, segundo Sônia Maria de Freitas, seria a história de vida, que poderia ser considerada como um relato autobiográfico, mas do qual a escrita que define a autobiografia estaria ausente. A reconstituição do passado seria feita pelo próprio indivíduo, tentando abarcar a totalidade da vida do informante, para tanto o pesquisador necessitaria de muitas horas gravação. (2002,p.21)

Por história oral temática compreende-se que, as entrevistas realizadas seriam temáticas, com o intuito de dar um certo direcionamento nos depoimentos, teria por finalidade observar as divergências e convergência desses relatos que integram uma memória coletiva. Este procedimento foi experimentado pelos pibidianos nos trabalhos realizados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvaro Gaudêncio de Queiroz no Bairro da Malvinas em Campina Grande-PB, onde os alunos das turmas de terceiro ano puderam entrevistar algumas pessoas da comunidade que participaram do movimento de ocupação do mesmo bairro em 23 de março de 1983. As entrevistas tinham por objetivo pedir que o entrevistado falasse sobre sua chegada ao bairro e as dificuldades que enfrentou quanto à falta de estrutura e incursões das forças policiais do governo do estado no mandato do então governador Wilson Braga.

Todavia antes de falarmos propriamente sobre os resultados dessas entrevistas e seus reflexos na prática dos próprios pibidianos, como também os resultados alcançados no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e seu interesse pela história local, é necessário pensarmos o quanto a discussão da história oral e as características da memória influenciam na escolha de tais fontes ou em sua rejeição por alguns pesquisadores e professores de história.

História Oral e Memória

Um ponto que não pode ser esquecido na relação entre o pesquisador e suas fontes é a capacidade que o historiador detém de produzir documentos. Como diria Michel de Certeau, o conhecimento histórico nada mais é do que a união de inúmeros retalhos em uma bela colcha. (2007,p.157) A transformação de um documento em fonte histórica é papel do historiador, segundo Ademir Gebara:

Se o historiador não efetua este cuidadoso, metódico, delicado trabalho de construir suas fontes, ocorre um ato de infidelidade ao documento, que como vimos, castiga impiedosamente seu manipulador, neste caso, o documento, em seu diálogo com o historiador, inviabiliza sua construção enquanto fonte. Temos então um interessante epílogo, não existe então a possibilidade de se construir a narrativa histórica, posto que o historiador não tem existência sem dar existência às suas fontes. (2004,p.141)

Nesta concepção, a historiografia esteve presa durante muito tempo em especial ao documento escrito. Todavia, como Lucien Febvre coloca em *Combates pela História*, quando não temos documentos escritos não existe problema algum que possamos recorrer a tudo que o engenho do historiador possa utilizar. (2004,p.142) É este difícil diálogo com os múltiplos sinais do passado, o motor do processo de constituição das evidências que mantém o objeto de estudo. E as novas tecnologias sem dúvida contribuem a cada instante para a produção de novas fontes para atividade historiográfica e o ensino

de história. Desde o surgimento do gravador em 1940 que a oralidade passou a ser debatida enquanto fonte, primeiramente nos EUA, teve seu *boom* na década de 60 com a criação da OHA *Oral History Association* que passou a publicar anualmente a *Oral History Review*. Na Grã-bretanha damos este que aos trabalhos da Universidade de Essex e a publicação de livro de Paul Thompson *A Voz do Passado: História Oral*. Posteriormente seria constituído aquilo que ficou conhecido como Moderna História Oral, aquela cujo método consiste na realização de depoimentos pessoais orais, por meio da técnica de entrevista que utiliza vários recursos tecnológicos desde gravadores, celulares, filmadoras e uma gama de recursos que podem contribuir para o trabalho do historiador.

Hoje, segundo a professora Sônia Maria de Freitas graças às transformações ocorridas nas ciências humanas e devido aos debates multidisciplinares, existe um consenso que é inegável o papel que as fontes orais vêm ocupando na produção acadêmica. Entretanto devido à relação de tais fontes com a memória, tem existido certo receio por parte de alguns pesquisadores e professores quanto ao uso de tais fontes, sejam no caso de cruzamento com fontes escritas ou na ausência deste.

Segundo Philippe Artières, constantemente necessitamos produzir lembranças, arquivos pessoais que estão ligados diretamente à constituição da nossa identidade. Principalmente nos tempos que vivemos hoje, a era tecnológico-informacional, arquivar significa existir, seja em um número, numa fotografia ou arquivo de texto guardado no mais moderno HD externo. Somos, na realidade, um banco de dados, pertencente à previdência social, ao prontuário médico ou a um álbum de família que visa preservar a memória de como chegamos onde estamos. “Nenhuma época foi tão produtora de arquivos como a nossa, não somente pelos meios técnicos de reprodução e de conservação de que dispõem, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio.” (NORA,1993,p.17)

Ainda segundo Artières “não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conversa de qualquer maneira” (1974,p.03) é comum que façamos um acordo com a realidade e manipulemos e existência, nós omitimos, rasuramos deixamos de lado dadas lembranças que não nos convém. Podemos observar tal postulado em uma das entrevistas realizadas nas Malvinas, quando a entrevistada nos falava das dificuldades em conseguir água no bairro, devido à falta de saneamento. Havia alguns poços onde aqueles que não tinham condições de comprar água se dirigiam pela manhã com baldes, bacias na intenção de abastecer suas casas. No entanto, era comum algumas discussões entre os moradores na tentativa de levar mais água para casa e a entrevistada nos falava que certo dia deu um soco em sua vizinha que tentou furtar seu vasilhame de água. Não estávamos gravando quando ela falava isso e quando tornei a gravar pedi que repetisse a questão, entretanto ela mudou de assunto. Quando perguntei por que não falou ela me confessou que a mulher na qual tinha dado o soco hoje é sua amiga e não se lembra do episódio, logo

não queria se prejudicar. Tal exemplo deixa claro o quanto somos interesseiros no formular de nossas lembranças.

Na construção de nossas narrativas classificamos, selecionamos os acontecimentos considerados importantes, como também delegamos os que devem permanecer esquecidos. Portanto, somos portadores de uma “intenção autobiográfica”, que está ligada diretamente ao nosso processo de subjetivação e de constituição do “arquivamento do eu”, através do convívio e da “injunção social”. (ARTIÉRES,1974,p.06) Sempre lembramos aquilo que nos é significativo, controlamos a forma como nossa memória aflora, filtramos sua saída do íntimo para o público. Lembramos o que nos é conveniente. Dessa forma, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. “Memórias individuais e coletivas se confundem”. (SILVEIRA MATOS et al 2011,p.96)

Segundo a professora Sônia Maria de Freitas os oralistas não têm enfrentado de forma convincente o debate epistemológico que o uso da fonte oral e sua utilização no ensino de história propõem. (2002,p.32) Paul Thompson coloca que

A oposição á evidencia oral é muito mais fundamentada no sentimento do que no principio. A geração mais velha dos historiadores que ocupam as cátedras e detém as rédeas é instintivamente apreensiva em relação ao advento de um novo método. Isso implica que eles não mais comandem todas as técnicas de sua profissão. Daí os comentários depreciativos sobre os jovens que percorrem as ruas com gravadores de fita. (apud BURKE,1992,p.165)

O Brasil também sofreu com esses impactos, a história oral em nosso país começa a ganhar destaque a partir de 1975 quando é fundado o CPDOC, Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, ligado a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Tal centro tinha a finalidade de guardar e preservar a memória de personalidades nacionais, que estavam ligadas diretamente a formação de uma identidade nacional. Esta foi uma das primeiras iniciativas de pesquisa neste campo, porém devemos lembrar que durante o período militar as pesquisas em história oral sofreram um retrocesso, pois o governo proibiu projetos que gravassem opiniões e depoimentos. Em consequência disso, enquanto no resto do mundo, proliferavam projetos de história oral, nós nos retraímos, deixando para a década de 80, o momento da abertura política, o *boom* da história oral no Brasil. (FREITAS,2002,p.37)

Dessa forma, criou-se na intelectualidade brasileira certa desconfiança com relação à utilização da fonte oral, ligada em parte ao período em que nossos pesquisadores se mantiveram longe das discussões internacionais que avançaram durante toda a década de 60 e 70. Os pesquisadores chegaram à conclusão que a fonte oral era bem vinda à historiografia como também no ensino de história, entretanto era necessário que fosse cruzada com fontes escritas, que segundo eles dariam mais credibilidade a pesquisa. Ainda

há pesquisadores que mantêm vínculos com a tradição historiográfica do século XIX, portanto consideram as fontes orais como secundárias e subsidiárias de baixo valor histórico, representariam um testemunho subjetivo que poderia vir carregado de mentiras e declarações tendenciosas, logo de baixa fidedignidade.

Há aqueles que acreditam na História oral, porém assumindo uma postura de que o documento oral deve ser cruzado com outras fontes de preferência escritas e oficiais. Nessa perspectiva, os documentos orais visam à complementaridade e a veracidade das informações, portanto, o cotejo das fontes. [...] A esses pesquisadores que defendem essa visão diríamos que todo documento é questionável e que todo documento escrito ou iconográfico é limitado e subjetivo. (FREITAS,2002,p.44)

A fonte oral nos fornece de forma magistral a oportunidade de estudarmos o passado recente, pois não podemos esquecer que o contemporâneo também é histórico, a história oral edifica uma história do presente, visto que, durante muito tempo a historiografia esteve presa, relegada ao passado. Mas graças ao redimensionamento sofrido pela historiografia com a revalorização da oralidade, ligada em grande parte a midiaticização de massa com o rádio, televisão, cinema e demais meios de comunicação o historiador tem buscado mudar suas posturas quanto a grande desconfiança do testemunho pessoal. São os registros das chamadas reminiscências orais que possibilitam observarmos pontos de vista muitas vezes diferentes sobre o mesmo assunto, ou que comumente seriam esquecidos pelo discurso do poder. Logo é preciso vencer estes limites que nos colocam diante da supremacia da escrita sob as demais fontes.

Através das reminiscências, é possível captar o que as pessoas vivenciaram e experimentaram, suas características em relação à coletividade em que estão inseridas. A história oral privilegia a voz dos indivíduos, sejam eles considerados importantes ou não. Por isso, ela tem a capacidade de dar voz aos “esquecidos e vencidos”. Não seguindo mais o paradigma daquela história dos heróis e dos ídolos nacionais, como bem coloca Walter Benjamin “qualquer um de nós somos personagens históricas”. (apud FREITAS, 2002, p.51)

Portanto, a história se apropria da memória coletiva e a transcreve em palavras, pois a memória seria o coletivo e a história o elaborado.

Memória e história antes de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no entorno do presente. [...] No coração da história trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir. (NORA,1993,p.09)

Segundo os conhecimentos psicanalíticos, o esquecimento e a seletividade da memória que podem influenciar diretamente no relato utilizado pelo historiador não estão ligados a uma simples deficiência do organismo, mas à questão de que as lembranças que nos incomodam são expulsas da consciência, mas continuam atuando sobre o comportamento no inconsciente. Logo, essas manipulações conscientes ou inconscientes podem afetar o depoimento individual. (FRAITAS,2002,p.61) O que torna interessante é observarmos que quanto mais antigas e mais importantes forem as reminiscências, mais persistentes elas se tornam em nossa memória. Isso é facilmente observável na realização das entrevistas e podemos passar por essa experiência nos trabalhos do PIBID realizado nas Malvinas onde várias pessoas que participaram do movimento de ocupação do bairro nos forneceram visões diferentes sobre a polícia. Uns diziam que eles agiam com violência com relação aos ocupantes, outro colocava que em uma noite chuvosa quando se encontrava perdido no loteamento, sem iluminação ou qualquer sinalização que indicasse o nome da rua ou o lugar em que se encontrava, fora levado para casa pela polícia. Logo, a partir das experiências pessoais e do grau de importância individual as pessoas podem retratar o mesmo fato de diferentes maneiras, o que torna rico, porém desafiador o trabalho com as fontes orais por parte do pesquisador e do professor de história.

Graças às contribuições de Maurice Halbwachs, podemos observar a memória sob um ponto de vista histórico e sociológico. A reconstrução do passado irá depender da integração do indivíduo em um grupo social portador do que ele denomina de “memória coletiva”, tal memória exerceria uma função social, este redimensionamento nos permite assim, avaliar e apresentar o depoimento oral como fonte para o historiador.

Diante dos postulados aqui apresentados sobre fontes orais e memória ainda pode haver algum questionamento quanto à credibilidade de tais fontes. Porém a diferença da utilização da fonte oral

encontra-se no fato de que os depoimentos não verdadeiros são psicologicamente verdadeiros, e que esses “erros”, às vezes, revelam mais dados que o relato exato. A credibilidade da fonte oral não deve ser avaliada por aquilo que o testemunho oral pode frequentemente esquecer, por sua inexatidão para com os fatos, mas na divergência deles, onde imaginação e simbolismo estão presentes. (PORTELLI apud FREITAS, 2002,p.73)

Possibilidades da Fonte Oral no Ensino de História

A fonte oral oferece um leque de possibilidades que podem enriquecer a prática de ensino do professor de história. Primeiro, tal fonte geralmente trata de um tema contemporâneo não tão distante da realidade dos alunos ou ligado diretamente a eles, à história local que muitas vezes é deixada de

lado nos currículos tradicionais, ganha espaço com a priorização da fonte oral. Pesquisas realizadas por associações de moradores e centro comunitários podem contribuir em grande parte nesse processo. Dessa forma, é possível reconstruir a história local que esta ligada diretamente a uma consciência de grupo presente nas entrevistas, o que terá reflexos diretos na formação da identidade dos alunos. Tal realidade é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

Segundo os PCN's nos últimos tempos

houve questionamentos significativos, por parte dos historiadores, relativos aos agentes condutores da história — indivíduos e classes sociais —, sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar, sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer. (1997,p.25)

Ao conteúdo histórico simplesmente transmitido pelo professor vieram se contrapor as tendências pedagógicas denominadas, grosso modo de construtivistas, que atribuem ao educando o papel de participante ativo de sua aprendizagem. (KESSEL,200?, p.04) Para a área de história isto teve implicações diretas pois o aluno agora seria visto como sujeito de sua própria história e a memória teria grande importância nesse processo.

Desta forma é fundamental destacarmos o papel da educação e do ensino de história na construção da identidade individual dos alunos. Pois, durante muito tempo a história foi o abre alas da constituição do sentimento nacional, exaltando a memória dos grandes heróis e buscando criar a ideia de homogeneidade e unidade nacional através de perspectivas como o mito da democracia racial, todavia através da utilização da fonte oral é possível abordar pontos de vista que durante muito tempo foram deixados de lado pela historiografia, observar os sujeitos históricos.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características (...). Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.(PCN,1997,p.29).

A fonte oral se torna de grande valia para o trabalho da história local e esta foi uma realidade que tivemos contato no bairro das Malvinas em Campina Grande-PB, onde pudemos perceber que os alunos carregavam um sentimento de vergonha por pertencerem a um bairro fruto de um movimento ocupacional, talvez esta situação estivesse ligada a incompreensão histórica por falta

de trabalhos de história local na escola e nas famílias do bairro. Diante desta situação e alicerçados nas orientações dos PCN's quando afirmam

As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos. Assim, há um grande número de pessoas que não fazem uso da escrita, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso de populações indígenas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar. (1997, p.31)

Buscamos realizar algumas entrevistas com os moradores que participaram do movimento ocupacional, pedindo que eles falassem livremente sobre como chegaram ao bairro e as transformações que ele sofreu desde então. Podemos ouvir sobre o quão grande foram os desafios enfrentados, desde a falta de luz, água até a alegria com a chegada de tais serviços. A forma como o governo acabou cedendo as casas aos ocupantes, após tanta resistência e as consequentes obras estruturais que o bairro sofreu graças às reivindicações de sua população. As entrevistas foram realizadas em conjunto com as turmas do terceiro ano e elas puderam aprofundar seus conhecimentos sobre a luta que seus avós e pais tiveram para que pudessem estudar ter acesso aos serviços básico no bairro. Dessa forma, os alunos puderam se enxergar como sujeitos históricos e muitos mudaram sua opinião sobre o que achavam do bairro. Foi gerado um sentimento de pertencimento muito ligado à formação das identidades dos alunos.

Outro aspecto que também observamos a partir das entrevistas realizadas no Bairro foi o quanto proporcionar o contato dos alunos com as fontes que arquitetam o conhecimento histórico pode ser benéfico para a prática de ensino e despertar um maior interesse por parte dos estudos históricos. Não queremos com isso formar “pequenos historiadores”, mas que os alunos possam compreender seu papel enquanto sujeitos históricos. Através das entrevistas, eles puderam analisar determinadas convergências e divergências quanto à opinião dos entrevistados e a partir daí darem sua opinião sobre o processo de formação do bairro. Chegaram à conclusão de determinados fatores presentes na maioria das entrevistas como a falta de assistência básica no bairro como água, luz, saúde, educação e como gradativamente tais fatores foram alcançados. Além dos aspectos gerais os alunos também puderam analisar as características individuais de cada entrevista, marcadas pelas memórias próprias dos entrevistados, tendo em vista a trajetória de como chegaram ao bairro, os desafios que enfrentaram. Logo os alunos puderam perceber uma história presente no cotidiano e que se revelava através das narrativas de cada um dos entrevistados e desta forma puderam tomar parte da memória do bairro.

Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha um outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço. A escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. (PCN’s,1997, p.31).

Esta experiência pode demonstrar o quão são essenciais para as pesquisas e o ensino de história as fontes orais, sua capacidade de fomentar nos alunos o desejo de aprender história e sentir-se como participante de um processo histórico. O objetivo do professor ao colocar seu aluno em contato com as fontes, não é formar outros historiadores, mas cidadãos críticos que compreendem que a sociedade e a cultura na qual estão inseridos é fruto de um processo histórico. Através de uma relação interdisciplinar promovida pelo contato com essas diferentes formas de linguagem os alunos poderão estar desenvolvendo suas habilidades e competências, como também uma visão de alteridade.

Considerações finais

O ensino de história deve promover um maior conhecimento do aluno sobre sua sociedade, sobre sua cultura, deve estar alicerçado no desenvolvimento da cidadania e dos valores humanos. Ao se entender como sujeito histórico o aluno percebe que faz parte de uma memória coletiva e poderá desenvolver uma consciência crítica necessária ao seu engajamento social. O professor deve a cada momento tornar o ensino de história significativo e sem dúvida a utilização de novas linguagens e fontes, através da interdisciplinaridade, como fotografia, literatura e os relatos orais aqui abordados podem contribuir diretamente para o desenvolvimento de uma prática de ensino significativa.

A história deve proporcionar intercâmbios culturais, o contato dos alunos com uma realidade que talvez eles não conheçam e as fontes orais são de extrema importância nesse processo, principalmente por estarem ligadas a um passado recente que constantemente foi esquecido e pode ser alvo de desconhecimento por parte dos alunos. Ao introduzir um tema em sala de aula através do relato oral o professor pode estar contribuindo para este intercâmbio cultural.

Abre-se assim um espaço para a valorização da memória dos diferentes agentes sociais, inseridos ou não na comunidade escolar e que se tornam produtores de informação, através dos seus movimentos sociais e participação comunitária, o cotidiano dos sujeitos históricos, entre eles os próprios alunos.

Referências

ARTIÉRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Traduzido por Dora Rocha. São Paulo: Editora da UNESPE Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/arquivar_a_propria_vida.pdf>. Acesso em 14 jun. 2013

BURKE, Peter (org.) **História Oral**. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESPE, 1992. (p.163-198)

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis,RJ: Vozes,2007 (p.79-83)

FIORUCCI, Rodolfo. História Oral, Memória e História. **Revista História em Reflexão**. Vol.4 n.8 Dourados, GO: Editora da UFGD,2010

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002.

GUARISA, Nadia Maria. **A história oral e o ensino de história: A discussão atual em revistas acadêmicas brasileiras**. Disponível em: <<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1395-8.pdf>>. Acesso em: 6 jun 2013

KESSEL, Zilda. **Memória nos Parâmetros Curriculares**. Disponível em: <<<http://www.museudapessoa.net/adm/Upload/uf94B11092012191622WA8JN.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. (p.21-29)

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História Oral como fonte: problemas e métodos**. Disponível em: <<<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395>>. Acesso em: 15 jun. 2013

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**. A problemática dos lugares. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1981. Disponível em: <<<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2013.

PROJETO “MINHA RUA TEM HISTÓRIA”: NOVAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

SILVA, Lenaldo ¹ - UEPB

Resumo

A ideia de se trabalhar com alunos dos segundos anos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Escola Polivalente), surge no tocante ao desejo de propiciar aos mesmos uma interação com sua realidade social mais imediata, de forma a conduzi-los a um trabalho de análise e reflexão que lhes permita compreender a forma e a produção do conhecimento histórico. Dessa maneira, a metodologia introduzida neste projeto caberia atender às necessidades nas quais os alunos estão inseridos, um mundo globalizado onde as transformações tecnológicas, sociais e culturais são apreciadas diariamente, permitindo a integração do conteúdo de história já trabalhado em sala de aula, neste caso, a história da cidade de Campina Grande – PB, tendo como objetivo a valorização da história local, sobretudo da rua residida por alguns alunos que participaram da atividade, onde estes pesquisaram, estudaram, sob a supervisão dos pibidianos, a respeito da história de sua rua, para que em seguida documentássemos em vídeo o relato dos discentes sobre a História Local de Campina Grande e posteriormente de sua rua, através das consequências que acarretaram a imagem monumental da rua em que moram atualmente e que fatores possibilitaram a sua construção. O projeto denominado: “Minha rua tem História”, desenvolveu-s a partir da preocupação, não necessariamente, de procurar fazer do aluno um historiador, mas desenvolver a sua capacidade de observar, extrair informações e interpretar características da sua realidade, transformando-os em agentes ativos na construção do conhecimento. Apresenta-se dessa maneira, em meio a dificuldades e novas perspectivas, uma nova proposta para o processo de ensino-aprendizagem em história.

Palavras-chave: Documentário. Ensino-aprendizagem. História Local.

Introdução

Nos debates em torno das problemáticas as quais envolve o ensino, uma das principais questões dizem respeito às dificuldades que os professores encontram na sala de aula para concretizar e articular as renovações do conteúdo bem como as inovações pedagógicas com base no interesse dos alunos. Em observância ao trabalho realizado entendemos que o professor é o principal responsável pela criação das situações de troca, de estímulos na

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB – Campus I, Campina Grande –LENALDOFERREIRA@YAHOO.COM.BR

construção de relações entre o estudado e o vivido, bem como de integração com outras áreas de conhecimento, conduzindo os alunos a novas informações, auxiliando no confronto de opiniões, apoiando-os nas recriações de suas explicações e também de suas transformações com relação a concepções históricas.

Em nossos primeiros contatos em sala de aula como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, observamos, na perspectiva do ensino de História, dificuldades, também por parte dos alunos, onde estes apresentam uma expressiva falta de interesse pelos conhecimentos históricos. Sabe-se que as formas de aquisição, bem como a troca de conhecimento que tradicionalmente é voltado com intensidade à transferência de conhecimentos contidos nos livros didáticos, originando como afirma Machado (1999), “um tipo de ensino que enfatiza um saber pronto e acabado, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e ao criticismo e à falta de comunicação pois, na maioria das vezes, a aula é centrada na fala do professor”.

Torna-se necessário uma melhor articulação por parte do professor para que ele encontre-se conectado com os anseios do educando, utilizando-se de estratégias e situações de aprendizagem co-movedoras. O professor tem também um papel importante na utilização de uma pedagogia que não esteja vinculada às formas mais antigas, como por exemplo, a memorização e a repetição. Dessa maneira:

Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 1999, p.6).

A História Local, enquanto estratégia de aprendizagem pode garantir o domínio do conhecimento histórico. Seu trabalho engajado no ensino pode possibilitar de maneira eficaz, a construção de uma História mais plural sem silenciar as multiplicidades das realidades. A partir daí, cabe ao professor fazer o educando perceber o seu lugar, como parte integrante da história e não um simples espectador do ensino desta, construtor de fatos e acontecimentos que não lineares, mas permeados de descontinuidades próprias do processo histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 34)

A História Local é entendida como modalidade de estudos históricos que contribui para a construção dos processos interpretativos sobre a constituição

histórica dos atores sociais em seus modos de viver, tratando de assuntos referentes a uma determinada região, caracterizando-se pela valorização dos particulares e das diversidades, apesar de estar associada a uma história global. Nesse sentido, a História Local pode ser valorizada também como estudo do meio, ou seja, “como recurso pedagógico privilegiado [...] que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, (1998, pág. 9).

O ensino de História e memória, atrelado à participação do aluno, como um agente investigador, onde lhe é atribuído um reconhecimento no tocante a um ser importante na participação da construção do seu próprio conhecimento é de fundamental importância. Conforme Jacques Le Goff (1994, p.477) deve haver um vínculo entre a história e a memória: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens.”

Muitas vezes, o reconhecimento, paralelo a um estímulo torna-se muito eficaz, mediante uma metodologia convidativa. Nesse caso, uma metodologia que se constitua frente a novas linguagens, acessíveis à tecnologia, com um olhar voltado para as necessidades de informação exigentes a um modelo que se faça resultar, em uma considerável aquisição de saber, mediante a troca de conhecimentos, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional. Kenski (2001, p.103) afirma que:

O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

Trabalhando a História Local e a produção de um vídeo.

Após reuniões de planejamento, iniciamos nossos trabalhos no Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Escola Polivalente), localizada no município de Campina Grande, estado da Paraíba. A ideia de se trabalhar com História Local, coincidiu com as aproximações das festividades comemorativas de aniversário da cidade no mês de outubro, tendo como objetivo a valorização da História da rua de cada aluno participante do projeto, estimulando-os a se perceberem como sendo parte integrante da História e não um simples espectador do ensino desta.

A ideia de se produzir um vídeo, produzidos pelos próprios alunos da escola, viria como uma nova proposta, possibilitando aos mesmos compartilharem suas experiências mediante a sua participação no processo do

conhecimento, resultante de um trabalho bem elaborado a qual envolvia a orientação por parte dos bolsistas PIBID. Assim, poderíamos elaborar, dentro dos padrões educacionais, mediante referenciais teóricos, múltiplas possibilidades no trabalho com o ensino de História Local, atreladas ao uso do vídeo na sala de aula para que se constituísse uma ferramenta didática visando sempre facilitar, motivar e promover o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo dessa maneira para a construção de uma consciência histórica do aluno.

A introdução da pesquisa como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem carrega consigo também medidas de cautela para que não se desenvolva uma possível e muitas das vezes, uma imperceptível ambição de transformar o aluno em um pequeno historiador:

Recorrer ao uso de documentos nas aulas de história pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador. Neste caso, há certa ambição em transformar o aluno numa “espécie de historiador”, situação complexa que conduz a problemas de difícil solução. Essa pretensão acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina [escolar], cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal. (BITTENCOURT, 2004:327-328)

Outro cuidado que adotamos, dentro da proposta da História Local, foi a identificação do conceito de espaço, onde percebemos que é muito comum se referir à História Local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. É preciso frisar que cada lugar tem as suas especificidades, necessitando-se ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções. De acordo com o PCN:

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados. (Brasil/MEC/SEF, pág.52)

A priori, o projeto se buscou reunir um grupo determinado de alunos, disponíveis e desejosos de participarem da atividade proposta que foi apresentada de maneira sucinta em sala de aula pela professora supervisora de História. O primeiro desafio torna-se explícito naquele momento, quando se percebe uma falta de interesse por parte dos alunos. Muitas vezes, além da falta de interesse, o aluno trás consigo uma triste experiência em sua bagagem

estudantil; nesse caso, a falta de estímulo vem acompanhada de certa falta de sentimento de conquista do conhecimento, tendo em vista o motivo de se aprender a disciplina, apenas como uma obrigação que cobre o regimento do conteúdo didático estabelecido pela escola.

Isso faz com que muito deles, se sintam desmotivados a participarem de projetos, ou em contra partida, um interesse apenas em alcançar notas que os façam acumular pontos para a conclusão de seu ano letivo na escola. De acordo com Vygotsky o professor é quem direciona a construção da motivação do aluno:

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1993, p. 102).

Ainda no tocante à motivação, para Pilleti:

A motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreçam determinado tipo de conduta. Em sentido didático, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz. Essa é a base para um bom relacionamento em sala de aula, e para que exista verdadeiramente o aprendizado. (PILLETI, 1997, p. 233).

Ao apresentar aos alunos essa nova proposta de aprendizado, de forma mais dinâmica, onde seu lugar como educando partiria de uma metodologia de aprendizado frente ao seu meio, conciliando seus interesses, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana, o projeto “Minha rua tem História”, pode tomar forma e ganhar participantes, curiosos e engajados em fazer parte de uma “nova forma de aprender” inseridos em uma estratégia pedagógica interessante e importante, articulando temas trabalhados em sala de aula.

A relação do ensino de História, no que se refere à configuração da identidade do aluno é um dos aspectos relevantes e consideráveis quando se propõe estudos voltados para a História Local. De acordo com Neves (1997, pág.7), “[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer”. Quanto ao reforço da utilização da História Local no ensino de História, segundo Proença (1990, pág.139): “Assiste-se presentemente ao desenvolvimento de uma História Local que visa tirar partido das novas metodologias e cujos temas poderão ter um aproveitamento didático motivador e estimulante”.

Entende-se também, que são abordagens metodológicas desse tipo que apresenta um significativo ganho pedagógico para os estudantes quando se torna disponíveis, segundo Giroux e Simon (1994, pág.99), “aquelas narrativas, histórias locais e memórias que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história”. Assim, percebemos que para Neves, Proença e Giroux Simon, faz-se necessário levar em consideração a relevância de o ensino de História fornecer estratégias teórico-metodológicas para o desenvolvimento em sala de aula de experiências pedagógicas que venham valorizar a história de vida de seus alunos. O trabalho com história local “possibilita gerar atividade investigativa, criadas a partir de realidades cotidianas” e; por último “permite trabalhar com diferentes níveis de análise econômica, política, social e cultural no âmbito mais reduzido, evidenciando as diferentes dimensões e ritmos temporais, “... o trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos e permanências.” (SCHMIDT, 2007, 190-191

Após apresentação do projeto de maneira esclarecedora aos alunos, conseguimos uma sala, cedida pela direção da escola, onde pudemos nos reunir com os alunos que, voluntariamente, se dispuseram a participar do projeto. Inicialmente, foram elaborados textos-base, fornecendo informações sobre a história da cidade de Campina Grande, onde os alunos pesquisariam imagens relativas às temáticas históricas concernentes a cada um. Dessa maneira, o uso das imagens referentes à história da cidade como um componente somado ao vídeo final do projeto, teve relevância em se compreender a importância que a análise iconográfica tem nas aulas de História, onde se possibilita o desenvolvimento de uma prática metodológica também eficiente, mostrando ser um instrumento indispensável à compreensão da História.

A palavra iconografia vem do grego eikon (imagem) e graphia (escrita), ou seja, literalmente: “escrita da imagem”. Em disciplinas como estudos culturais, história do design, história da arte e sociologia, a iconografia pode se referir à imagens ou signos que sejam significativos para determinadas culturas. Essa discussão sobre as imagens como iconografia implica em uma “leitura” crítica dessas imagens na tentativa de explorar valores sócio-culturais. Um estudo iconográfico pode ser feito através da identificação, descrição, classificação e interpretação do tema das representações figurativas.

Assim, o estudo sobre a história da cidade fazia-se paralelo a uma pesquisa de imagens que viria a servir como meio norteador de concretização daquilo que estaria a ser relatado oralmente em vídeo. O uso de imagens precisa ser mais bem entendido e aproveitado. Segundo Paiva:

A iconografia é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas (...). São registros com os quais os historiadores e os professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo. É preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas. (PAIVA, 2006, p. 17)

Após essa etapa inicial, terminado o prazo para as pesquisas e estudo das imagens e da História da cidade de Campina Grande, os alunos passaram a pesquisar a História da rua na qual residem. Essa etapa do projeto trouxe além da oportunidade de os alunos trabalharem com algo muito próximo a eles, certa dose de euforia, levando em consideração nomes e apelidos pitorescos que haviam se enquistado a rua ao longo do tempo.

Elaboramos um questionário referente aos aspectos que compunha todo um conjunto físico, político e social e cultural da formação histórica das ruas. Dessa maneira, proporcionamos, através desse questionamento, não apenas uma pesquisa simplória, mas uma problemática do conteúdo a serem estudados a partir de questões do presente, por meio de músicas, poemas, mapas, pinturas, textos jornalísticos contemporâneos, entre outros recursos. Para Rüsen, a problematização permite ao estudante a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana (2007, p. 133). As perguntas que compunham o questionário eram as seguintes:

1. Qual o seu nome e a sua idade?
2. Qual o nome da sua rua?
3. Há quanto tempo você reside nela?
4. Quanto tempo tem a sua rua?
5. Caracterize como era a sua rua antes.
6. Qual a relação entre o nome da sua rua e a História?
7. Quais foram às mudanças ou obras que os governantes fizeram em sua rua?
8. Já existiram outros nomes para esta rua?
9. Qual o fato que você considera mais importante que aconteceu em sua rua?
10. Qual a pessoa que você considera mais importante que morou em sua rua? E o que você sabe sobre ela?
11. Todos nós nos apegamos a um determinado lugar, você acredita que criou um sentimento por este local onde você mora? O que esta rua significa pra você?
12. Qual o morador residente há mais tempo em sua rua?
13. Qual a casa mais antiga? Ela ainda mantém aspectos antigos?

Após análise das possibilidades de exposição do projeto, tendo em vista a necessidade de um espaço tranquilo, silencioso, onde este contribuiria para uma melhor troca de resultados envolvendo os alunos participantes do projeto, decidimos realizar o trabalho, em uma das salas da escola, no momento em que não houvesse aula, sem que prejudicasse os horários adequados dos mesmos, nem os desviasse de suas aulas convencionais.

Problema sanado, espaço adquirido, o passo seguinte foi elaborar um cenário, envolvendo as intencionalidades do projeto, com um slogan referente, sem se perder os aspectos de um ambiente escolar. Em todos os momentos, os alunos se mostraram eficazes, sempre solícitos e motivados, entusiasmados a mostrarem aquilo que aprenderam. Em nenhum momento, a sua timidez serviu como elemento de empecilho para possíveis dificuldades e o contato desses alunos com os recursos midiáticos que utilizamos para o nosso projeto, nos fez reforçar a ideia de que a cada dia, precisamos atender às necessidades dos alunos atrelados a uma nova era, onde as novas tecnologias de informação se fazem necessárias também no ambiente escolar, com professores capacitados e com uma escola bem estruturada que atenda a esses requisitos.

Com relação ao uso inadequado, vemos o que é apontado por Vani Moreira Kenski:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui algum conhecimento sobre o uso crítico das novas tecnologias de informação e comunicação (não apenas o computador e as redes, mas também os demais suportes midiáticos, como o rádio, a televisão, o vídeo etc.) em variadas e diferenciadas atividades de ensino. É preciso que o professor saiba utilizar adequadamente, no ensino, essas mídias, para poder melhor explorar suas especificidades e garantir o alcance dos objetivos do ensino oferecido (2003 p. 88-89).

Após se certificar, que os alunos participantes, haviam desenvolvido o seu trabalho, pesquisado as imagens, problematizado as informações, investigado a história da rua de sua residência, começamos o processo de gravação do vídeo. Em todos os momentos, os alunos se sentiram à vontade para expressarem suas opiniões e críticas acerca do trabalho. Achamos esse espaço aberto para eles importante, uma vez que faz parte também da própria construção do conhecimento, espaços que permitem aos mesmos sentirem-se ouvidos, e assim mais estimulados a serem agentes participantes.

Com tudo pronto, iniciamos as gravações do vídeo, a partir da História da cidade de Campina Grande, onde cada aluno falou de um aspecto diferente, e anexado aos relatos orais, as imagens pesquisadas pelos mesmos, se fazia presentes no vídeo, no decorrer das explicações. Terminada a parte da História da cidade, seguiu-se para o cerne do projeto, no caso, a História da rua dos alunos. Cada um, sem dificuldade, apresentou de forma oral, todo o conhecimento que havia adquirido a partir de suas próprias pesquisas. Nenhuma dificuldade a esse respeito pode ser percebido, pois, tudo o que haviam pesquisado, ofereceu-lhes um leque de descobertas que chamaram a sua atenção para questões que outrora não os interessavam.

Posteriormente, após avaliação do conteúdo, o trabalho de coleta de materiais e edição de vídeo, ficou sob nossa responsabilidade. O vídeo foi

postado no blog do PIBID História UEPB Campus I. O trabalho com História Local desenvolveu-se então como uma possibilidade teórico-metodológica ideal e adequada para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa para os alunos, incluindo síntese, compreensão e transmissão do conhecimento sobre determinada realidade próxima.

Considerações Finais

Em meio a inúmeras formas de satisfação frente a um projeto bem realizado, elaborado de maneira participativa e sob a observância das várias vias teóricas aqui apontadas, percebe-se também a satisfação por parte dos alunos, onde tiveram durante todo o tempo, grande envolvimento, principalmente durante a produção do vídeo. Em todas as etapas do projeto, esses alunos foram criativos e na escola, puderam desenvolver seu espírito de cooperação, demonstrando imensa capacidade de lidar com o conteúdo sugerido, mediante a supervisão da professora de História. O trabalho aqui apresentado demonstrou ser fundamental que o ensino de História incorpore em seu conteúdo metodologias que possam inserir em sala de aula o cotidiano dos alunos sobre a importância de uma História Local que valorize sua memória.

Reforçada pelos referenciais teóricos aqui presentes, pode-se demonstrar a importância da História Local, para o melhoramento das condições de ensino aprendizagem, instigando a curiosidade dos alunos, levando-os a questionar sobre o seu papel no contexto histórico que estão inseridos. Assim, o trabalho realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo teve como intenção proporcionar o eixo norteador do ensino de História, com o principal pressuposto, formar cidadãos que possam ser críticos da realidade na qual estão inseridos, devido ao fato de que seus conceitos e conteúdos possam fazer com que os alunos debatam sobre o que está acontecendo não somente sobre o passado, mas também sobre o presente.

Quanto à escola, torna-se necessário um ambiente que forneça condições adequadas para que os professores possam desenvolver as suas metodologias e dessa maneira, incorporem os conteúdos de História Local em seus componentes curriculares. Como futuros professores, devemos atentar para a responsabilidade de ensinar uma História que faça parte do dia a dia do aluno, pois somente assim o ensino de História para eles terá outro significado e sua aprendizagem se fará não a partir do paradigma da memorização, mas da reflexão.

Em todos os momentos de realização desse projeto, buscamos a execução de maneira inovadora e produtiva. Torna-se necessário mais uma vez frisar aqui, a importância – percebida em todos os momentos – do papel do professor como intermediador entre o aluno e o saber.

Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História : fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GIROUX, Henry & SIMOM, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A Vida Cotidiana Como Base Para O Conhecimento Curricular**. In: MOREIRA, Antônio F. B. e Silva, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KENSKI, V. M. **Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias**. In: ROSA, D., SOUZA, V. (orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. **O papel do Professor na Sociedade Digital**. In: CASTRO, A. D.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.20, n.68, Dez. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01/10/2008.
- LE GOFF, Jacques. **Memória**. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.
- MACHADO, Ironita A P. **O livro didático e o currículo de história em transição**, Passo Fundo: Ediupf, 1999, p.215.
- NEVES, Joana. **História Local e Construção da Identidade Social**. *Saeculum – Revista de História*. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens – 2 ed.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Aprender História**. Lisboa: Horizonte, 1990.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **O ensino de História Local e os desafios da formação de consciência histórica**. In: MONTEIRO, Ana Maria. Et all (org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007. 187 – 198. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.
- RÜSEN, J. **Didática – funções do saber histórico**. In: **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora universidade de Brasília, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Internet: (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Iconografia#Iconografia> – acesso em 03.12.2009).

A VALORIZAÇÃO DO ESTUDO LOCAL NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA MEDIANTE A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO INCENTIVO À PESQUISA E À FORMAÇÃO CONTINUADA

FARIAS, Maria Helena - UEPB¹

Resumo

Tendo em vista o mundo dinâmico que se apresenta, evidencia-se a necessidade de que a instituição escolar, bem como o profissional docente, acompanhe as transformações que se processam na sociedade no sentido de que se estabeleça um processo de ensino eficaz e capaz de promover a formação cidadã. Este trabalho é produto das ações de colaboração/ intervenção desenvolvidas pela equipe de licenciandos em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), participantes do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). O público-alvo desta proposta foram os alunos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), localizada no bairro do Catolé, Campina Grande, PB. Tendo como objetivo resgatar características e informações acerca da história local, o projeto “Minha rua também tem História” buscou envolver os discentes a partir da aplicação de metodologias que os inserissem de forma direta no ato da pesquisa instigando nestes o interesse pelo estudo histórico através das descobertas de seu próprio lugar de vivência ao pesquisar vestígios de suas ruas, prédios e monumentos históricos da cidade como fonte de descoberta e reconhecimento como ser histórico. A inserção do programa nas abordagens dos conteúdos de História repercutiu positivamente no processo de ensino-aprendizagem tendo como produto a dinamização das aulas, assim como promoveu, por meio da parceria entre meio acadêmico e escolar, a possibilidade de revisão e aprimoramento da prática docente do profissional em atuação na escola, incentivando a criação e experimentação de novos recursos metodológicos alternativos à utilização do tradicional livro didático durante as abordagens, viabilizando a desconstrução do imaginário criado pelos alunos a respeito da disciplina de História.

Palavras-chave: Educação Histórica. Docência. Pesquisa.

¹ Graduada em Licenciatura em História pela Autarquia de Ensino Superior de Arco Verde/AESA, possui Especialização pela Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, em Teoria e Metodologia do Ensino de História. Atuou como professora na Universidade Aberta do Vale do Acaraú entre os anos de 2005 a 2008, atualmente é Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES/UEPB/Subprojeto de História na Escola Polivalente, Campina Grande. E-mail: mariahelena_farias@hotmail.com

Introdução

Diante das constantes mudanças que eclodem na sociedade com o acelerado avanço tecnológico que passa a fazer parte do cotidiano do ser humano, torna-se imprescindível que a escola busque acompanhar as inovações propostas por esta nova era, sendo de responsabilidade do profissional docente o aprimoramento de sua *práxis* de modo a atender as novas demandas educacionais com as quais certamente irá deparar-se em seu ambiente de trabalho, contribuindo dessa forma para que a instituição escolar possa efetivamente desempenhar sua função em âmbito social.

Para Gadotti (2003), dentro de toda a representatividade da escola na sociedade moderna, surge um novo olhar para esta instância social sob o qual se privilegia sua interação com a sociedade em prol de um mesmo objetivo: A “criação de condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transferência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura” (p.06).

A escola no formato como a conhecemos emerge na sociedade, no séc. XVI, a fim de sistematizar e formalizar o aprendizado considerando, nesse processo, as transformações temporais e sociais atuando no sentido de socializar o indivíduo. Desse modo, “a escola tornou-se o alicerce do Estado e da sociedade, distinguindo-se de outras maneiras de educar apenas por seu formalismo. Constitui-se assim em um instrumento especial a serviço da educação” (NISKIER, 2001, p.96). Nessa perspectiva, esta representa o local de partilha de todo o arcabouço cultural dos diferentes grupos existentes na sociedade e onde:

As apropriações culturais ou as aprendizagens mais significativas de caráter mais vivo são as que ocorrem graças às vivências diretas de que temos em nossos encontros com o mundo da natureza, das pessoas, ou dos objetos culturais, ou seja, aquelas que são os resultados de nossos confrontos constantes e diretos com o mundo físico, os objetos construídos, outras pessoas, as relações sociais e as condensações de culturas (obras de arte, as instituições, etc.) (SACRISTÁN, 2002 apud FURLANETO et. al., 2007, p.36).

Desse modo, no espaço escolar deve ocorrer a junção entre conhecimento informal e conhecimento formal, além da busca por uma relação professor-aluno horizontal mediante a qual o processo ensino- aprendizagem se dará de forma mais leve e proveitosa conduzindo o discente a perceber de maneira mais sólida e crítica sua própria realidade. Nessa perspectiva, cada disciplina que compõe o currículo tem uma finalidade específica.

A História, enquanto disciplina escolar, busca a compreensão do homem, sua atuação no tempo e no espaço mediante a análise dos processos ocorridos no passado, se constituindo em uma verdadeira pesquisa acerca de um objeto comum a outras ciências, a sociedade, mas que em cada uma delas é analisado de maneira peculiar. Assim,

O ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho (PCN's, p. 67).

Para que o discente seja capaz de assimilar os conteúdos desta disciplina é necessário que, juntamente a uma boa atuação docente, este tenha a percepção de que todo fato histórico encontra-se envolto por um contexto cronológico e espacial singular e que é importante para o discente o desenvolvimento da habilidade de apropriar-se do saber histórico de forma crítica no que tange à sociedade e a si mesmo. Todavia, a valorização da História enquanto disciplina escolar também consiste em sua aproximação com a realidade dos alunos, com o objetivo de retirá-la da abstração sob a qual os discentes constroem uma representação desta como “uma História distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos” (FERNANDES, 1995, p.04). Por essa óptica passa-se a valoriza o estudo do local nas abordagens históricas, já que:

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p. 220).

Nessa linha de abordagem, foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente) o projeto “Minha Rua Também tem História”. Essa proposta foi elaborada a partir da inserção da escola no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)/ Subprojeto de História. A efetivação se deu a partir da atuação de alunos bolsistas no cotidiano das aulas de História ministradas no ensino médio.

O indicador estimulante para o planejamento e execução deste projeto foi o visível desinteresse dos educandos pela disciplina de História. Em consonância com a proposta primordial do PIBID, que está alicerçada sobre a renovação das práticas docentes e o incentivo à formação continuada, buscou-se superar o uso excessivo do tradicional livro didático como única fonte de conhecimento, não deixando de considerar a importância deste recurso metodológico, mas lhe atribuindo novo significado no contexto do processo ensino-aprendizagem. Considerando a dinamicidade do mundo atual, o profissional da educação necessita reavaliar constantemente sua *práxis* para que seu trabalho renove-se atendendo as expectativas dos discentes. Nessa perspectiva, o PIBID se coloca como grande aliado para a elevação da qualidade de ensino mostrando-se como valioso instrumento da tão importante formação continuada, pois:

Parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (PEREIRA, 2000, p. 47).

No contexto da pesquisa proposta pelos pibidianos de História a utilização das novas tecnologias, aplicação de questionários e entrevistas, e outros suportes educativos representaram alternativas viáveis para que o estudo dos conteúdos dessa disciplina fosse dinamizado, desmistificando-se o entendimento estereotipado que habitualmente lhe é atribuído de “conhecimento do passado” a ser decorado para obtenção de notas suficientes para a aprovação.

Logo, através da contextualização do conhecimento histórico, foi possível atrair a atenção dos discentes para a aula e com a atuação dos bolsistas do PIBID, estimulá-los a construir esse saber de maneira participativa e emancipatória. Ademais, possibilitou-se o repensar acerca das práticas adotadas em sala de aula, encaminhando-se um processo de formação continuada, dever do profissional da educação.

O processo educacional e seus desdobramentos sobre o ensino de História no Brasil

A partir de uma análise crítica da História eurocêntrica, busca-se resgatar a História da Educação no Brasil na tentativa de esclarecer o real sentido do processo educacional: servir ao povo ou aos interesses dos poderes?

Os passos trilhados pela educação no Brasil sempre estiveram intrinsecamente relacionados a interesses particulares através da imposição de currículos pré-determinados por aqueles que ocupavam lugar de destaque na sociedade. Períodos como o da ditadura militar representaram verdadeira repressão sobre toda a sociedade, e os conhecimentos adquiridos pelo cidadão em ambiente escolar eram rigorosamente controlados de acordo com os propósitos da burguesia.

No Brasil, a interpretação sobre a História Educacional é unânime dentre vários teóricos que buscaram explicação para cada momento vivido pela sociedade. De acordo com Rauber (2008), a chegada dos europeus em terras brasileiras e a educação da catequese no “Novo Mundo” representam os moldes da educação desenvolvida nesse espaço. As populações indígenas, ou que viviam por aqui já tinham uma educação baseada nos costumes das tribos, mas foram submetidas a uma cultura estrangeira diferente daquela que conheciam:

Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação [...]. Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também o método pedagógico (RAUBER, 2008, p. 52-53).

A fundação da Província Brasileira da Companhia de Jesus pelos jesuítas, quando de sua chegada ao território conquistado, deu início a um processo de catequização que, desde já, centralizava o ensino e o mantinha sob o controle da Igreja. Esse “instrumento” de dominação da metrópole se mostrou tão eficiente que meio século mais tarde esses colégios haviam se multiplicado por todo o litoral, de Santa Catarina ao Ceará. Nessa perspectiva, a educação assumiria o papel de agente colonizador. Para Saviani (2010), “os jesuítas trabalharam com a colonização, educação e catequese, configurando-se em um processo de aculturação em que os nativos tiveram a cultura e educação depreciada” (p.13). Esse cenário só veio sofrer transformações significativas com a instituição da Reforma Pombalina.

Liderada por Marquês de Pombal, esta foi a segunda reforma no tocante ao sistema educacional e eclodiu em decorrência das divergências entre os interesses comerciais emanados pelo Estado e o modelo de educação jesuítica acabando por expulsar os jesuítas do Brasil.

No contexto histórico, a chegada da Família Real ao Brasil permitiu uma nova ruptura nas práticas educacionais vigentes, pois naquela época, a corte necessitou se instalar na colônia brasileira, uma vez que Portugal estava prestes a ser invadido pelas tropas de Napoleão Bonaparte. Diante desses acontecimentos, a sede do governo Imperial instala-se primeiramente em Salvador Bahia e depois na cidade do Rio de Janeiro, e o Brasil é elevado à categoria de Reino Unido. A iniciativa atraiu grande número de intelectuais e estrangeiros, fato que alavancou grandes mudanças no ensino que, todavia, permanecia voltado para a elite portuguesa e intelectuais estrangeiros que aqui se instalaram em busca de riquezas. Nessa linha de pensamento, evidencia-se a segregação do acesso ao conhecimento tendo em vista que todas as medidas e instituições criadas serviram somente a alta elite e tiveram como objetivo formar uma casta dirigente na sociedade do Brasil (RAMOS, 2011, p.24).

Assim, desde a colonização o ensino considerado de melhor qualidade era destinado a grupos determinados da sociedade. A diferença entre escolas públicas e privadas já se fazia presente e refletia as condições de descaso com o processo ensino- aprendizagem.

O ensino de História foi instituído como disciplina do currículo em 1837. O foco de estudo era a formação da civilização Ocidental e sobre o Brasil, o estudo era considerado apenas apêndice. A história bíblica também era um dos focos e um conteúdo a ser abordado pelos alunos. Essa modalidade só foi

retirada do currículo apenas em 1870, com a separação Igreja/Estado, a qual atendia os interesses do Poder e da Igreja, pois em todos os tempos, o ensino de História foi permeado por escolhas políticas.

Em 1889, instalou-se a República e com ela os sonhos do acesso a educação pública de qualidade para todo o povo brasileiro. Alguns nomes merecem destaque, dentre eles o de Benjamim Constante que promoveu uma reforma nos ensinos primário e secundário incentivando a formação de alunos para cursos superiores, onde os Estados passariam a ter mais autonomia em relação ao ensino, porém a falta de recursos financeiros e de interesse do poder público nesse sentido se colocou como grande entrave em seus projetos. De acordo com Azevedo (1953), tratou-se de uma revolução sem êxito, pois apesar de objetivos definidos não alcançou o propósito de renovação intelectual que pretendia.

No segundo momento da República, o governo Vargas inseriu na Constituição, melhorias para educação, exigindo mão-de-obra qualificada e investimento no Ensino Nacional consolidando-se em duas vertentes ideológicas: o ensino secundário, profissionalizante e o ensino comercial, regulamentador das profissões. Foi durante esse governo, que a Carta da Educação estabelecia: “a educação é um direito de todos”. Todavia, nesse período surgiu um número elevado de escolas técnicas, o que delineava uma educação tecnicista e voltada ao momento de ascensão industrial vivenciado pelo país.

Após o Golpe de 1964, que deu poder aos militares no Brasil, a educação sofre novas mudanças, mediante as quais um enorme controle no sistema educacional reflete a manipulação estatal em relação ao acesso e disseminação do conhecimento, assim como a formação cidadã. O setor educacional brasileiro só veio passar por mudanças substanciais com a elaboração Lei de Diretrizes e Base da Educação² em vigor desde dezembro de 1996. Com esta lei, novas expectativas são criadas em torno da educação; a descentralização do processo educativo é vista com bons olhos uma vez que proporciona às escolas maior autonomia no desempenho de seu papel. A valorização do conhecimento do educando e da participação da família no processo ensino-aprendizagem conferem, pelo menos teoricamente, um enfoque inovador à instituição escolar, mas a função da escola continua ser a de formar para o mercado de trabalho.

O ensino da disciplina de História está intimamente relacionado às mudanças em curso na sociedade. Nessa linha de pensamento, poucas mudanças aconteceram em termos do que e como ensinar nessa área, pois há grande influência das ideias de quem está no poder. As mudanças começaram a vir, com a Lei 9394/96, onde o ensino da disciplina História passou por reformulações, apesar de grande parte dos livros didáticos ainda não apresentarem mudanças efetivas. Nessa perspectiva, os profissionais envolvidos com o tema buscam o resgate dos verdadeiros protagonistas do processo histórico.

2 Conhecida como LDB, esta lei rege a educação no Brasil ditando suas diretrizes e estabelecendo a organização do sistema educacional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), o ensino de História deve manter uma relação direta com a questão da identidade,

É de grande importância que os estudos de História estejam constantemente pautados na construção da noção de identidade, através do estabelecimento de relações entre identidades individuais e sociais. O ensino de História deve permitir que os alunos se compreendam a partir de suas próprias representações, da época em que vivem inseridos num grupo e, ao mesmo tempo resgatem a diversidade e pratiquem uma análise crítica de uma memória que é transmitida (PCNS, 1997,p.21-22).

Assim, do ponto de vista de qualquer profissional da área, a disciplina História permite múltiplas abordagens em sala de aula e que devem ser vistas com destaque, pois podem ser compreendidas pelo viés de diversas fontes de relacionamento do passado com o presente para que se entenda que contra fatos, há sim argumentos.

A História local como é entendida pelos PCN's, é feita com base em dois eixos de análise temporal: os movimentos da população que vive na localidade (chegada dos primeiros moradores, imigrantes e emigração), cujas informações devem ser coletadas por meio de entrevistas e depoimentos dos atores locais e o cotidiano dos grupos sociais presentes na localidade, visando a encaminhar o trabalho escolar para a construção do conhecimento do passado ao valorizar a memória local. A proposta do ensino por meio da História Local é aceita em boa medida entre os envolvidos com o tema e permite romper com a História tradicional dos "heróis" ou dos macro contextos e superar em qualidade o saber histórico, uma vez que permite também romper com a prática de conteúdos pré-estabelecidos para o estudo regulado do passado nacional.

Atualmente, o debate tem se intensificado entre os pesquisadores brasileiros no ensino de História Local. Entre esses teóricos, damos destaque ao que diz Bittencourt (2004), " [...] o entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história presente" (p. 168).

No que se refere à proposta pedagógica a História Local tem ampliado os estudos e relatos de experiências com os saberes do espaço escolar sem, contudo, abordar, especificamente os nexos relacionados com a historiografia que está sendo produzida. Nesse sentido, Schmidt (2000) afirma:

Na perspectiva da cognição histórica situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter base a própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência e da história (p.29).

Imaginar o estudo de História das comunidades locais é integrar o educando em suas limitações geográficas e temporais em que o aspecto mais positivo é a valorização do próprio indivíduo que redescobre sua história e sua cultura. Ao estudar a história local, os saberes ganham novos sentidos e o envolvimento entre, escola, alunos e comunidade faz com que se tenha uma melhor compreensão e interação entre elas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio asseguram a retomada e a atualização da educação humanística quando prevêm uma organização escolar baseada em princípios estéticos, políticos e éticos, amparados nos termos: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

De acordo com os PCN's, a resposta do questionamento “O que e como ensinar História” deve considerar a pluralidade dos sujeitos. Os maiores confrontos estão na concepção apenas de “grandes eventos”, ou “grandes heróis”, pois esses desaparecem como instrumento único de estudo e entram em cena homens e mulheres de “carne e osso”, onde a investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais além da escrita. É nessa perspectiva de resgate histórico, que os teóricos atuais nos instigam à busca pela História Local, por meio da pesquisa e novas descobertas. O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro.

Dessa forma, foi sobre esses pressupostos que os trabalhos desenvolvidos pela equipe PIBID na Escola Polivalente obtiveram resultados positivos nas abordagens históricas despertando nos discentes o desejo de aprender.

3. Metodologia

Métodos

Esta pesquisa teve como objetivo o resgate de características e funcionalidades de pontos estratégicos da cidade de Campina Grande, PB. Nesse sentido, a busca por informações históricas acerca destes se fez de fundamental importância durante os desdobramentos deste estudo.

Nessa direção, o método de abordagem utilizado foi o método arqueogenalógico foucaultino para que fosse viabilizada a compreensão das mudanças, das continuidades e descontinuidades no processo do desenvolvimento da História local, pautados em dinâmicas peculiares a cada momento vivenciado pela sociedade. Dinâmicas essas atravessadas por relações de saber e poder. Fazendo-se atuar, inclusive, na conservação de determinadas memórias e no silenciamento de outras.

A aplicação da metodologia educativa escolhida envolveu os discentes do Ensino Médio Básico, da Escola Estadual Senador Argemiro de Figueiredo na

Cidade de Campina Grande-PB, diretamente na execução do projeto planejado pela equipe PIBID em parceria com a professora regente.

3.2. Técnicas

Tendo como ponto de partida o conhecimento da realidade do ensino de História nas turmas participantes do programa, foi elaborada a proposta de intervenção didático-pedagógica denominada “Minha rua também tem História” com o propósito de envolver os educandos na pesquisa e, portanto, na produção do conhecimento.

Para melhor desenvolvimento da proposta foi estabelecido um plano de investigação contendo orientações no sentido de instrumentalização da pesquisa e obtenção dos produtos esperados:

- Pesquisa histórica sobre a cidade de Campina Grande;
- Seleção de prédios e Monumentos Históricos de Campina Grande considerados de maior relevância;
- Busca por imagens que mostrassem as diferentes funcionabilidades desses prédios e monumentos ao longo do processo temporal de evolução da cidade;
- Preparação de questionários para entrevistas.

Resultados e Discussões

No processo de ensino- aprendizagem, a valorização do conhecimento obtido pelo discente ao longo de sua vida é considerada de grande importância para a compreensão de diversos conteúdos. Esse fato explica a necessidade de que o profissional docente tenha a habilidade de articular as diferentes escalas em qualquer área do conhecimento, inclusive nos estudos históricos. Para Nikitiuk (2004), a inserção mesmo que parcial do estudo do lugar na disciplina de História possibilita ao aluno desenvolver a capacidade de percepção dos fatos passados não apenas com o olhar do presente, mas atentando para os desdobramentos histórico- sociais decorrentes destes, oportunizando-lhe distintas compreensões de mundo,

A História local se vista como eixo curricular demonstra ser o local de construção e espaço identitário e facilitador de relações solidárias num mundo planetário e global. Propicia olhar o ontem com os valores de hoje e facilita tornar mais significativos os conteúdos universalmente postos como saberes escolares. Se a História local for vista como estratégia pedagógica propiciara maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta postura valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes

visões sobre os acontecimentos cotidianos e fazer diversas leituras do mundo (p. 161-162).

Nessa perspectiva, a equipe PIBID buscou atuar de modo a aproximar os discentes das turmas de ensino médio da Escola Polivalente do real sentido de se estudar História. A proposta levada aos educandos partiu da seleção de monumentos históricos considerados de relevância na cidade de Campina Grande, PB. Existem vários trabalhos na perspectiva dos estudos locais e de monumentos históricos e patrimônios culturais, como o desenvolvido por Cazaes (2012) no qual foi analisada a importância histórica da filarmônica Minerva Cachoeirana como patrimônio cultural local da cidade de Cachoeira, Bahia.

As turmas participantes do projeto desenvolvido na Escola Polivalente foram divididas em equipes que fizeram uma pesquisa sobre a cidade, a partir da qual se iniciava a proposta basilar dessa intervenção cujo propósito foi o de superar a forma tradicional³ como a disciplina é, normalmente, abordada em sala de aula. Durante essa etapa, os prédios escolhidos foram o Cassino Eldorado, a Igreja Matriz, a 1ª Cadeia da cidade, a Feira de Campina Grande, a Praça Clementino Procópio, o Teatro Municipal, o Açude Velho e os Tropeiros da Borborema. O objetivo se constituiu pela busca de informações acerca dessas expressividades locais e das transformações que algumas delas sofreram com o decorrer do tempo e a consequente evolução da sociedade. Com essa atividade, pretendia-se conhecer as condições de vida dos diversos grupos nos diferentes períodos históricos fazendo, desse modo, uma análise dos aspectos de organização social e mentalidades de cada época.

Estudo semelhante foi desenvolvido por Fagundes (2006), no sentido de valorização do estudo histórico local quando propôs em suas turmas o resgate histórico das características da cidade de Ceará- Mirim, Rio Grande do Norte. A partir de seu trabalho ressaltou-se a importância da inserção de metodologias alternativas ao livro didático para que se incentive e dinamize o saber histórico.

A nova perspectiva de estudo na disciplina de História trouxe novo ânimo aos discentes, que logo se empenharam em ir a campo em busca das informações desejadas. Nesse momento foi planejado, pelos alunos juntamente com a equipe PIBID, um pequeno questionário que os auxiliou no ato da pesquisa e das entrevistas. A utilização desse instrumento possibilitou aos alunos detectar as diferenças entre o período de construção desses monumentos e a atualidade. A evolução da tecnologia foi um dos pontos mais citado pelos entrevistados, ficando atrás apenas das questões relativas à segurança pública. Nessa perspectiva, as pessoas entrevistadas afirmaram que em outros tempos era totalmente possível, e normal, brincar livremente nas ruas e circular pela

3 Compreenda-se como um ensino desarticulado da vivência dos discentes, pautado na memorização de conteúdos que contemplam apenas nomes de pessoas consideradas ilustres no contexto da História oficial.

cidade durante a noite, situações que muitas vezes representam insegurança nos dias atuais. Essas informações foram incentivadoras do posterior debate promovido em sala de aula.

Nessa mesma linha de pensamento, Peter Lee (2001) ao trabalhar o conceito de empatia histórica, coloca que o ponto crucial para o desenvolvimento da compreensão da História, é o fato da explicação de como as pessoas pensavam no passado uma vez que para este autor “compreender a cultura, o sistema de valores e a situação do passado, permite continuar a construir a História, considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar” (p. 27).

A culminância da atividade foi o debate promovido em sala de aula acerca das informações obtidas durante a pesquisa (disponível em <http://pibidhistoriauepb.wordpress.com>). Os alunos organizaram os registros fotográficos para apresentação ao grupo e cada uma das equipes mostrou seus resultados fomentando, assim, um cenário de discussão e troca de conhecimento. Logo, na construção das atividades realizadas, os alunos trabalharam em parceria aos licenciandos e juntos, conseguiram permear as pesquisas, construir conhecimentos que os elevaram como estudantes e como futuros profissionais da educação.

Considerações Finais

Através das atividades desenvolvidas pelos bolsistas PIBID/CAPES/UEPB na Escola Polivalente ficou clara a necessidade de reafirmação da contribuição dos estudos históricos para as novas gerações, tendo em vista que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado. A História Local permite ao educando perceber-se como sendo parte integrante da História, não como simples espectador do ensino desta disciplina, mas objeto e sujeito construtor de fatos e acontecimentos no processo histórico cultural.

Na atualidade, a cultura capitalista, impregnada de dogmas consumistas, fornece enorme valorização das mudanças nos aspectos tecnológicos e uma ampla difusão de informações de modo simplificado; fato que torna os acontecimentos atuais, diários em acontecimentos rotineiros. O compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a memória, livrando as novas gerações da amnésia social que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas, sem exclusões ou discriminações.

Concordamos que é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, uma vez que estes estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”. Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas, monumentos, museus, arquivos de áreas preservadas, história de sua rua etc., permite a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam

a sociedade humana. Retirar os alunos de sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos, constitui uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

A possibilidade de aliar o trabalho teórico no contexto da sala de aula com a pesquisa de campo foi uma experiência inovadora para os envolvidos no processo em tela. O método utilizado permitiu ouvir as “vozes” e opiniões caladas por muitos anos. Ouvir o que as pessoas falaram, debater as idéias, partilhar situações do cotidiano, envolver os alunos em torno de um debate sobre História Local foi uma experiência que viabilizou a eficiência do método. Os registros construídos são ricos de informações e nos levaram a valorizar mais a nossa cultura local.

A implementação desta proposta didático- pedagógica obteve êxito uma vez que contribuiu para a desmistificação do ideário construído pelos educandos acerca da disciplina como sendo um conhecimento sem utilidade para seu cotidiano os conduzindo a repensar seu real significado enquanto disciplina escolar.

Ademais, reafirmou-se a necessária busca que o profissional docente precisa ter pela atualização de suas práticas em sala de aula a fim de contribuir para a melhoria do processo ensino- aprendizagem. Nesse contexto, o PIBID mostra-se como uma ferramenta de grande importância por possibilitar a formação inicial e a formação continuada, estabelecendo um elo entre meio acadêmico e meio escolar capaz de acrescentar qualidade ao ensino público.

Agradecimentos

As autoras agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Referências

- AZEVEDO, F. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais*. 2. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História - Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004/5.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A Educação Brasileira: concepção, princípios, deveres, direitos e sistemas de ensino. In.: *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004 (P.17-18).
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília : MEC, 1996.
- CAZAES, M. E. M. Minerva Cachoeirana: um estudo histórico sobre a filarmônica da cidade de Cachoeira (1964-1969). In.: *III Encontro Baiano de Estudos e Cultura*, UFRB, 2012.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 9ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- FAGUNDES, J. E. *A História local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará- Mirim*. Tese (Doutorado), UFRN, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós Graduação em Educação, 2006.
- FERNANDES, J. R. O. *Um Lugar na Escola para a História Local*.
- FUCK, I. T. *Alfabetização de Adultos*. Relato de uma experiência Construtivista. Ed. Petrópolis: Vozes 1994.
- FURLANETTO, E. C. [et. al.]. Sujeitos, aprendizagem e experiência. In.: *A escola e o aluno, relações entre sujeito-aluno e sujeito-professor*. São Paulo: Avercamp, 2007 (p. 33-42).
- GADOTTI, M. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In.: *V Fórum de Educação, CEAP*. Salvador, abril de 2003.
- LEE, P. *Progressão da Compreensão em História*: Braga. Universidade do Minho, 2011.
- NIKITIUK, S. M. L. *Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da História local*. In.: Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

NISKIER, Arnaldo. As instituições educacionais formais e não-formais. In.: *Filosofia da Educação, uma visão crítica*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2001 (p. 95-106).

RAMOS, M. N. *Educação Profissional: História e Legislação*. Curitiba: IFPR, 2011

RAUBER, P. (et. al.). *A educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro. Unigran, 2008.

SAMUEL, R. História Local e História Oral. In: *Revista Brasileira de História*. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990, (p. 219-242).

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008^a.

SCHMIDT, B. (et. al.). *História & Cultura* – Professor do Departamento de História e do Programa de Pós Graduação da UFRGS.

QUANDO O CONHECIMENTO SE TRANSFORMA EM POESIA: UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA

Aline Pereira Santiago¹- UEPB
Francinaldo Augusto Gomes²- UEPB
Maria da Luz Rodrigues da Silva³- UEPB
Paulo Gracino da Silva⁴- UEPB
Roseane de Lima Santos⁵- UEPB
João Batista Gonçalves Bueno⁶- UEPB

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal relatar o resultado de uma experiência do PIBID realizado em duas turmas do EJA na cidade de Guarabira, utilizando a Literatura de Cordel como recurso metodológico e didático, documento histórico e avaliação. Fundamentados nas propostas do EJA, do PIBID e dos PCN, o escopo da experiência foi fazer com que os alunos interagissem com os conteúdos históricos através da leitura, da escrita e da oralidade. A experiência teve como objetivo central a busca de novas abordagens para os conteúdos históricos, de forma que os (as) alunos (as) pudessem interagir com mais intensidade durante as aulas. Outra meta foi incentivar a maioria dos (as) estudantes à prática da leitura, algo que percebemos não existir durante as nossas observações, procurando fortalecer o trabalho do (a) docente no sentido de romper com a ideia de que o fracasso escolar é algo intransponível.

Palavras-chave: Literatura de Cordel; Documento; Recurso Didático.

1 Aluna do curso de Licenciatura em História da UEPB- bolsista do PIBID

2 Aluno do curso de Licenciatura em História da UEPB- bolsista do PIBID

3 Aluna do curso de Licenciatura em História da UEPB- bolsista do PIBID

4 Aluno do curso de Licenciatura em História da UEPB- bolsista do PIBID

5 Aluna do curso de Licenciatura em História da UEPB- bolsista do PIBID

6 Coordenador da área de História do PIBID, professor adjunto do curso de licenciatura em História UEPB. Professor do PPGFP da UEPB, professor do PPGH da UFPB.

Introdução

O que e como fazer diante do problema?

Este artigo tem como objetivo principal, relatar o resultado de uma experiência em sala de aula, desenvolvida através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde foi utilizada a Literatura de Cordel tanto como recurso metodológico e didático, quanto como documento histórico e recurso avaliativo. A experiência teve como objetivo central a busca de novas abordagens para os conteúdos históricos, de forma que os (as) alunos (as) pudessem interagir com mais intensidade durante as aulas. Outra meta foi incentivar a maioria dos (as) estudantes à prática da leitura, algo que percebemos não existir durante as nossas observações, procurando fortalecer o trabalho do (a) docente no sentido de romper com a ideia de que o fracasso escolar é algo intransponível. E finalmente, pretendemos contemplar os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que propõe:

Inserir os licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docente de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (PIBID).

Os documentos utilizados foram revistas de Literatura de Cordel e a proposta de trabalho era narrar uma história pelos textos poéticos da literatura de cordel. Escolhemos esse tipo de documento procurando despertar o interesse dos discentes pela leitura, pois é sabido que a poesia tem o dom de atrair e encantar os leitores⁷, não sendo diferente para os (as) alunos (as) do programa de Ensino de Jovens e adultos (EJA). Inicialmente, alguns conteúdos foram escritos por um integrante do grupo PIBID para o formato do cordel, visando estabelecer o primeiro contato entre os alunos e a poesia.

No segundo momento, foram apresentadas algumas obras de poetas já consagrados como Leandro Gomes de Barros, José Camelo de Melo Resende, Patativa do Assaré e outros nomes que se destacam no cordel da atualidade, para que eles (as) tivessem noções básicas de leitura de documentos históricos. E por último, a nossa avaliação se deu por meio de uma aula oficina, onde as (os) integrantes das turmas puderam escrever um texto em forma de poesia. Na oportunidade, lembramos a todos(as) que o objetivo da aula oficina seria trabalhar com a noção de tempo histórico a partir de conceitos históricos e conteúdos disciplinares: Trabalho, escravidão, Democracia, Mitologia na Grécia Antiga e na Idade Média. Enquanto que a elaboração da poesia seria apenas um recurso para atrair a atenção dos (as) participantes.

7 Lima (2006) afirma que: “Além de estimular a leitura, estudantes de qualquer faixa etária terão contato com a legítima cultura popular nordestina. As experiências obtidas [...] nos autorizam a afirmar que a receptividade entre os alunos é excelente, sobretudo em atividades como leitura em grupo e até mesmo a elaboração do novos folhetos entre os próprios estudantes” (p.14).

Para que os (as) alunos (as) pudessem desenvolver a tarefa com mais clareza, a equipe do PIBID formulou um questionário⁸, de forma que a sequência das perguntas, quando respondidas, construiria um texto. A poesia produzida seria composta de uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão – elementos básicos de uma produção textual. O questionário fora apresentado na semana anterior à data estabelecida para a atividade prática avaliativa, para que todas (os) pudessem responder da forma “tradicional”, construindo, com isso, um texto dissertativo. Só a partir destes procedimentos é que o (a) alunado (a) estaria apto (a) a participar das atividades da aula oficina, que teve como ação prática, a construção de estrofes de cordel a partir das suas respectivas respostas.

Expomos também as regras básicas do cordel, utilizando a obra “Acorda Cordel na Sala de Aula”, do poeta Arievaldo Viana Lima (2006), como recurso didático. Antes da avaliação, discutimos e praticamos a escrita deste tipo de linguagem.

Utilizamos alguns teóricos ligados à prática de ensino-aprendizagem, principalmente com referência ao planejamento escolar. Vasconcellos (2005) defende a ideia de que planejar significa querer mudar a realidade de forma organizada e consciente. Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, procuramos não nos afastar do planejamento escolar, visando dar prosseguimento aos objetivos estabelecidos para o ano letivo das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Abordamos os temas “Trabalho escravo no Brasil” (9º ano) e “Grécia Antiga” (1º ano), dando sequência ao currículo pré-estabelecido no planejamento escolar para a disciplina.

Desenvolvimento

O planejamento de nossa atividade norteou-se pelos pressupostos teóricos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais

8 Questionário – Trabalho escravo no Brasil – 9º ano

1 - O que é escravidão?

2 - Porque quase sempre associamos a escravidão ao negro?

3 - Quando e como surgiram as primeiras formas de escravidão da história?

4 - Como eram as escravidões exercidas na antiguidade?

5 - Como se deu a servidão na Idade Média?

6 - Qual a diferença entre a escravidão nas Américas (e no Brasil) e as outras escravidões da humanidade?

7 - Porque alguns historiadores afirmam que a escravidão nas Américas foi a mais cruel de todas?

8 - Em sua opinião, ainda existe trabalho escravo no Brasil? Se existe, dê alguns exemplos.

9 - A escravidão sempre esteve ligada ao ser humano negro?

Questionário – Grécia Antiga – 1º ano

O que é ser cidadão?

Onde e quando surgiram os primeiros cidadãos?

Quem eram os cidadãos na Grécia Antiga e quem é o cidadão de hoje?

O que é Democracia e onde surgiu?

Quem participava da Democracia grega e quem participa da nossa Democracia?

Cite o que mudou e o que continua na Democracia desde a Grécia Antiga.

O que era a Mitologia para os gregos?

Cite as principais características da religião grega.

Cite alguns Deuses e suas características.

valorizam que o professor utilize novas temáticas históricas, novas metodologias e diferentes recursos e linguagens didáticas.

Por conseguinte, os objetivos, a metodologia e a fundamentação teórica abonam a utilização da Literatura de Cordel nas salas de aula, tanto como recurso metodológico e didático, quanto como documento e recurso avaliativo da experiência.

Correndo contra o tempo

É sabido que o planejamento é essencial para a execução de qualquer tipo de atividade prática, não sendo diferente na prática de ensino-aprendizagem. Com isso, o docente necessita conhecer profundamente o contexto escolar para poder, só assim, planejar as atividades a partir da realidade vivenciada. Mas não devemos esquecer que o “planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança” (VACONCELLOS, 2005, p. 38), ou seja, na prática educativa o planejar significa querer transformar a realidade, buscando os objetivos de forma organizada e consciente.

Ao fazermos a análise inicial de nosso público-alvo percebemos que os alunos do EJA tem uma idade que não condiz com a faixa etária dos alunos da escola regular. São adultos e trabalham uma jornada de horas em diferentes atividades remuneradas.

O programa de Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo principal dar a oportunidade àqueles (as) que estão fora da sala de aula e que estejam fora da faixa etária da escolar regular. Esse curós possibilita que os adultos concluam e deem continuidade aos estudos (BRASIL, 2000). Os alunos do EJA enfrentam inúmeras barreiras para serem eficientes e alcançarem seus objetivos, dentre os quais se destacam: o tempo em que os alunos deixaram de frequentar a escola; a adaptação dos currículos e materiais didáticos para esse tipo de educação; a redução do tempo de aula presencial e a redução dos conteúdos disciplinares. Percebemos também a ausência ou a falta de hábito da leitura de grande número dos estudantes matriculados, sendo esse um dos grandes problemas que procuramos enfrentar na proposição de nossa atividade educativa.

De fato, é grande a quantidade de alunos (as) do EJA inseridos no mercado de trabalho e por esse motivo apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, sobretudo pela falta de tempo disponível para além da sala de aula. Mas o que fazer para suprimir o suposto fracasso escolar acarretado por esta situação? Ou melhor, como agir diante desta realidade?

Fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como também nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba, que rezam pela utilização de novos conceitos e metodologia de ensino-aprendizagem, novas linguagens e novas formas de avaliação (PARAÍBA, 2010), foi possível

utilizar a Literatura de Cordel⁹ como o recurso metodológico ideal para tal realidade.

A Literatura de Cordel é um recurso bastante eficiente no processo de alfabetização, tendo sido de grande valia para as classes mais afastadas dos grandes centros urbanos desde o início do século XX, sobretudo no Nordeste brasileiro (CAMPOS, 1959). Remontando ao contexto do EJA, estas classes mais afastadas dos centros urbanos referenciadas por Renato Campos no ano de 1959, corresponde atualmente às classes afastadas do espaço escolar por motivos socioeconômicos.

Desta forma, o Cordel por estar inserido no gosto popular da cultura nordestina, por ter uma linguagem mais próxima do (a) alunado (a) e pelo fato de possibilitar uma riquíssima leitura contextualizada como fonte histórica, além de permitir uma leitura menos formal, pode ser compreendida como um atrativo a mais para estimular a atenção dos (as) discentes para os conteúdos históricos, tornando as aulas de História mais prazerosas.

Outro fator importante em relação ao uso do Cordel na sala de aula é que este tipo de linguagem pode ser utilizado tanto como recurso metodológico e didático, quanto como documento histórico e avaliação prática. Como recurso metodológico atrai os (as) alunos (as) pela sua construção poética e pelas estrofes¹⁰ curtas e de fácil compreensão. No que diz respeito à sua utilidade como documento histórico é impressionante a riqueza de informações trazidas pelos poetas em seus folhetos. Já em relação à avaliação, podemos perceber como os alunos criam significados históricos através dos versos que eles compõem.

A Literatura de Cordel diante desta realidade apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamento às barreiras encontradas pelas (os) discentes e docentes do EJA. Como já fora dito anteriormente, a sua escrita favorece a leitura e a compreensão dos conteúdos históricos, podendo ser o diferencial para os (as) discentes em relação à falta de tempo e de hábito para com a leitura.

Para ratificar o Cordel como documento histórico, recorreremos ao pensamento de Marc Bloch (2001), quando afirma que tudo o que foi produzido pelo homem deve ser considerado como documento histórico. Portanto, o folheto de Cordel, está diretamente ligado a uma subjetividade local e regional, possibilitando que reconheçamos indícios de formas de comportamento, de costumes, de tradições culturais, dentre outras possibilidades de informações.

9 Segundo Haurélio (2010), a Literatura de Cordel é um meio de comunicação surgido na Península Ibérica e trazido para o Nordeste brasileiro pelos colonizadores europeus. Floresceu no Brasil no último quartel do século XIX, sendo considerada uma poderosa ferramenta de alfabetização e de incentivo à leitura.

10 Uma estrofe é o conjunto de versos (ou linhas) que formam um trabalho poético, em geral com sentido completo.

Quanto ao Cordel como recurso de avaliação da prática de ensino-aprendizagem, compreende-se que este pode ser um instrumento bastante inovador e gratificante para a comunidade escolar. Schmidt e Garcia (2005), no seu artigo *Perspectivas da didática da educação histórica*, afirmam que a aula oficina segue passos importantes, fazendo com que os (as) alunos (as) interpretem fontes de forma contextualizada, dialogando com os conteúdos históricos, ao mesmo tempo que possibilita a socialização dos mesmos, ou seja, é um recurso que favorece à prática da avaliação de forma diferenciada e que necessita ser vista com bons olhos pelos (as) profissionais da área.

Partindo desta ideia, fizemos o planejamento da aula oficina procurando adequá-lo ao tempo curto das aulas, propondo atividades curtas que estimulassem a leitura, a escrita e a oralidade, possibilitando que os alunos pudessem produzir um conhecimento histórico que trabalhasse as relações entre o tempo passado e o tempo presente através do reconhecimento de correspondências com os problemas da atualidade.

Vamos fazer poesias?

Acreditamos que o leitor (a) esteja se perguntando: como foi o resultado desta experiência? Os (as) alunos (as) da EJA conseguiram fazer poesias e ao mesmo instante dialogar com os conteúdos de História? Poderemos no final da oficina afirmar que, dentro da nossa proposta de trabalho, e a partir do nosso planejamento, o resultado foi compatível com os nossos objetivos?

Sabemos que afirmar que a poesia tem o dom de encantar e atrair as pessoas é senso comum, sendo uma ideia facilmente aceita e compreensível. No entanto, dizer que a mesma poesia assusta e retrai os indivíduos pode soar um pouco estranho para a maioria dos leitores. De fato, estas são questões que propomos trabalhar nesta parte do artigo, discutindo como se deu a execução de uma aula oficina com o cordel.

Ao comunicarmos para os alunos que iríamos desenvolver uma oficina em sala de aula utilizando a Literatura de Cordel, num mesmo momento com os alunos do 9º ano do ensino fundamental e com os da turma do 1º ano do ensino médio – EJA –, pudemos vislumbrar a expressão de assombro estampada na face de cada um (a) deles (as).

Não foi tarefa fácil desenvolver a experiência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Antonio Benvindo sem nos distanciarmos do planejamento escolar feito pela professora supervisora do projeto. Neste caso, os conteúdos históricos determinados foram: Trabalho escravo no Brasil (para a turma do 9º ano) e Grécia Antiga (para a turma do 1º ano).

Como forma de compensarmos o tempo de duração das aulas, recorreremos à direção da escola propondo estender o horário da atividade. Fomos atendidos e passamos a dispor de duas horas para o desenvolvimento dos trabalhos.

Inicialmente apresentamos aos alunos algumas regras relativas à composição de uma poesia de cordel, (re) lembrando que estaríamos ao dispor de cada aluno para auxiliá-lo durante o processo de produção da atividade. Em seguida explicamos como a oficina transcorreria, solicitando que os alunos formassem grupos. A turma do 9º ano ficou composta por apenas oito pessoas, não sendo necessária a divisão em grupos. Enquanto que o 1º ano possuía vinte integrantes, e foram divididos em três grupos.

Solicitamos que os alunos do ensino fundamental discorressem sobre os seus conhecimentos que envolviam o tema “Trabalho escravo no Brasil” e atentassem para o questionário apresentado anteriormente. Dentro dessa proposta fizemos intervenções que trabalhavam com o conceito de escravos no Brasil e na Grécia antiga. Estas intervenções tiveram o objetivo de desmistificar a ideia de inferioridade da raça negra e que na história não eram só os negros que se tornavam escravos. No transcorrer das discussões percebemos que os alunos buscavam no passado histórico informações e explicações que justificavam a não inferioridade dos negros em relação aos brancos. Isso ficou evidente na produção dos versos dos alunos do 9º ano feitos após essa primeira etapa dos trabalhos.

Pudemos, então, perceber que surgiu uma produção de uma estrofe em sextilha que merece bastante reflexão.

Vamos fazer poesias
Para a nossa satisfação
E o tema escolhido
É a nossa escravidão
Porque o trabalho escravo
É feito de exploração.

Queremos chamar a atenção para esta passagem porque ela representa o conteúdo da introdução do texto proposto, e como podemos ver, além de trazer belos versos, coloca-se em uma postura crítica diante da realidade vivida pelos escravos, percebendo o trabalho escravo como atividade de exploração da força de trabalho. Entendemos que isto significa que os (as) alunos (as) conseguiram interpretar o texto proposto e que reconheceram qual era o objetivo principal do trabalho escravo.

Além desta estrofe os alunos produziram mais onze estrofes em quadras, totalizando doze estrofes, cada qual expondo sentidos e apresentando significados históricos relativos ao tema trabalhado.

Achamos por bem transcrever toda a produção desta turma para que possamos avaliar o “todo” da atividade escrita.

TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

Vamos fazer poesias
 Para a nossa satisfação
 E o tema escolhido
 É a nossa escravidão
 Porque o trabalho escravo
 É feito de exploração.
 A gente já estudou
 E agora iremos mostrar
 O que é escravidão
 E do negro desmistificar.
 Na Grécia o escravo não era
 Considerado cidadão
 A África também forneceu
 Para o mundo uma porção.
 Desde o início dos tempos
 Existe a escravidão
 Quando o Império Romano
 Ergueu a sua grande nação.
 Os negros foram vendidos
 América e tantas outras nação
 Para servir de mão de obra
 E alimentar a produção.
 O escravo sofredor
 Tinha a vida castigada
 Apesar de trabalhar
 Passava a vida na senzala.
 O escravo sofredor
 Tinha a vida castigada
 Apesar de trabalhar
 Só levava chicotada.
 Vamos fazer poesias
 Para a escravidão
 E o tema escolhido
 O preconceito no Brasil.
 No Brasil a escravidão
 Se deu primeiros com os nativos
 Que das ordens dos senhores
Fugiram e saíram vivos.
 Da África trouxeram negros
 Que sem opção obedeceu
 Aqui foram vendidos
E muito deles morreu.
 Nos mercados negreiros
 Como animais escolhidos
 Dos canaviais inteiros
Assim que foram vendidos.
 O negro trabalhava
 Pesado, pacífico e obediente
 Ameaçado pelo chicote
 E amarrado na corrente.
 (9º ANO)

É visível algumas imperfeições no que concerne à métrica do cordel, mas este fundamento jamais foi priorizado em nossa experiência. Por outro lado, quando os (as) alunos(as) escrevem: “*A gente já estudou / Agora iremos rimar / O que é escravidão / E do negro desmistificar*”, eles(as) se referem ao objetivo da atividade, ou seja, romper com o pressuposto de que escravidão é apenas coisa de negro. Este objetivo ratifica-se quando compreendido a partir da estrofe que diz que “*No Brasil a escravidão / Se deu primeiro com os nativos / Que das ordens dos senhores / fugiram e saíram vivos*”. Percebemos aí que fica aparente no trecho que os alunos não fizeram apenas um jogo de palavras visando a rima poética, mas identificaram no passado histórico, através da figura do índio brasileiro, uma comprovação de que outras raças também foram alvo da escravidão.

Já na estrofe, “*Desde o início dos tempos / Existe a escravidão / Quando o Império Romano / Ergueu a sua grande nação*”, os alunos procuram enfatizar a ideia de que a escravidão nem sempre esteve ligada à inferioridade negra. Aliás, em uma das discussões em sala de aula sobre a temática, explicamos que as primeiras formas de escravidão conhecidas na história aconteceram logo após os homens deixarem de serem caçadores e coletores e se tornarem plantadores e criadores. Na poesia apresentada notamos, no entanto, que faltou citação ao tempo histórico adequando os fatos à sua temporalidade. Concluímos que este é um problema que teremos que enfrentar no desenvolvimento de futuras atividades, mas constatamos junto à professora supervisora que as dificuldades relativas à compreensão do tempo histórico acontecem também entre os alunos do ensino básico regular e não somente entre os alunos do EJA.

Já a turma do ensino médio teve como “missão” construir versos poéticos sobre a Grécia Antiga, abordando os conceitos de Cidadão/Cidadania, Democracia e Mitologia. A partir destes conceitos básicos, o objetivo seria identificar a importância do legado grego para os nossos dias, ou melhor, fazer a relação passado/presente, identificando algumas mudanças e permanências existentes entre esses tempos históricos.

Não diferente da outra turma, o 1º ano também esbanjou encantamento ao trabalhar com a poesia na sala de aula, demonstrando isto já no princípio da produção.

A gente já estudou
E agora vamos rimar
Fazer versos sobre a Grécia
E a sua história mostrar.

Quando eles (as) asseguram que “*A gente já estudou*”, não deixam dúvidas de que realmente se preocuparam em compreender o conteúdo para poderem dizer a todos, “*E agora vamos rimar / Fazer versos sobre a Grécia / E a sua história mostrar*”. Nós podemos afirmar com tamanha precisão pelo fato de não haver quebra na métrica desta estrofe, ou seja, todos buscaram o domínio do conteúdo tão somente pensando em fazer uma poesia harmoniosa.

Isto não implica dizer que o conteúdo histórico seja menos importante que a construção poética, ao contrário, o conteúdo é o elemento central do discurso. Mas, como já expusemos anteriormente, o nosso objetivo foi encontrar metodologias para tornar as aulas de História mais significativas ao gosto dos (as) alunos (as) do EJA.

A quantidade de estrofes produzidas por esta turma foi superior a quantidade produzida pela turma do 9º ano, no entanto, nosso objetivo não foi fazer uma avaliação quantitativa e sim qualitativa da experiência.

Um grupo de sete integrantes discorreu sobre o conceito de Cidadão/cidadania; outro, também de sete membros, descreveu a análise sobre a Democracia; enquanto que o composto por seis pessoas falou um pouco sobre a Mitologia. A turma totalizou dezesseis estrofes em quadras, não sendo possível identificar qual grupo produziu o quê, uma vez que os grupos dialogaram e buscaram informações com os demais companheiros. Vejamos na íntegra o resultado concreto da experiência com os (as) alunos (as) do 1º ano.

GRÉCIA ANTIGA

A gente já estudou
 E agora vamos rimar
 Fazer versos sobre a Grécia
 E a sua história mostrar.
 A Grécia foi o palco
 De uma grande civilização
 Que desenvolveu para além
 De sua limitação.
 Como a gente estudou
 E agora vamos mostrar
 A Democracia da origem grega
 Que fez o governo mudar.
 Na Grécia Antiga, o regime
 Era um tal de Tirania
 Que veio ter o seu fim
 Pra surgir a Democracia.
 Até os dias de hoje
 Temos o povo no poder
 Isso vem da Grécia Antiga
 É o que podemos ver.
 A Democracia é um governo
 Com o povo no poder
 Que vem lá da Grécia Antiga
 E até hoje podemos ver.
 Na Grécia apareceu
 E está na nossa memória
 O conceito de cidadão
 Que até hoje faz história.
 Cidadão é um indivíduo
 Como membro de um Estado
 Desempenha seus deveres

E tem direito reservado.
 Na Grécia Antiga era assim
 Os homens eram cidadão
 E como podemos ver hoje
 As mulheres também são.
 Mulheres e escravos
 Não tinham cidadania
 E só por esse motivo
 Não exerciam a Democracia.
 O cidadão na Grécia Antiga
 E o cidadão atual
 Tem os direitos redigidos
 Pelo poder estadual.
 O cidadão é uma pessoa de bem
 Que trabalha com sinceridade
 Pra ganhar o pão de cada dia
 Pra viver em sociedade.
 Na Grécia tem cidadão
 E também Democracia
 Não podemos esquecer
 A grande Mitologia.
 O conjunto de Mitos
 Que forma a Mitologia
 Era como os gregos explicava
 Tudo o que existia.
 Sou um cidadão do bem
 E se você é cidadão
 Compartilhe isto comigo
 Será um grande amigão.
 A gente já fez a rima
 E agora vamos encerrar
 Nós falamos sobre a Grécia
 Buscando a história mostrar.
 (1º ANO)

Chamamos a atenção para o valor da produção. Como a intenção inicial era trabalhar com a relação passado/presente, identificando na escrita às mudanças e permanências a partir da civilização grega, percebemos que alcançamos um resultado satisfatório.

Por exemplo, na estrofe que diz que *“Na Grécia Antiga, o regime / Era uma tal Tirania / Que veio ter o seu fim / Pra surgir a Democracia”*, demonstra que os(as) alunos(as) identificaram a origem da democracia, relacionando com o nosso tempo, pois *“Até os dias de hoje / Temos o povo no poder / Isso vem da Grécia Antiga / é o que podemos ver”*. Assim, eles (as) perceberam que, por viverem em um país democrático, a civilização grega deixou um ótimo legado para os nossos dias. E mais, as (os) alunas (as) produziram uma conceituação do termo Democracia: *“A Democracia é um governo / Com o povo no poder / Que vem lá da Grécia Antiga / E até hoje podemos ver”*.

Se existe Democracia, também existem cidadão e cidadania na História grega, mas isso não passou despercebido à escrita do grupo. Não temos dúvida de que os (as) alunos (as) compreenderam as diferenças entre os conceitos: Democracia, cidadania e cidadão grego, pois perceberam mudanças e permanências, transcrevendo para forma poética: *“Na Grécia Antiga era assim / Os homens eram cidadão / E como podemos ver hoje / As mulheres também são”*. Isto nos remete às discussões da sala de aula, quando debatíamos acerca de quem era considerado cidadão na Grécia e quem é hoje no Brasil. Esta turma de alunos também explicou esta questão, quando afirmou em versos que na Grécia Antiga *“Mulheres e escravos / Não tinham cidadania / E só por esse motivo / Não exerciam a Democracia”*.

Infelizmente, pouco foi expresso pelos (as) alunos (as) sobre a Mitologia grega e a sua importância para os dias atuais, mas afirmaram (em conversas informais) que a Democracia e a Cidadania estão mais presentes nas suas vidas, por isso o maior interesse. Isso nos provocou a lembrança das palavras de Boschi (2007), quando diz que “é importante estudar História: para que possamos nos conhecer melhor”, até porque “História é vida, a sua vida, a vida de todos os seres humanos em todas as épocas” (p. 10). Apesar do pouco espaço reservado à discussão do conceito de Mitologia percebemos que os alunos identificaram alguns valores que as histórias da mitologia tiveram na formação das sociedades ocidentais. *“O conjunto de mitos / Que forma a Mitologia / Era como os gregos / Explicava tudo o que existia”*, percebendo que é comum para o ser humano buscar explicações para tudo que o rodeia.

Neste caso, percebemos também, a ausência da localização do tempo histórico nas poesias, mas sobressaiu-se a construção das relações entre o passado e o presente. Por isso, acreditamos que os alunos compreenderam os dois conceitos políticos – sociais que são notados mais facilmente em suas vidas cotidianas.

Com estas informações, nós afirmamos que os objetivos predeterminados para cada conteúdo histórico foram atingidos com êxito através da Literatura de Cordel como recurso didático.

A avaliação foi realizada pela análise das poesias de Cordel produzidas pelos alunos. Percebemos que essa atividade foi muito envolvente, atraindo o alunado tanto no aspecto individual quanto no coletivo. Desencadeou-se um processo de prática pedagógica através da colaboração mútua, sem nos esquecermos que para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, jamais podemos nos distanciar das especificidades do contexto escolar.

Considerações finais

Parafraseando Caio Boschi (2007), nós podemos afirmar categoricamente que a compreensão da nossa realidade está relacionada à compreensão do nosso passado histórico, ou melhor, o autor defende que “quem se dedica

a estudar História não o faz pela simples busca de cultura ou de conhecimento genérico, mas para compreender melhor a realidade na qual se insere” (BOSCHI, 2007, p. 11). Isto não se distancia da realidade que estamos inseridos, afinal, precisamos conhecer o passado histórico do processo educacional para agirmos conforme a necessidade. É nesta direção que deve se posicionar o profissional da área da educação, para só assim poder compreender o contexto escolar e, conseqüentemente, fazer um apanhado geral e poder agir diante da realidade de todos inseridos nesta comunidade.

Em nosso caso, especificamente, por estarmos dentro de um programa voltado à iniciação à docência, foi preciso um amplo planejamento de ação, um bom espaço de tempo para observação, discussões e orientações para só depois disso agirmos diante do problema de ensino.

Identificamos os problemas a partir das observações realizadas no cotidiano da comunidade escolar; procuramos planejar as nossas ações de acordo com a situação vigente; buscamos suportes em outras áreas de ensino, pois é sabido que o cordel está ligado à área da literatura; para só então, podermos adequar os objetivos da aula oficina.

Com base nas atividades desenvolvidas e pelas orientações recebidas acreditamos ter desenvolvido uma boa experiência com as turmas do EJA, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Antonio Benvindo – Guarabira/PB -, utilizando a Literatura de Cordel como recurso metodológico e didático, como documento histórico e como avaliação da prática. Temos esta percepção porque em nossa experiência pudemos trabalhar com temas regionais, respeitamos a diversidade, envolvemos questões políticas, além de facilitarmos aos (às) alunos (as) o acesso aos conhecimentos tidos como fundamentais para o exercício da cidadania.

Outro aspecto relevante para a nossa ação foi referente ao uso da poesia de cordel como instrumento de avaliação. De acordo com Fernandes (2008), a aula oficina é uma atividade que constrói novas perspectivas para o ensino de História, mas entende-se que o planejamento bem construído é o caminho ideal a ser seguido para a obtenção dos objetivos desejados. Segundo a autora, existe outro caminho que também deve ser levado em consideração para construir novas perspectivas e fortalecer a Aula Oficina. Trata-se da seleção e arquivamento dos trabalhos produzidos a partir da realização final da atividade. Seria, dessa forma, um incentivo a mais para os (as) participantes da comunidade escolar buscar cada vez mais um melhor desempenho e, conseqüentemente, atingirem um nível mais elevado em suas realizações. Além do mais, essas produções poderão se transformar em documentos que possibilitarão a abertura de novos caminhos e de novas perspectivas para o ensino de História nas escolas básicas.

Sem dúvidas, para nossa satisfação, chegamos à conclusão de que o “susto” causado aos (às) alunos (as) do EJA, quando propusemos a construção de versos rimados, no início das atividades, foram superados pela satisfação de poder expressar o conhecimento histórico adquirido, através da poesia.

Percebemos também, que construímos um ambiente agradável em torno dos conteúdos históricos, e, mais do que isso, os alunos construíram um pequeno folheto de cordel que poderá ser utilizado como documento histórico a ser explorado por aqueles que buscam novos meios de chamar a atenção dos (as) alunos (as) para as aulas de história.

Referências

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?**. São Paulo: Ática, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000.
- CAMPOS, Renato Carneiro. **Ideologia dos poetas populares do Nordeste**. 1 ed. Recife: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, MEC - INEP, 1959.
- FERNANDES, L. Z. **A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- HAURÉLIO, Marco. **Breve História da Literatura de Cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.
- LIMA, Arievaldo Viana (org.). **Acorda Cordel na Sala de Aula**. Fortaleza: Tupynanquim, 2006.
- PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural**. João Pessoa: SEC/ Grafset, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Garcia. **Perspectivas da didática da educação histórica**. 2005.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 14. ed. São Paulo: Liberta, 2005, p. 35-77.

O VALOR CONSTRUTIVO E DISCURSIVO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Aline Marques da Silva ¹

Joanne Naelly Da Silva Pereira ²

Renata Dos Santos Cavalcanti ³

Sandeilson Beserra Nunes ⁴

Tânia Cristina Ferreira De Macedo ⁵

Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno ⁶

Resumo

O presente artigo esboça o avanço conquistado no Ensino de História tendo como viés as aulas-oficina. Este estudo apresenta uma análise das vivências acadêmicas do Curso de Licenciatura Plena em História, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é refletir sobre o contexto escolar e como melhorar a relação ensino aprendido através das oficinas. A metodologia desenvolvida procurou discutir junto aos alunos diferentes construções históricas acerca dos temas, pautados no uso de fontes distintas que direcionam o aluno para o desenvolvimento do pensamento histórico e a sua importância para a vida.

Palavras Chave: PIBID, Oficina Pedagógica, Ensino de História.

Introdução:

O presente artigo é fruto de experiências vivenciadas no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, logo está voltado para o incentivo à docência de alunos de graduação. O programa é desenvolvido pela UEPB – Universidade Estadual da Paraíba e financiado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O projeto foi executado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Emiliano de Cristo, na cidade de Guarabira/Paraíba, nas turmas 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Esse programa, criado pelo Governo Federal tem

1 Graduada em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). *E-mail:* lualine0824@live.com

2 Graduada em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). *E-mail:* naellysilva@hotmail.com

3 Graduada em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). *E-mail:* renata.s_cavalcanti@hotmail.com

4 Graduada em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). *E-mail:* sandeilson@hotmail.com

5 Graduada em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). *E-mail:* taniauepb@hotmail.com

6 Professor do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Coordenador de área de História do PIBID. *E-mail:* joaobgbueno@hotmail.com

como objetivo mobilizar os professores da educação pública, contribuir para a formação de novos professores e melhorar a qualidade de ensino da escola básica.

O projeto procurou trabalhar as relações entre a Teoria de História e a prática docente, de forma a ultrapassar as visões tradicionais de ensino. Partindo deste pressuposto, entendemos que o projeto PIBID em História procurou opor-se às práticas tradicionais de ensino, as quais restringem ao período de Estágio supervisionado o tempo que os licenciados têm para vivenciar experiência nas escolas. Assim, o PIBID, representa uma alternativa fundamental para a formação dos futuros professores, possibilitando que estes entendam a escola como espaço de pesquisa e de criação de metodologias direcionadas para as necessidades locais.

A metodologia que vamos expor neste artigo foi nomeada de aula-oficina, a qual se opõe às práticas tradicionais de ensinar História, que consistem em apenas utilizar o livro didático em sala de aula. Acreditamos que através das aulas-oficinas desenvolvidas pudemos potencializar o processo de construção de conhecimentos históricos entre os alunos, os quais criaram sentidos na aprendizagem da disciplina de História. Entendemos que isso aconteceu, pois as oficinas constituíram-se no desenvolvimento de atividades dinâmicas, mobilizadoras, interativas, lúdicas e participativas. Com base nestes princípios, constatamos que as oficinas criaram um ambiente de ensino que possibilitou a criação de sentidos aos temas históricos desenvolvidos, os quais partiam de problematizações que se originavam no presente e que ganhavam significados para o aluno através do entendimento de perspectivas que tinham sua origem no passado.

Para o desenvolvimento de nossas atividades em sala de aula, partimos da seguinte questão: será possível que o aluno crie sua consciência histórica através reconhecimento dos significados do passado no presente, alterando sua concepção de passado e modificando seu entendimento do presente? Acreditamos que sim, pois, a partir de nossa vivência na escola, nos deparamos com diferentes tipos de alunos, com várias formas de se expressarem, e como cada um abstrai o conhecimento histórico, logo, estamos nos deparando com pessoas diferentes em tudo: na condição financeira, forma de se vestir, nos costumes, etc. E é neste caldo cultural que o professor se envolve tecendo fios de conhecimento, dando ao aluno o suporte necessário para sua formação.

Como ilustra Paulo Freire:

Gosto de gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo sei que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 54).

Os primeiros dias em sala de aula foram condicionados de muitas incertezas principalmente da nossa parte, quando nos deparamos com o problema de desinteresse dos alunos por qualquer coisa que viesse das aulas de História. Um momento de angústia pairava sobre nós e a professora. Para quebrar este clima de monotonia elaboramos um questionário, perguntando aos discentes o que eles gostariam que fosse mudado ou acrescentado no contexto da metodologia do ensino de História em sala de aula. Como já imaginávamos, mas ainda tínhamos esperança de termos respostas diferentes, os alunos responderam que: “Ninguém gosta de História e não adianta mudar, pois História não possui metodologia, afinal é ler e decorar”.

Tínhamos um problema, no entanto, resolvemos enfrenta-lo procurando propor atividade para os alunos que fossem um espaço de produção de conhecimento, diferenciando-se das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola pública, através de um processo criador e inovador, de análise e de reflexão, nos aproximando da realidade da escola, a fim de que possamos compreender melhor os desafios que enfrentamos no cotidiano da profissão, no dia a dia de trabalho, de forma crítica e consciente.

E com essa ótica planejamos dentro de uma metodologia do ensino de História as aulas-oficinas. Esta atividades inicia-se pela organização de questões onde o professor, por meio das respostas oferecidas pelos alunos, detecta as noções e ideias que os estudantes possuem sobre o tema. Mediante a análise das informações coletadas, o professor então escolhe quais serão os recursos e as fontes documentais mais eficientes para dialogar com as ideias apresentadas pelos alunos.

Partindo dessa ação, o professor molda a investigação do passado respondendo as demandas apresentadas pelos seus alunos. Sem dúvida, notamos aqui que a aula-oficina visa claramente romper com as situações em que o ensino de História se mostra distante do aluno ou radicalmente centrado na figura do professor, pois o ator principal passa a ser o aluno. Cumprida a investigação do tema por meio dos documentos selecionados, o professor ainda pode finalizar a experiência de compreensão do passado realizando um novo levantamento de questões. Nessa última etapa, o professor questiona os alunos sobre como a aula oferecida na oficina reorientou suas noções anteriores sobre o tema investigado. De tal forma, tanto professores como alunos conseguem perceber o ganho histórico-cognitivo oferecido pela oficina.

Na turma do 1º ano médio trabalhamos com uma oficina sob o tema de “A Mitologia Grega”. Elencamos atividades que ofereciam aos discentes a oportunidade de estudarem o tema da mitologia grega de uma forma dinâmica e crítica, para que os mesmos entendessem o porquê é interessante conhecer alguns aspectos da antiguidade nos dias de hoje. Além disso, esperávamos que eles compreendessem que o livro didático é valioso para seu aprendizado, reconhecendo que passado e presente não se desligam, se inter-relacionam e quando estudamos o passado podemos entender melhor práticas do presente.

Procuramos fazer com que eles encontrassem sentidos para os problemas da atualidade nas histórias contadas pela mitologia grega;

Na turma do 2º ano médio trabalhamos com fatos que não são explicitados com riqueza de detalhes nas aulas tradicionais, procurando fazer com que os discentes conhecessem e compreendessem aspectos da “Micro-História” do Brasil Imperial, por traz da “Macro-História”. Propomos trabalhar com conceitos de higiene, beleza e moradia tendo como ótica a visão passado/presente, mostrando como esses conceitos eram entendidos e como são hoje, o que mudou e por que mudou?

Na turma do 3º ano médio, a oficina foi pensada com o intuito de apresentar a classe discente, as percepções do sul brasileiro em repulsão a região Nordeste, perpassando por conceitos de inferioridade – espaço geográfico – etnias-raciais e figuras de linguagem. O objetivo da oficina foi desmitificar o pensamento dos indivíduos provenientes da região Sul e sudeste brasileiras que preconceituosamente vê os indivíduos nascidos nos estados do Nordeste como seres inferiores, socialmente e culturalmente.

Planejamento da Oficina de História do 1º ano do Ensino Médio:

A oficina foi pensada com intuito de levar aos alunos uma reflexão a respeito da Mitologia Grega, explorando seus mitos e trazendo-os ao encontro da realidade em que estamos inseridos nos dias atuais. O corpo discente era composto por adolescentes entre quatorze e dezessete anos de idade. A turma era bastante heterogênea, e isso acabou nos exigindo mais atenção, e ao mesmo tempo, proporcionando um campo de saber bem mais amplo e satisfatório.

Ao desenvolvermos o planejamento da aula-oficina entendíamos que era preciso trazer a História da Grécia Antiga para dentro da sala de aula, pois os alunos deveriam encontrar correspondências entre os conhecimentos produzidos pelas sociedades antigas com o nosso cotidiano. Entendemos que seriam trabalhadas na oficina duas questões que se encontram entre os mais graves problemas que circulam na sociedade nos dias atuais, o *bullying* e as *drogas*. Foi por meio destes dois problemas sociais da atualidade, que os alunos puderam compreender e construir pontes entre o presente e o passado.

Foram previstas quatro horas para a realização da aula-oficina, as atividades seriam concretizadas em dois momentos, sendo que cada um deles teria a duração de duas horas e teriam que ser efetuados em dias diferentes.

Organização das Atividades:

1ª Parte

Para que o tempo pudesse ser aproveitado da melhor forma possível, foi estabelecido para os encontros o quadro abaixo, nesse quadro foram colocadas

todas as atividades seguindo uma determinada ordem, e contendo também o tempo previsto para a realização de cada uma delas.

Ordem	Atividades	Tempo
01	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos participantes e dos mediadores. • Apresentação da oficina: objetivos e orientações sobre as atividades. 	25 min
02	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do texto literário para a leitura interativa e exibição de uma cena do filme “A Odisséia”, desenvolvendo a seguir o debate sobre a narrativa do filme. 	40 min
03	<ul style="list-style-type: none"> • Produção da charge, com a temática do filme. 	20 min
04	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão. 	15 min
05	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução para a organização do musical. 	20 min

O primeiro passo dado na realização da oficina foi a apresentação dos participantes e mediadores, assim poderíamos estabelecer uma relação mais próximas com os alunos participantes.

Como mediadores da oficina, convidamos os alunos para se posicionarem em um grande círculo. Logo depois, o grupo de mediadores foi apresentado e pedimos os alunos fizessem o mesmo. Todos disseram o nome e escolheram alguma história ou apresentaram algum conhecimento relativo a época da Grécia Antiga. Todos os participantes da dinâmica falaram alguma coisa. Em seguida, os mediadores apresentaram aos alunos os objetivos da oficina e orientaram os mesmos sobre as atividades que seriam realizadas.

A segunda atividade da aula-oficina foi efetuada em três momentos, cada um deles contou com determinados recursos que desempenharam um papel necessário para desenvolvermos da melhor forma a abordagem do conteúdo. No primeiro momento, utilizamos como fonte documental a Literatura, no segundo momento, apresentamos um trecho de um filme, e por fim no terceiro momento da atividade foi feito um debate.

Fizemos, inicialmente, o uso de um trecho do poema épico de Homero, “A Odisséia”, o texto narra a utilização do grande cavalo de madeira, que tornou possível a vitória sobre os troianos. A leitura dessa história foi feita de maneira participativa e interpretativa, ou seja, ocorriam pausas para explicações e para perguntas. Não podemos deixar de ressaltar, que no caso desse tipo de atividade, torna-se necessário o uso de outras fontes de documentos para além do livro didático, o que não significa que o conteúdo didático foi substituído ou perdeu o seu valor. Exibimos, também, um trecho do filme “A Odisséia”. Esse recorte foi selecionado anteriormente e procurava mostrar a cena na qual a escultura do cavalo de madeira era entregue como um presente dos atenienses para os Gregos, e em seguida foi motivo da derrota da cidade de Tróia.

A conclusão desta atividade foi feita em seguida, através de um debate que serviu para o aprofundamento do conceito de mito grego na relação com os conceitos de *bullying* e preconceito em nossa sociedade. Ao fazerem isso os alunos passaram a perceber que se pode encontrar atualidade em um mito, tão longe de nós, no tempo e no espaço.

A terceira atividade foi a produção de uma charge, fundamentada no que apresentamos e discutimos durante o decorrer da oficina. A produção da charge proporcionou que os alunos pudessem registrar o que eles entenderam no processo de ensino-aprendizagem da oficina. Este recurso possibilita que criem relações entre os fatos históricos e problemas da atualidade. Ao utilizarmos a forma de expressão artística do desenho para que os alunos narrassem o que tinham entendido da atividade notamos que os estudantes encararam essa atividade com dinamismo e alegria.

Na quarta atividade os mediadores realizaram uma sistematização do conteúdo até então apresentado e debatido na oficina. Fizemos isso, para que os alunos organizassem o conhecimento adquirido até aquele momento.

E por fim, dividimos a turma em grupos entregando a letra da música “Grécia dá Samba”, para que eles criassem uma atividade musical, que seria apresentada como atividade de conclusão da primeira parte da oficina pedagógica.

2ª Parte

Assim como na primeira parte da oficina esta atividade teve duas horas de duração. Novamente, buscou-se a melhor utilização do tempo, por isso previmos que estas fossem desenvolvidas de acordo com a organização do seguinte quadro:

Ordem	Atividades	Tempo
01	• Apresentação do segundo momento da Oficina: Objetivos e orientações sobre as atividades.	10 min
02	• Apresentação do assunto usando texto literário, e após leitura, debate para assimilação.	45 min
03	• Questionário para avaliação.	15 min
04	• Conclusão.	20 min
05	• Apresentação do musical.	30 min

A atividade dividiu-se em três momentos distintos. No primeiro momento trabalhamos um texto literário, o texto “Ariadne contra o Minotauro” retratava um diálogo e foi reproduzido e distribuído entre os alunos, para que os mesmos pudessem interpretá-lo por meio de uma atividade de mímica. Num segundo momento, usamos uma melodia que estimulou a concentração e a imaginação dos alunos, para que a leitura completa do texto pudesse ser realizada da melhor maneira possível. Nesta atividade percebemos que os alunos interagiram mais que no primeiro momento proposto. Acreditamos que isso

ocorreu devido a dificuldade de interpretação dos textos escritos e do reconhecimento das palavras que apareciam no documento inicial, pois tivemos, em vários momentos de auxiliá-los na interpretação dos textos. No caso da música essa barreira não existiu.

Neste terceiro momento da atividade foi feito um debate como o objetivo de aprofundamento do conteúdo do mito trabalhado. Neste caso, os alunos já começaram a construir relações entre a ideia do labirinto e o fio de Ariadne com os conceitos de drogas e de violência. Ao fazerem isso eles conseguiram perceber correspondências existentes entre o mito do Minotauro e os temas da nossa sociedade atual. O labirinto foi visto como um caminho individual e que muitas vezes pode não ter volta. E, isto pode acontecer se não houver o fio de Ariadne. O fio que pode salvar as pessoas das drogas foi interpretado pelos alunos como sendo a família, os amigos, a fé, a religião, ou até mesmo uma clínica de reabilitação. O real sentido foi levá-los a ter uma percepção problemática e interpretativa por meio da qual eles puderam compreender que o mito grego, mesmo sendo da antiguidade, sendo criado em mundo tão distante, faz parte ainda da formação dos valores da nossa sociedade e pode ter a função de nos levar a pensar sobre nosso cotidiano, e sobre questões e problemas que rodeiam nossa sociedade contemporânea. Além disso, podemos refletir sobre nossas práticas enquanto ser social.

A terceira atividade foi a proposição de um questionário avaliativo constituído de questões reflexivas e abertas. Neste os alunos foram solicitados a responderem alguns conceitos trabalhados e discutidos durante as duas partes da oficina. Assim pudemos avaliar o que foi produtivo no aprendizado dos conceitos históricos, bem como, esses questionários serviram para avaliarmos o nosso próprio trabalho. Por fim, na apresentação do musical por parte dos alunos serviu como encerramento da atividade.

Oficina realizada no 2º ano do Ensino Médio:

A oficina pedagógica pensada para ser aplicada ao segundo ano do Ensino Médio foi planejada a partir do conteúdo do livro didático: O Brasil imperial.

Perguntávamos: mas como trabalhar esse assunto com os alunos de forma diferenciada do que eles estão acostumados a ver? Foi a nossa principal indagação. Então juntos decidimos que seria muito proveitoso para o aluno começar a perceber outras coisas importantes do nosso passado nacional, além dos nomes e fatos oficiais. Assim trabalhamos com os conceitos de beleza e hábitos como os de higiene e moradia, para que os alunos conseguissem perceber como esses conceitos eram entendidos na época imperial, e como são em nossos dias atuais.

Para fazermos aqui uma breve descrição dos procedimentos desenvolvidos na oficina e dos conceitos trabalhados, seguimos a seguinte sequência: A primeira parte da oficina onde trabalharíamos apenas com o conceito de beleza, escolheu-se juntar a ele também o conceito de higiene, pois um está intrinsecamente ligado ao outro. Do mesmo modo, quando discutimos o

conceito de moradia na segunda parte da oficina, e especificamente falando dos cortiços, fizemos, portanto, a correlação com os hábitos de higiene.

A partir de tais reflexões planejamos então a oficina da seguinte forma: trabalharíamos com o conceito de beleza e higiene. No entanto, para que os alunos se situassem melhor pensamos em como se construiu historicamente os padrões de beleza do corpo desde a antiguidade e a partir dela como o conceito de higiene foi ganhando espaço. Tivemos esse procedimento para os alunos entenderem melhor de que forma se construiu esses conceitos aqui no Brasil, no Período Imperial, sempre procurando construir relações com os dias atuais.

Exibimos então um trecho do filme “Carlota Joaquina: a princesa do Brasil”, e pedimos para que eles observassem as imagens exibidas nas cenas. Após o término das cenas, contextualizamos o que foi apresentado no filme, destacando que Carlota Joaquina foi a futura esposa de D. João VI, e como se davam os casamentos naquela época, por interesses entre relações de poder, e como foi e por que motivo a família real de Portugal chegou no Brasil? Fazíamos questões aos alunos provocando suas participações de forma a estimular reflexões sobre o conceito de beleza. Falamos qual era o padrão de beleza representados nas pinturas, mostramos imagens sobre o corpo feminino e masculino, e pedimos para eles atentarem sobre as diferenças, sobre o que permaneceu e o que mudou. Os alunos perceberam que o conceito de beleza feminino alterou-se com o passar dos séculos, mas o do homem não, perguntamos então se eles poderiam dizer o porquê, e fomos fazendo o exercício da retórica, até eles chegarem ao resultado desejado.

Indagamos com eles o porque variava o padrão de beleza masculino em relação ao feminino, tanto no corpo quanto na roupa?

Após o intervalo entregamos para os alunos folhas em branco para eles construírem uma charge, como atividade de conclusão da primeira parte da oficina. Como essa foi uma primeira experiência de aula oficina desses alunos, pedimos para que eles desenhassem o que mais tinha-os chamado a atenção no conteúdo que havíamos trabalhado e escrevessem o porquê escolheram desenhar o que selecionaram.

Depois das atividades entregues, os questionamos sobre o que eles se lembravam da novela “Lado a Lado” exibida pela Rede Globo de televisão há alguns meses atrás no ano de 2012. Alguns alunos falaram que ela tratava da vida dos escravos, dos moradores da favela, dentre outras coisas.

Iniciamos assim a segunda parte da oficina, trabalhando com o conceito de moradia – com se deu o surgimento dos cortiços e o aparecimento das favelas – e a partir deste conceito fizemos a ligação com o conceito de higiene. De como eram higienizados os ambientes, como casas e ruas, e quais eram os males que a falta de higiene trazia. Explicamos aos alunos que durante o início da república os cortiços do Rio de Janeiro foram derrubados e retirados do centro da cidade, e na época propagava-se que era necessário fazer a limpeza e arejamento das cidades, bem como o alargamento das avenidas. Então nós

prosseguimos exibindo para eles uma conversa entre dois atores da novela, onde o assunto da conversa é o “bota abaixo” – política pública desenvolvida sob o mandato do prefeito do Rio de Janeiro Pereira Passos em 1904, onde o objetivo era arejar a cidade, abrir avenidas largas, impedir a proliferação de cortiços fétidos que só espalham doenças como, por exemplo, a febre amarela. Explicamos como eram os cortiços, e explicamos o intuito daquela cena, pois se pensou apenas na cidade e não nas pessoas, mas por que não se pensou nas pessoas – perguntamos? Eles responderam: por que eram pobres e negros. Nesta perspectiva se desenvolveu o debate sobre a cena, e sobre os cortiços e quem os habitava.

Entregamos para os alunos, alguns trechos que foram selecionados do livro “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo, onde se fala do cortiço, para eles perceberem, que a literatura também se apropria de realidades vividas para escrever seus romances.

Exibimos em seguida duas cenas do filme “Ó Pai e Ó” para mostrarmos uma das várias realidades de nossas favelas e como são em seu cotidiano, mostrando que as moradias ainda possuem as características dos cortiços do Período Imperial, mudando, portanto, apenas o nome.

Solicitamos, então que os alunos fizessem em casa a atividade de responder oito questões propostas sobre os temas debatidos, e fizessem a produção do texto final os quais foram utilizados como avaliação da atividade.

A oficina aplicada no 3º ano de Ensino Médio:

Há tempos sabemos que o preconceito “sulista” para com as Regiões Norte/ Nordeste existe e, são evidenciados em símbolos, discursos, representações e práticas nos mais diversos meios de comunicação, mas também no contato pessoal para o caso de agressões verbais e físicas. A oficina correspondente à *Desmistificação do Nordeste* foi pensada com o intento de explanar e por que não, explorar com a classe discente as argúcias da Região Sul em aversão a Região Nordeste.

De início fizemos uma dinâmica na qual pegamos a ponta um barbante e dissemos nosso nome acompanhado de uma palavra característica do vocabulário nordestino e, em seguida passamos o barbante para o próximo (aluno) com o intuito de criarmos uma “teia de aranha” como um emaranhado de sentidos e conceitos. Ao término da socialização esperávamos que se criasse entre nós uma cumplicidade que fosse perpassada pela troca de conhecimentos, pensamentos e entendimentos sobre o assunto em questão. A dinâmica foi interessante pelo fato de que para além de palavras como “oxente”, “mulesta” e “presepe” tivemos frases bem expressivas e estereotipadas do ser nordestino, como “cabra da peste” ou mesmo “cabra macho sim sinhô”.

Terminado o momento de integração, já em classe demos início a nossa oficina, com um breve discurso referente ao tema a ser explanado conjuntamente com explicações que evidenciassem as atividades a serem cumpridas na aula - oficina.

A princípio fizemos perguntas que despertassem o conhecimento prévio dos discentes sobre, como pensamos o Nordeste, como somos pensados pela região Sul e, como somos culturalmente, economicamente e socialmente seres participantes da nação a qual residimos. Vejamos o que LUSTOSA nos diz a respeito: “Defendem os nordestinos que a Região não esteja integrada apenas geograficamente e politicamente ao País, mas economicamente e socialmente. (LUSTOSA, p. 29)”.

Dando continuidade as atividades elaboradas, tentamos fazê-los entender as considerações de inferioridade que permeiam o preconceito sulista em relação ao Nordeste, levantando os motivos pelos quais ocorria e ocorre ainda hoje essa aversão de parte das pessoas nascidas nas regiões sul e sudeste em relação à nossa região, conduzindo-os a percepção das relações de força econômica e poder político representado pelas elites brancas que dirigem historicamente nosso país.

Apresentamos então, alguns *paint's* extraídos da internet que continham frases de redes sociais como *Twitter* e *Facebook* e que corroboram o preconceito explícito para com nordestinos, preconceito esse que transcorre do xingamento ao desejo de matar-nos ou ver-nos mortos. Em contrapartida aos termos preconceituosos, trouxemos o “Bode gaiato” figura de linguagem que muito tem expressado os costumes nordestinos na internet – “*Facebook*”, em conjunto com a literatura de cordel que propaga nossa cultura, nossos costumes e as formas de convivência do ser nordestino.

Feito isso, perpetramos uma breve discussão sobre ambos os contextos e, surgimos que eles fizessem o levantamento das mais diversas formas de repúdio em relação a nosso respeito, assim como se pronunciassem sobre os argumentos de defesa e indignação por sermos considerados inferiores.

Para explorarmos ainda mais o porquê do preconceito as pessoas e costumes do Nordeste, [re] produzimos um texto a partir da obra “*A invenção do Nordeste e outras artes*.” do professor Dr. Durval Muniz, em conjunto com a resenha *Ambivalências o Nordeste nas obras de Gilberto Freyre e Celso Furtado de Rejane Calazans*⁸. Destes textos, fizemos uma leitura compartilhada e “abrimos” um momento para mais debate.

Na sequencia dessa atividade propusemos uma outra que foi nomeada de “Cordel encantado”. Esta tinha como objetivo aumentar a auto estima dos alunos, fortalecer as identidades e expandir os seus repertórios culturais. Para esta atividade a turma foi dividida em quatro grupos de quatro ou cinco componentes. Neste caso, os alunos deveriam produzir um texto com rimas e versos que envolvesse o contexto social pelos mesmos presenciados ou vividos. Essa atividade nos foi entregue, e mediante leitura dos textos (cordéis)

7 LUSTOSA, Paulo. *Itinerário da Nordestinidade*. Op. Cit. p. 29.

8 CALAZANS, Rejane. *AMBIVALÊNCIAS O Nordeste nas obras de Gilberto Freyre e Celso Furtado*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - Vol. 22 Nº 24 junho/ 2007

produzidos pelos discentes, percebemos nas frases o quão orgulhoso os mesmos sentiam-se em relação a região Nordeste.

Ainda dentro das perspectivas de desmistificação do da ideia de inferioridade da região nordestina, trouxemos um *slide* que intitulamos “*O Brasil visto pelos brasileiros*”, neste o que mais ficou em evidencia foi a região Nordeste, seja por imagens, seja por frases que descaracterizavam a vida nesta região. Percebemos no olhar de espanto e nas indagações dos alunos o quão abismado e mesmo indignados eles ficaram ao lermos a seguinte frase:

Você já viu um nordestino com 1,80m de altura e inteligente?
(...) O Nordeste e o nordestino miserável, seja na mídia ou fora dela, não são produto e um desvio de olhar ou falar, de desvio no funcionamento no sistema de poder... (ALBUQUERQUE JR. p. 19-21)⁹

Por parte deles, mas também pela nossa parte reafirmamos que “*existe sim*”, “*eles nem sabem como o Nordeste é, e ficam falando da gente*”, “*o nordestino é um povo de cultura rica e de costumes lindos de se seguir*”, “*até parece que somos miseráveis na totalidade do Nordeste*” os instintos de defesa para com a região Nordeste precisaram de nossa articulação e interferência para “acalmar a animosidade”.

Para concluirmos essa primeira parte da aula – oficina, demosntamos que existem trabalhos acadêmicos que valorizam a região Nordestina , sua cultura local, seus costumes, etc.

Na segunda parte da aula iniciamos as atividades exibindo cenas pré-selecionadas do filme, *Narradores de Javé10*, cenas essas que retrataram a seca, a economia e cultura popular; solicitamos que os alunos observassem às imagens levando-os a levantar quais eram os elementos já citados e debatidos na oficina anterior, no sentido de abrir a percepção a elementos nitidamente nordestinos. Na sequencia da exibição fílmica (recorte), [re]lembramos algumas músicas de origem nordestina trazem aspectos da identidade nordestina, valorizam nosso povo, seus costumes, hábitos e sua cultura. Fizemos, então, uma breve discussão a respeito do recorte fílmico comparando-o com as músicas como “*Asa branca*” e “*Suplica cearense*”. O debate transcorreu de modo que os discentes elucidaram as riquezas nordestinas que são transmitidas ao país e ao mundo por meio da música, dança, comidas típicas e belezas naturais existentes na Região Nordeste.

Propomos que os alunos montassem a partir desta fase um júri simulado e este se deu da seguinte forma: precisávamos de um juiz, um advogado de

9 ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Introdução. In: **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 19-21.

10 CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé**. Daniel Rezende. Rio de Janeiro, Globo Filmes, 2003. DVD, 100 min. Drama. Dolby Digital Português.

defesa, uma testemunha de defesa e outra de acusação, promotor e réu e membros para o júri popular. As tarefas foram distribuídas entre os alunos, com uma ressalva para os cargos de juiz e promotor que foram ocupados por dois mediadores, devido à condução da atividade que se fazia necessário.

Assim realizou-se a oficina de *Desmistificação do Nordeste*, o transcurso da mesma se deu forma a ampliarmos os conceitos de valorização da cultura local, rica em amplitude de construção sociocultural econômica, de importantes costumes e de grande estima para a construção da sociedade brasileira. Esta teve importância devido sua acuidade na troca de conhecimentos, já que muito do assunto trabalhado podia ser reconhecido em nossas vidas cotidianas.

Considerações Finais:

Percebemos que a prática de oficinas históricas produziu um conhecimento coletivo, uma troca de saberes entre alunos e mediadores, e que este tipo de metodologia possibilitou a construção de relações prazerosas de ensino-aprendizagem entre ambos.

Neste caso notamos, ainda, que diferentes tipos de conhecimentos foram produzidos, tanto em relação aos conhecimentos conceituais de História, quando os alunos passaram a localizar temporalmente e geograficamente os conteúdos estudados, como em relação à produção, pelos alunos, de explicações sobre o processo de produção de significados da história em suas vidas. Além disso, pudemos avaliar como os alunos passaram a questionar a ideia de verdade histórica e como os documentos possibilitaram a produção de diferentes tipos de interpretação. No decorrer de todo o processo de ensino, nossas práticas foram sendo explicitadas para os alunos e isso possibilitou que eles pudessem questioná-las, interpretá-las, propor diferentes abordagens e finalmente criar sistematizações não previstas num primeiro momento.

Referências:

A ODISSEIA. Direção: Andrei Konchalovsky, Produção: Francis Ford Coppola. EUA, Reino Unido, Grécia, Itália, Alemanha: Alpha Filmes, 1997, 1 DVD.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Introdução. In: **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 19-21.

CALAZANS, Rejane. **AMBIVALÊNCIAS O Nordeste nas obras de Gilberto Freyre e Celso Furtado**. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 22 Nº 24 junho/ 2007.

CARLOTA Joaquina, Princesa do Brasil. Direção: Carla Camurati, Produção: Melanie Dimantas. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 1995, 1 DVD.

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

LUSTOSA, Paulo. **Itinerário da Nordestinidade**. Fortaleza: Stylus, 1983.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Café, Produção: Daniel Rezende. Rio de Janeiro, Globo Filmes, 2003,1 DVD.

Ó PAI, ó. Direção: Monique Gardenberg, Produção: Monique Gardenberg. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2007, 1 DVD.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e didática**. (coleção Como bem Ensinar/coordenação Celso Antunes). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MULHER: DA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL AOS NOSSOS DIAS

Camila da Silva Nascimento¹ - UEPB

Emmanuel de Luna Paulino² - UEPB

Jocekelly Carvalho³ - UEPB

Joelma Irineu⁴ - UEPB

Renata Sousa⁵ - UEPB

João Batista Gonçalves Bueno⁶ -UEPB

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência e discussão da participação da mulher na Primeira Guerra Mundial e os possíveis contornos sociais, econômicos e culturais que as mesmas tiveram durante a guerra, chegando até os dias de hoje. Realizamos a aula-oficina nas turmas dos 9º anos “A” e “B” do Ensino Fundamental, na E.E.E.F.M. José Soares de Carvalho. A “Aula Oficina”, ocorreu de forma diversificada nas duas turmas na qual foi desenvolvida. Tivemos o mesmo objetivo nas duas atividades o de compreender e problematizar a quase ausência ou falta, da participação da mulher na Historiografia dita Oficial, assim como no livro didático, que é a ferramenta principal utilizada em sala de aula.

Palavras Chaves: Aula Oficina; Primeira Guerra Mundial, Mulher.

1 Graduanda em História (UEPB). Aluna Bolsista do Projeto Institucional de Iniciação a Docência (PIBID).

2 Graduando em História (UEPB). Aluna Bolsista do Projeto Institucional de Iniciação a Docência (PIBID).

3 Graduanda em História (UEPB). Aluna Bolsista do Projeto Institucional de Iniciação a Docência (PIBID).

4 Graduanda em História (UEPB). Aluna Bolsista do Projeto Institucional de Iniciação a Docência (PIBID).

5 Graduanda em História (UEPB). Aluna Bolsista do Projeto Institucional de Iniciação a Docência (PIBID).

6 Coordenador da área de História do PIBID. Professor do curso de Licenciatura em História da UEPB, professor do PPGFP da UEPB, professor do PPGH da UFPB.

Introdução

O referente artigo surgiu do trabalho de bolsistas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na experiência do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), vinculado à Universidade Estadual da Paraíba, no Campus III, pelo subprojeto de História, executado de agosto do ano de 2012 a agosto do ano de 2013. O subprojeto de História foi coordenado inicialmente pela prof. Luciana Calissi, e posteriormente pelo prof. João Batista Gonçalves Bueno, orientador da produção das oficinas que serão relatadas neste artigo. Esse artigo surgiu da experiência da aula oficina na cidade de Guarabira-PB, na escola E.E.E.F.M Professor José Soares de Carvalhos, onde a prof. Solange Freire é a profissional titular das turmas de 9^a A, 9^a B. Esta professora é a supervisora do projeto que orientou os alunos bolsistas.

Em virtude da necessidade de inserir os alunos às realidades históricas, sem desprender-se do conteúdo didático programado nas turmas de 9^a ano, decidimos executar oficinas que trabalhavam a temática da 1^a Guerra Mundial, frisando a participação da mulher neste cenário histórico, bem como procuramos identificar quais eram as relações de poder que se estabeleciam entre homens e mulheres nesta época histórica e como isso ainda tem correspondências nos dias atuais. Procuramos, com essa temática construir relações do lugar social da mulher no “presente” e no “passado”. O Tema “mulher” foi escolhido, pois observamos que este gênero de forma geral, é pouco trabalhado na escola básica.

Desenvolvimento

Para iniciarmos o trabalho de elaboração da oficina de História partimos das seguintes questões que são essenciais para entendermos o processo de ensino aprendizagem da disciplina de História: O porque é importante estudar História na escola? Quais são os sentidos de estudar história na atualidade? E, como o aluno pode se sentir convidado fazer uma abordagem Histórica?

Na busca de respostas para essas questões concordamos com Peter Lee quando afirma que “ninguém escapa do passado” (LEE p. 1), por isso, ao entendê-lo somos levados a refletir sobre nosso presente. Vemos com essa afirmação, que o passado está sempre vivo no que chamamos de “presente”, com suas rupturas e permanências “[...] o passado é a referência para nosso conhecimento de regras e para nossa capacidade de selecionar acontecimentos.” (LEE p. 2).

Embora exista uma discrepância do conhecimento prático do passado, e da função analítica dos historiadores, não há como desprezar a historiografia, mesmo que existam caminhos diferentes no que diz respeito às variações sociais que não estabelecem regras “universais”, muito menos oficializar estatísticas, sem passar longe de algum tipo de anacronismo. A experiência vicária obtida através do conhecimento histórico, nos dá evidência de que a epistemologia dessa ciência traz ferramentas que possibilitam a interação de indivíduos

com seu meio social. Dessa forma, o entendimento da história como processo pode modificar atitudes e gerar novas visões do mundo. Sabemos que o ensino de História ainda contempla uma série de conteúdos que valorizam mitos e heróis, que reproduzem os discursos positivistas os quais tem raízes no século XIX. Contudo, o professor na atualidade pode se contrapor a essas práticas tradicionais de forma progressiva e cuidadosa.

A inclusão de temas que se referem à História das “massas” e das “minorias”, como: cultura-afro, homoafetividade, a questão indígena e evidentemente a discussão do gênero mulher focada nessa oficina, são formas de introduzir novas abordagens ao ensino de História. Partimos, portanto, do pressuposto que o livro didático deve ser utilizado como mais uma fonte de informação e não como o guia que dirige as atividades do professor em sala de aula.

Concordamos com a professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, quando critica as práticas tradicionais de ensino de História, afirmando que na atualidade, os processos de ensino aprendizagem dessa disciplina estão fundamentados por teorias didáticas vindas da psicologia educacional, e por isso, não dão conta das especificidades de ensino dos conteúdos históricos .

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais na aprendizagem de história esta autora destaca que:

O documento introdutório (BRASIL, 1998a) partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de aprendizagem, que propicie maior interação dos alunos com a realidade. (SCHMIDT p. 2)

Fundamentada nesta ideia, a autora explica que a aprendizagem histórica, a partir do final da década de 1990, teria caminhado para uma perspectiva construtivista, a qual passou a valorizar os enfoques cognitivos baseados na psicopedagogia. Neste caso, destacaram-se as teorias: Genética de (Jean Piaget), a teoria da atividade desenvolvimento (Vygotsky) e a teoria da aprendizagem verbal de Ausubel.

Esse processo, que liga a didática à psicopedagogia, afasta o ensino das especificidades conceituais de uma didática que se baseia nas Teorias da História, criando uma relação teórica/prática entre o ofício do professor de História e o alunado. E, isso pode gerar lacunas no processo de aprendizagem no que diz respeito aos alunos entenderem qual é o sentido e a finalidade da disciplina de História. Estas concepções podem ser reconhecidas tanto nas propostas curriculares, como nos manuais que são por elas inspirados, perdendo-se, portanto, a lógica de “o que ensinar”? e o “por que ensinar”? Além de diluir os sentidos do “porque” aprender a História?

Reconhecemos, portanto que essa pode ser uma das razões do porque o conteúdo da disciplina de História é entendido pelos alunos como “chato”, “desconfortável” e “cansativo”.

Acreditamos que o professor de história necessita ficar atento para as visíveis dificuldades dos seus alunos, reconhecendo que ele (o professor), exerce um papel em meio a muitas vivências pessoais, que geram um conhecimento prévio relativo, e/ou muitas vezes quase inexistente entre os alunos. Partindo destas concepções nós graduandos devemos buscar alternativas de ampliação da realidade histórica em que o educando está envolvido, seja a nível local, ou a nível regional ou geral, fazendo com que esse conhecimento se torne útil na vida dos alunos, na maneira que eles possam identificar alternativas de uma consciência cultural e social, que os levem a superar os obstáculos enfrentados futuramente.

Vemos, portanto, que a aula-oficina de História pode ser um alternativa possível, para dinamizarmos a relação de ensino/aprendizagem, pois através dessa metodologia pode-se romper com as práticas tradicionais de ensino de História. Percebemos em nossa prática que as oficinas de História possibilitaram os processos de aprendizagens com significados, criando sentidos para a vida dos alunos. Ao construirmos aulas que diziam respeito a problemas da vida cotidiana dos alunos, propusemos momentos de contextualização dos conteúdos, que estabeleceram diálogos entre o conhecimento prévio e os conteúdos de história como ciência. Percebemos, no desenvolver dessa pesquisa, que o professor necessita ir além de duas ou três aulas- oficinas, para que ocorra um rompimento das práticas de aula cristalizadas pela forma escolar de ensino. O rompimento deve-se dar, portanto, nas formas que ensino que se repetem nas práticas da maioria dos professores, como por exemplo: a leitura do livro didático no início da aula, seguida a solicitação da resolução dos exercícios, ou, então, as práticas de aula que concentram-se em narrar os fatos históricos como verdades absolutas e não questionáveis. Acreditamos que é necessária uma formação continuada dos professores de história, para que a cultura pedagógica já citada seja quebrada. Em nossa pesquisa procuramos fazer isso, buscando alternativas de ensino que colocavam o aluno como agente ativo na construção de sua própria história pessoal e coletiva. Dessa forma, esperava-se aumentar o interesse sobre a disciplina de História, gerando novas abordagens e possibilitando a formação de cidadãos conscientes de suas realidades, e sobretudo, capazes de romper paradigmas, e estigmas sócias. Em resumo, esse seria o papel do professor-historiador, gerar uma reflexão não robotizada.

Percebemos que as pesquisas expostas nesse artigo, tem potencialidade para abertura a novas problemáticas que gerem diferentes metodologias e sentidos para o ensino de história. Segundo GUEDES:

Para isso a formação do profissional de História requer uma multiplicidade de saberes e uma dinâmica plural de compreensão da sociedade. Estamos falando de uma formação que se pretenda integradas às demandas do corpus social; o profissional de História, na medida em que dá significação ao seu espaço no contexto escolar, produz também conhecimento

e promove a construção coletiva da cidadania histórica.
(GUEDES, 2009 p.4)

Assim, para que se tenha uma aprendizagem em História de qualidade, de modo que os alunos consigam criticar e expor seus próprios pensamentos é necessário que se de importância ao conhecimento prévio dos alunos.

“[...] é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares.” (SCHMIDT e GARCIA p 4)

Desenvolvimento das Oficinas...

A oficina foi desenvolvida nas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental, (Manhã e Tarde) na E.E.E.F.M. José Soares de Carvalho ⁷e teve como objetivo, discutir e problematizar a falta da representação da mulher nos livros didáticos e na História oficial expressa pelos currículos escolares. O tempo histórico trabalhado foram os anos iniciais do século XX que culminaram na Primeira Guerra Mundial.

Elaboramos nossas oficinas seguindo o currículo da escola, de acordo com a sequência de conteúdos que a professora estava trabalhando em sala. Tivemos como tema “A Primeira Guerra Mundial”. A partir dessa temática, trabalhamos a participação da mulher nesse período histórico com o objetivo de mostrar o quanto esse período de Guerra, na segunda década do século XX, foi importante para a construção da ideia que se tem da mulher na atualidade.

Procuramos trabalhar esse tema porque este é pouco ou quase nada discutido nas salas de aulas. É uma discussão de gênero e que trata da condição de como essas mulheres estão negadas/silenciadas, em uma dada época, por um determinado grupo. Escolhemos o tempo histórico da Primeira Guerra Mundial, como já nos referimos obedecendo a sequência didática estabelecida pela professora e que também era sugerida pelo livro didático utilizado pela escola. O livro didático serviu como objeto de análise e como mais um documento que foi lançado mão no transcorrer da oficina. Ao analisamos o material didático, proposto pelo Ministério da Educação, notamos muitas ausências e a pouca referência a questão das mulheres na história, sendo que na maioria das vezes, quando elas aparecem no material didático estão em posição subalternas e inferiores, como se fossem somente coadjuvantes do processo histórico. De acordo com SANTOMÉ (1995) quando analisamos os conteúdos que são expostos nos livros didáticos e que posteriormente são

7 Este projeto fez parte do PIBID, e envolveu os alunos de licenciatura em História da UEPB, e foi desenvolvido juntamente com a supervisora e regente das salas de aulas Miriam Solange da Costa Freire, e com Coordenador do projeto professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno, que acompanhou todos os planejamentos das oficinas orientando/observando e analisando os percursos.

desenvolvidos nas instituições escolares, podemos notar que as “culturas hegemônicas”, ainda são as que prevalecem nas narrativas históricas. Ainda hoje, as versões da História estudadas nos currículos escolares valorizam, sobretudo, a História feita por homens, colocando os mesmos, dessa forma num papel central. Apresentam, ainda, as chamadas minorias de forma periférica, marginalizando, silenciando e excluindo os diferentes grupos sociais que compõe a sociedade, dentre os quais se destacam as mulheres, os negros, os indígenas e os homossexuais etc. Segundo Dayrell “ [...] para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho” (DAYRELL, p. 1106, 2007). Por isso, resgatar temas que constantemente são excluídos dos currículos escolares, como é o caso da temática “mulheres”, significa lembrar que as mesmas, e outros grupos da sociedade fazem parte da História. Esse tipo de abordagem busca, portanto, compreender que a História é feita de homens, mulheres e diferentes grupos sociais de raças e credos distintos, que fazem suas histórias e escolhas, que todos pertencem a sociedade, tem identidades e possuem culturas diferentes.

Buscamos compreender e problematizar, o livro didático enquanto fonte de estudo, passível de ser questionado e problematizado, pois, muitas vezes, é lido de forma unívoca e pode ser interpretado como o veículo que apresenta uma versão verdadeira da História. Ao fazermos isso abrimos a possibilidade do aluno questionar o conceito de verdade e o conceito de sociedade homogênea e sem conflitos. Propomos, portanto, trabalhar com o livro didático de forma a desvendar esse material como um produto de mercado, que é produzido por interesses políticos e econômicos e que não é neutro.

Partindo do tema da Primeira Guerra Mundial que é ministrado nos 1º anos de ensino médio, estruturamos nossa oficina da seguinte forma:

1. Elaboração de atividade de diagnóstico, para investigação e avaliação do conhecimento prévio dos alunos;
2. Desenvolvimento das atividades da aula da oficina com utilização das fontes históricas;
3. Aplicação da atividade de síntese dos conteúdos estudados e fechamento da atividade.

Sobre a Oficina, SCHMIDT e GARCIA nos afirmam que :

[...]neste processo, o aluno é entendido como agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais”. (SCHMIDT e GARCIA, p 5)

Para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos que seriam trabalhados utilizamos como instrumento de investigação à análise de imagens, de vídeos, além da construção de textos e depoimentos pessoais dos alunos sobre os seus conhecimentos sobre o assunto.

Iniciamos nossa investigação com a aplicação de uma atividade onde os alunos produziram um texto sobre seu conhecimento sobre a “Primeira Guerra Mundial” e a participação feminina na mesma.

Os alunos se interessaram em produzir os textos, eles tinham dúvidas sobre como escrever e o que escrever. Explicamos que não existia o certo ou errado, era necessário apenas que eles escrevessem sobre o que eles conheciam sobre a temática abordada.” (depoimento das alunas do PIBID que estavam na direção da oficina, Carvalho e Santos , 2013)

A partir dessa avaliação problematizamos o tema em sala de aula, de modo que através dos resultados dessa primeira investigação mostramos aos alunos os diferentes modos de pensar sobre determinado assunto, instigando-os a serem críticos sobre os conteúdos abordados. Além disso, essa avaliação nos mostrou com mais clareza como abordar a temática, assim como quais recursos e fontes utilizar durante a aula oficina.

Sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre os conceitos de Guerra *versus* mulher destacamos:

“Os alunos em suas respostas demonstraram pouco conhecimento sobre o tema, não conseguindo fazer uma ligação entre esses dois conceitos. Sobre a Guerra eles reconheciam que era um conflito bélico e que haviam tido muitas mortes. Já quando falaram sobre a mulher a maioria não conseguia encontrar uma relação da mulher com a Guerra.” (depoimento das alunas do PIBID que estavam na direção da oficina, Carvalho e Santos , 2013)

Nosso objetivo foi mostrar através dessa oficina a importância da mulher na Primeira Guerra Mundial, como sua participação foi essencial para que elas conseguissem seus direitos e lutassem por sua igualdade perante à sociedade.

Para melhor entendimento do assunto, primeiramente situamos os alunos no tempo e no espaço através da utilização de um globo terrestre, onde eles se sentiram à vontade para identificar no globo os países envolvidos na Guerra. Em seguida um vídeo foi mostrado para ilustrar o que vinha sendo dito sobre a Primeira Guerra Mundial e até mesmo sobre a mulher, já que os alunos puderam ver através do vídeo que as mulheres nesse período da Guerra foram responsáveis pela produção do armamento bélico. Foi nesse período que as mulheres ganharam mais espaços no mercado de trabalho, espaços que até então eram ocupados exclusivamente pelos homens.

Como forma de avaliação final, pedimos para que os alunos fizessem um desenho onde eles relacionassem os conceitos de Guerra e Mulher. Eles nos

surpreenderam como suas respostas, nos deixando com a sensação de dever cumprido :

Os alunos demonstraram através de seus desenhos que entenderam, ou melhor, aprenderam os conteúdos que estávamos trabalhando. Podemos citar uma aluna, que no seu trabalho resumiu exatamente tudo o que foi dito em sala de aula sobre o assunto. Além de um desenho que por si só já expressava o sentido de se entender a relação Guerra *versus* Mulher, ela ainda escreveu um pequeno texto que dizia que, foi a partir da participação da mulher na Guerra que elas foram introduzidas no mercado de trabalho e conquistaram mais espaço.” (depoimento das alunas do PIBID que estavam na direção da oficina, Carvalho e Santos , 2013)

Finalizamos a oficina com essa atividade de fechamento, onde levantamos questões como: - Porque aprender História? O que foi entendido sobre o assunto abordado?

A partir de o nosso fazer enquanto historiadores devemos instigar, os alunos a criar possibilidades de ensino–aprendizagens, fazendo-os terem seus próprios pensamentos, os tornando cidadãos críticos, capazes encontrar sentidos sobre a relação passado X presente.

A Oficina desenvolvida na turma do 9º ano B

Nas turmas que realizamos as oficinas, optamos por análises e questionamentos e abordagens diferentes, acerca do tema Mulher na Primeira Guerra Mundial. Isso ocorreu, pois cada turma de alunos possuía uma particularidade, uns já apresentavam alguns conhecimentos sobre os temas e outros não, ou então, uma turma gostava mais de atividades expositivas e a outra mais de atividades lúdicas. Foi necessário adaptarmos nossas abordagens de acordo com as características de cada sala.

A Oficina desenvolvida na turma do 9º ano B iniciou-se pela apresentação, feita por nós, de alguns conceitos que envolveram o processo que desencadeou a Primeira Guerra Mundial, foram discutidas quais seriam as consequências posteriores deste fato e como os alunos percebiam a presença das mulheres na História. Trabalhamos também, os seguintes conceitos: o que são as relações de poder e o que são os conceitos de conflito/negociação. Neste caso, fizemos uma primeira aproximação com o tema que seria discutido, investigando quais eram os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre a importância da mulher no processo de guerra, ou, então, qual é o papel da mulher hoje em dia na sociedade de mercado.

Vale destacar que as nossas oficinas nas turmas dos 9º anos ocorreram em diferentes dias, pois o grupo acreditou que em um único momento não haveria como percorrer alguns caminhos que foram planejados. Em um segundo momento, já com o conhecimento prévio levantado, optou por mostrar um

vídeo/documentário sobre a primeira guerra mundial⁸, que baixamos na internet. Logo após a exibição do vídeo solicitamos que os alunos nos dissessem, qual era a mensagem que o filme trazia?, o que eles viram nas imagens?, quem eram as pessoas que apareciam nas imagens? O que mais os alunos visualizaram, neste caso, foram as “armas e o processo de fabricação das mesmas”. No caso dos sujeitos que apareciam no filme, todos reconheceram que apareciam os “homens”. Mostramos o vídeo novamente, pela segunda vez, pedimos que os mesmos olhassem atentamente e perguntamos o que eles viam nas imagens, excluindo o que já haviam percebido? Neste momento, muitos deles reconheceram que apareciam, também, mulheres em cena. Todas elas trabalhando em fábricas, ou então servindo como enfermeiras no campo de batalha. Percebemos em seguida, como o processo de exclusão da mulher, já faz parte da própria cultura visual e do discurso imagético. Ao observar um filme os alunos percebem apenas os protagonistas principais, desconsiderando as informações periféricas. Isso explica o porquê as mulheres não eram percebidas inicialmente. Notamos que o segundo momento foi importante, pois aguçou a curiosidade dos alunos que tentaram descobrir o que faltava naquele quebra-cabeça, ou melhor, o que faltava ser visto e analisado naquelas imagens. Essa atividade proporcionou, também, que os alunos pudessem perceber que as mulheres estavam lá, no processo de fabricação de armamento para a Guerra, que elas aparecem também na História Oficial. No entanto, até aquele momento não estava claro qual foi a participação da mulher na guerra, então nosso objetivo, a partir daquele momento, foi por problematizar o tema. Fizemos diferentes perguntas que questionavam o porque eles não tinham notado inicialmente a presença da mulheres no filme? O porquê elas foram esquecidas? Será que isso não ocorreria também com outros grupos sociais? Como as mulheres apareciam nos livros didáticos?

Essas questões estimularam muito os alunos, tanto que eles a chamaram de aula do “por quê?”.

A partir de então iniciamos um terceiro momento da oficina. Propomos um debate na sala de aula, onde cada aluno poderia levantar as possíveis respostas para as questões. As discussões caminharam para as seguintes conclusões: era possível reconhecer que naquele momento as mulheres deixavam de ser apenas seres frágeis, pois além de dirigirem os seus lares, também cuidavam dos feridos da guerra, participavam dos campos batalha e trabalhavam nas indústrias para fabricarem as armas. Concluímos as discussões reconhecendo que enquanto os homens estavam lutando nos campos de batalha, as mulheres estavam fabricando as mesmas e isso possibilitou que elas construíssem seu espaço no mercado de trabalho. Feito isso, os alunos começaram a criar pontes históricas com o tempo presente, percebendo que nos dias de hoje os homens e as mulheres disputam, quase com igualdade, os postos de

8 Vídeo utilizado como ferramenta didática na Aula Oficina “PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL” acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=Ul-dcsFqNlk> no dia 03/05/2013. Vídeo esse, que foi desenvolvido por alguns alunos e que se encontra no endereço, acima citado.

trabalho. Essa discussão também proporcionou que os alunos reconhecessem que esse processo não aconteceu de forma pacífica, que ocorreram conflitos e disputas pelo poder e que a solução para todo o tipo de embate tem que passar pelas práticas da negociação.

Como forma de sintetizar nossas discussões, lançamos mão do livro didático e trabalhamos o capítulo referente à Primeira Guerra Mundial. Propomos que os alunos fizessem a leitura dos textos do livro e observassem as imagens que acompanhavam os textos escritos. Essa atividade foi feita sem resistência pelos alunos, pois já existiam alguma familiaridade com o tema. Esse processo foi muito interessante, pois os alunos começaram por perceber, que neste capítulo do livro didático, faltavam as representações femininas, bem como, não apareciam imagens de negros e negras.

Como atividade da oficina, solicitamos aos alunos que fizessem desenhos, ilustrando algumas coisas que os mesmos acreditassem terem haver com a Primeira Guerra Mundial. Alguns desenharam, num primeiro momento: armas, homens morrendo na guerra, bandeiras dos dois blocos envolvidos na guerra, mulheres trabalhando nas indústrias, mulheres cuidando do lar entre outras coisas. Em seguida solicitamos que eles fizessem outros desenhos que representassem a mulher no campo de trabalho nos dias de hoje. Neste caso, surgiram desenhos que representava as mulheres em empresas e no lar. De acordo com um dos alunos, a mulher de hoje seria como a marca de “Bombril” - “Mil e uma utilidades”, ou seja, para eles a mulher nos dias de hoje poderia ser comparada como “um faz tudo” - lava e passa roupa, cuida do lar e ainda trabalha fora, num espaço que antes era ocupado apenas pelos homens.

Percebemos, portanto, que os alunos conseguiram reconhecer que a conquista do mercado de trabalho pelas mulheres foi um processo histórico e que isso não se deu sem conflitos.

A Oficina desenvolvida na turma do 9º ano A

A turma do 9ª ano A, adquiriu entre, os professores, o estereótipo de ser a pior turma entre todas que compõem o 9º ano deste colégio. Aparentemente isso ocorreu, pois os professores fazem comparações entre as turmas, qualificando-as pela demonstração do interesse dos alunos pelas suas aulas. Percebemos que ao fazerem isso, não produzem um processo de melhora da turma. Ao contrário, os alunos assumem essa característica como forma de resistência, criando, portanto, maiores dificuldades em relação ao desenvolvimento das atividades didáticas.

Para a turma do 9º ano A, propusemos a aplicação da oficina de História no mesmo formato da realizada no 9º ano B, ou seja, utilizaríamos o mesmo planejamento para as duas turmas, já que se tratava de uma turma no mesmo ano escolar.

Inversamente ao que tinha ocorrido anteriormente com a turma do 9º ano B, percebemos que os alunos mostraram-se pouco interessados. Na sala de aula pudemos notar que esta turma era inquieta e que aparentemente não queria colaborar com a aula. Eles não aceitavam nem as aulas ministradas de forma tradicional, nem as aulas que se propusessem ser diferentes das que eles já conheciam. Aparentemente, os alunos demonstravam que tinham pouco interesse pela matéria ou por qualquer coisa que envolvesse qualquer conteúdo disciplinar, ou seja, parecia que eles não gostavam de estudar de forma geral, e que a atividade escolar não fazia parte de seu cotidiano. Ao questionarmos o porquê eles não queriam desenvolver a oficina proposta, os alunos nos responderam que estava ocorrendo um torneio na escola, o qual era denominado de “Intercolegial”. Este torneio envolvia vários colégios da cidade e eles queriam participar das competições que estavam acontecendo no ginásio da escola. A oficina então foi suspensa e com essa informação partimos para a elaboração de um novo planejamento.

Na próxima aula propusemos, então, que alunos participassem de uma dinâmica com fundamento pedagógico, a qual nomeamos de gincana histórica. Separaríamos a turma entre meninos e meninas e realizaríamos perguntas com os alunos e alunas. A equipe que vencesse gincana ganharia da professora Miriam Solange uma pontuação para ajudar na nota da avaliação.

Elaboramos um conjunto de normas para a competição e perguntamos se os alunos concordariam em participar e obedecê-las. Como a turma gostava de competições esportivas eles aceitaram sem resistência que desenvolvêssemos a atividade. Iniciamos solicitando que alunos separassem as cadeiras em dois cantos da sala e se dividissem entre meninos e meninas. No entanto, nos deparamos com uma situação surpreendente e inesperada para nós. Um menino de aproximadamente 15 anos perguntou a um de nós, “- professora e de que lado eu fico?”. Surpreendemos-nos, pois em nenhum instante havíamos pensado nas diferenças que existem entre os alunos dentro da sala aula. Neste caso, encontramos um menino que aparentemente ainda não havia se decidido sobre sua sexualidade. Sugerimos, então, que ele se posicionasse na turma onde se sentisse mais a vontade. Percebemos que alguns meninos demonstraram que não queriam o aluno perto deles, caracterizando o processo de *bullying* que meninos afeminados sofrem nas escolas. Como respeitamos a opção do aluno, essa atitude representou uma forma de inibição de qualquer tipo de manifestação de preconceito. Nesta primeira fase da gincana este aluno decidiu ficar do lado das meninas, onde foi bem aceito.

Iniciamos explicando o que seriam as regras da gincana, já que a turma gostava desse tipo de atividade. As regras seriam:

1. Nenhum aluno poderia interromper o grupo que estava respondendo.
2. Se o grupo que fosse perguntado não soubesse a resposta da pergunta, o outro grupo poderia responder e ganhar os pontos.

3. O grupo teria um minuto para responder a pergunta que se referia ao conteúdo do livro didático e teria três minutos para responder as questões problema.

Sorteamos qual seria a turma que começaria a responder as questões e começamos a acompanhar os grupos para controlar os ânimos e para que os alunos não se exaltassem, já que estávamos trabalhando com adolescentes. Fizemos dois tipos de questões que representavam tipos de abordagem diferentes: as tradicionais, do tipo positivista e que solicitavam informações de datas, locais e nomes de pessoas ou de eventos da Primeira Guerra Mundial, e suas respostas poderiam ser encontradas no livro didático. E as questões que propunham respostas a problemas que envolviam o tempo presente na relação com o passado. Percebemos que o segundo tipo de questão instigou mais os alunos, pois as respostas não eram encontradas sem uma reflexão maior, e para respondê-las eles tinham que discuti-las dentro do grupo. Estas questões eram abertas e possibilitavam que o aluno expressasse sua opinião.

Como as aulas destinadas para a oficina tinham um intervalo longo entre elas, temíamos que eles se desestimulassem, pois no final da primeira aula a gincana estava empatada. Resolvemos colocá-los para pensar mais um pouco, dissemos o seguinte: que eles aproveitassem o intervalo para estudar, pois seria na próxima aula o desempate e como uma novidade, além dos pontos que eles ganhariam da professora na matéria faríamos uma confraternização para encerrar a atividade.

Ao voltarmos do intervalo retomamos a gincana que foi encerrada após 20 minutos. Para nossa surpresa os meninos haviam levado nosso conselho a sério e estudaram no horário do intervalo da aula, por isso foram os vencedores. As questões problemas caracterizaram-se por trabalhar os conceitos de conflito, negociação, relação de poder e também provocavam discussões sobre o papel da mulher na sociedade atual e no período da Primeira Guerra Mundial. Na elaboração das respostas, os alunos necessitavam construir relações entre os diferentes tempos, além de indicar quais foram os locais de trabalho que a mulher ocupou durante a Primeira Guerra mundial e quais as profissões que as mulheres podiam assumir nos dias de hoje. Sugerimos, também que os alunos procurassem nas páginas do livro didático os locais onde as mulheres apareciam em destaque, ou, então, qualquer conteúdo que envolvesse a mulher. Na maioria das respostas os alunos chegaram a conclusão que na época da Guerra as mulheres entraram de fato no trabalho, passaram a trabalhar fora de casa mas permaneceram cuidando dos filhos e fazendo os trabalhos domésticos.

Para finalizar a oficina com os alunos do 9A aproveitamos uma atividade proposta pelo livro didático que consistia na análise de duas fotografias. Em uma das imagens apareciam diferentes personagens que participaram da Primeira Guerra Mundial e em outra imagem faltavam alguns desses personagens. Pedimos para os alunos analisarem as fotos e descobrissem se faltava

de algo, ou de alguém, procurando entender e analisar o que havia de errado. Os alunos perceberam que faltavam pessoas e responderam que “alguém tirou eles da fotografia”, novamente perguntamos, mas por quê? Eles repetiram a resposta:” porque alguém quis”.

Fizemos então uma síntese dos conceitos que foram trabalhados na gin-cana e relacionamos esse conteúdo com a atividade de análise de imagens. Procuramos, então, explicitar para eles que a falta de alguns personagens nas imagens poderia se relacionar a produção da narrativa histórica, que seleciona um determinado conjunto de informações e que exclui outras. Para exemplificar mostramos como a ausência da mulher no livro didático tinha motivos sociais e políticos, que eram justificados pelas tradições. Por isso a História tanto escrita como falada não é desinteressada nem inocente e nem neutra.

Referências

CARVALHO, Aleise Guimarães e LEITE, Flávia Karlla Valeriana. Da cultura regionalista de Luiz Gonzaga a instigante cultura de massa. Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogo de gerações, Campina Grande, Editora EDUEPB, 2009.

DAYRELL, Juarez. Liderança Educacional e Gestão Escolar: A Escola “faz” as juventudes. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, Secretária de Educação, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. AS CULTURAS NEGADAS E SILENCIADAS NO CURRÍCULO. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1995.

LEE, Peter. **Por que apreender História**. Tradução: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. UFPR. Curitiba, 2011.

SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. **Formação de Professores e Ensino de História**: significações para o exercício da docência. XXV Simpósio de História. UFC. Fortaleza, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. ANPUH – XXV – Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

A SUPERVISÃO DO PROJETO PIBID: TROCAS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE OS ALUNOS DO PIBID E OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS BÁSICAS – GUARABIRA (2012-2013)

Claudia de Fátima Bezerra Nunes¹- E.E.E.F. Antonio Benvindo
Miriam Solange Freyre²- E.E.E.F.M. José Soares de Carvalho
Severina Gomes³- E.E.E.F.M. Monsenhor Emiliano Cristo – Polivalente
João Batista Gonçalves Bueno⁴ - UEPB

Resumo

Este artigo pretende apresentar e discutir as propostas de trabalho e nossos depoimentos como professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, envolvendo os alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Nós fomos supervisoras e atuamos de forma intensa (entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2013), junto com os alunos da licenciatura de História. Construímos coletivamente diferentes práticas de ensino de História, bem como, tivemos a oportunidade de realizar trocas de experiências que muito enriqueceram todos os participantes do projeto. Este artigo será permeado por nossos depoimentos, pois achamos importante expor, pelas nossas visões pessoais, quais foram os pontos positivos e negativos do projeto, além de registrar como foram os processos de mudanças nas nossas práticas de ensino. Estas ocorreram em meio a dificuldades estruturais da escola, mas serviram para aperfeiçoar nossas práticas de aula e foram um incentivo para a carreira dos futuros professores.

Palavras – chave : PIBID, formação de professores, supervisão de professores

Introdução

Este artigo procura expor como se deu o desenvolvimento das atividades dos professores supervisores no projeto de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O projeto teve como objetivo principal auxiliar a formação dos futuros docentes da Universidade Estadual da Paraíba, bem como, teve o

1 Professora de História da E.E.E.F. Antonio Benvindo – Guarabira- PB

2 Professora de História da E.E.E.F.M. José Soares de Carvalho – Guarabira- PB

3 Professora de História da E.E.E.F.M. Monsenhor Emiliano Cristo – Polivalente – Guarabira- PB

4 Coordenador da área de História do PIBID. Professor do Departamento de História da UEPB. Professor do PPGFP da UEPB. Professor do PPGH da UFPB.

papel de consolidação das relações entre a universidade e as escolas de ensino básico do município de Guarabira- PB. Neste caso, destacamos que o projeto contribuiu para a nossa própria formação enquanto professores, pois possibilitou a criação de ambientes de formação docente onde ocorreram diferentes trocas de experiências. Estas criaram a oportunidade dos licenciandos e de nós professoras construirmos e entendermos quais são as relações que se dão entre a teoria aprendida na universidade e a prática aprendida no dia-a-dia da escola básica.

Nossos depoimentos resultaram na compilação deste artigo. Pretendemos expor neste texto quais foram os pontos positivos e negativos do projeto PIBID e registrar que ocorreram mudanças nas nossas práticas de ensino. Estas se deram em diferentes momentos, o primeiro que ocorria dentro da sala de aula, com o acompanhamento das aulas pelos alunos do PIBID, e um segundo momento que se deu com o planejamento e a implantação das aulas- oficinas. Ressaltamos que os dois momentos envolveram a construção de relações entre os participantes do projeto na superação das dificuldades das estruturas das escolas públicas da Paraíba, que muitas vezes não permitem que as práticas de ensino- aprendizagem transcorram de forma mais eficiente. A Educação, no estado da Paraíba e na maioria dos estados do Brasil, enfrenta inúmeros de problemas estruturais, desde professores mal remunerados, falta de estrutura física, falta de bibliotecas, salas com muitos alunos, tempo curto das aulas, entre outros problemas. Somado a esses problemas, percebemos quais foram os resultados de anos de negligência do estado em relação à formação de professores. Por isso, ainda hoje encontramos nas escolas alguns profissionais descompromissados com suas funções, distantes das necessidades locais de alunos, não sendo capazes de dar um suporte mínimo para o desenvolvimento do ensino.

Para além destas constatações, ressaltamos que o PIBID contribuiu para que mudassem algumas coisas na escola. A introdução desse projeto nas escolas proporcionou alterações de ordem estrutural da própria instituição, que teve rever espaços de atuação de aulas, espaços de reuniões para os professores e alunos etc. Ocorreram também algumas alterações em relação ao comportamento dos professores na escola. Destacamos que essas mudanças motivaram resistências e alguns choques entre os professores que participavam do PIBID e os que não participavam deste projeto. Estes últimos percebiam que a presença constante dos alunos do PIBID, invadia suas aulas, pois os forçava a também mudarem suas práticas. Os alunos da graduação trouxeram para a sala de aula diferentes metodologias de ensino, as quais foram muito valorizadas pelos alunos das escolas e estes passaram a cobrar todos os professores para também mudarem suas aulas. Entendemos que o PIBID provocou essas novas expectativas entre os alunos, pois estes passaram a questionar os programas e as metodologias dos professores que trabalhavam de forma tradicional.

Dentro desta perspectiva percebemos que a presença do PIBID nas escolas provou avanços significativos em relação ao interesse dos alunos pelas

aulas de História. Foi a partir do desenvolvimento do projeto que os alunos passaram a ter maior assistência durante as aulas, e, isso fez com que eles tivessem mais estímulo para participar das atividades, pois conseguíamos que as aulas se tornassem mais dinâmicas e atrativas.

“[...]eles evoluíram muito no processo de aprendizagem sinto os alunos mais curiosos”.(Depoimento da Professora Claudia de Fatima Bezerra Nunes).

“[...]passaram a entender o significado de aprender História.”(Depoimento da Professora Severina Gomes).

“Deste seu inicio, o PIBID, avançou a paços gradativos dentro da escola, conquistando desde Direção , professores , funcionários e alunos e isso repercutiu na instituição como um todo, pois o contato dos acadêmicos com os alunos favoreceu que eles construíssem conhecimentos que se aproximassem da vida cotidiana do aluno, numa perspectiva crítica. Apesar de pegar este projeto já em andamento vejo uma evolução positiva no conhecimento do aluno, pois o mesmo se torna sujeito do aprendizado. Apesar de uma “bagunça” que o PIBID fez em nossa práticas de aula , que estavam cristalizadas, ajudou e muito na evolução do conhecimento dos alunos. (Depoimento da Professora Claudia de Fátima Bezerra Nunes)

Estas constatações se deram, pois nós percebemos que ocorreram mudanças nas metodologias empregadas em sala de aula

“[...]fantástico este projeto ajuda muito o professor a melhorar suas relações com aluno possibilitando que o ensino se torne uma atividade prazerosa. Percebemos que as notas das provas dos alunos também aumentaram e o seus comportamentos dentro da sala de aula também melhoraram. Melhorou o rendimento dos alunos em provas e na própria dinamização entre aluno e aluno, as relações tornaram-se mais “soltas”. (Depoimento da Professora Claudia de Fátima Bezerra Nunes).

Por isso, projetos como o PIBID contribuem para aperfeiçoar nossas práticas de aula, bem como, são um incentivo para a carreira dos futuros professores.

“A experiência do estreitamento de laços na relação Escola/Universidade tem gerado uma renovação e/ou reciclagem, no que diz respeito a metodologias e práticas pedagógicas. Em meus 26 anos de magistério na rede Estadual, passei por varias experiências empíricas que me serviram como aprendizado prático, racional e aplicável. Contudo, é inegável a necessidade de se estar em contato constante com o conhecimento científico do ensino de História, seja relembrando métodos e teorias, como também, absorvendo novos conhecimentos que estão sendo construídos ao longo dos anos.” (Depoimento da professora Mirian Solange Fryere)

“O processo de colaboração pedagógica por parte dos “pibidianos”, realizados semanalmente com grupo de estudos e o contato direto com os alunos, colocando os conceitos teóricos que aprenderam na universidade em prática, usando cada vez mais inovações tecnológicas mostrando as

diversas interpretações históricas, veio estimular cada vez mais o aluno. Já é perceptível alguns avanços qualitativos por parte de alunos na sala de aula. O papel do PIBID na escola é também fazer esse vínculo entre educação superior e educação básica nas escolas públicas, levando novas ideias e criando aulas inovadoras num trabalho colaborativo” (Depoimento da Professora Severina Gomes).

Desenvolvimento

Há algumas décadas atrás, quando pensávamos em um bom professor de História, imaginávamos a formação de um profissional com boa memória, principalmente no que diz respeito aos acontecimentos patrióticos; preocupado em fixar na mente de seus alunos as datas e fatos da História oficial, juntamente com a importância dos heróis nacionais que embelezavam nossa História. As aulas tinham um caráter não crítico e fechado às discussões. Segundo Guedes:

Nesse processo de esvaziamento da formação de História, os professores foram submetidos a uma formação superficial, pouco aprofundada em conceitos e mesclada com o discurso da pátria e dos heróis nacionais. No cotidiano da sala de aula os conteúdos seguiram uma sequência de fatos e acontecimentos reproduzidos, sem críticas, sem fomento de opinião e/ou ideias.” (GUEDES, 2009, p. 2)

Até a poucos anos atrás se acreditava que o professor de História da escola básica não possuía saberes suficientes para gerar conhecimento ou propor debates que levassem os seus alunos a se interessar pela disciplina. A produção científica da História era entendida como exclusivamente papel da Academia e estava longe dos conteúdos que eram passados em sala de aula na escola básica. Tal ausência, logicamente, resultava na falta de interesse do aluno pela disciplina de História.

Sabemos, atualmente, que existe a produção de conhecimentos históricos em sala de aula, e, que muitas vezes, eles são produzidos nos debates propostos pelos professores aos seus alunos. Esses saberes são construídos normalmente relacionado o passado com o presente do aluno.

Na maioria das Propostas Curriculares oficiais encontramos essa ideia, de que os professores necessitam construir relações entre fatos de épocas diferentes com fatos do presente do aluno, e sobre eles propor reflexões. Selbach afirmou que:

[...] todo professor de história deve buscar sempre ser um caçador de curiosidades, um inventor de desafios relacionando o ontem ao agora instigando o aluno a sentir-se parte fundamental da História.” (SELBACH, 2010, p.30)

A maneira de como os conteúdos são apresentados em sala de aula é fundamental para a formação de um cidadão pensante e autocrítico. O docente de História, atualmente, deve estar sempre alerta para o desenvolvimento reflexivo dos conceitos e como eles são trabalhados no tempo/espaço variável. O professor além de ser um bom pesquisador deve problematizar seu conhecimento juntamente com seus alunos, gerando um diálogo que possibilite uma melhor aprendizagem. Guedes afirma que “Precisamos de professores-presquisadores-problematizadores da sociedade, aptos para o exercício do ensino dos valores humanos e societários sem a separação ensino ou pesquisa.” (GUEDES, 2009,p.8). Portanto, para a universidade não basta formar bons historiadores prontos a discutir e escrever a História para academia; é também seu objetivo formar bons professores que atuarão na escola básica. Sem isso, a maioria da população brasileira estará alijada do conhecimento e das reflexões históricas, tão importantes para a construção de uma sociedade mais justa.

Na sua essência o professor-historiador não deve se afastar do conhecimento científico da Teoria de História, ele deve estar pronto para organizar suas ideias e seus conhecimentos e o apresentar de forma clara e reflexiva para seus alunos, Selbach afirma que o professor deve ter “O desejo de levar o aluno a perceber a História nos assuntos de outras disciplinas, construindo o conhecimento de forma relacional.” (SELBACH, 2010, p.34)

O profissional de História necessita estar atento para a realidade dos alunos, trabalhando a partir dela, criando assim possibilidades de fixação dos conceitos históricos, os quais poderão conduzir os alunos a uma melhor compreensão do indivíduo como agente participativo, ativo e questionador dos processos históricos, bem como, produzir questionamentos sobre suas próprias vidas.

Com o objetivo de discutirmos as ideias que os professores em geral tem da Educação,e para prepara-los para as futuras adversidades da profissão de professor , fizemos uma discussão entre os licenciandos sobre as seguintes conclusões que possivelmente eles encontrarão no campo de trabalho. Elas tem origem no senso comum, e as encontramos regularmente, entre os professores: “ A educação pior do que está não fica”, “meu sonho é jogar uma bomba dentro do colégio para acabar com tudo isso”, “não vejo a hora de aposentar e esquecer que um dia fui professora”, entre tantos discursos que esmorecem qualquer aluno que se interesse pela Docência. Em nossas discussões com os licenciandos levantamos ainda outros temas que são responsáveis pela diminuição do estímulo para os jovens seguirem a profissão de professor: que professores explicam que desvalorização da educação no país tem raízes na colonização e eles trazem uma visão histórica que valoriza a continuidade, a estagnação e a não possibilidade de mudanças, percebendo apenas que os problemas se avolumam pela falta de visão estratégica dos gestores, os quais são pouco eficientes. Além disso, entendem que existe atualmente uma valorização das escolas elitistas e que a sociedade dá pouco valor para a educação,

entre outras constatações que os futuros professores encontrarão como explicações do caos da Educação no país.

Ao mesmo tempo, propusemos como participantes da formação destes novos professores discutir outras questões relativas a diferentes visões, as quais se concentravam em ideias que acreditamos terem sentido para os novos profissionais da educação: “A Educação para poucos não leva nenhum país ao desenvolvimento pleno”; “A Educação enquanto política pública deve esta pautada na democracia em todos os sentidos de forma ampla, irrestrita e diversificada”; “O estado tem que incluir todos e entender que o professor é imprescindível em qualquer estratégia de ampliação da educação e da qualidade do ensino”. A partir dessas discussões, que permaneceram em aberto, foi possível desenvolvermos o projeto, que era possibilitar um processo reflexivo sobre as práticas de ensino.

Foi com base na complexidade encontrada no caminho que leva o ensino de História ao encontro do aluno e na reflexão a respeito do processo educativo, que procuramos desenvolver o projeto de ensino de História do PIBID⁵.

“Percebíamos que no ambiente escolar a vitalidade do processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes fica restringida a mera reprodução do conhecimento apresentado pelos livros didáticos. Ao fazerem isso os professores e alunos eram conduzidos a reproduzir métodos de ensino aprendizagem monótonos, que não exploram a criatividade e menos ainda a participação. Em nosso projeto procuramos encontrar métodos de ensino que explorem o caráter dinâmico do ensino e que procuram melhorar o processo de ensino aprendizagem através do desenvolvimento de pesquisas e de produção de conhecimento. (Depoimento da professora Claudia de Fátima Bezerra Nunes)

Discussão sobre as atividades desenvolvidas

Nós, professoras da escola básica, fomos colaboradoras do projeto e atuamos de forma intensa (entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2013), junto com os alunos da licenciatura de História. Fomos coordenadas, inicialmente, pela professora Luciana Calisse, que dirigiu o projeto no transcorrer do seu primeiro semestre, e pelo professor João Batista Gonçalves Bueno que deu continuidade aos trabalhos que já haviam sido iniciados. Construimos coletivamente diferentes práticas de ensino de História, bem como, tivemos a oportunidade de realizar trocas de experiências que muito enriqueceram todos os participantes do projeto. Na construção das relações entre nos professores em atividade e os universitários e os alunos da escola, iniciamos nosso projeto construindo aproximações entre todos os

5 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e envolveu a participação de 15 licenciandos de História do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB e de três professoras de escolas estaduais da cidade de Guarabira – PB, durante o ano de 2013.

participantes do projeto. Nas primeiras reuniões de trabalho procuramos discutir com os licenciandos quais eram os significados e os sentidos da palavra docência. Neste caso, entendemos que o professor da escola básica é o personagem que constrói relações com os seus alunos, as quais envolvem processos de comunicação, de afetividade, de autoridade, de troca de conhecimentos e de ensino-aprendizagem. Sendo assim, propomos que os graduandos iniciassem seus trabalhos nas escolas construindo as relações com os alunos, pois isso possibilitaria a construção do planejamento que tivesse algum sentido para as vidas dos estudantes da escola.

“O primeiro contato do projeto e conseqüentemente dos bolsitas, com os alunos foi visto com “estranheza” e “curiosidade” pelos mesmos. Saber que haveria universitários do curso de História presentes em sala de aula com uma certa frequência nas atividades semanais, gerou algumas dúvidas nos alunos como: Quem são? O que vão fazer aqui? E, sobretudo, em relação a forma como iriam trata-lo? “professores estagiários?” Pois percebiam que em idade não eram tão distantes da deles. De forma geral a receptividade foi boa por parte do alunado, despertando o interesse em saber “o que vem por ai?” com os universitários.” (Depoimento da professora Miriam Solange Freyre)

Tratamos, também de explicar aos futuros professores que tudo que fazemos é História, vivemos História, consumimos História, já dizia Marc Bloch; “O que é a História?": “É a ciência dos Homens no transcurso tempo.” (BLOCH, 2002). Além disso, trabalhamos com os licenciandos as diferentes possibilidades do ensino de História no ambiente escolar. Essas discussões voltaram-se, principalmente, para as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao transmitirem o conhecimento histórico na sala de aula. Também chamamos a atenção para a falta de interesse que os alunos demonstram para com os conteúdos da disciplina. Acreditamos que essas atitudes em relação à disciplina de História, resulta na formação de indivíduos pouco preparados para construir uma reflexão sobre suas experiências de vida e produz sujeitos influenciáveis pelas diferentes *mídeas* da atualidade. Estes eram obstáculos que teríamos de enfrentar, e por isso deveríamos ter consciência de que não cabe apenas ao professor transmitir o conhecimento histórico produzido no meio acadêmico, os alunos precisam ser atraídos pela História. Para que isto ocorra, é necessário que os profissionais envolvidos nesse processo utilizem metodologias alternativas que fujam das práticas usuais que valorizam somente os livros didáticos em sala de aula. Este foi o grande objetivo sugerido a nós pelo coordenador da área. Por isso, uma das primeiras atividades que propusemos aos alunos do PIBID era fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, percebendo se os mesmos buscavam respostas no passado para questões e problemas significativos do presente.

Partimos então para as atividades de sala de aula, onde os alunos do PIBID , começaram a nos acompanhar. Esse trabalho foi muito importante, pois a partir desse momento, os alunos da escola passaram a ter uma assistência mais próxima e contínua, porque agora eram seis profissionais que estavam

dentro da sala de aula, dirigindo as atividades e participando do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

“Esse processo de ensino-aprendizagem foi muito rico, pois muitas vezes antes de começarmos a ministrar as aulas, explicávamos aos licenciandos a forma como iríamos desenvolver o conteúdo em sala de aula. Neste momento ouvíamos suas sugestões e em muitos casos mudávamos a metodologia de abordagem, fazendo um trabalho de forma conjunta e criativa. Entendo, portanto que o PIBID é um projeto que correlaciona a Universidade e a Escola. O PIBID dá o suporte para o desenvolvimento de novas abordagens e metodologias. O PIBID elucida as relações entre teoria e prática. Neste projeto o acadêmico temos a oportunidade de discutir o nosso trabalho, percebendo assim como aplicar em sala de aula a teoria aprendida na Universidade. Percebo que o aluno da escola, com esse projeto, pode compreender a prática vivenciando a escola.”
(Depoimento da professora Claudia de Fátima Bezerra Nunes)

Para desenvolvermos as atividades didáticas junto com os alunos do PIBID, solicitamos que estes fizessem um levantamento de diferentes recursos didáticos. Nesta pesquisa eles encontraram: atividades lúdicas, jogos e dinâmicas que poderiam ser utilizadas em sala de aula. Entendemos que as dinâmicas de sala de aula podem ser utilizadas como recurso para estimular a construção de conhecimento; podem servir como instrumento de avaliação dos alunos e podem desconstruir a imagem da disciplina de História como meramente decorativa e sem funcionalidade na sociedade contemporânea. Podem ainda, relativizar os fatos sem perder a importância dos mesmos, dar significado aos conteúdos, e por esse intermédio fazer com que os alunos se localizem no tempo e no processo histórico. Acreditamos que esta é a função principal do historiador como professor.

O levantamento dos recursos didáticos e dinâmicas fizeram com que os alunos do PIBID procurassem metodologias que possibilitassem o uso de diferentes documentos históricos. Dentre os documentos que os alunos do PIBID levantaram encontram-se: Filmes, fotografias, poesias, poesias de cordel, músicas, entre outras linguagens que são utilizadas no ensino de História.

Dentre as atividades desenvolvidas neste primeiro momento destaca-se a seguinte:

“No segundo semestre do ano de 2012, um mês após o momento da inclusão do PIBID em minhas turmas, toda escola estava desenvolvendo projetos pedagógicos como forma de diversificar a aprendizagem e a didática escolar, foi a partir daí, que eu com ajuda dos então alunos do PIBID, desenvolvemos o projeto **PATROPI – PAÍS TROPICAL: Ditadura Militar no Brasil (1964)**, com 160 alunos das turmas concluintes do ensino fundamental, o qual sugeriu a necessidade de levar ao aluno o conhecimento e reflexão sobre a memória do regime militar no Brasil. Procuramos trazer não só a memória da resistência como também o plano de doutrinação nacionalista do governo militar. Partindo desse ponto desenvolvi junto com os bolsistas do PIBID, atividades como apresentações musicais, uso de imagens, debates e seminários

na perspectiva de abordar um diálogo sobre o regime de repressão instaurado no país no período de 1964 -1980.

O trabalho foi desenvolvido de setembro a dezembro de 2012 com grande êxito, e a participação do PIBID foi fundamental pra o sucesso desse projeto, nisso percebi de fato e na pratica a importância da soma do “aluno+professor+graduando+professor universitário+universidade” na construção de um ensino de qualidade que gere reais resultados e objetivos. O modo como foi iniciado o projeto na escola, deixou o alunado interessado e atento, pois houve muitos questionamentos, chegando a gerar debates sobre o assunto em âmbito escolar e extraescolar. Um dos pontos enriquecedores deste trabalho foi a descoberta de familiares, como pais, mães, tios, avós e pessoas da comunidade que, de acordo com relatos, passaram por esse momento tão grave de nossa História. Estes ficaram, muitas vezes, escondidos em porões na própria cidade de Guarabira-PB, ou, então foram levados para esconderijos, em tonéis, escondidos dos opressores do regime, uma vez que faziam parte da Liga Camponesa. O “PATROPI” contribuiu de forma significativa no processo de ensino aprendizagem de História, já que superou as práticas frequentes de um ensino tradicional destinado meramente ler com os alunos o livro didático, explicar e passar o exercício do mesmo. A iniciativa de projetos como esse, demonstrou que os alunos podem ser participativos nas práticas. Por exemplo: podem pesquisar e indicar uma musica do período militar, abordar os familiares, ler e comentar com os professores (nesse caso a professora e os bolsitas PIBID), sobre notícias da época e etc. O uso da musica em sala de aula teve grande êxito, visto que além dos alunos ouvirem musicas da época, tiveram oportunidade de estudar seu contexto, a biografia dos autores e ate mesmo cantarem com auxilio dos próprios colegas no violão, tornando assim as aulas interessantes, participativas, divertidas, sem perder o foco do aprendizado. O fato crucial no que diz respeito ao ensino de história e a quebra do positivismo, foi a abordagem das musicas e notícias na sala de aula a respeito do Regime Militar, sobre as varias interpretações e discursos da historiografia, quebrando assim a ideia de “um só discurso” e “uma só verdade” sobre os períodos históricos. Na finalização do primeiro semestre, a experiência do PIBID em minhas turmas, cumpriu o papel de perscrutar fontes e confronta-las, gerando assim um debate critico e proveitoso entre alunos e professores. (depoimento da professora Miriam Solange Feyre)

A partir de então foram elaborados os planejamentos de aulas oficina, que procuravam trabalhar diferentes objetivos, relacionado temáticas que contemplassem os conteúdos curriculares constantes nos planejamentos escolares de cada turma.

As aulas oficina:

O caso do desenvolvimento das aulas oficinas foi muito significativo, pois participamos de todo o processo de planejamento e de aplicação das

atividades, contribuímos para seu desenvolvimento com nossas experiências, e também, aprendemos com os universitários e com as discussões realizadas pela coordenação do projeto.

“A abertura do dialogo entre professor da escola básica, alunos da graduação e coordenador da área de História, possibilitou também que ocorresse um processo de formação continuada, pois tivemos de ler novos textos sobre as praticas de ensino e fomos estimulados a discutir as nossas próprias práticas , pois os jovens estudantes da universidade, a todo momento, nos perguntavam o “porque” estávamos tomando determinadas atitudes.” (Depoimento da Professora Severina Gomes).

Na segunda fase do PIBID (segundo semestre de 2013), tendo novas turmas de 9ª ano sobre minha responsabilidade e conseqüentemente os alunos bolsitas, foi iniciado o planejamento das aulas/oficinas, partindo da perspectiva de gerar um conhecimento a respeito do ensino de história que poderia ser trabalhado pelos alunos do PIBID com maior autonomia, gerando assim conhecimento para suas futuras produções acadêmicas.

A aula oficina planejada e executada pelos alunos bolsitas, supervisionadas pela minha pessoa e coordenada pelo prof. João Batista Gonçalves Bueno, foi intitulada como “Mulher e a Relação de Poder” e em resumo teve como objetivo enfatizar esse gênero no período histórico da Primeira Guerra Mundial. A escolha do tema seguiu o planejamento já estabelecido para o ano letivo. Os alunos receberam de forma positiva o desenvolvimento dessa atividade que pretendia relacionar a mulher desse período com a mulher atual. Foi conversado com os alunos sobre “possíveis” permanências e rupturas dos estereótipos e qual era o papel social da mulher. Lembramos para os alunos que esse tipo de atividade preenchia uma grande lacuna no que diz respeito a negação da mulher na historiografia e conseqüentemente nos livros didáticos.

A aula/oficina foi proveitosa em todas as salas. As aulas, atividades, e debates propostos nas oficinas desencadearam o interesse do alunado em participar nas aulas. Além disso, percebi que houve a aprendizagem por parte dos bolsistas do PIBID, que reconheceram que cada sala de aula é um “universo” diferente, ou seja , em cada sala de aula encontramos um universo a cadeias de “galáxias”, “sistemas” e “planetas”. Cada sala de aula reage de uma maneira às atividades propostas. Nas salas existem “grupos” que trabalham de formas distintas, e entre esses grupos há pessoas diferentes com reações divergentes; é preciso estar atento, ser dinâmico pra mudar o método procurando atingir o maior numero possível de alunos para chegarmos ao objetivo de aprendizado. É preciso respeitar os limites dos alunos, suas realidades e suas personalidades. Com base nessa experiência, as oficinas tiveram caráter distintos em cada sala, no que diz respeito a linguagem, a abordagem e a reflexão com o alunado, Os alunos do PIBID perceberam que as discussões não saíram exatamente como foram planejadas, mas no final da atividade o objetivo inicial foi conquistado.

Partindo deste pressuposto, temos a sensação de “dever cumprido” sobre a oficina, tendo em vista que os alunos conseguiram compreender através dos

debates, da produção de desenhos e dos textos feitos por eles que o tema estudado, “o papel da mulher na Primeira Guerra Mundial” era importante e através dele podia-se entender o papel da mulher na sociedade atual.” (Depoimento da professora Miriam Solange Freyre)

Considerações finais

Nosso trabalho como professores supervisores do PIBID de História foi positivo pois notamos que houve um avanço gradativo no processo de consolidação do Ensino de História dentro da escola.

Fizemos muitas aproximações com os objetivos do projeto institucional, no que diz respeito ao incentivo ao magistério, à integração Universidade-Escola, à contribuição na consolidação de práticas curriculares inovadoras, à vivência e investigação das diferentes dimensões da docência, à formação continuada dos profissionais em serviço na rede estadual e a contribuição ao letramento para docência numa perspectiva crítica e emancipatória, que conduz à elevação da qualidade da educação.

“Um dos aspectos positivos foi a valorização do futuro profissional da educação, pois ao incentivar os estudantes das licenciaturas para a educação básica, vemos que já existem relatos de melhorias significativas no ensino público. Outro ponto positivo é a sua importância na formação dos estudantes das licenciaturas na medida que vem reduzindo o fosso existente entre a formação teórica e prática com a sala de aula.”(Depoimento da professora Severina Gomes)

“Para mim um ponto negativo é o curto tempo dos pibianos na escola para a formação de grupos de estudo e discussões e produção de material didático para as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.” (Depoimento da professora Severina Gomes)

Outro ponto negativo que percebemos foi a pouca divulgação do projeto dentro da escola, pois os bolsistas do PIBID eram muitas vezes confundidos como estagiários.

“[...]esse projeto é muito bom! Acho que ele deveria ser mais divulgado tanto na escola como na sociedade para que o público amplo seja inserido neste processo de aprendizado”.

Entendemos finalmente que os alunos do PIBID conseguiram desenvolver habilidades docentes e tiveram uma formação inicial que certamente os tornará professores reflexivos sobre suas práticas em sala de aula. Contudo, apontamos para o seguinte fenômeno de exclusão que esse projeto representa. Notamos que a maioria dos alunos do curso de licenciatura em História da UEPB não tiveram essa mesma oportunidade. Este processo de exclusão deixa fazer manter o caráter provisório de formação dos futuros professores, pois estes alunos têm um tempo mínimo em sala de aula (durante os estágios

supervisionados) impossibilitando , portanto, que se tornem professores reflexivos como os participantes do PIBID.

Percebemos , a partir desse problema que:

[...]o professor de história deve ser um agente ativo na sociedade, não pode , portanto , se abster de estar mais presente nessa “sociedade de mudanças”. Foram essas ideias que me levaram a participar como supervisora do PIBID, ganhando assim conhecimento enquanto profissional, e crendo da legitimação de uma aprendizagem de qualidade, pra minha escola e meus alunos.”
(Depoimento da Professora Miriam Solange Freyre)

Entendemos, finalmente , que PIBID foi um projeto positivo, pois os alunos da Universidade se aproximaram cada vez mais do dia a dia de sua futura profissão, pois tiveram a oportunidade de assumir a frente das atividades didáticas de forma ativa e colaborativa com os professores de carreira. Por isso, esse projeto supre parte das necessidades de formação da Universidade e possibilita que o trabalho didático dentro das escolas tenha maior eficiência. Assim, destacamos que o PIBID, veio também para auxiliar os professores da escola básica, pois oportunizou que desenvolvêssemos metodologias inovadoras, produzidas a partir do trabalho coletivo entre os professores e os alunos do PIBID. Nestes casos todos aprenderam, licenciandos , professores e alunos das escolas , e foi nesta troca de saberes que a aprendizagem se deu de forma ativa e dinâmica.

Acreditamos que estamos construindo novos conhecimentos, os quais poderão subsidiar novas diretrizes Educacionais no futuro. Percebemos ao construirmos e mesclarmos os conhecimentos históricos, fazemos novas abordagens e discussões atualizadas sobre o ensino de História, e é através disso, que poderemos produzir práticas de ensino educacionais mais significativas para educador e educando.

Referências Bibliográficas:

- SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. **Formação de Professores e Ensino de História:** significações para o exercício da docência. XXV Simpósio de História. UFC. Fortaleza, 2009.
- SELBALCH, Simone. **História e Didática:** Coleção Como Bem Ensinar. 1ª Ed. São Paulo: Vozes. 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Ed. DPeA, 2003
- LEE, Peter. **Por que apreender História.** Tradução: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. UFPR. Curitiba, 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cognição histórica situada:** que aprendizagem histórica é essa?. ANPUH – XXV – Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.
- BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras.* Porto, III Série, vol. 2, pp. 013-021. 2001.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história,** ou, O ofício de historiador. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2004, p. 17 - 36.
- SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e didática.** (coleção Como bem Ensinar/coordenação Celso Antunes). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A horizontal yellow banner with a repeating pattern of school supplies including pens, pencils, erasers, and books. The word "Espanhol" is centered in white text.

Espanhol

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA AULA DE ESPANHOL: O FAZER PEDAGÓGICO ATRAVÉS DO PIBID

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da ¹ - UEPB

SOUZA, Vilma Bezerra de ² - UEPB

RIBEIRO, Gilda Carneiro Neves ³ - UEPB

Resumo

Este trabalho pretende divulgar os resultados parciais do projeto de iniciação à docência, intitulado: *Desenvolvendo atividades de leitura e compreensão em língua espanhola no ensino médio através de gêneros textuais e atividades culturais lúdicas*, financiado pelo PIBID/UEPB, elaborado pelo subprojeto Letras - Espanhol. O objetivo desta investigação é discorrer sobre a utilização dos gêneros textuais, a partir da utilização de uma sequência didática no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Desta maneira, refletimos especialmente sobre a função e o uso das histórias em quadrinhos de Mafalda para desenvolver as competências linguísticas no processo de aprendizagem de espanhol. Para tal, apresentaremos uma das sequências didáticas desenvolvidas com alunos do ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba, receptora do projeto PIBID - Espanhol. Para executar esta atividade, partimos de uma concepção de ensino baseada na interdisciplinaridade, no lúdico e no didático-pedagógico. Assim, embasados na teoria do enfoque comunicativo no ensino de línguas, nossa proposta busca desenvolver as habilidades linguísticas, através do desenvolvimento de uma sequência didática aplicada com o suporte das histórias em quadrinhos. Atesta-se a partir desta pesquisa, a funcionalidade dos gêneros textuais, suas contribuições para o trabalho em grupo no contexto da sala de aula, o desenvolvimento das atividades comunicativas cotidianas e a circulação do gênero textual no ambiente escolar. Percebe-se ainda, o envolvimento e a criação de novas relações entre aluno e professor propiciado, sobretudo, pela possibilidade da aprendizagem contextualizada em um espaço interdisciplinar. Nossas reflexões estão embasadas nas contribuições teóricas de Koch (2006); Marcuschi (2007); Santos (1999), entre outros.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Sequência didática. Ensino e aprendizagem de E/LE.

¹ *Graduando em Letras – Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba.* E-mail: jveranildo@hotmail.com

² *Graduanda em Letras – Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba.* E-mail: vilmaverbo@hotmail.com

³ Professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba e coordenadora do PIBID - Espanhol. E-mail: gilcka1@hotmail.com

Introdução

O *corpus* de estudo desta pesquisa é divulgar os resultados parciais do projeto de iniciação à docência, intitulado *Desenvolvendo atividades de leitura e compreensão em língua espanhola no ensino médio através de gêneros textuais e atividades culturais lúdicas*, financiado pelo PIBID/UEPB. O projeto foi desenvolvido com alunos do ensino médio da Escola Estadual Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro - PREMEN, localizada na cidade de Campina Grande- PB. Tomando como ponto de partida o trabalho com os gêneros textuais, em particular as histórias em quadrinhos de Mafalda, de Quino, apresentaremos uma das sequências didáticas que foram desenvolvidas em sala de aula, através do PIBID.

Ante o grande número de gêneros textuais escolhemos trabalhar com as HQs de Mafalda, pois este gênero discursivo possibilita várias leituras a partir dos efeitos de sentidos presentes no discurso das tirinhas, além de incentivar o desenvolvimento das habilidades linguísticas em língua estrangeira, em especial, o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Para tal, aplicamos diversas atividades de caráter didático, lúdico e interdisciplinar.

Nesta perspectiva, criamos novas relações em sala de aula, excluindo o contexto das aulas tradicionais de línguas estrangeiras, baseadas, principalmente, na aprendizagem descontextualizada da gramática, utilizando o suporte do livro didático como única ferramenta de aprendizagem disponível.

No desenvolvimento da sequência didática que apresentaremos em seguida, convidamos o nosso aluno a assumir o papel central e autônomo do processo de ensino/aprendizagem e aquisição da linguagem. Neste projeto, partimos do objetivo de transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem lúdico e didático, promovendo a aquisição de E/LE contextualizada em um espaço interdisciplinar de aprendizagem.

Para a criação do espaço de aprendizagem lúdico e contextualizado, repensamos a logística da sala de aula como ambiente de trabalho: invertendo a posição das carteiras, criamos semicírculos para debates e utilizamos outros ambientes físicos disponíveis na escola, como a biblioteca e a sala de reuniões.

A identidade do professor e do aluno também é reconstruída. O aluno é convidado a participar ativamente das atividades propostas, assumindo o papel principal na aprendizagem. O professor, nesta visão contextualizada de ensino, é convidado a repensar as tradicionais práticas pedagógicas e aplicar as novas didáticas de trabalho para criar um espaço comunicativo em Língua Espanhola. Neste contexto, o professor é um mediador do conhecimento e o aluno assume a autonomia na aprendizagem.

Portanto, os objetivos principais desta pesquisa são: 1- apresentar os gêneros textuais como ferramentas didáticas no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira; 2- refletir sobre a utilização das HQs como suporte para desenvolver a leitura e escrita em E/LE; 3- apresentar uma sequência didática desenvolvida com alunos do ensino médio de

uma escola estadual através do PIBID; e 4- apresentar os resultados parciais da sequência didática empregada e alguns resultados do nosso projeto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para divulgação dos resultados parciais deste trabalho, utilizaremos dados coletados e obtidos a partir da nossa vivência em sala de aula com alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro - PREMEN, localizada na cidade de Campina Grande- PB. As informações obtidas são resultados parciais do projeto de iniciação à docência, intitulado *Desenvolvendo atividades de leitura e compreensão em língua espanhola no ensino médio através de gêneros textuais e atividades culturais lúdicas*, vinculado à Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/UEPB). A fim de manter a proposta temática pensada para esta pesquisa, a saber, o desenvolvimento da competência escrita e oral através das tirinhas de Mafalda, foram selecionadas 15 tirinhas de Mafalda com temáticas diversas disponíveis na Internet para as atividades de escrita, 02 vídeos e 01 filme disponíveis no *Youtube*, como suporte para as atividades de compreensão oral/auditiva. Outros dados foram coletados através de questionários respondidos pelos próprios alunos.

A FUNCIONALIDADE COMUNICATIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS:

Nas discussões acadêmicas sobre práticas educacionais as abordagens de ensino são discutidas exaustivamente para, dentre outros objetivos, traçar um panorama histórico do fazer pedagógico em sala de aula. Nesta linha histórica, discute-se na atualidade a funcionalidade e as abordagens de aprendizagem promovidas pelo ensino tradicional. Na área de linguagens e suas tecnologias, a abordagem da língua materna concentrava-se a partir do estudo fundamental da estrutura das orações e dos períodos. No ensino de línguas estrangeiras, a abordagem tradicional não tomou rumos diferentes: “La concepción que podríamos llamar tradicional tiene su base en los estudios gramaticales enraizados en la tradición gramatical y retórica grecolatina” (Camps, 1993, p. 210). Essa abordagem perdeu espaço com a renovação pedagógica proposta pela Escola Nova, que coloca o aluno e suas necessidades no centro do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o objetivo principal da aquisição de uma LE na atual abordagem de ensino é a comunicação, para, sobretudo promover a integração do estudante no novo meio sociocultural.

A comunicação é a função principal dos gêneros textuais, encontrando-se vinculada aos aspectos sociais e culturais. Portanto, os gêneros surgem interlaçados com a cultura em que se desenvolvem e se caracterizam, sobretudo, por suas inúmeras funcionalidades comunicativas. Muitas das possíveis definições para os GTs são superficiais, pois se devem considerar suas práticas sócio-históricas.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados por suas práticas sócio-culturais. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2007, p. 20).

Entretanto, é necessário um olhar minucioso para as possíveis definições dos gêneros textuais, pois mesmo com a predominância das funções comunicativas, a forma do GT não pode ser ignorada. A forma pode, em diversos casos, ser um parâmetro de definição ou classificação do gênero, assim como as funções podem definir um gênero. “É bom salientar que, embora os gêneros textuais não se definam por aspectos formais [...] e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma” (Marcuschi, 2007, p. 21).

Nossa proposta de trabalho a partir do suporte dos gêneros textuais surge da preocupação com o desenvolvimento das habilidades linguísticas em E/LE, com especial atenção ao desenvolvimento da competência escrita e oral. Sabe-se que os GT's caracterizam-se, veementemente, por suas funções comunicativas, desta maneira a união entre os gêneros e o ensino de línguas estrangeiras promove o desenvolvimento da comunicação em LE. “Esses gêneros permitem ainda observar a maior integração entre os vários tipos de signos: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (Marcuschi, 2007, p. 21). A escolha dos gêneros textuais como suporte para o desenvolvimento das destrezas linguísticas em nosso projeto deu-se por diversos motivos, entre eles: 1- a funcionalidade comunicativa do gênero; 2- a intertextualidade tipológica; 3- a circulação do gênero no ambiente escolar; 4- a forte presença do gênero nos processos seletivos, o que desperta a atenção e a curiosidade do aluno.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*. Essa posição defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa como e não o aspecto formal e estrutural da língua. (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

A experimentação da linguagem na escola através dos gêneros textuais cria um ambiente de socialização, na qual se torna perceptível a circulação social do gênero no ambiente escolar. “Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Marcuschi apud Bronckart 2007, p. 29). Portanto, o processo de ensino/aprendizagem de espanhol a partir do suporte dos gêneros textuais, utilizando as palavras de Marcuschi (2007, p. 35): “permite lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero”.

O GÊNERO HQ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os estudos embasados na perspectiva da Linguística Textual apontam a dificuldade de conceitualização e categorização teórica dos gêneros textuais. Dentre os vários motivos apontam-se para a imensa quantidade de gêneros textuais conhecidos, além dos que estão em surgimento. Assim, estabelecer um conceito formal e fixo das HQs é uma tarefa difícil. “Visualmente, as histórias em quadrinhos são facilmente identificáveis, dadas as peculiaridades dos quadros, dos desenhos e dos balões. Entretanto, as HQs revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros, no que tange ao seu funcionamento discursivo” (Mendonça, 2007 p. 195). Neste cenário, as HQs caracterizam-se pelo tipo narrativo, levando em consideração o seu tipo textual,

Quanto ao tipo textual, as HQs são do tipo narrativo, dada a predominância desta espécie de sequência na maioria dos casos. Entretanto, como salienta Fix (apud Marcuschi, 2007:27), a heterogeneidade tipológica, propriedade de todos os gêneros, também constitui as HQs; estas podem apresentar, além das sequências narrativas, sequências características de outros tipos textuais, como a argumentativa e a injuntiva. (MENDONÇA, 2007, p. 195).

Caracteriza ainda as HQs, a relação entre escrita e fala, pois este gênero textual realiza-se no plano da escrita, através dos balões e das imagens, reproduzem sons e falas. O meio de circulação das HQs é o meio escrito, sobretudo, pela circulação entre jornais e revistas, o papel propriamente dito. Entretanto com a difusão do meio digital, torna-se cada vez mais perceptível a presença deste gênero nos meios eletrônicos e nas redes sociais.

No processo de formação de leitores, as HQs possuem um papel fundamental. Incentivar o hábito da leitura como atividade cotidiana e permanente é um dos principais desafios dos professores na atualidade. As tiras possibilitam um excelente exercício de leitura para a formação inicial do leitor, pois a relação entre texto verbal e texto não-verbal aguça a curiosidade e o entusiasmo do leitor em formação.

Na relação entre as simioses envolvidas – verbal e não-verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura (Koch e Travaglia, 1993; Kleiman, 1989 e 1992), texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs. Podemos, portanto, situar as HQs numa verdadeira “constelação” de gêneros não-verbais ou icônico-verbais assemelhados. (MENDONÇA, 2007, p. 196).

AS HQS NA ESCOLA

As tiras em quadrinhos caracterizam-se pelo entretenimento ocasionado pela produção de ironias e piadas permeadas no discurso empregado. “Apesar de já serem aceitas como objeto de leitura fora das salas de aula, as HQs ainda não foram incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha” (Mendonça, 2007 p. 202).

Nos livros didáticos de Línguas as histórias em quadrinhos encontram-se fortemente presentes como ferramenta de aprendizagem, entretanto, passam por um processo de desvalorização. Percebe-se a baixa exploração das potencialidades das histórias em quadrinhos para o ensino de línguas, pois estas se encontram, na maioria dos materiais didáticos, em seções destinadas a leitura opcional. Outro importante fator que sinaliza para a desvalorização das HQs nos livros didáticos é a presença de tiras em quadrinhos como objetivo central de estudo nas unidades didáticas. Mendonça (2007, p. 203) sinaliza o processo de marginalização das HQs:

Com o avanço das pesquisas linguísticas e educacionais, os preconceitos contra essa espécie de texto foram diminuindo. No universo dos livros didáticos de português (LDPs), por exemplo, até os anos 70, raramente havia HQs; na década de 90, por outro lado, praticamente todos os LDPs apresentam esse gênero entre os textos selecionados. Ainda assim, praticamente todos os LDPs apresentam esse gênero entre os textos selecionados. Ainda assim, as seções destinadas às HQs. [...] As temáticas humorísticas e aventurecas e o uso para entretenimento, mencionados por Eisner (*op. cit.*), parecem ser, novamente, as razões para tal situação. Neves (2000) também demonstra que a exploração dos quadrinhos em LDPs é pobre, limitando-se, na maioria das vezes, a utilização deste gênero como pretexto para exercícios de metalinguagem, do tipo *Classifique o pronome usado no 2º quadrinho*.

MAFALDA NA SALA DE AULA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Um dos objetivos principais desta investigação é divulgar os resultados parciais do subprojeto Espanhol em consonância com o projeto de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba. Em síntese, o objetivo principal do projeto supracitado é promover o estudo dos diversos gêneros textuais, sejam orais ou escritos, com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Partimos de exercícios e atividades baseadas no Enfoque Comunicativo utilizando, para tanto, diversas sequências didáticas com temas e gêneros textuais diversos. Propomos neste trabalho divulgar especialmente uma das sequências didáticas que foram executadas com alunos do ensino médio.

Nossa proposta está embasada na execução de atividades escritas e orais, lúdicas e interdisciplinares para promover o aprendizado da Língua Espanhola. A seguir, faremos algumas considerações a respeito da nossa experiência em sala de aula de Língua Espanhola, a partir da utilização das Histórias em Quadrinhos. Ressaltamos ainda que, todas as experiências didáticas realizadas neste projeto foram executadas em Língua Espanhola, o que possibilitou a vivência real dos alunos com o idioma estudado.

O PÚBLICO-ALVO: CONHECENDO O CONTEXTO SOCIAL DE INSERÇÃO DOS ALUNOS

O projeto de iniciação à docência em questão desenvolve suas atividades na Escola Estadual Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro - PREMEN, localizada na cidade de Campina Grande – PB. A Escola pertence à rede estadual de ensino do governo do estado da Paraíba e oferece o regime integral de aulas.

O currículo da escola é diversificado, além das disciplinas básicas do ensino médio, a escola conta com aulas de informática na modalidade de curso técnico integrado. A estrutura física da escola é adequada, conta com sala de leitura, biblioteca, laboratório de informática, ginásio de esportes e salas de aula amplas. Está localizada em um bairro de classe média alta e recebe alunos oriundos de diversos bairros, interessados em cursar o regime de aulas integrado. A escola conta com um público aproximado de 1032 alunos matriculados nas três séries do ensino médio em regime integral.

Em 2012, iniciaram-se as atividades do subprojeto Letras – Espanhol, contando com a atuação de 01 coordenadora, 01 supervisor e 06 bolsistas. O projeto propõe o desenvolvimento das habilidades linguísticas em espanhol a partir de atividades baseadas na aplicação de gêneros textuais diversos, além de atividades culturais e lúdicas. O público-alvo do projeto é o alunado do ensino médio, mais especificamente as turmas do 1º ano e mais 04 turmas do 2º ano, totalizando 12 turmas participantes do projeto.

MAFALDA EM SALA DE AULA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Com a utilização das histórias em quadrinho de Mafalda, apresentaremos nesta seção a sequência didática desenvolvida. Ressaltamos que a sequência aqui apresentada corresponde ao projeto inicial das atividades programadas, entretanto, como qualquer planejamento, algumas atividades foram reelaboradas para melhor aplicabilidade da sequência.

Número de aulas: 13

Gênero utilizado: Histórias em quadrinho.

Objetivos gerais:

- Desenvolver as competências comunicativas em Língua Espanhola.
- Conhecer a estrutura do gênero textual.
- Desenvolver a capacidade de trabalho em grupo.
- Despertar a criatividade e o enriquecimento do vocabulário e do léxico.
- Despertar a autonomia e a responsabilidade do aluno.

Público - alvo: Alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública.

Unidades didáticas: Com o objetivo de facilitar a aplicabilidade do projeto, a sequência didática foi dividida em três momentos, denominados unidades didáticas.

Faixa etária: (13 – 16 anos).

A primeira unidade didática:

A primeira unidade didática corresponde ao primeiro contato dos alunos receptores do projeto com os bolsistas do PIBID, portanto, o objetivo principal desta unidade é apresentar aos alunos o projeto PIBID, envolver os alunos com os bolsistas PIBID e despertar o entusiasmo para desenvolverem as atividades. Do ponto de vista teórico esta unidade é introdutória, ou seja, apresentam-se conceitos básicos que serão utilizados durante o desenvolvimento da sequência didática.

Objetivos gerais da primeira unidade temática:

- Conhecer os gêneros textuais.
- Conhecer o gênero Histórias em Quadrinhos.
- Conhecer a obra de Quino.
- Conhecer a história da personagem Mafalda.

Encontro 01: Primeiro contato com os alunos: conversa inicial sobre o projeto. Apresentação introdutória dos gêneros textuais e das histórias em quadrinho.

Atividades desenvolvidas:

- Leitura e escrita de um comentário crítico em grupo sobre a tira estudada.

- Colagem dos comentários críticos em cartolinas e apresentação oral para a turma.

Encontro 02: Discutir o conceito de gêneros textuais. Apresentar alguns gêneros textuais e identificar suas funções comunicativas.

Atividade desenvolvida:

- Elaboração individual de um pequeno conceito sobre o que é um gênero textual.

Encontro 03: Apresentar as principais características das histórias em quadrinhos e o contexto histórico da obra e vida de Quino.

Atividade desenvolvida:

- Assistir um vídeo em espanhol disponível na internet sobre a vida de Quino.

Encontro 04: Apresentar a personagem Mafalda. Discutir os elementos presentes nas tiras de Mafalda.

Atividades desenvolvidas:

- Assistir um vídeo em espanhol sobre a vida de Mafalda e suas produções.
- Ler e identificar os elementos (imagem e som) presentes em uma tira.

A segunda unidade didática

Esta unidade corresponde ao nível intermediário da sequência didática. Neste momento serão iniciadas as atividades de leitura em língua estrangeira e a escrita criativa de histórias em quadrinhos. Para tanto, os alunos são divididos em 04 grupos. Ainda nesta unidade, as produções dos alunos deverão ser elaboradas em língua espanhola, portanto, evidencia-se a função dos bolsistas PIBID. É desenvolvido ainda um cronograma de atividades, com o objetivo de preparar o aluno para a próxima unidade didática.

Objetivos gerais da segunda unidade temática:

- Desenvolver atividades de pré-leitura em Língua Espanhola.
- Leitura crítica de histórias em quadrinhos.
- Desenvolver atividades de leitura em Língua Espanhola.
- Desenvolver a entonação em Língua Espanhola.
- Compreender a associação entre imagem e som.

Encontro 05: Leitura crítica de histórias em quadrinhos e desenvolvimento da leitura através das estratégias de pré-leitura.

Atividades desenvolvidas:

- Revisão do alfabeto em espanhol.
- Leitura de uma tira em espanhol.
- Desenvolver um comentário crítico em espanhol.

Encontro 06: Apresentar a pontuação e a entonação em espanhol

Atividades desenvolvidas:

- Σ Leitura de trava-línguas.
- Σ Leitura de textos diversos encontrados na Internet, como jornais, anúncios publicitários e textos literários.
- Σ Atividades de pós-leitura.

Encontro 07: Leitura de uma tira e escritura criativa.

Atividade desenvolvida:

- Σ Elaborou-se um mural com cartolinas com as tiras produzidas pelos alunos seguidos de apresentação oral em espanhol.

Encontro 08: Reconhecer os sons e as principais imagens e figuras de linguagem presentes nas tiras de Mafalda.

Atividade desenvolvida:

- Σ Assistir um filme (tiras sonorizadas) em espanhol e identificar os sons e as imagens produzidas.

A terceira unidade didática

Esta unidade corresponde ao nível avançado da sequência didática na qual são produzidos o maior número de atividades. Neste momento, o aluno é convidado a assumir o centro do processo de aprendizagem participando ativamente de todos os exercícios propostos. Algumas atividades são desenvolvidas em grupo e outras individualmente. O objetivo específico desta unidade é a apresentação oral em Língua Espanhola.

Objetivos gerais da terceira Unidade Temática:

- Σ Desenvolver a escrita através da Oficina de Escrita Criativa.
- Σ Produzir um vídeo em Língua Espanhola com apresentações dos alunos.

Encontro 09: Oficina de escrita criativa.

Σ **Atividade desenvolvida:**

- Σ Produção escrita de histórias em quadrinhos.

Encontro 10: Leitura coletiva em Língua Espanhola.

Atividade desenvolvida:

- Σ Leitura coletiva das tiras criadas.

Encontro 11: Elaboração de um vídeo com as apresentações das tiras produzidas.

Atividade desenvolvida:

- Σ Gravação do vídeo.

Encontro 12: Elaboração de um vídeo com as apresentações das tiras produzidas (continuação) e organização da culminância que acontecerá no encontro 13.

Atividades desenvolvidas:

- Σ Gravação do vídeo (continuação).
- Σ Organização da culminância.

Σ Orientação dos alunos.

Encontro 13: Apresentação das atividades desenvolvidas.

Atividades desenvolvidas

Σ Apresentação oral em Língua Espanhola dos alunos

Σ Apresentação do vídeo produzido.

RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Inicialmente, previa-se no desenvolvimento da sequência didática a aplicação de diversas atividades com o objetivo de avaliar a aprendizagem e a aplicabilidade do trabalho planejado. Entretanto, no decorrer das atividades sentiu-se a necessidade de criar um espaço de apresentações orais dos alunos. Após a reformulação da sequência didática inicial, chegou-se a conclusão que a terceira unidade didática avaliaria o aluno através da produção de um vídeo em Língua Espanhola. Percebeu-se ainda a necessidade da criação de um espaço de apresentações, portanto, utilizou-se o último encontro desta sequência, para este fim. Os bolsistas do PIBID organizaram um lanche coletivo com os alunos, este financiado exclusivamente pelos próprios bolsistas. Participaram desta atividade 06 bolsistas do PIBID, a coordenadora e o supervisor do projeto, além de duas professoras da Universidade Estadual da Paraíba que foram convidadas pelos bolsistas para avaliar a prática pedagógica utilizada e tecer alguns comentários sobre a didática utilizada. A programação desta atividade contou com o recital de quatro poemas de escritores, de quatro países diferentes, simbolizando as fronteiras pelas quais a Língua Espanhola cria vínculos. Duas alunas responsabilizaram-se, por iniciativa própria, por cantar duas músicas em Espanhol. Após a apresentação cultural, os bolsistas apresentaram o projeto desenvolvido com os alunos, bem como as atividades realizadas através da sequência didática. Em seguida, os alunos foram surpreendidos com a exibição do vídeo produzido em espanhol. Verificou-se o entusiasmo dos alunos com a apresentação oral dos colegas. O vídeo foi gravado individualmente, o que impossibilitou que os alunos conhecessem o conteúdo completo da atividade. Logo, na apresentação do vídeo percebeu-se a satisfação dos alunos em participarem desta atividade. Os alunos foram surpreendidos ainda com outro vídeo produzido pelos bolsistas com fotos das etapas da sequência didática. Por fim, o supervisor e a coordenadora do PIBID teceram suas considerações e comentários, parabenizando as atividades realizadas. Por iniciativa própria, as duas professoras da Universidade Estadual da Paraíba parabenizaram os alunos pelo excelente desenvolvimento no projeto e explicaram, brevemente, a importância da realização de atividades baseadas no enfoque comunicativo.

Conclusão

Na atualidade discute-se no âmbito dos cursos de formação de professores, a utilização das didáticas e metodologias de ensino que permitem a aprendizagem contextualizada. Mais especificamente na área de Línguas Estrangeiras, as discussões focam-se na aplicabilidade de atividades baseadas no enfoque comunicativo. Através desta sequência didática planejada e aplicada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, percebemos a efetiva aplicabilidade de atividades baseadas no enfoque comunicativo. A escolha dos gêneros textuais como eixo do nosso fazer pedagógico permitiu-nos perceber a circulação do gênero, a aplicabilidade e a intertextualidade do mesmo. Nesta perspectiva, desenvolvemos uma sequência didática baseada no desenvolvimento das habilidades linguísticas em língua estrangeira, sobretudo da leitura e da oralidade em espanhol. Por fim, concluímos que o objetivo da sequência didática foi alcançado, pois contribuímos com o desenvolvimento das habilidades linguísticas em E/LE dos alunos participantes e apresentamos uma nova metodologia no ensino de línguas, baseada em situações reais do idioma estudado.

Referências bibliográficas

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, produção e interpretação textual.** – Campina Grande/Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BORDINI, Marcella; CARLOS, Valeska Gracioso. **Ensino de línguas estrangeiras por meio de gêneros textuais: Qual é a percepção dos professores em formação?.** Jornada Internacional de Estudos do Discurso – Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <http://anais.jiedimagem.com.br/pdf/2348.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOVATO, Cristina dos Santos. **Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNS de Língua Portuguesa do ensino fundamental.** Artigo (Especialização) – Centro Universitário Franciscano. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/traves-sias/article/download/3172/2500. Acesso em 15 de junho de 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: lucerna, 2007.

VALLS CAMPA, Lluís. **Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes.** In: Marco ELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera, 2011. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>. Acesso: 20 de Julho de 2013.

O USO DO LÚDICO COMO ELEMENTO INTERDISCIPLINAR E MOTIVACIONAL PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

GIORDANO, Luciene Fernandes Carneiro - UEPB
DE ARAÚJO, Ingrid Silva - UEPB
RIBEIRO, Gilda C. Neves – UEPB

Resumo

Este artigo tem como objetivo oferecer diretrizes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, através da autonomia dos alunos e do uso de recursos lúdicos enquanto elementos interdisciplinares e motivacionais. Buscaremos discutir o conceito da palavra autonomia dentro da perspectiva do pensamento krausista, e a inserção de atividades lúdicas para melhorar a prática educativa, com propriedade e conhecimento de causa, uma vez que foi esta a estratégia que aplicamos em nossa atuação docente realizada através do projeto PIBID (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* da Universidade Estadual da Paraíba) com ênfase na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, durante o segundo semestre do ano de 2012, na Escola Estadual Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN), na cidade de Campina Grande - PB, com grupos de alunos do segundo ano do Ensino Médio. Baseados, principalmente, nos escritos de Francisco Giner de los Ríos e Julián Sanz del Río, entre outros teóricos, e em nossa experiência na Escola PREMEN, vamos expor e discutir as práticas educacionais que estão mais próximas de nossos processos naturais de desenvolvimento psicológico para tentar demonstrar que grande quantidade dos alunos que toma iniciativas e que as utiliza em atividades lúdicas para a aquisição educativa tem mais possibilidades de reter o que aprende. Por fim, o artigo trata de didáticas de ensino da Língua Espanhola afastadas do método tradicional, em direção a uma prática pedagógica que permita considerar as diferentes motivações e necessidades dos alunos. Didáticas que visam desfazer o conceito da educação fechada nos livros, propondo uma série de conceitos utilizados para demonstrar que não há fundamentos pontuais no que diz respeito ao estabelecimento e cumprimento de seus objetivos, porque na prática educacional o estudante tem uma maior facilidade para aprender quando participa das decisões que incidem em sua aprendizagem através da motivação no processo educativo.

Palabras-chave: Autonomia. Krausismo. Discente

Introdução

Existe um movimento filosófico denominado krausismo, de onde advém a filosofia krausista. O fundador, como normalmente acontece na história do pensamento filosófico, é quem dá nome ao sistema, ao movimento e a todos que militam sob esta bandeira. Este pensamento filosófico, apesar de sua vigorosa orientação para a prática docente, pode ser considerado pouco conhecido em confronto com os pensadores alemães do século XIX. Assim, Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) foi o fundador deste pensamento filosófico, viveu na época de Hegel e foi muito influenciado por Fichte y Schelling. A doutrina krausista faz referência a Kant, mas buscando corrigir as escassas interpretações do pensamento deste através do sistema idealista de Fichte e Schelling, para desta maneira afirmar a objetividade do conhecimento através de um processo analítico que inicia, cartesianamente, com o conhecimento do Eu.

A ideologia krausista foi introduzida nas escolas espanholas em 1843 por Julián Sanz del Río, influenciado por Krause, que posteriormente seguido por Francisco Giner de los Ríos, segue com a escola krausista, juntamente com Fernando de Castro, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate e outros professores. Estes professores estavam afastados das Universidades porque defendiam a liberdade de ensino e protestavam contra as medidas controladoras do ensino superior impostas pelo governo. Por este motivo os professores criam a Instituição Livre de Ensino (El Instituto Libre de Enseñanza - I.L.E.), que se dedicou inicialmente ao ensino superior e ao secundário, e cuja regra básica era a neutralidade acadêmica total de qualquer dogma político, religioso ou moral. O objetivo desse sistema pedagógico era formar indivíduos cientificamente cultos, com íntimo sentimento religioso, íntegros moralmente, austeros, solidários e com sensibilidade artística. Esse ideal era acreditado piamente pelos fundadores da instituição, pois para eles o homem por natureza era bom, e apenas precisava de circunstâncias que proporcionassem essa natureza.

Na criação da Instituição Livre de Ensino, encontramos um projeto de regeneração moral que não se modifica ao longo de sessenta anos de existência: era a tentativa de criar o “homem novo”, baseado idealmente no projeto da filosofia krausista, capaz de lidar com a situação moral do país, que se encontrava profundamente degradada; e o que é mais importante, de vencer e potenciar um novo modelo individual e coletivo, mais racional, mais ético e mais humano.

A relação entre o educador e educando não se dava de forma passiva, pois o aluno não era tratado como um ignorante receptivo, e pela primeira vez na Espanha a educação era dada de forma ativa, o educador estimulava as características pessoais dos seus alunos para incentivá-los a desenvolver seus talentos segundo o nível de conhecimento dos mesmos. Para isso, o professor se servia plenamente de provocações fornecidas pela vida real: a natureza, a arte, a família, a indústria, a música, etc. A missão do professor era alimentar a

força individual que acentuava o potencial original do aprendiz. Esse modelo era muito eficaz, também, para alunos muito tímidos e calados que ao contato com a natureza e com o ar livre trocavam ideias com seu professor e com seus colegas naturalmente nas discussões, inclusive interrompendo, rindo ou brincando. Não havia lugar para o “professor possuidor”, aquele que obtinha toda a verdade contra o aluno que em contrapartida deveria digerir todo conteúdo para o dia do exame.

A PRÁTICA DO LÚDICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

É um tema muitas vezes complexo enquanto objeto de investigação didática por seu caráter informal, de maneira que toda a terminologia lúdica relativa à estruturação do horizonte educativo embasado em conceitos menos teóricos e mais práticos é esquecida pelos educadores. A prática do planejamento deste tipo de ferramenta como suporte didático escolar busca a integração das quatro destrezas básicas para o ensino de línguas. Quando o trabalho converge em um sentido mais lúdico, o processo de ensino e aprendizagem não se centra somente no desenvolvimento cognitivo, mas também no cognoscível, o que aumenta a retenção do conteúdo por parte do aluno, o que significa ir para além das interações conceituais e atuar com esquemas interativos, que põem relevância na motivação para a aprendizagem baseada na significação dos temas. Isto funciona como apoio à construção do conhecimento que não tem a finalidade fechada em si mesma. Em outras palavras, propõe-se o ensino o lúdico a partir de um pressuposto interdisciplinar como um processo orgânico, como um caráter sistêmico, no qual as metas, objetivos, procedimentos, metodologias, temas e conteúdos culturais se conjugam em uma sequência coerente, em que a contribuição de cada disciplina se representa através da cultura epistemológica e metodológica em um contexto que os descreve com precisão, em sua especificidade, a partir da unidade da ação subjacente cultural e operativa, concomitante com uma modalidade de ensino que ajuda aprender a aprender.

Estamos propondo um meio divertido e não convencional com a finalidade de desenvolver a cidadania e os direitos humanos, como também, com o objetivo de melhorar a estrutura do ensino, superando as barreiras (sobretudo a mental) entre as disciplinas e os professores das mesmas, para chegar a um projeto educativo enraizado em uma cultura importante e fundamental para as decisões e estilos de vida dos jovens, e isto, entre outras coisas, em uma perspectiva histórica, da extrema problemática da construção de um melhor cenário para o futuro, a fim de dar um passo maior para a interação entre diferentes disciplinas, já que se pode considerar a perspectiva do impacto com um tema com uma consulta prévia, e em termos da criação de um currículo escolar cabe a discussão entre os docentes para obter um sistema disciplinas individuais que desenvolvem seu itinerário curricular aproveitando os “nós temáticos multidisciplinares”. Contribuições que vão propiciar uma maior

ênfase no enfoque lúdico, que ao mesmo tempo, não diminui a produtividade ou especificidade das disciplinas, mas dá um ponta pé na particularidade de suas línguas ou códigos, em seus estatutos, no epistemológico, na originalidade e em sua importância para auxiliar o caminho do conhecimento para o estudante. No entanto, sempre partindo de uma ideia compartilhada e explicitada da unidade da aventura da diversidade cultural, bem como individual de uma civilização que não altera a complexidade de suas múltiplas facetas, senão que as recupera ao reconhecer o significado profundo da função social da escola, que está além da lógica de um tema como a educação puramente científica e teórica, que erroneamente se embasa na proposta somente teórica, o que dificulta a experiência prática do aluno que lhe conferiria uma melhor formação integral, dizendo de outro modo, o ensino fechado em si mesmo perde sentido. O aluno que não aprende a refletir criticamente sobre o que aprende na escola será um indivíduo que dificilmente será um futuro sujeito histórico ativo, um futuro cidadão do mundo, que dispõe da consciência crítica, cultural e histórica, o cidadão que sabe seu papel no progresso da civilização a que pertence.

Assim, o lúdico proporciona situações interdisciplinares que propiciam uma educação cidadã através das relações humanas entre alunos e professores durante as atividades, e, portanto tudo o que vem com ela tem importância fundamental na formação de cada estudante (sujeito às características específicas de seu plano individual de estudos) e de cada professor que aprende junto com os alunos, assim, o lúdico se torna um elemento de fundamental importância em função da perspectiva dos objetivos educativos e da ação do processo de crescimento humano e cultural.

El arte de nuestra convivencia con la Naturaleza sigue inmediatamente el que aplicamos a nuestras relaciones con otros espíritus, ora para recibirlos en nosotros [...] ora para obrar y penetrar en ellos en cuanto es compatible con la libre espontaneidad e independencia que caracteriza la vida del alma; tal sucede, entre otros [...] al maestro, que en el choque y contraste de su pensamiento con el del discípulo, sacude en éste el ánimo apocado y le despierta al ansia de la razón. (MORILLAS, 1969, p.34)

Os estudantes gostam de participar de atividades culturais, ainda mais se acontecem fora do ambiente da aula. É extremamente motivador levar tarefas divertidas, e para isto é necessário planejar qual será a posição do professor no desenvolvimento da atividade ou do novo estilo de aula. Considerando que por trás de uma atividade lúdica existe sempre uma tentativa pedagógica muito maior que um jogo, pois junto ao professor os alunos trabalham de modo a produzir materiais autênticos para o próprio desenvolvimento, (ação que posteriormente lhes proporcionará o auto descobrimento) enfatizando principalmente os talentos que existem nas escolas e que passam despercebidos pela disciplina fechada das aulas tradicionais, geralmente monologadas e extremamente teóricas.

Trazer atividades lúdicas consiste em levar contribuições práticas da vida, do real, de fatos já experimentados que a partir daquele momento passarão a fazer parte da experimentação prática da teoria, de modo divertido e relaxado, fato que convém ser sublinhado porque implica em uma melhor fixação do conteúdo por fazer parte da realidade do discente.

Esto no significa que se pretenda “amoldar” cualquier contenido escolar a cualquier juego, o que todas las actividades deban ser “transformadas” en juegos, sino que, al diseñar la propuesta de enseñanza, se contemple la posibilidad de juegos que amplíen la experiencia lúdica de los niños. Así como no se puede usar el juego para cualquier cosa, tampoco se puede presionar al contenido para que se adecue a un formato lúdico. Sin embargo, en el conjunto de una serie de actividades organizadas bajo un eje, el juego puede tener un lugar particular. Desde esta perspectiva en lugar de ver al juego como “aislado” de la enseñanza o como “territorio propio” del niño, el maestro puede diseñar juegos que faciliten la apropiación de la parcela de realidad que se busca enseñar. (Sarlé, 2008, p.04)

Avançando neste raciocínio, as atividades que se desenvolvem em aula também podem ser repetidas num âmbito maior, isto é, para toda a comunidade escolar como culminância de um projeto bem desenvolvido em sala de aula para atrair o interesse de outros alunos e também de outros professores mais afastados das práticas escolares que ocorrem fora do âmbito da sala de aula.

De acordo com Sarlé (2008), um dos principais problemas que enfrenta a escola consiste em encontrar maneiras de proporcionar uma integração mais efetiva entre as matérias para favorecer a construção de conhecimentos novos. Dificuldade que é causada geralmente pelas características que assume a escola. De maneira pontual refiro-me à situação de ensino que pode operar como um espaço de poder e controle do conhecimento, como um processo que tende à descontextualização do conhecimento e à falta de experiência através de práticas pedagógicas que acontecem fora do contexto social e do cotidiano dos alunos; e dessa forma o conhecimento não é nada mais que uma transmissão ritualizada de conteúdos dogmatizados.

É possível ensinar aos alunos, seus direitos e deveres através de tarefas lúdicas, além do conteúdo curricular da disciplina. É dever do professor não somente formá-los em algumas competências básicas, mas também em meta competências, de maneira que eles possam autonomamente seguir aprendendo de maneira autodidata, coisas novas, situações ou contribuições teóricas direcionadas para a prática, que ainda não existem ou que ainda não foram inventadas.

Consideramos agora uma produção teatral como atividade lúdica, momento em que os alunos em grupos terão que produzir cenas teatrais, assim eles mesmos serão responsáveis por dividir as tarefas, selecionar um

texto mais adequado para este fim, e em um segundo momento vão ler e discutir a obra para que em um terceiro momento possam escrever um roteiro com as falas das personagens, e o professor pode e deve ajudar nestas tarefas. Em um momento anterior à proposição da tarefa, o professor já terá proposto atividades didáticas com leituras sobre investigações que tratem da interdisciplinaridade, especialmente em referência a um tema que não é fechado em si mesmo, mas que perpassa dentro de outros transversais para no final conseguir extrair dos conceitos a essência do tema principal e buscar uma forma de vinculá-lo aos demais. O professor deve buscar metodologias que proporcionem o melhor desenvolvimento destas atividades para evitar confusões no momento da colocá-las em prática através dos alunos no momento em que tentam buscar as destrezas básicas do uso da língua (Compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita). Assim, a partir da oralidade, proporcionar aos alunos um tipo de leitura mais agradável e divertido, extraindo não só a expressão oral, como também a compreensão leitora quando o aluno consegue retirar da obra sua essência (a cena emblemática) que está muito além da compreensão leitora, quase como um diálogo entre o aluno e o autor. Essa atividade requer também a escritura de um roteiro a partir das falas das personagens que contribui tanto para expressão oral quanto para a expressão escrita, tarefas que proporcionam com maior naturalidade a familiarização com o gênero para no final culminar em um texto escrito favorecendo o desenvolvimento da expressão oral, e por último da expressão escrita através das provas teatrais e da apresentação em público.

En la enseñanza de una lengua segunda conviene tener presente que, al igual que en la lengua materna, la enseñanza de la expresión escrita debe seguir a la expresión oral. Con ello no queremos afirmar que no pueda iniciarse la enseñanza de la manifestación escrita hasta que no se haya conseguido un perfecto dominio oral de la lengua, sino que cualquier práctica de expresión escrita tiene que tomar como punto de partida la actividad oral. Sobre todo para principiantes, el uso de la escritura tiene que apuntar fundamentalmente a reforzar lo practicado oralmente. (MARÍN Y LOBATO, 2008, P.73-74)

A nobre arte do teatro pode ser utilizada amplamente porque abarca em si muitas outras artes, desde as montagem das falas e o roteiro, momento em que os alunos que melhor escrevem poemas podem desempenhar esta tarefa, a montagem do palco, as roupas por parte dos entusiastas voluntários, esta produção atrai sempre mais gente que quer participar de algum modo, o que proporciona uma melhor socialização da comunidade escolar, e através dela com a comunidade em general, é como educar aos pais através dos filhos. Podem ser representadas obras clássicas por meio de uma releitura e imersa no contexto social dos estudantes. Como também os recitais de poemas ao final das apresentações, inclusive, e mais importante, se os poemas são de produção discente. O cinema e o teatro são ferramentas poderosas no final das

aulas, quando os alunos já estão cansados e assim mesmo ficam ali na sala para assistir um filme, ou uma cena teatral.

As atividades lúdicas, por seu caráter pouco monótono, principalmente para os menores, servem em grande parte para inculcar-lhes o costume da leitura prazerosa, crítica, dialogada entre leitor e autor. Definitivamente, o professor deve sempre buscar o desenvolvimento de campanhas na escola que proporcionem o bom hábito da leitura crítica.

Além dos livros, também as músicas têm grande importância nas atividades culturais, pois se pode a partir delas ensinar aos alunos desde o gênero textual e literário até o gramatical e lexical, oportunidade em que o professor pode fazer comparações positivas sobre a música clássica e a popular, sempre realçando a importância das duas, porque muitos temas clássicos podem ser reconhecidos pelos estudantes no popular, e fomentando deste modo o orgulho social e a construção de uma identidade mais respeitadora, e o mais importante é que se pode organizar uma audição em qualquer lugar.

A pintura também pode ser utilizada como elemento importante para o lúdico, porque jovens talentos podem estar adormecidos por tantas matérias teóricas que não lhes proporcionam uma ocasião para aflorar sua genialidade; podendo-se utilizar grandes obras de arte como fonte de inspiração e relação interdisciplinar com outras matérias, o jogo pode culminar em uma exposição de arte para o desfrute de todos, momento em que os alunos podem apresentar sua obra e dialogar sobre ela com toda comunidade escolar, deste modo os discentes poderão contemplar obras que também a eles pertencem.

OS JOGOS UTILIZADOS COMO PARTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma das grandes dificuldades para inserir-se o lúdico na proposta didática, é o fato de demandar muito tempo para o preparo de uma atividade que integre todas as destrezas, e além disso pode haver imprevistos que impeçam a conclusão em tempo hábil do conteúdo programático sugerido e fechado no livro didático adotado pela escola. Isto dificulta a possibilidade de capturar os princípios e conceitos gerais implícitos em um jogo, tratado pelos alunos como algo de pouca importância, o que não facilita a transferência do conhecimento de um contexto a outro.

En este sentido, darle un lugar al juego en la escuela y respetarlo como tal supone atender que “jugar una vez” no es jugar de verdad. El carácter recursivo del juego y el tiempo que demanda “saber jugar”, como expresión de la autonomía y libertad/decisión de jugar, requiere que cada vez que se incorpora un juego nuevo en la escuela (cualquiera sea su tipo o modalidad) el maestro prevea que se juegue más de una vez. Esto no significa necesariamente que se juegue de la misma manera. A lo largo de la secuencia propuesta, conservando su sentido o estructura profunda, los juegos pueden enriquecerse a partir de

la inclusión de nuevas reglas o condiciones de ejecución. Jugar requiere tiempo para dominar el formato del juego y poner atención en él. (SARLÉ, 2008, p. 05)

Planejar em que ocasiões o jogo pode ser desenvolvido de maneira mais eficiente é o que facilita a sequência de ensino, porque se supõe que o professor proponha a inclusão de jogos quando organiza uma proposta ampla e que complete o conteúdo programático sugerido pelo livro didático, já que o jogo deve ingressar em sala de aula como algo mais que um jogo livre, como tarefa diretamente relacionada à aprendizagem de maneira mais relaxada. Deve ser agregado que os jogos formam um espaço original de criação e intercâmbio de ideias, um momento aberto a suas opiniões e oportunidade para que os alunos possam introduzir no ato criativo sua própria identidade. Estudantes que possuem um melhor desempenho em pintura podem trocar ideias com um que escreve poemas e outro que gosta de matemática, de maneira que um ajude o outro. E esse espaço pode ser aproveitando para inculcar-lhes a tolerância, o respeito e a união. Assim, por exemplo, o professor pode proporcionar a seus alunos como atividades lúdicas excursões ao ar livre e atividades culturais dentro e fora da escola, que podem ser, desde obras de teatro, concertos, conferências e visitas a lugares artístico-culturais. Conseguir que os alunos façam apresentações em diferentes cursos dentro da universidade para proporcionar-lhes um momento de intercâmbio cultural dentro do âmbito acadêmico, e em contrapartida, um retorno de conhecimento em oficinas oferecidas pelos universitários para proporcionar aos estudantes da escola secundária experiências únicas para suas vidas.

Así definida, la secuencia lúdica se caracteriza por atender conjuntamente tres aspectos clave de la enseñanza y del juego:

- a. la intención explícita del equipo docente de mediar en la situación crea da a través de los objetos, las consignas iniciales y los diferentes modos de acompañar a los niños;*
- b. el asentamiento de la propuesta didáctica en los conocimientos previos de los niños,*
- c. la consideración de las reglas implícitas y convencionales propias del juego y de la enseñanza. (SARLÉ, 2008, p. 06)*

A FINALIDADE DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA SALA DE AULA

O lúdico na sala de aula pode utilizar as competências linguísticas efetivamente como ferramenta de estudo e de trabalho para servir ao desenvolvimento em todos os âmbitos do conhecimento humano, em contraste com o anterior. Em nossa sociedade ocidental o conceito de inteligência está baseado em como o conhecimento pode ser utilizado financeiramente, ainda que esteja unido ao conceito de escolarização e de aprendizagem vinculado também ao uso da língua. Assim mesmo, é necessário utilizar o lúdico para

ensinar de maneira natural e para criar atividades que extraíam os conhecimentos prévios em relação aos conteúdos de aprendizagem, e que faça o aluno perceber a relação que existe entre os conteúdos e os conhecimentos que eles mesmos já possuem. Deve ser agregado que as atividades lúdicas também ajudam a aperfeiçoar as quatro destrezas: compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita. Tudo isso parece confirmar que o lúdico é um elemento básico que proporciona inovações, assim, por exemplo, o estudante deve conhecer as regras principais da gramática para falar, isto é, terá algumas noções aproximadas para falar com mais fluência e competência, assim, com respeito a algumas características peculiares e contribuições de um conteúdo em particular, pode ir para além da etapa da aproximação de ideias e tratar de entender o que significa e como se conecta aos traços linguísticos, que têm influência sobre as relações humanas, as atividades econômicas, em seu tempo livre, etc. O lúdico converge no sentido da interdisciplinaridade.

La relación entre las competencias básicas y las diferentes áreas o materias no es unívoca. Por un lado, cada área o materia contribuye al desarrollo de determinadas competencias. [...] a la Competencia social y ciudadana, cuando aprenden a utilizar y respetar las normas que rigen el intercambio comunicativo y las utilizan para mejorar la convivencia o a la Competencia cultural y artística, para utilizar para aprender textos propios del conocimiento del mundo. Por otro lado, el desarrollo de una competencia requiere que se aborde desde cada una de las áreas. Es el caso de la Competencia en comunicación lingüística, cuya relación con todas las materias es evidente, puesto que el lenguaje es el instrumento por excelencia para construir y comunicar conocimientos. (PÉREZ Y ZAYAS, 2007, p. 18)

Os alunos, atualmente, já não se satisfazem com as antigas metodologias, porque estão vivendo na época da internet e da informação instantânea, são bem mais autodidatas, pois estão acostumados a fazer buscas na internet sobre os mais variados temas, têm, inclusive, uma forma diferente de utilizar a língua na rede e de relacionar-se com o mundo, fato que lhes dificulta ficar o tempo todo fechados na sala de aula sem manter contato com o mundo, assim o professor deve trazer atividades, além de lúdicas, equivalentes ao contexto atual, considerando que os jogos são diferentes daqueles da geração anterior à década de 90, quando a internet passa a ser também de domínio civil. Os jovens quotidianamente criam vídeos de variados assuntos e postam no youtube para depois enviar o vínculo a todos os amigos de um determinado grupo instantaneamente, razão pela qual o professor deve aproveitar estes recursos tecnológicos para aproximar-se deles por meio de atividades e jogos divertidos mais eficientes e relacionados com seu uso social, como por exemplo, através de vídeo conferências com pessoas de diferentes países, ou lhes incentivar a criar tirinhas com “os memes”, a produzir materiais em formato de vídeo com eles mesmos em situações de fala, ou produzindo textos, notícias, poemas, e outros tipos de comunicação, porque não estamos mais no tempo do CD com

as mesmas pessoas que dialogam com uma pronuncia perfeita e em situações fechadas, porque grande parte dos estudantes já mantêm contato com falantes de espanhol, inclusive, nativos.

En este nuevo contexto socio comunicativo, la escuela se encuentra ante la necesidad de incluir entre sus metas el desarrollo de las capacidades para interactuar en estas nuevas formas de comunicación, es decir, en el uso de nuevos y nuevas normas sociales y lingüísticas para la interacción verbal. (ZAYAS, 2008, p. 84)

Trazer tarefas divertidas também faz parte de uma tentativa para superar a prática tradicional do ensino por disciplinas isoladas; assim faz-se necessário buscar novas estratégias didáticas, como o uso de jogos, para não incorrer nos erros dos professores que convivendo diariamente em um ambiente estritamente disciplinar se acostumam com isso e não querem buscar fundamentos científicos para novas práticas, fazendo somente o que está no material didático, e por isto não conseguem ver outras ferramentas para a internalização competente das destrezas linguísticas básicas no ensino de E/LE. Ainda cabe assinalar que os livros didáticos, muitas vezes, não correspondem à realidade social dos estudantes que os utilizam.

[...] el libro de texto no puede ser la única fuente de lectura; el profesor debe conocer los distintos géneros, y utilizar procedimientos didácticos específicos; y hacen falta estrategias como crear metas de lectura, hacer predicciones textuales u operar con la estructura del texto. En definitiva, se trata de conseguir que leer tenga un sentido para el alumnado. (ZAYAS, 2008, p. 70)

O lúdico refere-se também a capacidade de buscar, encontrar, avaliar, organizar informações e, também de convertê-las em conhecimento. Tarefas que extraíam a autonomia e iniciativa pessoal, isto é, o aprender a aprender, que é de extrema importância, porque a partir do reconhecimento de técnicas utilizadas para a aprendizagem de línguas, o aluno consegue utilizar este conhecimento em várias matérias e começa a entender como buscar em um universo de informações disponíveis quais são as mais viáveis e como reelaborá-las criticamente sem plagiar as fontes originais, em outras palavras, a partir de tarefas que parecem singelas o aluno se revela mais ativo em sala, trazendo materiais mais adequados a seu modo de aprendizagem e, portanto todos trabalham para proveito do grupo e, terminam por entender que uma língua não é composta somente por funções, estruturas linguísticas ou léxico, mas por um conjunto de habilidades para se melhorar, aspecto que é extremamente trabalhado e reforçado no ensino de idiomas.

O lúdico impede que o professor monopolize o ato da fala, pois em nossa opinião a melhor aula é aquela em que os alunos falam mais que o professor. A dinâmica da aula deve ser direcionada para que os alunos façam coisas que lhes ajudem a melhorar seus conhecimentos através de uma experiência

vivida, porque está mais próxima do natural, de sua realidade: falar, interagir e escrever.

O lúdico é algo versátil e adaptável a todos os conceitos, e isto significa que os professores têm que buscar temas e âmbitos de interesse dos estudantes para que se sintam motivados a participar, fazendo o que mais gostam, e assim, construir uma ponte entre o exercício proposto e suas realidades. Os alunos não têm a mesma percepção do professor de como é importante a língua em suas vidas diárias, porque o que se pede na escola geralmente está muito afastado da realidade e fora de contextos concretos de uso. Assim, é imprescindível relacionar o uso da língua com a identidade e a construção da comunidade, em vista de que somos o que falamos ou escrevemos e é, inclusive, perceptível as melhoras na escritura quando os alunos sabem que seus textos serão lidos por alguém fora do âmbito da sala de aula. Eles têm medo de expor seus erros ortográficos e de pronúncia, e por isto se dedicam mais quando têm que apresentar algo a outras pessoas. Acreditamos que eles se dão conta da importância do uso social da língua, e refletem sobre como os outros irão valorizá-los, dependendo da forma como escrevem ou falam.

Considerações finais

O lúdico, como função educativa, propicia a aprendizagem do aluno, seu saber, seu entendimento de mundo e seu conhecimento. Assim, deve fazer parte dos planos de atividades por ser um elemento essencial ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina, inclusive de língua estrangeira. No ensino da língua espanhola, o lúdico pode ajudar no desenvolvimento das competências comunicativas, além de proporcionar uma aula divertida e relaxada, fazendo com que os estudantes se sintam mais livres e motivados para aprender. É um elemento que quando utilizado faz aflorar a autonomia discente no processo de ensino-aprendizagem, pois leva o aluno a tomar consciência da realidade e a buscar novos conhecimentos, sem perder o prazer de aprender.

Não resta dúvida que as atividades lúdicas são um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira; sendo assim, com tudo que foi exposto através deste trabalho de investigação e prática em sala de aula, esperamos ter trazido significativas contribuições para a prática de ensino de Línguas Estrangeiras.

Referências bibliográficas:

ABELLÁN, José Luis. Francisco Giner de los Ríos: su ideario filosófico y pedagógico», en Historia crítica del pensamiento español, tomo V, La crisis contemporánea. Madrid: Espasa-Calpe, 1989, pp. 156–165.

GARCÍA, María Dolores Albadejo. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. Revista del Instituto Cervantes de Estambul, Número 7, Universidad Jaquelónica de Cracovia, 2006.

MARTÍNEZ, José Luis Gómez. “Pensamiento hispanoamericano: el caso del krausismo”, Actas del II Seminario de Historia de la Filosofía Española, ed. Antonio Heredia Soriano (1982), pp. 155-172.

_____ “Pensamiento hispanoamericano: el caso del krausismo”, Actas del II Seminario de Historia de la Filosofía Española, ed. Antonio Heredia Soriano (1982), pp. 155-172.

MARÍN, Francisco Marcos; LOBATO, Jesús Sánchez. Lingüística Aplicada. Editorial Síntesis, S.A. Madrid. 2008.

MORILLAS, Juan López. Francisco Giner de los Ríos: Ensayos. Alianza editorial, Madrid. 1969.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHARD, Charles. Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid. Cambridge University, 1998.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Espanha: Cambridge University, 1998.

SARLÉ, P. M. Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós, 2008.

ZAYAS, Felipe. Dos usos del blog de aula”, en Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC. Madrid, Fundación Telefónica – Editorial Ariel. 2011.

_____ Qué hacer para enseñar a leer y a entender mejor. Madrid, Cuadernos de Pedagogía. 2008, p. 70-73.

_____ Las TIC y la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 72, 2008, p. 80-101.

PÉREZ, Esteve p.; ZAYAS, Felipe. Competencia en comunicación lingüística. Madrid: Alianza Editorial, 2007, p.13-21

A horizontal yellow banner with a repeating pattern of school supplies including pens, pencils, erasers, and books. The word "Inglês" is centered in white text.

Inglês

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM O GÊNERO TEXTUAL MÚSICA: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

FERNANDES, Priscila do Nascimento - UEPB
Orientadora: FERREIRA, Telma Sueli Farias - UEPB

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vividas na aplicação de sequência didática (SD) elaborada nos encontros do PIBID de Língua Inglesa (LI) na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB no período de 2012.2, cuja regência foi dirigida aos alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Inovador Severino Cabral em Campina Grande. Visando levar para a sala de aula o trabalho com gêneros textuais, objetivando um ensino significativo a partir da relação teoria e prática, baseando-se em Antunes (2007; 2009), Kleiman (2008) e Marcuschi (2008), o projeto teve como proposta principal a contextualização do ensino de LI, centralizando os conteúdos ensinados nas experiências dos próprios alunos, tendo, portanto, como foco, a fusão entre conteúdo e vivência, desvinculando a aula dos tradicionais métodos de ensino, nos quais a gramática é imposta de maneira indutiva, sem nenhuma conexão com a realidade do aprendiz. Os resultados da aplicação desta SD, que teve como tema principal a Educação e sua importância para a formação do indivíduo, mostraram uma expressiva mudança no quadro comportamental dos discentes para com a disciplina de LI, o que os motivou a produzir neste idioma diferentes gêneros textuais abordando o tema em questão, a educação.

Introdução:

Muitas abordagens acerca de métodos diferenciados na prática docente têm sido discutidas por diversos teóricos. Especificamente, o ensino de Língua Inglesa (LI) vem ganhando espaço neste círculo e uma fatia da contribuição de muitos estudiosos vem sendo direcionada ao aperfeiçoamento deste trabalho.

O ensino de LI, outrora caracterizado pelo modelo tradicional, que trazia a gramática descontextualizada para a sala de aula, hoje é desenvolvido num paradigma que prioriza a dedução ao invés da indução. Neste viés, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem de línguas não deve estar restrito ao ensino da gramática, pois a língua não é composta apenas por ela. O léxico, por exemplo, também é parte integrante deste sistema, e conforme afirma Antunes (2007, p. 41) “Restringir-se, pois, à sua gramática é *limitar-se a um de seus componentes apenas*. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações.” (grifo nosso). A partir desta constatação justifica-se aqui a realização deste trabalho, considerando

pertinente a transcorrência deste tema em prol do desenvolvimento do ensino de LI.

Visando discutir a relevância do ensino desta língua focado no uso de gêneros textuais, especificamente o gênero *música*, e analisar os resultados da aplicação de uma sequência didática (SD) direcionada a alunos do ensino médio, este artigo propõe mostrar o trabalho de professores em formação inicial e relacionar teorias com a prática, sendo a regência das aulas baseada nas mesmas.

Elaborada nos encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no período de 2012.2, nossa SD foi aplicada aos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de ensino médio inovador, em Campina Grande no estado da Paraíba.

Nosso projeto teve como proposta principal a contextualização do ensino de LI, unindo os conteúdos ensinados com as experiências dos próprios alunos, tendo, portanto, como foco, a fusão entre conteúdo e vivência, desvinculando a aula dos tradicionais métodos de ensino, nos quais a gramática é imposta de maneira indutiva, sem nenhuma conexão com a realidade do aprendiz. Os resultados da aplicação desta SD, que teve como tema principal a *Educação* e sua importância para a formação do indivíduo, mostraram uma expressiva mudança no quadro comportamental dos discentes para com a disciplina de LI, o que os motivou a produzir em LI diferentes gêneros textuais abordando o tema em questão e por último, na culminância do projeto, a produção de uma paródia.

Este artigo apresenta-se dividido em quatro partes, quais sejam: (i) apresentação das teorias relacionadas ao tema em questão; (ii) o percurso metodológico indicando o desenvolvimento do trabalho dos autores na aplicação da SD em sala de aula; (iii) a análise dos dados verificados no decorrer da realização do projeto e por fim (iv) nossas considerações finais.

2. Aportes Teóricos

À luz de estudiosos, cujas teorias sobre ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira apontam para a importância do ensino contextualizado, nossa fundamentação teórica divide-se em cinco instâncias dispostas na seguinte ordem: (i) gêneros textuais; (ii) ensino diferenciado da gramática; (iii) a utilização de SD na aplicação de projetos direcionados ao ensino; (iv) estratégias de leitura e (v) ensino da LI através de *música*.

O ensino contextualizado é indispensável no processo de aprendizagem, tendo em vista que o aluno passa a ter contato não apenas com o *conteúdo-fórmula*¹, mas é induzido à percepção de seus usos no cotidiano. No ensino

1 Expressão nossa baseada na ideia do ensino tradicional, cujo conteúdo é mostrado em primeira instância, como uma fórmula na qual o aluno deve se basear. O *conteúdo-fórmula* restringe o aluno

de língua, em nosso caso LI, esta ideia não é irrelevante, ao contrário, é primordial para a proficiência do mesmo. Este quadro remete ao que é definido por Marcuschi (2007) no tocante à noção de gênero textual, conforme veremos a seguir.

É consenso entre muitos estudiosos da Linguística Aplicada que o uso de gêneros textuais é algo inerente à comunicação humana, seja ela oral ou escrita, e que é:

[...] impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por um texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. (2007, p.154)

Conforme esta assertiva, toda a interação humana se dá por intermédio da comunicação que tomando a forma de um gênero de texto é emitida em função do sociointeracionismo. Ressaltamos aqui que como há uma diversidade de gêneros textuais, a escolha de um gênero no ato comunicativo não é feita de maneira aleatória. Como bem pontua Marcuschi (*op. cit.*), há gêneros específicos para cada ação interativa:

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares [...] o que permite dizer que os gêneros textuais operam em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual. (*op. cit.*, p. 154)

É exatamente neste ponto que encontramos neste autor a finalidade da utilização dos gêneros textuais no ensino de uma língua. Como ninguém nasce linguisticamente competente para a produção de gêneros textuais específicos em situações peculiares, e como o uso do gênero é essencial para o ato comunicativo, o ensino de língua, arraigado neste contexto, adquire um parecer significativo, de acordo com este posicionamento em relação à apropriação dos gêneros.

Como já foi dito, há uma diversidade de gêneros. Não é nosso intuito listá-los aqui, porém diante do que é sabido no que tange respeito a esta gama de gêneros textuais que permeia a comunicação oral e escrita, é inevitável, que surja por parte dos docentes, questionamentos sobre quais os gêneros mais apropriados para o contexto escolar. Marcuschi (2007, p. 207) enfatiza que não há gêneros ideais para ensino de língua, mas é possível criar uma progressão, quanto as suas dificuldades do nível de formalidade que estes apresentam,

apenas a sua forma de uso da língua, sem colocá-lo a par de sua multiplicidade.

e então, cabe ao professor ser capaz de identificá-los, de acordo com a realidade de cada grupo de aluno.

Diante desta dificuldade de se definir quais os gêneros textuais mais adequados para o ensino, cabe ao professor de língua investigar o gênero mais apropriado considerando cada situação em particular, ou seja, a série, o conteúdo a ser estudado, a faixa etária dos alunos, a realidade social na qual estão inseridos, e quem sabe, até mesmo realizar uma pesquisa sobre as preferências da turma.

Para corroborar esta tese da importância do trabalho com gêneros textuais, temos em Geraldi (1997, p. 135) um endosso categórico onde a produção de textos seria a linha de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é “no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade”, o que também defende Antunes (2009, p. 51) ressaltando a proposta de que “o estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referencia, o texto.”

Este postulado de gênero textual pressuposto sobre a égide da contextualização do ensino nos remete à problemática que concebe que *língua* e *gramática* são as mesmas coisas e que a gramática deve ser *cruamente* ensinada ou exposta e imposta na efetivação do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Alguém pode dizer: “Ora, se está se falando do ensino de línguas e que este ensino recobriria um significado maior se efetuado por intermédio da leitura e da produção de textos, nada mais oportuno que ensinar a gramática pura, no intuito de promover uma maior compreensão dos textos a serem trabalhados e também proporcionar ao aluno a oportunidade de ter mais contato com a norma culta da língua.” Eis aí, quem sabe, o núcleo de um grande problema no processo de construção do conhecimento: o ensino da gramática como sendo suficiente no processo de ensino de línguas. Entretanto, Antunes (2007, p.40) afirma que:

A língua, por ser uma *atividade interativa, direcionada para a comunicação social*, supõe outros componentes além da *gramática*, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. (grifos da autora)

A autora também mostra o léxico e a gramática como sendo os dois elementos constituintes da língua. Para ela, além destes dois componentes há também dois fatores que não podem ser eximidos na análise de um estudo mais apurado da língua, que são: a composição de textos e a situação de interação, já que a língua não é estática e para a sua efetivação supõe-se um uso e a atualização concreta.

Nesta perspectiva o ensino de línguas não deve orientar-se apenas no ensino exclusivo da gramática, já que ela não constitui a língua em sua totalidade, sendo, portanto um de seus componentes, e sim, explorar “para além das nomenclaturas e das classificações gramaticais [...] para o desenvolvimento de habilidades discursivas.” (ANTUNES, 2007, p. 50). O ensino diferenciado da

gramática vem a ser, portanto, um agente facilitador da aprendizagem de uma língua, mediando este desenvolvimento, pois, o que importa nesta concepção de ensino não é a memorização de regras ou regulamentos da gramática normativa, mas sim, a exposição de seu uso na língua alvo, proporcionando ao discente fazer inferências de tal uso em situações diversas. A gramática então, passa a ser ensinada de maneira dedutiva e não indutiva, como resultado de outro trabalho que os alunos estejam realizando, conforme defende Harmer (2007, p. 210).

Toda essa concepção diferenciada de ensino da língua, centrada na expressão oral e escrita por intermédio de textos, conduz o professor à consciência da necessidade de desenvolver seu trabalho de modo sistemático, o que permitirá “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 82), e para tal procedimento a SD atua como um importante instrumento didático do professor, estabelecendo o trabalho deste profissional com precisão.

De acordo com esses teóricos “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e quanto a sua função “As sequências didáticas servem portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (*op.cit.* p. 83. grifo dos autores)

Na visão de Gaydezka e Brito (2011, p. 71 e 72) esta prática “contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade” proporcionando sua autonomia no processo de aprendizagem. Os autores mostram em um esquema de SD um elemento fundamental para o desenvolvimento da mesma: a leitura prévia. Segundo eles, esta prática deve ser feita em razão da necessidade de que haja uma apropriação das características típicas do gênero textual a ser trabalhado. Para os autores, uma série de atividades relacionadas ao gênero em questão deve ser realizada em virtude de se construir o conhecimento do mesmo por parte dos alunos. Desta forma, tais atividades de leitura, comentários e discussões colaboram para a produção deste gênero que vem logo em seguida como segunda parte deste esquema, culminando com a apresentação das produções dos alunos ao público.

A realidade é que no caso do ensino de LI, a maioria dos alunos, não tem habilidade suficiente para efetuar a leitura de textos em LI e alcançar a compreensão, ainda que não tão profunda do mesmo. Para esta questão, encontramos em Aebersold e Field (1997) algumas instruções de como um trabalho de leitura deve ser feito, contribuindo para a aquisição da compreensão textual, dentre elas: auxiliar os alunos a estabelecer um propósito para a leitura; ativar e construir o conhecimento prévio do aluno; ter uma visão panorâmica do texto para construir expectativas e realizar atividades de pré-leitura. Tais exercícios vêm a ser a mola propulsora para a proficiência deste trabalho. Nestas instruções, vemos que o conhecimento prévio contribui efetivamente para a compreensão textual. É o que defende Kleiman (2008, p. 13) afirmando que:

[...] a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio* [...] a leitura é, portanto, um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (grifo da autora).

Tal concepção também é defendida por Gerbhard (2006, p. 205) que se posiciona favor da ideia de que a habilidade de compreensão do aluno em relação a algum material de leitura depende, em parte de seu conhecimento acerca do tópico a ser lido. Neste sentido, o autor afirma que “para aumentar o potencial de compreensão do aluno, o professor pode liderá-lo a uma variedade de atividades de pré-leitura que constroem o conhecimento prévio²”.

Conforme o que foi visto, abrimos aqui um espaço para retomarmos o questionamento lançado por Marcuschi (2007) a respeito de qual é o gênero ideal para se trabalhar em sala de aula. Diante deste questionamento, o professor deve considerar a importância de se fazer uma investigação sobre qual gênero mais apropriado para se trabalhar em uma situação em particular, ou seja, este profissional deve considerar elementos tais como: a série, o conteúdo a ser trabalhado, a faixa etária dos alunos, a realidade social em que se inserem e até mesmo a realização de uma pesquisa sobre suas preferências, já que, “a escolha do tema deva partir inicialmente de um consenso entre professores e alunos, pois os responsáveis pela realização do projeto são exatamente os sujeitos que compõem este grupo” (FERREIRA, 2011, p. 99).

Como sugestão, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) listam alguns gêneros que interessam mais a escola, tais como: “as narrativas de aventuras, as narrativas esportivas, as mesas redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para listar apenas alguns” e nós acrescentamos a esta lista um gênero textual que consideramos como linguagem universal e que contribui eficazmente para o ensino de línguas, principalmente língua estrangeira, o gênero textual música, que acarreta um peso de importância peculiar neste procedimento. Através dela, é possível provocar o interesse do discente para que se envolva no processo de ensino aprendizagem sendo co-participante ativo na construção do seu próprio conhecimento, como bem afirma Bruner (1966, p. 72) que o saber não é um produto, mas sim um processo.

Muitos autores abordam a utilização do gênero música nas aulas de língua estrangeira como um grande auxílio didático na promoção do trabalho das habilidades linguísticas, resultando numa maior interação dos alunos e aumentando sua motivação, pois cria um ambiente mais prazeroso de aprendizagem. Conforme Pereira (2007), a música em sala de aula pode ser utilizada para:

- o ensino e a aprendizagem de tópicos gramaticais;
- o ensino e a aprendizagem de itens lexicais;

2 Tradução nossa. Texto original: “To increase students’ potential comprehension, the teacher can lead a variety of pre-reading activities that build background knowledge.”

- o ensino e a aprendizagem de padrões sintáticos;
- a prática das habilidades de produção e compreensão oral e escrita;
- o ensino e a aprendizagem de pronúncia, entonação, tonicidade, ritmo;
- memorização e automação;
- o reconhecimento e a discussão de aspectos socioculturais da língua.

De acordo com as teorias estudadas vemos que, para um ensino significativo de LI, supõe-se que o professor deva trazer ao contexto escolar trabalhos onde se priorize o uso de gêneros textuais desvinculando-se do tradicionalismo operante na exposição unicamente da gramática desprovida de contextualização, e que para a proficiência deste trabalho a SD atua como um suporte auxiliar na docência, pois, este instrumento sistematiza os conteúdos a serem estudados e os projetos educacionais nela contidos “podem representar mudanças na atividade educacional, uma vez que é possível, através dos mesmos, conduzir o aluno a construir seu próprio conhecimento.” (FERREIRA, 2011, p. 98). Neste contexto, o trabalho que lidera o aluno a estratégias de leitura para a compreensão de textos e apropriação dos gêneros textuais embasa este processo de construção do conhecimento. Este conjunto de teorias, bem aplicadas ao contexto escolar, pode provocar profundas transformações benéficas no processo de ensino-aprendizagem.

No tópico a seguir, apresentamos nosso percurso metodológico.

3. Metodologia

O tempo de monitoria nas turmas A e C do 1º ano do ensino médio numa escola estadual de ensino médio inovador na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba, juntamente com os encontros semanais do PIBID de LI na Central Integrada de Aulas da UEPB, foram essenciais para o amadurecimento da ideia de se trabalhar com o gênero de texto *música* neste projeto. A concepção da importância do ensino contextualizado com o uso de gêneros trouxe à tona diversas ideias de como se trabalhar gêneros variados dentro do contexto a ser abordado: a educação.

A elaboração da SD se deu entre os meses de Agosto e Setembro e sua aplicação decorreu no período entre Outubro e Novembro de 2012, sendo as últimas semanas deste mês e a primeira semana do mês de Dezembro dedicadas à produção final dos alunos juntamente com o ensaio para sua apresentação no dia marcado para a culminância do projeto, dia 11 de Dezembro.

A SD com o título *Educação: não há desenvolvimento sem conhecimento*, propunha a apresentação dos gêneros textuais específicos – vídeo, vídeo *clip* e *charge* – como *input*, em virtude de se ter um embasamento para a discussão de temas específicos os quais foram: escola pública no Brasil, evasão escolar, educação como preparo para educação e a importância de se aprender a LI. Os

demais gêneros específicos requeridos para que se fossem produzidos pelos alunos foram: lista, tirinha e *cobweb*³. Sendo o gênero textual principal música, a atividade proposta foi a produção de uma paródia da música *Anotherbrick in the wall* da banda inglesa *Pink Floyd*.

A aplicação desta SD foi realizada nas referidas turmas onde foi feita a monitoria, sendo a turma do 1º A composta por trinta e cinco alunos e a turma do 1º C constituída por quarenta, com faixa etária variável entre 14 e 17 anos. Embora as turmas contempladas para a realização do projeto PIBID participassem do ensino integral na aludida escola, a SD foi aplicada apenas no período matinal, sendo 4ª e 5ª aulas nas quintas-feiras dedicadas a este procedimento no 1º C, e 1ª e 2ª aulas nas sextas-feiras destinadas à aplicação da SD no 1º A.

Tendo traçado nosso percurso metodológico, passemos a seguir à análise dos dados colhidos mediante este trabalho.

4. Análise de dados

Propusemo-nos pontuar aqui algumas observações e fazer, com base nelas, considerações de cunho positivo sobre os quatro gêneros produzidos pelos alunos no decorrer da aplicação da SD, os quais foram: lista, tirinha, *cobweb* e paródia, detendo-nos em tecer maiores comentários nesta última produção em virtude de ter sido este o gênero principal da SD e os outros, gêneros específicos. Procurou-se fazer na prática a aplicação devida das teorias mencionadas neste trabalho, fazendo uso irrestrito do ensino contextualizado da gramática da LI, gravitando em torno do uso de tais gêneros textuais, não apenas no requerimento de atividades, mas, também, na construção do conhecimento prévio. Como resultado, observou-se nesta didática a máxima porcentagem de aceitação por parte dos discentes que participaram integralmente do projeto.

No primeiro momento, assumir quatro aulas semanais de LI em uma escola pública parecia um tanto desafiador, considerando a precariedade no sistema público de ensino, principalmente no que se refere a LI, e o quadro comportamental dos alunos em relação a esta disciplina, pois observamos no período de monitoria que pouco interesse era devotado a mesma por parte da maioria dos alunos.

Durante a aplicação da SD este quadro comportamental foi modificando gradativamente. Percebemos que, por parte dos alunos, surgia um interesse maior pela disciplina, e o grande trunfo desta conquista, embora aparentemente seja algo de não muita relevância, talvez tenha sido o fato de se ter escolhido usar mais LI em sala de aula, tanto nos comandos, nos enunciados

3 *Cobweb* é um gênero textual no qual é produzida uma “teia” de conexões entre determinados itens, que geram novas conexões, criando assim um emaranhado de teias interligadas.

dos exercícios, nos cumprimentos entre outros. Este fator despertou também o interesse dos alunos pelo projeto proposto.

Trabalhar o ensino de LI com gêneros textuais auxiliou preponderantemente no desenvolvimento da exposição de alguns pontos gramaticais que inserimos na SD os quais pretendíamos trabalhar na execução deste projeto. O uso de gêneros foi, portanto, um aliado fundamental no ensino da língua, de acordo com as teorias expostas por Geraldi (1997), Marcuschi (2007) e Antunes (2009).

Em face do desafio do modelo de SD que Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) nos propõem, quanto ao ensino contextualizado e o uso de gêneros textuais em sua máxima – tanto no *input* quanto na requisição de produções – verificou-se que, mesmo imersos na problemática do sistema público de educação, o desenvolvimento das atividades propostas fluíram com naturalidade tal que, à parte as imperfeições e erros cometidos pelos alunos nas suas respectivas produções, a impressão causada era de que estávamos lidando com turmas maduras capazes de transformar e utilizar as informações recebidas, aplicando-as a contextos diferentes. E este dado foi notado na execução destas produções como veremos nos subtópicos a seguir.

4.1. Observações sobre as produções dos gêneros específicos

A primeira produção requerida aos alunos foi uma lista na qual deveriam pontuar em LI, elementos vinculados à estrutura física da escola, ao corpo docente da instituição e à educação de forma geral, que ausentes da realidade deles, eram considerados importantes e necessários como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Observou-se uma espécie de reivindicação ao passo que um olhar crítico era despertado em relação a seus direitos enquanto cidadão. Notamos que a maioria estava acostumada com o que lhes era oferecido pelo poder público, o que de certa forma acabada cauterizando-lhes a mente, já que todo conformismo leva a certo estado de alienação. Talvez o trabalho realizado em sala de aula no tocante a esta realidade, tenha-os direcionado a prática da criticidade. Diante desta realidade constatamos a veracidade das ideias sugeridas por Gaydezka e Brito (2011) ao citarem a relação entre SD e a formação do sujeito crítico.

A segunda produção dos gêneros específicos retomou as questões que envolviam a educação e a falta de interesse por parte de muitos alunos em aplicar-se a mesma. Para isso, sugerimos que em uma tirinha de *Calvin and Hobbes*, onde os balões de fala estavam em branco, eles produzissem um diálogo em LI entre os personagens abordando o tema solicitado. A maturidade com que esta atividade foi desenvolvida e a criatividade dos alunos na produção deste diálogo, hipoteticamente, contribuiu para desmitificar a tese de que alunos de escolas públicas são incapazes de ir além do que lhes é proposto fazer. É importante ressaltarmos aqui, que, em face do não domínio da LI, este momento de produção textual, proporcionou aos alunos uma oportunidade de aquisição, mesmo que não tão aprofundada, deste idioma, por meio de

pesquisas realizadas através de dicionários e com o auxílio dos professores. Este fato corrobora a ideia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83) no que tange a importância da produção de uma SD que visa disponibilizar ao aprendiz “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

A terceira produção remetia à criação de uma *cobweb*, na qual eles fariam uma conexão entre educação, as disciplinas escolares e as profissões inseridas no contexto de cada disciplina em específico. Foi entregue aos alunos os nomes das disciplinas em LI, e apenas o nome de cinco profissões. Neste momento abrimos uma discussão fazendo um *link* entre algumas disciplinas e profissões relacionadas a elas. Através desta prática objetivamos auxiliar os alunos na construção do conhecimento prévio com a atividade de pré-leitura, conforme sugerido por Aebersold e Field (1997), Gebhard (2006) e Kleiman (2008).

O trabalho deles era conectar a disciplina à profissão correspondente e procurar no dicionário outras profissões. Nesta atividade, os alunos nos surpreenderam trazendo a pauta conexões inimagináveis de profissões com algumas disciplinas até mesmo pelos professores, como podemos constatar na tabela a seguir:

Tabela 1: Relação entre disciplinas escolares e profissões

Disciplina	Conexão
<i>Química</i>	cabeleireiro, farmacêutico, manicure
<i>Geografia</i>	motorista de ônibus, oceanógrafo
<i>Sociologia</i>	cargos políticos

Fonte: Produção nossa.

Percebemos que é possível lançar uma discussão deste calibre em uma sala de aula com uma média de quarenta alunos e colher bons frutos desta discussão. Notamos também que a partir deste trabalho os alunos passaram a preocupar-se com seu futuro e constatararam efetivamente a grande necessidade de se aplicar aos estudos para uma boa ascensão profissional. Vale também aqui fazer um apontamento da constatação que eles mesmos fizeram da importância de se aprender a LI em suas futuras profissões.

4.2. Reflexões acerca da produção do gênero principal

A produção da paródia da música *Another brick in the wall*, da banda inglesa *Pink Floyd*, foi o que considerávamos mais desafiador. Não era possível imaginar que alunos de escola pública fossem capazes de produzir algo relevante usando este gênero textual tão complexo, música, tampouco que esta produção pudesse ser feita em LI, considerando fatores como questões lingüísticas, gramaticais e de concordância. Não estamos aqui subestimando a capacidade de alunos de instituições públicas nem demonstrando preconceito

em detrimento de sua capacidade cognitiva de produção. Na verdade, o que nos levou a “temer” o insucesso da culminância deste projeto foram fatores que já citamos anteriormente, isto é, as dificuldades enfrentadas no ensino de LI em tais instituições. Apesar dos desafios, a realização desta produção foi possível devido às vantagens de se trabalhar com o gênero textual *música*, principalmente no ensino de línguas, já que através da mesma pode-se criar um ambiente mais propício para a aquisição de uma língua.

Diante disto, descreveremos aqui como esta atividade foi requerida e em seguida analisaremos as principais impressões da execução da mesma por cada turma em particular.

Para que os alunos aprendessem a melodia da canção a ser trabalhada, foi necessário que alguns momentos em diversas aulas fossem disponibilizados para a execução da mesma. Aproveitamos estas aulas para trabalharmos um ponto gramatical predominante na música: *Simple Present*, ensinado de forma dedutiva e inserido no contexto do gênero, conforme defende Harmer (2007). Procuramos também estudar, além da gramática, algumas características do léxico existente na música, buscando o ensino diferenciado da língua, não priorizando apenas o ensino da gramática, segundo Antunes (2007).

Após terem aprendido a melodia e a letra da música, foi pedido aos alunos que a turma fosse dividida em três grupos no 1º A e seis grupos no 1º C e cada equipe comporia uma estrofe da paródia trazendo à tona algum dos subtemas abordados no decorrer do projeto. Quando finalizassem a produção, tendo feito as devidas correções, a paródia de cada grupo seria reunida no intuito de formar uma música só de três estrofes. Como a turma do 1º C era mais numerosa, o número de grupos foi maior, porém, para que fosse possível reunir as produções e formar uma música só de três estrofes, dividimos a composição de cada equipe, aproveitando as melhores frases e as que mais se encaixavam no contexto sugerido como critério para a produção.

A seguir, veremos a análise das produções de cada turma em específico:

4.2.1. Produção da paródia do 1º A:

O que nos deixou impressionados na produção da paródia desta turma (vide Anexo 1) foi o fato de que, apesar de cada grupo efetuar sua própria produção, a impressão que tivemos no final de tudo era que eles haviam feito tudo em concordância mútua, tamanha a coerência observada nos textos apresentados. Na primeira estrofe, fizeram uma crítica ao corpo docente da escola. Na segunda estrofe, a crítica foi direcionada à falta de estrutura no ambiente escolar e a falta de recursos que auxiliam no processo educacional. Na terceira estrofe, eles chamaram a atenção dos professores para que os ajudassem a estudar, pois queriam fazê-lo não por obrigação, mas por prazer. Estas estrofes, produzidas pela turma do 1º A, nos faz volver os olhos a estes alunos, seres humanos, cuja inteligência não está tolhida, precisa apenas ser provocada no intuito de fazê-los enxergar as circunstâncias à sua volta e ativar seu pensamento crítico, sabendo como usá-lo oportunamente e da maneira correta.

Precisamente na última estrofe, talvez involuntariamente, eles focaram a questão do ensino contextualizado, quando mencionaram *we need so much education, but not for obligation; and it could change, if the teacher help us*.⁴ O trecho: “mas não por obrigação”, nos leva a entender que o ensino fora do contexto é uma imposição, enquanto que, o ensino contextualizado leva o aluno a perceber a importante relação entre conteúdo ensinado e sua vida cotidiana, o que acaba tendo uma conotação diferente daquele ensino imposto, por obrigação. Esta produção nos surpreendeu pela criticidade dos alunos além da pouca presença de erros gramaticais e de coerência observados antes da correção coletiva efetuada.

4.2.2. Produção da paródia do 1º C:

A produção da paródia do 1º C (vide Anexo 2), também acarretou um tom de criticismo em relação à educação pública no país, mais precisamente em relação ao ensino em sua própria escola, apelando ao diretor da mesma por uma escola melhor, dizendo: *Hey, principal, we need a better school*⁵ além, também, de remeterem a questão do ensino fora de contexto e do tradicionalismo em sala de aula dizendo que querem liberdade, mas são controlados pelo professor. Estes alunos atestam que sentem prazer em estudar, mas precisam de uma nova escola, ou em suas palavras *We need a new World*⁶. Quando dizem que precisam de um novo mundo, vemos intrínseco nesta afirmação a insatisfação por aquilo que lhes é oferecido pelo poder público, e que eles não apenas querem, mas *precisam* de algo novo na educação, querem mudança na estrutura organizacional da escola, melhores recursos e ampliação do que foi tolhido por aqueles que têm o poder financeiro nas mãos mas não investem na escola.

Na última estrofe, os discentes vislumbram seu futuro, afirmando que, este depende da educação que recebem no presente, fazendo com que voltamos nosso olhar para esta geração que constituirá o Brasil de amanhã. Observa-se um alto grau de crítica nesta produção e, não diferente do 1º A, o inconformismo desta turma com o descaso que nosso país atribui à educação. A forma como dispuseram em palavras todo este sentimento de *revolta* e a maneira sutil, porém clara, com que explicitaram seu anseio por mudança no quadro educacional de sua escola, talvez tenha sido o grande trunfo desta produção que, mais uma vez, não diferente do 1º A, vem provar quão competentes e inteligentes são os alunos da rede pública.

Muito foi observado em relação aos alunos e a receptividade por parte deles à LI no tocante ao trabalho com gêneros textuais e a forma como assimilaram os conteúdos estudados durante a aplicação da SD. Muitos pormenores foram observados em relação , não só à nossa prática em sala de aula, mas,

4 Tradução: Precisamos muito de educação, mas não por obrigação; e isto poderia mudar se o professor nos ajudasse

5 Tradução: Hey, diretor, precisamos de uma escola melhor.

6 Tradução: Precisamos de um mundo novo.

muito mais em referência ao comportamento do aluno diante do conhecimento que lhes era oferecido, pormenores estes que poderiam compor mais outros artigos e que ficam cravados em nossa mente, transformados em experiências que nos auxiliarão no desenvolvimento de trabalhos docentes futuros.

Considerações finais

Diante das ideias transmitidas pelos teóricos, verifica-se a relevância deste tema e sua importância em relação à formação do professor de línguas, tendo em vista que, o ensino dirigido desta forma alcança uma porcentagem maior de seus objetivos, levando vantagem se comparado ao ensino no método tradicional. Os teóricos aqui referidos apontam unanimemente para esta cláusula na área do ensino: a contextualização do mesmo em virtude de se obter um processo de aprendizagem proficiente.

O trabalho desenvolvido, traz a reflexão de que a aprendizagem efetivamente acontece de maneira que o aprendiz não apenas entra em contato com o conteúdo, mas o assimila e torna-se capaz de utilizá-lo em seu cotidiano. É o que nos mostra os resultados das atividades propostas e o desenvolvimento das mesmas, visto que, o aluno quando instigado a produzir algo que reflete a situação em que vive, é capaz de promover as habilidades requeridas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira naturalmente.

Entendemos que investigar os aspectos do processo de ensino-aprendizagem aqui abordados traz grande proveito à formação do educador, sendo, portanto, um diferencial à sua prática, tornando o fazer docente significativo, com resultados que perduram. Sugerimos então, a partir das ideias supracitadas, que professores de línguas em formação inicial ou continuada proponham-se a se tornarem agentes modificadores do sistema público de ensino no Brasil trazendo para a sala de aula este preceito de trabalho professoral: o ensino diferenciado através de gêneros textuais aplicados com SD tendo como foco a contextualização dos conteúdos.

Referências

- AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. From reader to reading teaching teacher: issues and strategies for second language classrooms. New York: Cambridge Press University, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 49-73.
- BRUNER, Jerome Seymour. **Rumo a uma Teoria da Instrução.** Cambridge, Massachusetts: Belkapp Press, 1966.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de letras, 2004, p. 81-108.
- FERREIRA, Telma Sueli Farias. Leituras docentes sobre a prescrição de um projeto pedagógico. In: _____. **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneider. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 70-82.
- GEBHARD, Jerry G. Teaching students to read for meaning. In: _____. **Teaching English as a foreign or second language: a self development and methodology guide.** 2nded. Michigan: Michigan Press, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching.** Harlow: Longman, Pearson, 2007.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 11^a ed. São Paulo: Pontes, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola editorial, 2008, p. 146-225.
- PEREIRA, Graciano Paula. **Reflexões sobre o uso de música em sala de aula de LE: As crenças e a prática de dois professores de Inglês.** UFG. Disponível em: http://pos.letras.ufg.br/uploads/26/original_paulagraciano_dissertacao.pdf. Último acesso em 07/06/2013.

ANEXOS**Anexo 1: Paródia da turma 1º A – We need so much education**

In the school our teaching is not worthy
 No, we have no education
 The teachers just care about money,
 And, what about the students?
 Hey, teacher, teach the students.
 We just need to study to be better than you. (2x)
 We are in need of computers
 We're in need of laboratories
 We need more efficient classes,
 Yes, we need more education
 Hey, teacher, we need education!
 All in all we don't need doctor of knowledge. (2x)
 We need so much education
 But not for obligation
 And it could change
 If the teachers help us
 Hey, teacher come and help us
 To turn the school into a better place.

Anexo 2: Paródia do 1º Ano C - We need so much education

We don't want this education
 We've the right to express ourselves
 No, we don't want disorder
 We can fight for education
 Hey, principal, we need a better school.
 All in all we've the right to express ourselves.
 We've not quality in our education
 No, we have not perfect teachers
 We need so much education
 We need a new world
 Hey, teacher, come and teach us!
 We feel pleasure in learning, we want to study so much.
 We have dreams about freedom
 But the teacher control us
 Education is very important
 Our future depends on it
 Hey, students, let's fight for education
 All in all, we're just in need of a better school.

PRODUÇÃO DE ENTREVISTA EM LÍNGUA INGLESA: UMA REALIDADE POSSÍVEL PARA ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DO PROJETO DO PIBID

NETA, Rozilda Gondim da Silva - UEPB
Orientadora: FERREIRA, Telma Sueli Farias – UEPB

Resumo

Este trabalho tem como objetivo desvelar os benefícios da utilização da Sequência Didática (SD) como ferramenta do professor para a organização das aulas. Mais especificamente, será apresentado como este recurso contribui para que o docente, em nosso caso, de Língua Inglesa (LI), possa trabalhar a integração das quatro habilidades nesta disciplina. Esta SD foi utilizada em aulas do Projeto *The Humanity and the Technology*, ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido em forma de curso de língua na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antônio Oliveira, com a participação de alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio. Pode-se observar que a efetivação desta prática auxilia o professor a acompanhar o desenvolvimento dos alunos, percebendo-se a evolução deles. Como resultados finais, pode-se perceber que, produzindo gêneros textuais na língua inglesa e trabalhando as quatro habilidades deste idioma, os alunos sentem-se mais motivados a aprender a língua alvo. Como embasamento teórico, foram utilizados os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre SD, Marcuschi (2008) acerca dos gêneros textuais e Brown (2007) abordando a integração das quatro habilidades.

Introdução

As dificuldades enfrentadas em relação ao ensino da Língua Inglesa (LI) são inúmeras, principalmente em escolas públicas, onde a desvalorização da disciplina e dos professores muitas vezes impede que a disciplina seja bem trabalhada e que seja possível o uso de projetos que possibilitem não só a compreensão de gêneros textuais como também da produção do mesmo pelos alunos.

É sabido que nas aulas de LI em escolas públicas, os gêneros textuais são trabalhados apenas para aprimorar a prática de compreensão textual e a apreensão de vocabulário, desta forma, o aluno não apreende as características de um gênero e como produzi-lo. Sabe-se também que nem todas as escolas seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (2008) (doravante PCNs), cuja

proposta é um trabalho diferenciado com gêneros textuais e que além disso, os próprios estudantes apresentam uma certa resistência em relação à aprendizagem deste idioma. Conforme estes desafios, lançamos as seguintes perguntas:

- É possível que alunos de escolas públicas produzam algum gênero textual em LI?
- Até que ponto um gênero pode ser efetivado?
- O que pode ser feito para que essas dificuldades sejam superadas?

Partindo destas dificuldades e desses três questionamentos, decidimos realizar nosso projeto, como alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras- Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2012.2, de forma que pudéssemos apresentar propostas diferenciadas de ensino buscando superar os desafios e as dificuldades. Para tanto, nossa pesquisa foi elaborada com o objetivo de apresentar uma possibilidade da efetivação de um gênero textual em LI por alunos de escola pública a partir da integração das quatro habilidades linguísticas visando disponibilizar oportunidades a estes discentes, não só de leitura e compreensão como também de produção textual de um gênero em LI. Esta efetivação foi dada com a utilização de uma sequência didática (SD), que dividida em dois módulos, facilitou não só o ensino destas habilidades, como também a apropriação de outros aspectos linguísticos necessários para a produção final do gênero textual.

Para esta pesquisa, tivemos como referencial teórico: Marcuschi (2008), no que se refere à produção de gêneros de texto, abordando a sua importância para a comunicação verbal no trato sociointerativo da produção linguística; Brown (2007), para esclarecer e reforçar a integração das quatro habilidades no ensino da LI, e Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) objetivando ressaltar que o uso da SD proporciona e orienta a efetivação da produção textual do gênero textual final.

Conforme o exposto, apresentamos os nossos resultados da efetivação da produção do gênero textual pelos alunos, em nosso caso, uma entrevista em LI, em que foram comprovadas, não só a possibilidade dessa produção junto ao ensino das quatro habilidades da LI, como também a aprendizagem e o desempenho dos alunos nas aulas, tendo a SD como apoio didático.

Para uma melhor compreensão deste artigo, nosso trabalho encontra-se dividido em quatro partes, a saber: (i) pressupostos teóricos; (ii) nossa metodologia; (iii) análise dos dados e (iv) considerações finais.

2.Pressupostos teóricos

Nossa base teórica encontra-se dividida em três partes: a primeira aborda teorias sobre gêneros textuais; a segunda se refere à integração das quatro habilidades em LI e a terceira apresenta a utilização da SD como suporte didático para o ensino e efetivação do gênero textual objetivado.

A utilização do gênero textual remete tanto a uma maneira linguística de comunicação escrita como também oral. Ambas visam realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, ou seja, o gênero textual passa a ser manifestação verbal por meio de textos escritos e orais (MARCUSCHI, 2008, p.154). Neste sentido, o gênero textual passa a ser visto como instrumento de comunicação social em diferentes esferas comunicativas, inclusive no âmbito escolar, de forma que o aluno consegue entender o objetivo de cada gênero em determinada situação que ele presencia. Segundo este autor:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. (*op. cit. p.161*)

De acordo com esta assertiva, podemos afirmar que estamos inseridos em um contexto sóciodiscursivo e o único instrumento que nos permite esta inserção no cotidiano, permeada pelo ato comunicativo, é o gênero de texto, seja ele oral ou escrito.

Em referência ao âmbito educacional, sabemos que a escola é um espaço de aprendizagem e que através dele, os alunos têm a possibilidade de apreender diversos gêneros textuais que os ajudarão em sua formação sócio-profissional. Conforme Marcuschi (2008) e outros estudiosos, ainda não se chegou a um consenso sobre qual o gênero mais adequado para a aplicabilidade em sala de aula de línguas, seja ele na interpretação de textos ou na prática da sua produção. Considerando esta realidade, cabe ao professor saber discernir qual o gênero de texto mais apropriado para cada grupo de alunos. Em nosso caso, procurando disponibilizar aos alunos de escola pública uma possibilidade de abordar a questão sobre *tecnologia* através das quatro habilidades, sugerimos a produção textual de uma *entrevista*.

Para a efetivação do gênero textual em LI visando promover interação comunicativa oral e escrita no ambiente de sala de aula, é preciso que haja a integração das quatro habilidades linguísticas deste idioma, uma vez que, usando as já citadas habilidades de forma individual, não seria possível haver a compreensão e produção do gênero.

Nessa perspectiva, Brown (2007, p.285) defende que a importância da integração das quatro habilidades “remete à maior motivação dada aos alunos que dessa maneira se converte em uma melhor aprendizagem de cada habilidade”. Sob essa ótica, o autor defende que o ensino de línguas, com a integração das habilidades, passaria a motivar os alunos de forma mais eficaz, uma vez que, ao invés dos alunos passarem todo um período escolar sendo obrigados a desenvolverem uma mesma habilidade, a proposta deste autor, possibilita uma virada na prática didático-metodológica do professor, que ofertará aos seus discentes a possibilidade de ampliar seus conhecimentos linguísticos através da fala, escrita, escuta e leitura. Assim, estudando as quatro

habilidades concomitantemente, os alunos têm a oportunidade de variar o foco do estudo da língua, e desse modo, expandir os seus conhecimentos de forma efetiva, fazendo assim com que o aprendizado se torne mais prazeroso.

A partir disto, a integração das quatro habilidades (ou ao menos de duas ou três delas) trás muitos benefícios para a aprendizagem de línguas estrangeiras, promovendo a interação no estudo linguístico e motivando os alunos de forma eficaz. Interação essa que se caracteriza pelo envio e recepção de mensagens comunicativas dentro da língua estudada, em que o aluno passa a ter a possibilidade de expressar e compreender textos no âmbito da língua em estudo, motivando-o assim, de forma que ele passa a perceber que pode se comunicar efetivamente usando o referido idioma.

A respeito da interação entre as habilidades, o autor cita que temos dois tipos, sendo eles: habilidades receptivas (ouvir e ler) e produtivas (falar e escrever). A partir disso, se estudarmos apenas uma habilidade receptiva e uma produtiva, estas podem reforçar as outras duas habilidades restantes que não contempladas no percurso do processo de ensino-aprendizagem. Sob este ponto de vista, Brown (2007) afirma que: “Muitas vezes uma habilidade irá reforçar a outra, nós aprendemos a falar, por exemplo, em parte, pela modelagem que ouvimos e aprendemos a escrever, analisando o que podemos ler.”⁷ (BROWN, 2007, p. 286).

O estudo de línguas estrangeiras, no nosso caso em LI, integrando as quatro habilidades linguísticas, tem muitos benefícios. Entretanto, para a efetivação de um gênero textual e para que esta interação seja possível, é necessário também que haja o amparo de um conjunto de atividades organizadas sistematicamente que nos dê respaldo didático-metodológico para a efetivação do nosso trabalho, e neste caso, nos referimos especificamente à SD.

A SD tem papel fundamental no que diz respeito ao objetivo de produzir um gênero de texto específico, já que a mesma permite a organização de assuntos que são necessários a tal produção além de sugerir a possibilidade de que as quatro habilidades em LI sejam trabalhadas de forma que atendam a necessidade da produção do gênero proposto. Neste contexto, para alcançarmos nosso objetivo de ensino, fizemos a utilização de uma SD. A prática da produção e aplicabilidade desta, será apresentada no item Análise de dados.

A proposta de SD conforme Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), visa centrar-se nas dimensões textuais da expressão oral e escrita por meio de textos que oferecem referências que inspiram os alunos em suas produções, além de permitir uma diferenciação do ensino através de sua forma modular. Conforme estes autores:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos

⁷ “Often one skill will reinforce another; we learn to speak, for example, in part by modeling what we hear, and we learn to write by examining what we can read” (tradução nossa).

necessários ao desenvolvimento das suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (*op.cit.p.82*)

Para tanto, a proposta de SD destes autores sugere uma maneira precisa e esquematizada de se trabalhar gêneros(orais ou escritos) em sala de aula. Dentro desta perspectiva, o professor tem um suporte no que se refere a aspectos importantes para a produção de gênero textual que remete a tópicos gramaticais, contextos de produção e modelo do gênero que será produzido, além das etapas que devem ser seguidas pelo professor em cada aula, de forma que atenda as necessidades de conhecimento dos alunos em relação ao gênero e sua produção. Diante do exposto, a finalidade da SD é portanto “[...] ajudar o aluno a dominar o gênero textual, seja ele falado ou escrito, da forma mais adequada numa dada situação comunicativa” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY,2004, p.83).

Na proposta destes autores, a SD encontra-se dividida em módulos, e esta divisão ajuda na apresentação inicial do projeto e na apresentação da situação que se refere à produção final que será efetivamente realizada pelos alunos. Esses módulos, compostos por vários exercícios ou atividades, reforçam os conteúdos para a elaboração final do gênero, em que são feitas uma produção inicial e uma final que servem para analisar o avanço do aluno e seu domínio em relação ao que foi proposto na SD (*op.cit.,p.84*)

Acreditamos que as teorias aqui elucidadas sobre gênero textual, integração das quatro habilidades em LI e SD, contribuirão como embasamento epistemológico para a análise de nosso corpus. Entretanto, antes de expormos nossas reflexões sobre as experiências vivenciadas na prática em sala de aula, apresentaremos então, nosso percurso metodológico.

3. Metodologia

Para a realização desta pesquisa, tivemos como suporte principal, o projeto que foi efetivado por meio de uma SD elaborada por nós bolsistas do PIBID, no período de setembro a dezembro de 2012, do curso de Letras-Inglês na UEPB. A aplicação da nossa proposta de trabalho ocorreu numa escola estadual de ensino fundamental e médio na Campina Grande, estado da Paraíba, com alunos de primeira e segunda séries do ensino médio.

Como nosso projeto deveria ser aplicado no horário oposto⁸ às aulas dos alunos, para realização deste, houve a realização das inscrições dos alunos interessados em participar do projeto de LI. É importante ressaltarmos, que antes da divulgação do nosso projeto, houve um período de monitoria, destinado a proporcionar uma interação entre nós bolsistas e os alunos, e a divulgar nosso trabalho.

8 Uma vez que os bolsistas tinham aulas na universidade no horário matutino, as aulas do projeto foram aplicadas no horário oposto, ou seja, no turno vespertino.

As inscrições foram realizadas em um único dia, no horário da manhã, totalizando trinta e dois alunos inscritos. Entretanto, no primeiro dia de aula, apenas doze compareceram e os faltosos não justificaram suas respectivas desistências. No decorrer das aulas, alguns alunos desistiram devido a vários fatores como: a distância de onde moravam até a escola, necessidade de trabalho, falta de transporte e outros decidiram fazer cursos profissionalizantes. Desta forma, apenas cinco alunos⁹ participaram efetivamente do projeto até seu encerramento. Quanto à carga horária das aulas, totalizamos cinco horas semanais, distribuídas nas terças e quintas-feiras.

Esse projeto teve como objetivo, ministrar aulas de LI e desenvolver as quatro habilidades necessárias para a produção final do gênero textual *entrevista*, que seria efetivado pelos alunos, tendo como base o tema *tecnologia*. A entrevista elaborada foi direcionada a um aluno do curso de Ciências da Computação da Universidade Federal de Campina Grande, convidado pelos bolsistas. Nossa justificativa pela escolha do tema vem do fato de que os alunos demonstravam conhecimento sobre o mesmo e que nós, bolsistas, tínhamos interesse em ampliar o conhecimentos dos alunos sobre este assunto, como também acerca do gênero proposto. Partindo desta realidade, todos os textos trabalhados foram selecionados de acordo com esse tema a fim de que os alunos adquirissem mais conhecimento e curiosidade sobre o mesmo para que a entrevista fosse realizada.

Em termos de produção textual, por meio de um sorteio, os cinco alunos foram divididos em dois grupos, estes formados por três e dois alunos respectivamente. Em seguida, entregamos a eles dois subtemas sobre tecnologia, *Computadores e Internet*, para que os mesmos elaborassem as perguntas da entrevista, tendo como foco os respectivos assuntos.

A SD utilizada como base para a realização desse projeto foi dividida em dois módulos. O primeiro apresentou textos referentes ao tema tecnologia, atividades de interpretação, de ampliação de vocabulário e de gramática contextualizada, objetivando a apropriação pelos alunos de aspectos lingüísticos, lexicais e gramaticais, além do estudo sobre o próprio gênero a ser produzido (forma, função, estilo, conteúdo, emissor, receptor etc). O segundo módulo tratou da preparação dos alunos para a produção efetiva da entrevista. Neste período, os alunos produziram suas próprias perguntas abordando o tema sugerido a cada grupo, realizamos a correção coletiva das perguntas produzidas pelos alunos, possibilitamos a prática oral de cada uma delas e ao final do módulo houve a gravação da entrevista, ou seja, a efetivação do gênero objetivado.

9 Em relação à quantidade de alunos e a possibilidade do trabalho com as quatro habilidades comunicativas em escolas públicas, é importante salientar que os PCNs (1988) enfatizam o ensino da leitura em LI, em detrimento das outras três habilidades, isto devido às condições desfavoráveis da realidade das escolas, como por exemplo, a carga horária reduzida e grande quantidade de alunos por sala de aula. Partindo desta realidade, é importante destacar, que nosso projeto foi realizado em uma realidade diferenciada, portanto, foi possível essa integração e ensino das habilidades comunicativas além da leitura.

4. Análise dos dados

Em nossa análise, apresentaremos dados referentes ao nosso projeto que teve como base a aplicação de uma SD. Esta parte divide-se em: primeiro módulo, em que ocorreu a preparação dos alunos para a produção do gênero proposto e o segundo módulo, em que ocorreu a efetivação do mesmo.

Antes de iniciarmos o projeto, houve o período da monitoria, que foi realizado durante um mês, uma vez por semana, nas primeiras e segundas séries do ensino médio, objetivando tanto a interação entre bolsistas e alunos, para que tivéssemos conhecimento da turma e elaborássemos uma SD consistente, como a divulgação da nossa proposta de trabalho. Observamos assim, que este período foi importante, pois conhecemos os alunos, observamos suas necessidades, suas preferências e o nível de conhecimento da LI, o que nos deu base para a produção de nosso projeto. Este momento também contribuiu para promover uma boa interação entre bolsistas e alunos e possibilitou a realização das inscrições.

Vejamos a seguir, nossas reflexões em relação a cada módulo especificamente.

Módulo 1:

Nesta primeira etapa de SD, composta por onze aulas, foram trabalhados textos de acordo com o tema sugerido para que os alunos se apropriassem de informações que possivelmente seriam usadas na entrevista realizada por eles. Os diversos gêneros textuais abordaram o tema *tecnologia*, visando à apreensão de aspectos linguísticos e gramaticais, além de informações sobre o mesmo, que gerassem a curiosidade nos alunos, que também seria útil à elaboração das perguntas para a entrevista. Nossas aulas eram expositivas, e para tal fazíamos uso do *datashow*, pois este recurso permitia uma melhor apresentação dos textos aos alunos, além de mostrar a eles que a nossa sala de aula representava um dos meios em que, atualmente, tem sido feito o uso da tecnologia para dinamizar nossos encontros e atrair a atenção dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, cabe ao professor conhecer o nível de conhecimento de uma turma, antes de se apropriar de um gênero, seja para compreensão ou produção e é importante ressaltar que durante a aplicação do módulo 1, passamos a conhecer esta realidade dos alunos. Partindo disto, decidimos que os alunos realizariam a entrevista de forma oral e escrita, pois já possuíam um determinado nível de conhecimento, tanto do idioma, como do tema abordado no projeto. Neste sentido, coube a nós bolsistas, apenas aprimorar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos ao longo dos anos, e guiá-los na apreensão dos aspectos linguísticos e gramaticais do gênero proposto.

Em referência a escolha dos gêneros textuais, com base nas teorias de Marcuschi (op. cit. p.206), há gêneros que são utilizados apenas para desenvolver a prática de compreensão. Diante disto, escolhemos gêneros como: gráficos, artigos de jornais e diálogos, para desenvolver a capacidade de

compreensão em LI e a partir de cada gênero escolhido, trabalhamos também, conhecimentos gramaticais específicos e necessários à entrevista que seria produzida. Percebemos então, que no decorrer das aulas, cada aspecto gramatical trabalhado de forma contextualizada, era apreendido pelos alunos.

As atividades realizadas durante as aulas, referiam-se aos gêneros e temas abordados e visavam o reforço do que foi ensinado. Como nosso objetivo, além de efetivar o gênero proposto, era desenvolver as quatro habilidades em LI, realizamos então, tarefas que desenvolvessem: *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*. A partir disto, comprovamos que a teoria de Brown (2007) em relação à motivação concedida aos alunos por meio do trabalho das quatro habilidades é, de fato, possível, uma vez que, em nossas aulas os alunos se sentiam motivados em falar, ler, escrever e escutar o idioma à medida que realizavam as atividades como: leitura de textos, repetição, realização de diálogos (de forma oral e escrita), exercícios de compreensão, de conversações, com o uso de *CD-ROM*, dinâmicas para formação de frases e jogos, entre outras.

Sobre o trabalho com as quatro habilidades em LI, incluímos na SD momentos específicos para o seu desenvolvimento. Esta prescrição nos ajudou na orientação a respeito das atividades que deveriam ser desenvolvidas em cada aula, dentro desse parâmetro, as nossas aulas seguiram um determinado padrão referente à aplicação de textos e atividades, para que houvesse de fato a integração de todas as habilidades. Trabalhamos os textos, que eram lidos para a turma, induzindo os alunos a compreensão do mesmo, em seguida, as atividades propostas na SD eram aplicadas de acordo com o tempo e modo descrito na mesma, sendo priorizado o trabalho das habilidades para a efetivação da entrevista. Durante as aulas, comprovamos que a proposta de Brown (2007) é eficaz, visto que, de acordo com ele, os alunos ao estudarem todas as habilidades, e não somente uma, ampliam seus conhecimentos e o estudo se torna menos penoso e mais prazeroso.

Ao final do primeiro módulo, focamos nossa atenção para o trabalho com o gênero que seria produzido por eles, ou seja, a entrevista. Desse modo, nós bolsistas nos responsabilizamos em realizar a mesma com nossa coordenadora, primeiramente na forma escrita, e trabalhá-la com os alunos, de maneira que eles percebessem os aspectos linguísticos e estruturais de uma entrevista. Tal atividade deveria ser completada com verbos no passado que foram indicados na mesma, e despertou nos alunos a criatividade para elaborarem um título para a mesma. Durante este momento, notamos que os alunos já conheciam um pouco dos aspectos da entrevista, mas ficaram atentos aos mesmos e se interessaram pelo conteúdo da atividade, que abordava informações sobre a vida profissional de nossa coordenadora.

Esta primeira fase foi concluída com êxito, apesar das dificuldades já relatadas em nossa metodologia. Assim, podemos comprovar a evolução dos alunos no que remete aos aspectos linguísticos, gramaticais e estruturais necessários para a efetivação do gênero objetivado, além de percebermos também que, em relação ao desenvolvimento das quatro habilidades, os alunos

realmente se sentiam motivados a falar, escrever e ler, além de conseguirem compreender o idioma através de atividades de audição. A partir da análise do módulo 1, seguimos com a análise do módulo 2, em que é comprovado todo o procedimento para a efetivação do projeto.

Módulo 2:

Nesta segunda etapa, composta por oito aulas, houve a preparação dos alunos especialmente para a realização da entrevista. Iniciamos esta fase com uma entrevista filmada sobre sotaques americanos, realizada por nós bolsistas, para mostrarmos a eles como este gênero é efetuado. A mesma foi exibida com uso de *datashow* para que suas características fossem trabalhadas da melhor forma juntamente com os alunos. Durante essa exibição, os alunos perceberam como o gênero era efetivado em uma filmagem, ou seja, como o entrevistador e entrevistado se comportavam, além de ajudar os alunos a terem noção do que eles iriam produzir.

A partir disto, notamos que os alunos estavam mais preparados a produzir as perguntas para a entrevista, visto que todos os aspectos gramaticais, linguísticos e estruturais já haviam sido trabalhados e que eles já sabiam também, como a mesma seria realizada. Após a produção das perguntas, analisamos os textos dos alunos e detectamos alguns erros. Listamos todos os problemas encontrados e prosseguimos com a correção coletiva. Com este método de correção, comprovamos que os alunos absorvem e aprendem mais com seus próprios erros, uma vez que eles analisam suas produções de acordo com o que é trabalhado como revisão pelos professores.

Após esta correção, iniciamos a prática oral das perguntas produzidas pelos alunos para a entrevista em LI. A princípio, este processo foi realizado por meio de repetição, ou seja, à medida que líamos as perguntas, eles reproduziam logo em seguida. A partir disto, quando os alunos já sabiam ler suas respectivas perguntas, pedimos para que as relessem sozinhos. Podemos avaliar então, a eficácia desse método de acordo com Brown (2007, p. 286), apontando que muitas das vezes, uma habilidade é reforçada mediante a prática de outra, como por exemplo, aprender a falar a partir de algo que se escuta. O nível de conhecimento já obtido pelos alunos referente ao idioma e sua pronúncia ajudaram consideravelmente no desenvolvimento desse processo, de forma que o nosso trabalho junto a eles se tornou prazeroso para ambos, pois percebíamos o entusiasmo deles.

Para a conclusão deste projeto, ao final desta etapa, foi realizada a gravação da entrevista para a efetivação do gênero. No primeiro momento da gravação, percebemos que os alunos estavam um pouco apreensivos em entrevistar o estudante do curso de Ciências da Computação da UFCG em LI, mas ao decorrer da mesma, avaliamos o melhoramento do desempenho deles. Para a realização desta, determinamos uma hora de entrevista para cada grupo de alunos, para que a mesma fosse ensaiada e gravada duas vezes. Durante o segundo momento deste processo, notamos que cada grupo estava

mais descontraído e entusiasmado para a realização da entrevista. A gravação foi concluída e após este momento, houve a edição da mesma, junto aos alunos, para que fosse exibida à toda escola.

Diante do exposto podemos concluir que foi possível a efetivação do gênero proposto em LI, a partir de um processo de preparação linguística, gramatical e estrutural do que foi objetivado em relação à produção da entrevista e da integração das quatro habilidades.

Considerações finais

Este trabalho objetivou analisar, através de dados comprobatórios, a possibilidade da efetivação de um gênero textual em LI com alunos de ensino médio de uma escola pública, a partir da integração das quatro habilidades permitida através da utilização da SD para orientação de todas as atividades de preparação.

Em nossa análise, pudemos constatar a efetivação do gênero textual objetivado, através de atividades que desenvolveram as quatro habilidades em LI e que suprimiram os aspectos necessários para a produção do mesmo. Verificamos também a evolução do processo preparatório em termos gramaticais, estruturais e linguísticos da LI, do nível de conhecimento dos alunos em relação a este idioma e da motivação dos mesmos em realizar cada atividade. Neste sentido, podemos afirmar que alcançamos o objetivo de produção e aplicação da SD, visto que cada atividade deste projeto teve a mesma como base.

Diante do exposto, verificamos a possibilidade de efetivar a produção de um gênero textual de forma oral e escrita, em grupos com quantidades reduzidas de alunos de escolas públicas, trabalhando as quatro habilidades e garantindo desta forma, maior motivação dos participantes.

Por fim, diante de todos os resultados obtidos, constatamos que é possível mudar a realidade de uma escola pública no que se remete ao ensino de LI, fazendo com que os alunos se sintam motivados a produzir algum gênero textual e a desenvolverem as habilidades linguísticas neste idioma. Além disso, o ensino da LI se torna mais prazeroso, tanto para alunos quanto para os professores, a partir da interação promovida pelo trabalho das quatro habilidades com a orientação de uma SD.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 1998.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Copyright by Pearson Education, 2007.

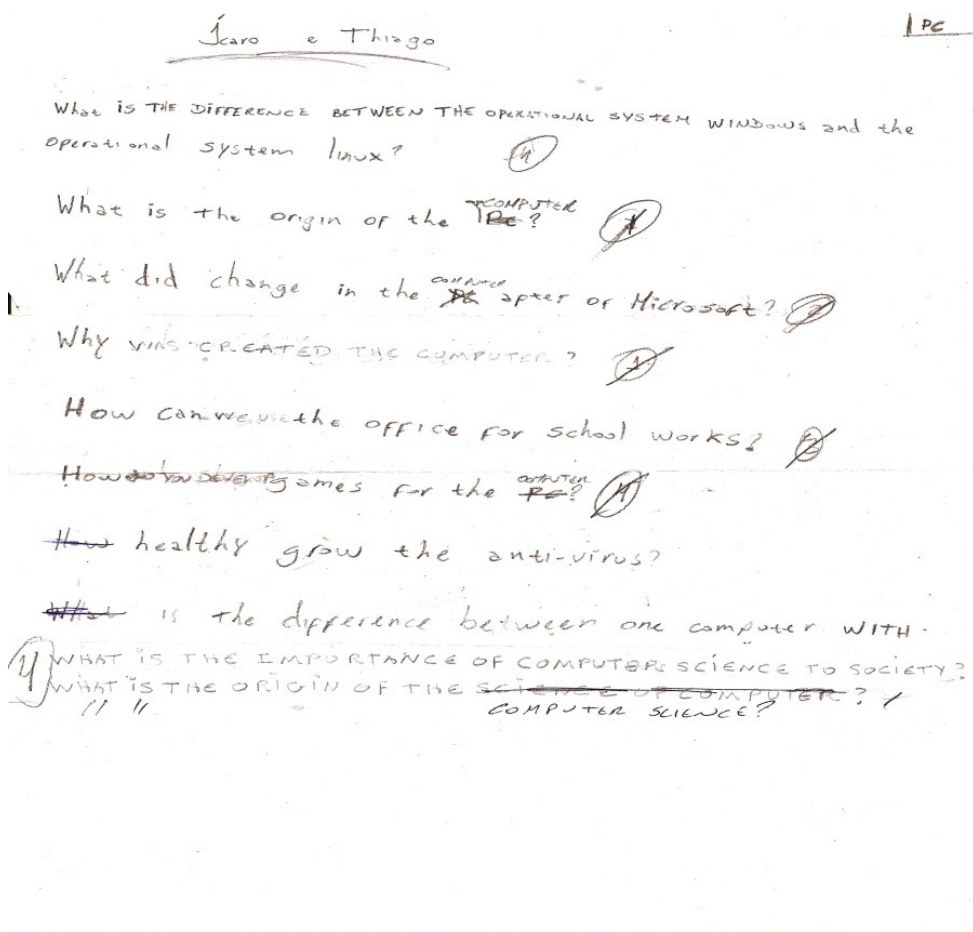
DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ANEXOS

Anexo 1

Primeira produção escrita da entrevista em LI



Anexo 2

Produção Final escrita da Entrevista em LI

- 1.) WHAT IS THE ORIGIN OF THE COMPUTER?
- 2.) WHY WAS CREATED THE COMPUTER?
- 3.) WHAT DID CHANGE IN THE COMPUTER AFTER MICROSOFT?
- 4.) HOW CAN WE USE THE OFFICE FOR SCHOOL WORKS?
- 5.) WHAT IS THE ORIGIN OF THE COMPUTER SCIENCE?
- 6.) HOW DO YOU DEVELOP GAMES FOR COMPUTERS?
- 7.) WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN THE OPERATIONAL SYSTEM WINDOWS AND THE OPERATIONAL SYSTEM LINUX?
- 8.) WHAT IS THE IMPORTANCE OF COMPUTER SCIENCE TO SOCIETY?

JOGOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL

LEMOS, Islene Pereira de (UEPB)

CABRAL, Juliana Leoncio Bertino (UEPB)

SILVA, Maiara Suenia da (UEPB)

Orientadora: FERREIRA, Telma Sueli Farias (UEPB)

Resumo

Considerando a importância do ensino de língua estrangeira (LE) para o desenvolvimento crítico do aluno, este trabalho tem como objetivo mostrar como a utilização de jogos lúdicos em sala de aula influencia na aquisição de vocabulário em LE, despertando o interesse pela mesma. Através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Língua Inglesa, tivemos a oportunidade de desenvolver uma sequência didática (SD) baseada em jogos, em uma turma de 6º ano na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antonio Oliveira, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Com base nos aportes teóricos sobre a aquisição de vocabulário com Antunes (2007) e Zilles (2001), considerações acerca da utilização de jogos em sala de aula, com Maluf (2009) e as considerações sobre SD, com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), buscamos proporcionar ao aluno uma aprendizagem diferenciada do processo de ensino-aprendizagem tradicional. Como resultados parciais tivemos a confecção de um jogo, o *loto-reading*, que proporcionou ao aluno a aquisição de vocabulário, e como consequência observamos um maior interesse pela LI, visto que essa aquisição foi feita de forma dinâmica e prazerosa.

Introdução

O ensino de língua estrangeira (LE), além de ser importante para a inserção do aluno no mundo globalizado, é importante para o desenvolvimento crítico deste, assim como consta nos PCNs (1998):

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (p. 41)

Tendo como foco o ensino de língua inglesa (LI) nas escolas públicas, nota-se a utilização de uma metodologia deficiente por muitos professores. A partir desta constatação, observou-se a importância da utilização de uma

abordagem diferenciada do ensino tradicional, em que os professores possam buscar novos meios de tornar mais atrativo o ensino desta disciplina.

Diante desta realidade, estudos mostram que práticas docentes que inserem atividades lúdicas na sala de aula, mais especificamente em referência a jogos, são eficientes quanto à melhoria na aprendizagem de um novo idioma. Conforme Starepravo (2013, p.31) “Um bom jogo é desafiador, permite a interação entre os participantes e mostram a eles se alcançaram seu objetivo sem que o professor precise dar esta indicação”.

Pensando nisso, objetivamos mostrar como a utilização de jogos lúdicos em sala de aula influencia na aquisição de vocabulário em LI, despertando o interesse do aluno pela mesma. Através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – Língua Inglesa, tivemos a oportunidade de desenvolver uma sequência didática (SD) baseada em jogos, em uma turma de 6º ano numa escola estadual de ensino fundamental e médio, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Como resultado parcial da utilização da nossa SD, tivemos a confecção de um jogo, o *loto-reading*¹⁰, que proporcionou ao aluno a aquisição de vocabulário, e como consequência, observamos um maior interesse pela LI, visto que essa aquisição de vocabulário foi feita de forma mais dinâmica e prazerosa.

Para uma melhor compreensão deste artigo, ele encontra-se dividido em quatro partes: a primeira compreende os aportes teóricos; na segunda trazemos nossa metodologia utilizada na pesquisa; depois, apresentaremos nossa análise dos dados e por fim, na última parte, trazemos nossas considerações finais.

2. Aportes teóricos

Nosso aporte teórico encontra-se dividido em três partes. A primeira aborda a aquisição de vocabulário com Antunes (2007), Folse (2004) e Zilles (2001). Na segunda tecemos considerações acerca da utilização de jogos em sala de aula, com Maluf (2009), e por fim, a última parte se refere às considerações sobre SD, com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

Para se fazer o uso apropriado de uma língua, é importante que haja o conhecimento não apenas gramatical ou fonológico, mas também um conhecimento lexical. Uma ampla gama de conhecimentos lexicais ajuda o falante a ter uma comunicação significativa e adequada em várias situações interativas. Antunes (2007) defende a importância do léxico, uma vez que para esta autora, ele é

Um depositário dos recortes em que cada comunidade vê o mundo, as coisas que o cercam, o sentido de tudo. Por isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: como indivíduo e como pertencente a um grupo. (*op. cit.* pp. 42-43)

10 Jogo que consiste na formação de palavras de acordo com as figuras indicadas, através de sorteio das letras.

Conforme esta assertiva, podemos concluir que o uso adequado do vocabulário é essencial para que se obtenha os resultados esperados advindos de determinadas situações comunicativas. Por essa ótica, percebe-se a importância do ensino de vocábulos, tanto na língua materna quanto em LE. Folse (2004) reforça a importância do ensino de vocabulário, pois, segundo este autor, a comunicação pode ser bem sucedida com pouco conhecimento gramatical, mas dificilmente ela será se não houver conhecimento lexical.

Durante muito tempo, a ênfase no ensino de inglês como segunda língua tem sido erroneamente em gramática. Alunos podem se expressar com pouca gramática; na verdade, a contragosto dos professores, eles fazem isso com bastante frequência. No entanto, com pouco vocabulário, a comunicação é consideravelmente limitada. (FOLSE, 2004, p. 2 – tradução nossa¹¹)

Deste modo, pode-se observar a importância do conhecimento lexical para que haja a continuidade da conversação. Outras razões para o ensino de vocabulário são apresentadas por Grass e Selinker (1994 *apud* Zilles, 2001). Dentre os motivos citados por Zilles (*op.cit.*), para que se ensine novas palavras, estão os seguintes argumentos:

de todos os tipos de erros, os de vocabulário são percebidos pelos aprendizes como os mais sérios; erros lexicais são os mais comuns cometidos por aprendizes de L2; o léxico é a força motriz para a produção de sentenças; o léxico é importante na compreensão. (*op. cit.*, p. 17)

Após observarmos a importância do ensino do léxico em turmas de LE, passemos então as considerações sobre a importância da utilização de atividades lúdicas, mais especificamente os jogos didáticos, no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e também na aquisição do vocabulário.

Os jogos lúdicos são ferramentas que o professor pode usar para favorecer o ensino de diversos conteúdos em sala de aula, contribuindo para motivação e interação do aprendiz do discente. Como afirma Maluf (2009).

A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer atividade que vise proporcionar interação. Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável. (*op.cit.*, p 21)

Pensando nesta perspectiva, o jogo além de ser uma brincadeira para os aprendizes, funciona como um recurso que o professor pode utilizá-lo de

11 Texto original: “For far too long, the emphasis in ESL has mistakenly been on grammar. Learners can express themselves with poor grammar; in fact, much to the chagrin of ESL teachers, they do this quite frequently. However, with poor vocabulary, communication is constrained considerably.”

forma adequada, para que os alunos possam aprender conteúdos educativos e interagir num meio social, neste caso a sala de aula. Diante deste fato, podemos concluir que este tipo de atividade proporciona ao mesmo tempo um desenvolvimento intelectual, de forma agradável e atrativa e não serve apenas como um passatempo, proporcionando ainda a interação prazerosa entre os próprios alunos, sendo esta última uma característica destacada como importante pelo PCNEF (1998) para que o aluno sinta a importância de se aprender a língua e utilizá-la como instrumento social.

Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem. (*op. cit.* p. 54)

Entretanto, para alguns educadores fazer a utilização adequada deste recurso é um grande desafio, pois eles têm dificuldades de utilizá-lo, por falta de conhecimento de uma metodologia que se adeque ao cotidiano escolar, e como consequência, acabam se acomodando com o método tradicional. Segundo Maluf (2009) “[...] mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização”. (*op. cit.*, p.21)

Nesta perspectiva, os professores têm a opção de usar jogos lúdicos em várias séries, podendo fazer adaptações de acordo com a faixa etária da sala de aula e a realidade dos alunos. Portanto, é necessário que a sala se torne um ambiente agradável, onde os alunos possam deixar se envolver completamente com a atividade.

De acordo com Maluf (2009):

As atividades lúdicas têm capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando divertimento, prazer, convívio, profícuo, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização. (*op.cit.*, p.23)

Existem vários tipos de atividades lúdicas que o educador pode fazer uso em sua prática. Maluf (2009) cita algumas, como por exemplo: desenhar, brincar, jogar, dançar, construir coletivamente, ler, usar softwares educativos, passear, dramatizar, cantar, fazer teatro de fantoches, etc. Seria muito importante, se os professores oferecessem com propostas inovadoras essas atividades para seus discentes, fazendo a diferença em sua prática, pois ele é o agente fundamental na escolha das atividades que são aplicadas no ambiente educacional.

Diante desta proposta de trabalho com jogos lúdicos, o professor pode se questionar “Quais aspectos didático-metodológicos nos darão suporte para efetivar esta prática?” Neste caso, o professor pode fazer uso da SD, pois ela é um documento auto-prescrito que consta passo a passo como será o andamento das aulas, os gêneros textuais a serem lidos, os exercícios e as dinâmicas que serão aplicadas.

Há outro ponto positivo desta auto-prescrição, que é a sua flexibilidade. Uma vez que ela pode ser alterada de acordo com a necessidade da turma, caso o professor planeje uma serie de atividades e na aplicação de algumas delas o resultado não seja satisfatório, ele pode reformular seu planejamento anterior.

Sendo assim, com a utilização da SD, o professor disponibiliza ao aluno um ensino bem mais efetivo na LI como afirma com Dolz, Noverraz, Shneuwly, (2010)

Uma seqüência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (*op. cit.*, p. 38)

Sabemos que cada aluno é um universo específico e cada um pode responder diferentemente as mesmas atividades propostas na sala de aula, é neste momento que o professor deve fazer a intervenção e alterar a SD de acordo com perfil da maioria, contudo vale salientar que este trabalho de investigação não é muito simples e requer tempo, dedicação e paciência por parte do docente. Percebemos que muitos professores estão sobrecarregados com muitas turmas ou até mesmo outras atividades que não permitem realizar este trabalho, porém acreditamos que estes fatores não devem ser empecilho para ele desenvolver uma SD apropriada.

É muito importante que o professor escolha atividades em que os alunos possam desenvolver suas habilidades de produção. Neste sentido, os jogos lúdicos surgem como uma das possibilidades deste tipo de prática. Diante desta proposta os alunos percebem que a disciplina, no caso LI, passa a ter mais sentido uma vez que eles aprendem algo que pode ser utilizado no dia a dia.

Outro ponto que o professor deve estar atento é variar ao máximo o tipo de atividades que ele introduz na sala de aula com afirma Dolz, Noverraz, Shneuwly, (2010): “é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias as noções e os aos instrumentos , aumentando, deste modo, suas chances de sucesso” (p.89). Desta forma, aluno tem conhecimento de vários tipos de atividades e com toda certeza seu aprendizado se torna bem mais eficiente.

Podemos observar que o ensino de vocabulário em quaisquer series são fundamentais para a efetivação do aprendizado de uma língua, porque a partir

do conhecimento do léxico o aluno passa a ter mais segurança para ler um texto, construir sentenças ou utilizar a língua em situações de comunicação. Em razão disto, o professor tem papel fundamental neste processo quando ele consegue unir o ensino de vocabulário com atividades lúdicas. Conforme esta proposta, podemos sugerir que os alunos se sentirão bem mais motivados ao aprender algo de forma dinâmica e a SD ajudará o professor no planejamento e na execução destas atividades.

3. Metodologia

Para a realização deste trabalho, no primeiro semestre de 2013, regenciamos aulas de LI, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, numa escola estadual de ensino fundamental e médio, na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. A quantidade de alunos em nossa turma era de aproximadamente dezoito alunos, com faixa etária de 10 a 12 anos, no período vespertino. Nossa escolha por esta turma foi pelo motivo de nos identificarmos com alunos dessa faixa etária e a curiosidade de aplicar uma SD diferenciada, que nos exigiria dedicação e entusiasmo para produzir um trabalho bem sucedido.

Desenvolvemos uma SD que objetivava a prática oral e escrita de vocabulário e pequenas frases na LI para que ao final do semestre os alunos produzissem jogos lúdicos. Para alcançarmos este objetivo, dividimos nossa SD em três módulos, cada um correspondendo à produção de um jogo¹²: (i) *loto-reading*; (ii) *memory game* e por último, (iii) o *board game*. Para que os jogos pudessem ser produzidos efetivamente, destinamos aproximadamente quatro semanas para cada módulo, sendo as três primeiras semanas destinadas aos estudos preparatórios para a produção, e a última, para a produção do jogo em si.

Uma vez que nossa prática na aplicação desta SD ainda está sendo desenvolvida, para a produção deste artigo será levada em conta apenas a produção e os resultados do primeiro jogo, o *loto-reading*, que foi iniciado com os estudos lexicais sobre cores, animais, o alfabeto e partes do corpo. Após o estudo desse vocabulário, foi construído, juntamente com os alunos, o determinado jogo, e seus resultados serão analisados no tópico seguinte.

4. Análise de dados

Na análise de dados apresentaremos nossas reflexões sobre a experiência que tivemos no projeto PIBID Letras – Inglês 2013.1, tendo como base a produção e aplicação parcial de uma SD (o primeiro módulo). Dividimos a análise de dados em três momentos: (i) a importância da aplicação de uma

12 No período da produção deste artigo, tínhamos apenas efetuado a aplicação do primeiro módulo, assim, justificamos a ausência de análise dos demais módulos, referentes aos outros jogos lúdicos.

SD; (ii) produção da SD, e a (iii) fase de aplicabilidade e os resultados parciais do nosso projeto.

4.1. Importância da aplicação de uma SD.

Fazer um planejamento das aulas antes delas iniciarem é muito importante se o professor pretende que o resultado das aulas seja satisfatório. A partir dos estudos com Dolz, Noverraz e Shenewly (2010), observamos que a SD é um instrumento organizado de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar para a aprendizagem dos alunos, servindo de guia para que o docente possa desenvolver bem sua prática. Em uma SD, constam os procedimentos detalhados das aulas que a compõem como também todas as atividades que incluem os gêneros textuais e as dinâmicas, pois quando o professor entra na sala com o planejamento de como será as aulas, estas terão muito mais chance de dar certo, caso contrário, quando a aula não é bem planejada, dificilmente ela terá êxito. Então, a SD tem a função de orientar na sequência das atividades, servindo como um guia para o professor desenvolver bem a sua prática, também levando em conta que ela pode ser alterada de acordo com a resposta dos alunos, que pode ser negativa ou positiva. Desta forma a prática do professor terá mais chance de ser bem sucedida quando ele se apropria da SD.

Como mencionamos, a SD é um conjunto sistemático de atividades que contribui para orientar o docente em sua prática. O conhecimento teórico para um professor em formação inicial é imprescindível, porque quando o mesmo está atuando terá uma visão diferente de outros professores que acreditam que aplicar uma aula se resume em saber do conteúdo, copiar o exercício no quadro e explicá-lo.

Percebemos que todos os estudos que tivemos a cerca deste tema foram imprescindíveis para nos conscientizarmos da importância de fazer um bom planejamento das aulas e também para entender o que é uma SD. Podemos observar que a elaboração desta auto-prescrição não é um trabalho simples e rápido – pelo contrário, ele requer tempo, dedicação e empenho. No entanto sabemos que muitos professores possuem uma sobrecarga de trabalho, além de se depararem com turmas superlotadas e terem apenas giz e quadro como recurso didático, e são fatores como estes que tendem a impedir que ele desenvolva um trabalho efetivo. Sendo assim, nossa produção difere da realidade dos professores de escolas públicas, já que nos encontrávamos em um grupo de três futuras professores, tivemos o apoio da coordenadora e da supervisora do sub-projeto e estávamos responsáveis por apenas uma única turma. Desta forma, compreendemos, até certo ponto, que há dificuldades que permeiam esta prática nas escolas públicas, uma vez que os professores de LI, muitas vezes são responsáveis por diversas turmas em uma mesma escola, e às vezes lecionam em instituições diferentes. Entretanto, que esta realidade não seja um entrave para que paralise os professores na não abertura para uma prática com base na SD.

Conforme o PCNEF (1998, p. 54), o ensino de LI é importante para os alunos, “... à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.”, visto que a aprendizagem de uma língua inclui também a questão sociocultural e, desta forma, a aquisição de conhecimento contribui para sua formação como sujeito crítico e participativo da sociedade na qual está inserido. Diante desta assertiva, quando o professor está disposto a desenvolver um trabalho efetivo em LI, isso certamente favorece de forma positiva o crescimento intelectual do aluno. Além disso, e ainda segundo o PCNEF (*op. cit.*, p.13),

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

Considerando esta realidade, observamos que a importância do ensino de língua vai além de um componente do currículo escolar, uma vez que ele age como um influenciador nas práticas sociais do alunado. Desta forma, ao compreender que, o Ensino de LI, através de seu poder ideológico, instiga valores e criticidade no indivíduo alvo, ou seja, o aluno, produzimos uma SD que tende a inserir o aluno no mundo globalizado.

4.2. Produção da SD

Antes de iniciarmos as aulas, monitoramos a turma do 6º ano, e durante duas semanas analisamos o perfil dos alunos, a faixa etária, que variava de 10 a 12 anos, bem como a realidade da turma. Este período de monitoria possui um caráter relevante na produção deste trabalho, pois é, como destacam os PCNEF (1998),

fundamental diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos. (*op. cit.*, p. 54)

Então, devido a este momento de monitoria, pudemos conhecer a turma, para que assim tivéssemos a possibilidade de produzir um trabalho que se adequasse ao perfil dos discentes, e tivesse maior probabilidade de ser bem sucedido. Depois de algumas reflexões e de acordo com nossas análises, decidimos que trabalhar com atividades lúdicas seria a melhor opção, visto que eles estavam em séries iniciais e o aprendizado por meio do lúdico se encaixaria perfeitamente nesta turma, pois como afirma Maluf (2009, p.21) “Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantindo o prazer.”

Com base nesta proposta, o foco de nosso trabalho foi a introdução da LI para os alunos do sexto ano. Inicialmente começamos a desenvolver a nossa SD, e tivemos como apoio o livro didático que era disponibilizado pela escola, utilizando alguns conteúdos programados para esta série. Como tínhamos pouco tempo para desenvolver este trabalho, mais especificamente três meses, dividimos a SD em três módulos, cada um com a duração de quatro semanas, objetivando confeccionar três tipos de jogos: (i) *loto-reading*; (ii) *memory game* e por último (iii) *board game*. Quanto à efetivação da produção de cada jogo, esta ficou destinada a quarta semana de cada módulo.

Quanto à questão do vocabulário, como já constatamos em nosso suporte teórico, observamos que é essencial o professor trabalhar este conteúdo, pois o mesmo é fundamental para a aquisição de uma LE como confirma Folse (2004), ao mencionar que o estudo do vocabulário numa segunda língua tem sua relevância para as produções textuais dos alunos.

Após estas considerações, passemos agora para a efetiva análise de nossa SD tendo como base a aplicação do primeiro módulo.

4.3. Fase de aplicabilidade e os resultados parciais do nosso projeto.

Assim como já foi mencionado na metodologia, para a produção deste artigo será analisado apenas o primeiro módulo, que é a confecção do jogo *loto-reading*, e isto se deve ao fato de que ainda não concluímos nosso projeto. Este primeiro módulo foi iniciado com o estudo do vocabulário sobre cores, animais, alfabeto e partes do corpo. Este conhecimento lexical foi importante para que eles pudessem se apropriar de cada vocabulário para a produção final do módulo. Pensando nisto, em cada aula tivemos a preocupação de levar atividades dinâmicas, para que eles pudessem aprender de forma divertida e para que não sentissem tanta dificuldade em entender o conteúdo, pois, uma vez que trabalhamos com o lúdico, não seria coerente proporcionar aos alunos apenas aulas de aspecto tradicional.

Não tivemos dificuldade em aplicar a SD, pois os alunos estavam interessados, não apresentando resistência com a nossa presença e aceitando com entusiasmo as atividades propostas. O que nos impressionou de fato, foi maturidade apresentada pela turma, pois apesar de estarem em uma série inicial, eles não se dispersavam com facilidade. Sentimos que eles gostavam de novidades e de aulas diferentes e foi isso que buscamos proporcionar a eles.

Na primeira semana trabalhamos com o vocabulário das cores a partir de objetos contidos na sala, e isto nos revelou que eles já tinham conhecimento de algumas palavras, porém havia alguns vocábulos desconhecidos, e esta troca de conhecimento foi muito importante. Para lidar com este conteúdo, e também nas aulas subsequentes, levamos um texto para que se pudesse ser instigadas as habilidades de leitura. Porém, antes de explicarmos o texto, abrimos uma breve discussão sobre o assunto, para ativar o conhecimento prévio do aluno, pois, conforme afirma

Então, no momento da leitura do texto, interagindo com os alunos, e possibilitando a eles uma participação efetiva na compreensão textual, explicamos sentença por sentença para um melhor entendimento do mesmo, e logo após, trabalhamos o *speaking*, falando as sentenças para que eles repetissem. No decorrer deste processo, percebemos que alguns alunos, a partir das nossas interferências, buscavam construir e desenvolver suas aptidões cognitivas, de forma autônoma, desde a etapa da pré-leitura do gênero, fazendo induções com o auxílio do professor, e isso é uma questão essencial para o desenvolvimento do aluno como um cidadão crítico.

Uma outra etapa desta aula, foi a explicação das cores primárias e secundárias, e uma forma lúdica de explicar sobre tais cores foi distribuir tintas para que eles mesmos fizessem a mistura das cores, e descobrissem o resultado de cada combinação. Através desta atividade, percebemos que apenas falar não é suficiente para o entendimento de alguns conteúdos e quando colocamos nossos alunos para praticar tal assunto, a compreensão torna-se mais efetiva. Como resultado desta atividade, houve a produção de pôsters pelos alunos, os quais, deixamos expostos na sala, para que os discentes pudessem fixar o conteúdo desta aula, tendo contato quase que diário com ele.

O tópico da segunda semana foi sobre os animais na qual apresentamos aos alunos um texto que revisava o assunto anterior e introduzia o novo, e esta aula foi produtiva porque eles já tinham conhecimento do léxico da aula anterior e também já sabiam de algumas palavras do vocabulário sobre animais, facilitando a compreensão do texto. E é em pontos como este que percebemos a importância da SD, pois ela proporciona ao professor a verificação do acúmulo de conhecimento pelo aluno. Como consequência, esta constatação faz com que este último possa ir construindo sua aprendizagem. Este acúmulo de conhecimento dá pelo fato que variamos os tipos de atividades, e buscamos a cada aula trazer algo novo para os alunos, porque desta forma damos aos discentes as chances de sucesso como afirma Dolz, Noverraz, Shneuwly (2010, p. 89), ao mencionar sobre a relevância da proposição de tarefas diferenciadas, possibilitando ao grupo de alunos diferentes formas de aprendizagem.

O que nos chamou a atenção no momento das atividades foi a troca de experiências que existia entre alguns alunos, pois haviam os que captavam o assunto com mais facilidade, e como consequência, ajudava a quem tinha uma certa dificuldade. É em momentos como este que percebemos o quanto é importante os alunos serem autônomos, pois é nesta troca de experiência entre eles mesmos que a aprendizagem também se efetiva.

Na terceira semana explicamos o vocabulário das partes do corpo e também do alfabeto. Para atingirmos os objetivos desta proposta, dividimos a turma em dois grandes grupos, desenhamos um boneco no quadro e fomos apresentando o vocabulário em pedaços de papel para que eles identificassem cada parte do corpo. Com estas atividades percebemos que os alunos já tinham o conhecimento de várias palavras relacionadas a esse tema. Em seguida, trabalhamos o alfabeto oralmente e a resposta foi bastante positiva

quando relacionamos o tempo que tínhamos para trabalhar este conteúdo e o desempenho deles.

Embora alguns poucos alunos mostrassem resistência em relação às atividades e evitando a interação com os demais, esta aula nos deixou com uma sensação confortante em relação ao desempenho geral da turma, uma vez que a grande maioria conseguiu aprender o vocabulário, e concluir as atividades previstas interagindo com os professores e com os colegas da turma.

Na quarta semana houve a produção do *loto-reading*. Para melhor compreensão por parte dos alunos, nós mesmas construímos um jogo (vide Apêndice) e levamos para a aula com o objetivo de servir como exemplo para que os alunos pudessem construir seu próprio jogo, e obtivemos o resultado esperado, porque a explicação ficou bem mais fácil e eles puderam entender melhor a partir do exemplo. Com a preparação do modelo, nós pudemos perceber e entender quais seriam as possíveis dificuldades que os alunos iriam se deparar. Assim, tivemos um embasamento maior para poder pedir que eles produzissem o jogo.

Esta aula foi a efetivação de todo o nosso trabalho com o léxico, e percebemos que todo o nosso esforço foi compensando, porque eles já sabiam de todo o vocabulário e a montagem do jogo ficou mais simples. Para a confecção deste jogo, dividimos a turma em quatro grupos, compostos por quatro alunos, e os provemos com todo o material necessário para a produção, para que não houvesse empecilhos relacionados a isso. E como resultado, tivemos a efetivação da produção do jogo por todos os grupos (vide Anexo).

Acreditamos que o resultado da produção do primeiro jogo (módulo 1) foi gratificante quando comparamos o conhecimento que os alunos tinham na primeira aula até a última, visto que houve avanço lexical e também compreensão textual. Percebemos que isto só foi realizado porque não só nós acreditamos que seria possível ensinar LI através dos jogos lúdicos, como também porque tínhamos uma ferramenta que foi essencial neste processo, a SD, que apesar de ser uma construção demorada, depois de concluída se torna bastante prática e útil, e provavelmente não teríamos obtido um resultado positivo se não tivéssemos nos apropriado desta prescrição.

Com relação aos alunos houve um grande avanço com relação à aquisição do vocabulário, pois sabemos o quanto o ensino público possui lacunas, porém isto não foi empecilho para desenvolvermos este trabalho, e um ponto a ser ressaltado é a motivação dos alunos para aprender. A partir destes resultados, podemos constatar que o ensino de LI é possível em escolas públicas: basta o professor acreditar e saber motivar a turma, buscando os recursos que lhe são acessíveis.

Acreditamos que conseguimos mostrar a importância da utilização de jogos lúdicos para aquisição de vocabulário em LI, tendo como suporte a SD. Além do mais, a partir de nosso trabalho, compreendemos que nossos alunos são capazes de aprender uma nova língua através de atividades lúdicas, e que

os professores de formação inicial podem contribuir para uma mudança na qualidade do ensino de LI em escolas públicas.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo mostrar como a utilização de jogos lúdicos em sala de aula influencia na aquisição de vocabulário em LI, despertando o interesse dos alunos pela mesma. Pudemos constatar que o ensino de vocabulário é eficaz para todas as séries, assim como afirma Zilles (2001). No decorrer do projeto, observamos a evolução dos alunos no momento que eles se apropriavam do léxico proposto. Por esta razão, escolhemos trabalhar com os jogos lúdicos com alunos de séries iniciais, pois sabemos que atividades dinâmicas proporcionam um aprendizado mais efetivo em LI.

Durante o desenvolvimento do projeto, tivemos o auxílio de uma ferramenta muito importante, a SD, que continha todas as atividades propostas, incluindo textos, exercícios e dinâmicas elaboradas para cada aula, com o objetivo final de produzir um jogo. Pensando nisto, concluímos que a proposta de Dolz, Noverraz e Shenewly (2010) contribuiu beneficentemente para o desfecho de nosso projeto.

Ao analisarmos nossos alunos desde o início das aulas até a produção do jogo *loto-reading*, foi perceptível a evolução de cada um, seja no conhecimento do léxico ou no interesse pela língua. Houve também a evolução na nossa prática docente, ao constatarmos que o planejamento das aulas a partir da SD contribuiu para um ensino mais eficaz, diferenciado do ensino tradicional.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, Ministério da educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FOLSE, K. S. *Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says*. TESL Reporter 37,2 (2004), pp. 1-13.

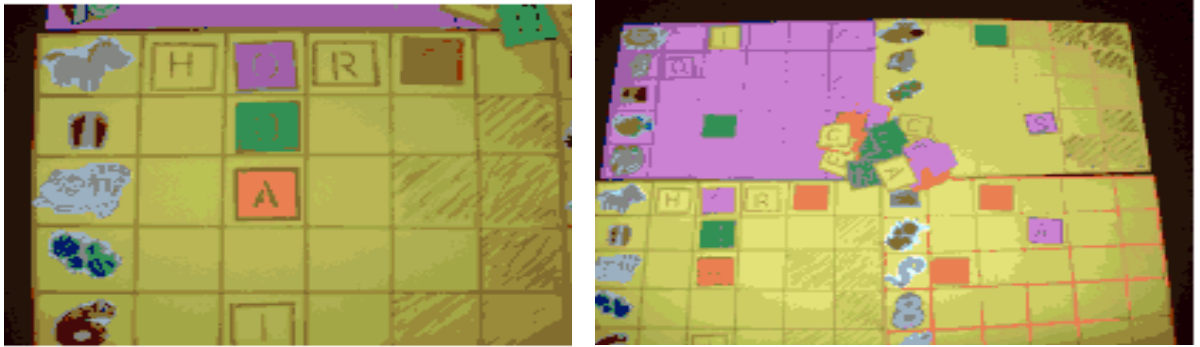
MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Atividades lúdicas para educação infantil: conceitos, orientações e práticas*, 2. Ed- Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

STAREPRAVO, Ana Ruth. Revista Nova escola: **Todo mundo ganha**. Ed Abril, nº260, março 2013, p.31.

ZILLES, M. *O Ensino de Vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. 2001. 192f. Dissertação (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

Apêndice

Modelo do jogo *loto-reading* produzido pelas professoras



Anexos

Anexo 1

Momento de produção do jogo *loto-reading* pelos alunos



O ESTÍMULO À PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DO GÊNERO RECEITA

SANTOS, Cílio Lindemberg de Araújo - UEPB

FARIAS, Larissa Bruna Batista - UEPB

ARAÚJO, Moema Jane de Medeiros - UEPB

Orientadora: FERREIRA, Telma Sueli Farias Ferreira – UEPB

Resumo

Visando uma prática diferente da tradicional no ensino de Língua Inglesa (LI), o nosso projeto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em 2013.1, foi desenvolvido através da produção de uma Sequência Didática (SD) vinculada ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula. O tema escolhido foi alimentação saudável, com o propósito de que os alunos do Ensino Médio desenvolvessem uma conscientização referente à alimentação saudável e que ao final do processo produzissem receitas culinárias. Assim, com o objetivo de ajudá-los a produzir este gênero em LI, nossa metodologia foi desenvolvida através de apresentações de receitas que os auxiliaram como modelo para a produção do referido gênero. Ao término das produções os alunos não só produziram os textos escritos como também foram capazes de apresentar oralmente na LI cada uma das receitas por eles elaboradas. Desse modo, constatamos que os objetivos foram alcançados de forma satisfatória, apresentando resultados efetivos no ensino de LI em escola pública de ensino.

Introdução

Em vista da realidade conhecida do ensino da Língua Inglesa (LI) nas escolas brasileiras e levando em consideração a deficiência de produção textual por parte dos alunos ao concluírem o ensino médio, tem sido procurada uma prática inovadora para abordagem do ensino de língua nas escolas do nosso país. Tal prática pode ser desenvolvida com o auxílio de atividades sequenciais que conjuntam num todo maior conhecido por sequência didática (SD).

Diante desta realidade, nós, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras-Ingês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), propomos, através da aplicação de uma SD, revelar uma forma mais prática de abordar o gênero textual *receita*, uma vez que acreditamos que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” (BRONCKART, 1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Nosso projeto teve como propósito promover a inserção dos graduandos no contexto das escolas públicas durante sua formação acadêmica para que desenvolvessem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura. Desta forma, visando o aperfeiçoamento e a valorização da formação de futuros profissionais, fomos induzidos a ler textos teóricos de autores tais como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sendo a proposta destes autores tomada como base para desenvolvimento do trabalho a ser aplicado. Tal proposta tinha como foco a produção de uma SD com gêneros textuais sendo a mesma elaborada no início do projeto com o tema *(Un)healthyfood*.

Desse modo, nossa SD objetivou no final do processo, a produção de um livro de receitas em inglês onde remetemos discussões em torno da alimentação saudável, buscando envolver os alunos através de exemplos da própria realidade que eles se encontram, como é sugerido por Antunes (2007).

De acordo com esses objetivos apresentados, levantamos como hipótese a possibilidade de desenvolver um trabalho de leitura e produção textual em escolas públicas através das propostas dos referidos autores. As atividades visaram bons resultados de maneira criativa e dinamizada, buscando obter com isso a evolução da aprendizagem desta língua estrangeira, por parte dos alunos, para que ao final, estes fossem capazes de produzir receitas de alimentos saudáveis para compor um livro de receita em LI.

Para uma melhor compreensão deste texto, o mesmo se encontra dividido em: (i) aportes teóricos sobre gêneros textuais, as novas concepções de ensino de gramática e SD; (ii) nossa percurso metodológico (iii) resultados e discussões e (iv) nossas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

Nosso aporte teórico se constitui de três partes. A primeira contém apontamentos referentes à questão do gênero textual. A segunda aborda o tema da gramática no ensino de língua das escolas de ensino público, e, por fim, a terceira parte comporta considerações sobre sequência didática.

Em referência ao gênero textual, trazemos Marcuschi (2008) que defende a idéia de que todo ato verbal sempre ocorre através de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Conforme este autor, o domínio de um gênero nos permite atingir determinadas finalidades comunicativas em dadas situações de interação social. Desta maneira, os gêneros textuais atuam sobre os indivíduos como mecanismos situacionais de inserção de produção verbal.

Tendo em mente a grande diversidade de gênero, cada um individualmente impõe restrições e padronizações a nossa produção, seja ela escrita ou oral (MARCUSCHI, *op.cit.*). Em referência ao trabalho com gênero textual no ensino de línguas, este autor menciona o fato de que não existem gêneros adequados, entretanto, parece existir a possibilidade de “identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal” (*op. cit.*,

p. 207). Por outro lado, aparentemente, alguns gêneros são mais produzidos que outros; e isto, possivelmente, se deve ao fato de que as pessoas produzem mais certos gêneros relevantes ao seu dia-a-dia, tais como: lista de compras, e-mails, SMSs, lembretes etc., em detrimento de outros: notícias, artigos e romances entre outros.

Considerando a importância do trabalho docente de LI através da utilização dos gêneros textuais, cabe-nos aqui pontuar a questão que envolve a prática de ensino tradicional através da gramática recorrente em muitas escolas.

De acordo com Antunes (2007) é relatado a importância que professores e alunos dão somente a gramática. Assim, diante deste fato ela afirma: “Quero que as pessoas possam ter acesso a um olhar diferente sobre a gramática, um olhar respaldado pela investigação das ciências da linguagem” (*op. cit.*, p. 15). Segundo esta autora, a concepção tradicional de gramática geralmente remete apenas ao estudo restrito de estruturas e suas construções, contudo não devemos nos ater apenas a este tópico, pois há a possibilidade de se trabalhar de forma mais interativa envolvendo o uso e função da língua. Muitos pais acreditam que o ensino da gramática é suficiente para seus filhos, porém, os mesmos desconhecem da fundamental importância que a leitura proporciona na construção de mundo e na melhoria das produções orais e escritas.

Antunes (*op.cit.*) deixa indicações de programas que ajudam no ensino da gramática contextualizada, pois esta sozinha não permite que haja um melhor entendimento da língua. O objetivo destas indicações é fazer com que haja mais atividades interativas, envolvendo pessoas com diferentes propósitos comunicativos, sejam de forma oral ou escrita. Ao optar por essas modificações, os objetivos de ensino terão que ser revisados, pois o único foco não é apenas a preparação para o vestibular, mas também a inclusão de estudantes na sociedade, o que o ajuda a se apropriar de uma visão mais crítica do que é lido, pois o ensino do processo de leitura e compreensão deve ir além de decodificações de palavras.

A realidade do ensino de LI em escolas públicas é voltada para o estudo de tópicos gramaticais, sem uso de contextualização e envolvimento crítico do aluno. Como sugestão de modificação desta prática, alguns autores apresentam propostas diferenciadas de trabalho por meio da aplicação de SD, tendo como base o ensino através de gêneros textuais. Dentre estes autores, citamos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A proposta destes autores sugere que a elaboração de um conjunto de atividades seja feita de maneira que elas estejam interligadas e bem planejadas por fases, a fim de fornecer um suporte para que o discente tenha domínio acerca de certos gêneros textuais inseridos na própria realidade que o envolve. Tal proposta é definida como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno

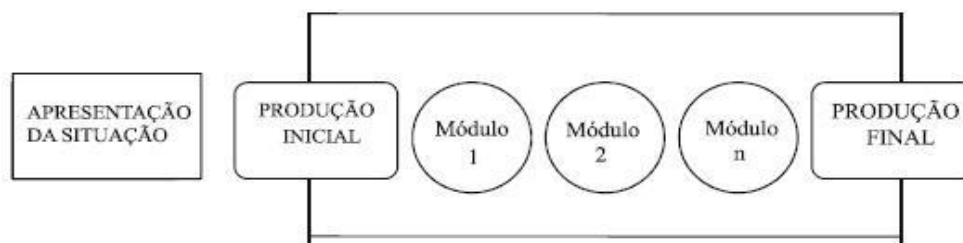
a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (*op. cit.*, pp. 82-83).

Conforme esta definição, este gênero profissional permite ao docente organizar atividades sequenciais que o ajudarão a desenvolver suas habilidades de uma forma processual. Sendo assim, a utilização da SD é uma ferramenta fundamental para o aluno, que tem sua aprendizagem levada como um processo, e para o professor, que pode fazer o uso de um instrumento de ensino inovador e enriquecedor para sua prática docente.

Para a concretização desta prescrição, a SD sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (*op.cit.*) deve ser organizada a partir das seguintes estruturas: (i) apresentação da situação de comunicação, que tem como finalidade fornecer aos alunos informações necessárias para que possam conhecer a linguagem e a estrutura utilizada no gênero textual a ser estudado; (ii) produção inicial, onde os alunos tentarão fazer suas primeiras produções; (iii) os módulos, onde o professor pode trabalhar junto aos alunos as dificuldades que os alunos for apresentando desde a primeira produção e (iv) a produção final, que é o momento em que o aluno coloca em prática o que aprendeu durante as aulas e criam suas próprias produções do gênero textual proposto.

O esquema, apresentado a seguir, ilustrará as referidas estruturas:

Esquema 1: Sequência Didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004, p. 83)

Em nossa realidade, a fase de produção inicial em que, baseados no conhecimento de mundo, os alunos produzem sua primeira versão do gênero, não ocorre. Esta nossa opção remete ao fato de que, como a proposta dos autores está vinculada ao ensino da língua materna, no processo de ensino de LI, os alunos não têm conhecimento sistêmico suficiente para proceder nesta primeira parte, principalmente no que remete ao conhecimento de gramática e de léxico. Desta forma, justificamos em nossa prática a exclusão deste momento.

Sendo assim, com o propósito de trazer um ensino menos fragmentado, buscamos desenvolver um trabalho a partir da aplicação de uma SD, onde havia atividades variadas que foram elaboradas focalizando um gênero textual determinado, em nosso caso, receitas culinárias.

Passemos agora para a fase de apresentação de nosso aporte metodológico.

3. Metodologia

Nessa sessão, intencionamos apresentar as orientações metodológicas que guiaram o desenvolvimento deste trabalho.

O início da aplicação da SD, que se concretizou numa escola estadual de ensino médio, na cidade de Campina Grande, Paraíba, teve duração de três meses, com carga horária de 1h e 40 por aula. Tais aulas aconteceram na turma do 2º C que continha aproximadamente 20 alunos, na sua maior parte, estudantes com faixa etária entre 16 e 18 anos de idade, baixo poder aquisitivo, e residentes próximos à escola.

Tais alunos possuíam pouco conhecimento acerca da LI, e isso se deve ao fato de que o ensino de línguas nas escolas públicas, na maior parte das vezes, é organizado a partir do estudo de tópicos gramaticais, baseado na memorização de regra afastando-se da produção textual e do envolvimento crítico dos alunos. Mediante isso, para desenvolver o trabalho com um ensino mais contextualizado e menos fragmentado, foram promovidos momentos interacionais, levando-os a troca de informações através do contato social um com o outro.

As aulas se deram em uma sala pequena em consideração a quantidade de alunos, com carteiras escolares em excesso, ventilação mínima e com uma lousa branca dividindo espaço com um quadro negro. Esses fatores, por vezes, atrapalhavam o fluxo entre professor e alunos em sala de aula e para melhorar tal movimentação seria necessária, ao menos, a redução do número de carteiras ou a transferência da turma para uma sala maior.

O título da SD foi *Fast-food X Salad, What to eat?*, propondo a temática *(Un)healthy food*. As atividades desenvolvidas visaram despertar a conscientização por parte dos alunos a respeito a um modo mais saudável de alimentação. Desse modo, as atividades propostas foram variadas, guiando os discentes a escrever receitas de sucos, sanduíches e bolos saudáveis em LI, tendo como produção final um livro de receitas. Os conteúdos gramaticais que foram trabalhados para dar suporte às produções foram *demonstrative pronouns - this, these, that, those* e *imperative form*; e *food (fruit, vegetable), meals, diseases, physical exercises, cookery measures* no quesito vocabulário.

Para contemplar todos os tópicos acima citados, nossa SD foi dividida em dois módulos. O primeiro remetia a apresentação da proposta, leitura e discussões acerca do tema indicado e estudo dos tópicos gramaticais. No segundo módulo foram realizadas as produções escritas do gênero proposto, com primeira escritura, correção coletiva e produção final.

4. Análise de dados

Nesta parte do artigo serão apresentadas as nossas reflexões sobre o desempenho dos alunos ao desenvolverem as atividades realizadas em sala de aula.

A escolha do gênero se deu pela preocupação com a alimentação dos alunos. Queríamos levar a consciência dos males causados pelo excesso de alimentos não saudáveis, e através desse projeto proporcionamos a descoberta de novas receitas produzidas pelos mesmos.

4.1. Análise da sequência

Após a leitura dos aportes teóricos e uma visita para de monitoria a turma que iríamos lecionar, começamos as primeiras preparações da SD, levando em consideração a quantidade de alunos na turma, o tempo para desenvolvimento do projeto e um tema que fosse influenciar o dia a dia de cada aluno. Como já foi mencionado, a SD foi dividida em dois módulos, cada um com sua devida importância.

O primeiro módulo teve início no dia cinco de março de 2013 e o término ocorreu em oito de Abril do mesmo ano. No primeiro encontro, utilizamos um vídeo “Muito Além do Peso” retirado do *Youtube*, com o propósito de impactar os alunos mostrando com detalhes e claramente os efeitos de uma má alimentação. Este vídeo foi introdutório na apresentação do nosso projeto, e com ele conseguimos mostrar a importância da abordagem desse tema e o quanto significativo é para o nosso cotidiano.

Analisando a mencionada etapa, podemos afirmar que foi fundamental o propósito de causar um “impacto” nos alunos com o vídeo, visto que alguns deles não conseguiram disfarçar a expressão facial de indignação diante da realidade enfrentada por crianças com doenças causadas por uma má alimentação. Portanto, esta prática, a de abertura de discussão do tema gerador do projeto, é para nós futuros professores imprescindível para um bom início de atividade letiva, gerando motivação e curiosidade em torno do tema abordado.

No decorrer das aulas, levamos para os alunos pequenos textos que abordavam o tema seguido de uma pequena receita. O primeiro texto foi sobre hábitos alimentares, e para sua abordagem fizemos uso do conhecimento prévio dos alunos e durante a leitura do texto observamos figuras e palavras cognatas. Deste modo, foi possível envolver os alunos, levando-os a cooperar nas discussões ao longo do texto. Toda interatividade texto/leitor resultou num entendimento satisfatório para o desenvolvimento da atividade posterior.

Após o trabalho com texto e suas relativas atividades, os alunos foram desafiados a produzirem suas primeiras receitas. Tal receita fazia parte do exercício que eles tinham feito previamente e se consistia em colocar-la na ordem. O uso de recursos visuais no exercício ajudou não apenas na construção da atividade, mas como também foi de grande suporte para realizar a receita nomeada *Caterpillar* (vide Anexo 1). A finalidade da referida atividade foi despertar a curiosidade dos docentes, chamando a atenção deles através de algo diferente e inovador a fim de despertar um maior interesse nas aulas seguintes.

Aos poucos, o suporte gramático foi sendo inserido de forma contextual, visto que o mesmo foi necessário para as futuras produções textuais, como

sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). E, conjuntamente com as atividades que promoviam momentos interacionais, conduzíamos progressivamente os alunos ao caminho dos novos conhecimentos. A cada momento foi observado o quão curiosos eles ficavam para saber o que iriam aprender de diferente naquela determinada aula, retribuindo para nós, aspirantes a docência, a confiança que é possível trabalhar de maneira inovadora gênero textual junto à gramática de uma forma eficaz em uma escola pública, como sugerido por Antunes (2007).

4.2. Análise da produção - o suco

O segundo módulo foi iniciado dia 22 de abril a 10 de junho, quando ocorreu a culminância do projeto. Este módulo foi caracterizado pelas produções dos alunos, assim, após trabalhar toda a estrutura de uma receita, eles já estavam prontos para escrevê-las. Para o desenvolvimento desta atividade, a turma foi dividida em grupos de três e quatro pessoas, em seguida os mesmos desenvolveram receitas com o auxílio de dicionários e com nossa supervisão. Ao término das primeiras produções, todas foram recolhidas e nós professores nos responsabilizamos em observar todas as falhas nelas contidas.

Na aula seguinte, devolvemos as produções e disponibilizamos, sem mencionar os respectivos autores, as falhas no quadro para que os próprios alunos os identificassem e corrigissem coletivamente. Entretanto, não obtivemos muito êxito com essa estratégia, pois alguns alunos não conseguiram perceber onde falharam.

O fato de termos utilizado a didática referida para a correção se deu por intenção de contribuir para o desenvolvimento metacognitivo do aluno, levando-o à autopercepção na organização de estruturas textuais. Além disso, buscamos não expor o aluno durante a correção para evitar insegurança no momento do uso da língua, esta atitude do discente ajuda na construção de um ambiente agradável, sem problemas e timidez, conduzindo o educando a um maior entrosamento durante a aula.

Ao refletir sobre os métodos utilizados na primeira correção, foi detectada a dificuldade significativa dos alunos em identificarem onde eles precisavam melhorar. Dessa forma, nos leva a sugerir duas hipóteses: a primeira remete a não compreensão do que estava sendo feito em sala, já que foi repetido inúmeras vezes o objetivo da correção e como seria seu procedimento. A segunda hipótese diz respeito à desatenção dos estudantes, afinal todos os erros cometidos haviam sido expostos no quadro com suas devidas correções. Entretanto, não obtivemos sucesso a fim de que a correção fosse efetivada por eles mesmos. Logo, foi indispensável adotar outra forma de correção: a direta. Identificamos diretamente os erros e colocamos a sentença correta, dessa forma os alunos não tinham como não identificar seus erros.

Após testar as habilidades escritas dos alunos, vimos a importância de se trabalhar a compreensão da oralidade dos alunos. Assim, com as receitas já corrigidas propomos um ensaio de como seria a apresentação deles no dia

do encerramento do projeto. Cada grupo se reuniu em um espaço da sala e tiveram algum tempo para lerem suas próprias produções, entendê-las passo a passo e praticar a oralidade dos ingredientes e procedimentos. Com o intuito de tornar esta apresentação mais real e motivadora, levamos para sala os objetos e ingredientes de todas as receitas para que eles usassem na apresentação como estratégia visual de cada passo.

O momento do ensaio foi onde observamos que muitos tinham uma oralidade relativamente boa e que compreendiam o que estava sendo apresentado; apesar da vergonha, a participação da turma foi muito proveitosa e divertida.

4.3. Análise da produção - o bolo

No mesmo dia em que produziram a receita do suco, os estudantes, os quais tinham recebido modelos de receitas de suco e de bolo em LI, deram início a produção das receitas de bolo.

No requerimento dessa produção, assim como da primeira, atentamos os discentes a produção de receitas saudáveis, para que assim, pudéssemos atestar não só os conhecimentos linguísticos e textuais adquiridos, mas também o conhecimento de mundo referente consciência do que é saudável ou não, promovido por meio das discussões em sala de aula sobre se alimentar de uma maneira mais saudável.

Novamente os alunos se organizaram em grupos para a efetivação da produção. Durante a discussão de que tipo de receita de bolo escrever, nós monitoramos as discussões dos alunos a fim de que pudéssemos oferecer algum suporte. Dessa maneira, antes de recebermos suas produções, já verificamos que as mesmas viriam com os mais diversificados ingredientes. Assim, ao começarem a produzir suas receitas, os alunos se apropriaram de dicionários e dos modelos de receita a eles providos.

Depois de produzidas as receitas, nós as recolhemos para que, posteriormente, fizéssemos a análise dos erros mais comuns dos alunos visando que, no próximo encontro, os estudantes pudessem perceber o que tinham errado para assim reescrever suas receitas. A fim de expor tais erros, portanto, utilizamos a mesma técnica de quando analisamos as produções de suco, destacamos para os alunos seus principais desacertos e logo após este momento, solicitamos a reescrita.

Semelhantemente como fizemos com a produção do suco, pedimos para que os alunos ensaiassem a apresentação de suas receitas com o intuito de que, além da prática escrita, eles pudessem também praticar a oralidade. Contudo, diferentemente de como foi organizado no ensaio anterior, os alunos tiveram a oportunidade de usar alimentos e materiais de verdade, tais como: batedeira, açucareiro, liquidificador, trigo, xícara, etc. Não só no decorrer do ensaio, como também durante a concretização do mesmo, foivisível o quão engajados estavam os alunos em apresentar suas receitas em inglês. Desta maneira, pudemos perceber que o mero uso de figuras durante as aulas não as torna

tão especiais, para os alunos, ou tão efetivas quanto é o uso de *realia*, materiais reais que o professor leva à sala de aula para gerar um maior envolvimento dos estudantes.

Outro ponto a ser destacado concernente ao momento de prática da oralidade é o fato de que os alunos demonstraram estar muito interessados em pronunciar cada palavra das suas receitas em LI. Esse desejo mostrou-se refletido no nível considerável de pronúncia que eles demonstraram ter, algo que geralmente não é testemunhado, ou tão presente, em escolas de ensino público, considerando a maneira como a LI é ensinada nas mesmas. Com isso, a partir do comprometimento assumido por nós, bolsistas, e pelos discentes, que com esforço atingiram os objetivos propostos, é possível constatar a relevância da motivação no aprendizado de uma língua estrangeira, afinal se os alunos não tivessem persistido em colaborar para sua própria prática, não só oral, mas também escrita, os rumos desse projeto teriam certamente sido outros.

4.4. Análise da produção - o sanduíche

A produção das receitas de sanduíches apresentou basicamente as mesmas características das produções anteriores, desde a apresentação de uma receita-modelo para os alunos se fundamentarem para, assim, produzirem suas próprias, até a utilização de dicionários para fazerem uso de novos termos e o uso de *realia* durante a prática oral de cada receita. Pão integral, alface e tomate são exemplos de *realia* que levamos para o momento de tal prática. Além disso, houve também o momento de exposição dos erros mais comuns dos alunos e a reescrita.

No entanto, novamente foram observadas algumas evidências de deficiência linguística, e semântica, na maioria das produções dos alunos, ou seja, os erros que eles deveriam ter consertado no devido momento de reescrita não foram alterados. Tal acontecimento nos levou a refletir sobre um novo meio de efetivar o que vínhamos tentando transmitir para os alunos. A solução encontrada foi uma atividade de verificação (vide Apêndice 1) sobre a grafia de certas expressões que foram, na maioria das produções, escritas de maneira incorreta pelos alunos.

Um fato um tanto curioso sobre o desempenho dessa atividade diz respeito à quantidade de acertos por parte dos alunos. Após alguns minutos, nos quais eles deveriam aproveitar para responder as alternativas, houve a correção coletiva. Foi nesse momento em que se verificou o interessante fato de que a maioria das respostas apresentadas pelos alunos estava correta. Após um momento de reflexão, concluímos que, talvez, eles não tenham entendido o real propósito da exposição de seus erros no quadro, ou que por algum motivo eles, simplesmente, não quiseram concretizar o ato da correção.

Por conseguinte, pode-se destacar aqui a importância da atenção do docente a todo o momento de solicitação ou comunicação com os discentes para que não aconteça de uma informação seja mal compreendida por estes.

Uma forma de comprovar se uma mensagem foi transmitida com clareza aos alunos é pedir que eles repitam o que lhes foi dito. Esta técnica nos foi instruída por nossa orientadora, que a usa constantemente durante nossos encontros. Desta maneira, torna-se mais difícil a possibilidade de haver falhas na comunicação entre o professor e os estudantes.

Considerações finais

Este artigo foi baseado em nossa experiência do PIBID, no primeiro semestre de 2013, com o objetivo de mostrar para outros docentes um trabalho realizado em uma turma de ensino médio de uma escola pública, onde fizemos uso de gêneros textuais como é sugerido por Antunes (2007). Analisamos o desempenho dos alunos no decorrer das aulas e percebemos o crescimento deles concernente o aprendizado de LI.

O trabalho com SD aplicado a um gênero textual sem dúvidas é uma ferramenta prescritiva que quando muito bem planejada e corretamente aplicada, rende ótimos resultados. Entretanto, o mais importante não é apenas seus resultados, e sim todo o conhecimento adquirido, não só por parte dos alunos, mas também com respeito ao que o docente vai incorporar a sua prática em sala de aula. Assim, a questão do planejamento e elaboração de uma SD torna-se fundamental à medida que um trabalho com gêneros textuais é requerido.

Para nós, futuros professores, foi de grande valia tal experiência, visto que tivemos a oportunidade de desenvolver uma atividade em escola pública que fosse contextualizada, envolvesse os alunos a fim de despertar neles o senso crítico e os preparar para sociedade. Em síntese, é possível afirmar que muitas vezes o estímulo a inovação deve partir do professor, sendo este um profissional que procure qualificação na área em que atua, buscando sempre conhecer novos instrumentos, métodos e/ou teorias que possam contribuir positivamente em sua prática.

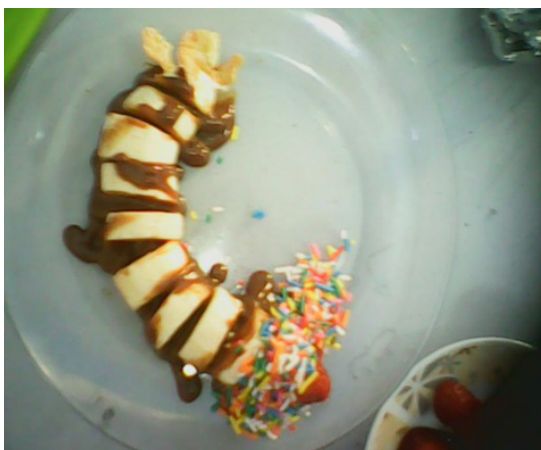
Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.146-225.

Anexo 1



Apêndice 1

Escola Estadual de Ensino Médio

Subject: English Teachers: Ingrid, Cílio, Larissa and Moema

Student: _____ Date: _____

ACTIVITY ABOUT CORRECTION OF MISTAKES

Com base nas produções das receitas, elaboradas por vocês, vamos rever alguns problemas. Abaixo, temos para cada letra duas opções. Dentre as duas há uma que está correta e outra que está errada. Em dupla, use C para a frase correta e E para a errada.

SANDWICH

- | | |
|--|-----------------------------------|
| a- () 2 leaves of brew bread | () 2 loaves brown bread |
| b- () To bake the sandwhich with bitter | () Bake the sandwich with butter |
| c- () 2 loaves of bread | () 2 breads |
| d- () Hen to prepare | () How to prepare |

CAKE AND JUICE

- | | |
|---|---|
| a- () Pour the mixture in the cake pan | () Pour the mixture on the cake pan |
| b- () Delicious lemon cake | () Delicas lemon cake |
| c- () milk condensed | () condensed milk |
| d- () 1 litre of milk | () 1 liter milk |
| e- () Pour the mixture on the cake pan | () Pour the mixture in the cake pan |
| f- () Bake of 40 minutes | () Bake for 40 minutes |
| g- () 1 inhame cut | () 1 yam cut |
| h- () 3 teaspoon of margarine | () 3 teaspoons margarine |
| i- () Combine suggar and egg | () Combine sugar and egg |
| j- () Stir those ingredients for 5 minutes | () Stir those ingredients of 5 minutes |
| k- () Juice of pineapple mith mint | () Juice of pineapple with mint |
| l- () Put on the ice | () Put the ice in the juice |
| m- () 3 spoon of sugar | () 3 spoons sugar |
| n- () Squeeze the oranges | () To crush the oranges |
| o- () Mix everything and strain the juice | () Mix all and strain juice |

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA CULTURA

LIRA, Cristiany Albuquerque¹ - UEPB

PONTES, Risoleda Uchoa² - UEPB

Resumo

Os desafios relativos à formação de professores de Língua Inglesa, assim como suas respectivas práticas docentes, são temas recorrentes e relevantes nas discussões acadêmicas atuais. A necessidade de se repensar as práticas metodológicas e a realidade vivida por professores e alunos em sala de aula, no que tange o domínio e aquisição da língua inglesa, realidade essa, permeada por dificuldades várias, desde a estrutura da escola até a estrutura familiar, perpassando não raro por problemas sociais e culturais. Conhecer a prática diária do professor de inglês e como se processa a aprendizagem dos alunos torna-se, então, imperativo para que se possam minimizar os obstáculos enfrentados por ambos os segmentos no decorrer do processo. Neste âmbito, o presente artigo, tem como objetivo analisar o ensino de Língua Inglesa associado à cultura, privilegiando alunos e professores na busca do entendimento e aprendizado, de forma prática e cotidiana. Para tanto, baseamos nossas observações no aporte teórico-metodológico de Thomas Stearns Eliot (2005), que propõe uma prática na qual o aprendiz não somente compreenda a aproximação com uma nova cultura, como também intensifique a valorização da sua própria, contribuindo dessa forma no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Além das abordagens de Eliot, também priorizamos os postulados de Diógenes Lima (2009) que reafirma o ensino da cultura associado à língua como um motivador da compreensão sobre a diversidade, delimitando atentamente as semelhanças e diferenças entre vários grupos culturais, evitando dessa forma julgamentos prematuros e impróprios sobre a repercussão de uma língua em detrimento da outra. Dessa forma, verificamos como a associação entre os estudos culturais e os estudos linguísticos são importantes para dinamizar os estágios da prática docente no desenvolvimento da competência em ESP (*English as a Second Language*).

Palavras-chave: Cultura. Língua Inglesa. Processos de Ensino/Aprendizagem.

1 Especialista em Língua e Linguística, Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Médio, Supervisora PIBID, cristiany.lira@hotmail.com

2 Especialista em Língua Inglesa, Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Médio, Supervisora PIBID, risoleida.uchoa@gmail.com

Introdução

De modo indubitável, já nos perguntamos ou fomos perguntados sobre o que é a cultura e qual a sua importância para o ensino de línguas. Vivendo em um país onde tanto se fala da diversidade cultural e de sua influência sobre a sociedade, elemento que permeia de forma significativa o nosso povo, é no mínimo esperado que tenhamos uma ideia concreta sobre o que venha a ser esse fenômeno tão significativo e distintivo de nosso povo e dos povos do mundo.

Apresentada dessa forma, a cultura parece ser um bom instrumento para entendermos as relações que cada sociedade estabelece no decorrer do tempo. Interessa-nos, assim, a questão do ensino da cultura estrangeira, sobretudo dos países de língua inglesa, aliado às atividades linguísticas, utilizando para isso os temas transversais, segundo as orientações e sugestões definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com os Parâmetros Curriculares, a aprendizagem de uma língua estrangeira leva a uma auto-percepção mais significativa do aprendiz como sujeito e como cidadão, alguém que participa ativamente no processo de manutenção da língua, no interior das sociedades. O maior questionamento entre os docentes é de como seria possível alcançar esta percepção. Seria por meio uma aceitação passiva de códigos linguísticos ou através de uma negociação linguística dentro da dimensão cultural da língua estrangeira, em contraposição à dimensão cultural da língua materna? Que tipo de aprendizagem cultural contribui para a formação de um senso crítico sobre a importância da cultura no ensino de línguas? O que ensinar sobre cultura e como ensinar cultura?

Partindo desses questionamentos desenvolvemos nossas observações, tendo como objetivo principal contribuir e incentivar o ensino de uma cultura estrangeira no âmbito escolar.

Iniciação à docência

“A docência é a única das profissões nas quais os futuros professores estão expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. Os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes” (GARCIA, 2010). A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos. Incansavelmente já escutamos dizer segundo “a sabedoria popular” que para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. Não é bem assim, para ensinar, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. “Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha.” (DEWEY apud. GARCIA, 2010).

Os professores, na fase de aprendizagem, passam por diferentes processos. De todas essas fases, a mais interessante é a que se inicia com os primeiros contatos com a realidade da escola, assumindo o papel profissional reservado aos docentes. Bransford et al. (2005) explicam que, para responder às novas e complexas situações em que se encontram os docentes, é conveniente pensar nos professores como pessoas preparadas para uma aprendizagem eficiente ao longo da vida. Isso funciona assim porque as condições da sociedade são mutáveis e cada vez mais se requer pessoas que saibam acompanhar as mudanças e inovações.

O que pensar de uma profissão que deixa, para os iniciantes, problemas e situações difíceis? É o que acontece com a educação. Ao professor iniciante é reservado os centros educativos mais complexos, como também as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram. No caso do ensino de Língua Inglesa, a situação é agravante. As escolas permanecem desconhecendo a relevância desse processo de ensino/aprendizagem, relegando a disciplina aos horários mais complexos, encaixando-a nos espaços deixados por outras disciplinas e como complementação de carga horária. Isso dificulta o desenvolvimento do trabalho com iniciantes à docência, por exemplo.

Mas essa realidade começa a mudar, pois segundo relatórios internacionais, como é o caso da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) o período de inserção do professorando no ensino deve ser visto com atenção e acompanhado através de programas voltados para esse fim. Dessa forma, os programas de inserção profissional para esses profissionais têm representado uma alternativa valiosa, proporcionando aos mesmos um tempo valioso para experimentar novos métodos de ensino e receber apoio em suas classes quando se depararem com problemas de implementação do processo de ensino/aprendizagem. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é um exemplo da participação sistemática de futuros docentes, na prática da sala de aula efetivada por professores atuantes, em nosso caso, no ensino da Língua Inglesa.

Os resultados positivos dessa iniciativa mostram, dentre muitas outras habilidades, que aprender uma segunda língua através dos dados culturais de uma sociedade mantém os alunos conectados ao caráter dinâmico da língua e sua manutenção.

Debatendo a Profissionalização

É sabido que a modernização do ensino e a implantação de reformas educacionais modificou a profissão docente. A partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a própria concepção de educação foi alterada. No ensino de língua estrangeira, o posicionamento de que estudar uma segunda língua era uma atividade extracurricular já não existe mais e novas perspectivas desse ensino têm sido implementadas (GARCIA, 2010).

Mesmo com as inovações e discussões que elevam o *status quo* do ensino de língua estrangeira, ainda enfrentamos o pensamento equivocado de que ele não é representa uma aprendizagem essencial na formação do aluno, existindo

inúmeros problemas que interferem nesse objetivo da docência: classes numerosas, carga horária inadequada, carência de professores com formação linguística, etc. É necessário reconsiderar o ensino de línguas em uma perspectiva interdisciplinar, relacionada a contextos reais, observando a realidade local, conhecendo a história da sociedade e despertar o interesse daqueles a quem se destina esse ensino, permitindo-lhes assim o acesso a informações variadas e conhecimentos multimodais.

Nesse sentido, os projetos que agrupam docentes iniciantes e professores efetivos de Inglês, buscam tanto explicitar a importância do ensino dinâmico, quanto elaborar e desenvolver estratégias para esse ensino.

Língua e Cultura

Segundo Lima (2009), a língua é a representação do nosso pensamento, é a nossa forma de ver o mundo. Trata-se de argumentos que nos conduzem a uma análise sobre as mudanças culturais do tempo em que vivemos. Ele afirma que:

As normas internacionais sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira afirmam que estudantes de línguas estrangeiras não serão capazes de dominá-las sem dominar antes o contexto cultural em que essas línguas são exercidas. Por meio de estudos culturais de determinada língua, os estudantes podem descobrir várias maneiras de ver o mundo. Assim podem desenvolver competências interculturais fundamentais que os ajudem a participar da comunidade global. Daí a importância de desenvolver estratégias de ensino, dentro de uma perspectiva teórica e prática, a fim de inserir no currículo o ensino da cultura da língua-alvo. (LIMA 2009, p. 184)

O aluno que aprende uma língua estrangeira em sala de aula muitas vezes não tem oportunidade de participar do grupo, ou grupos em que essa língua é falada. Entretanto, se ele tem oportunidade de interagir com as competências da língua em sala de aula, durante seu processo de aprendizagem, certamente irá desenvolver habilidades para o reconhecimento e manutenção dessa língua (ELIOT, 2005).

Nessa perspectiva, é necessário utilizarmos os recursos que requerem as atividades socioculturais, com o objetivo de um conhecimento compartilhado. Em nossa experiência com os alunos PIBID em nossas salas de aula, temos desenvolvido recursos capazes de promover a interação e elaboração de atividades, realizadas a partir do diálogo entre a língua e a cultura de Língua Inglesa. Além disso, percebemos que as aulas sobre cultura são capazes de desenvolver a autoestima, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a compreensão, a cooperação, a socialização, a autoconfiança, e sobretudo o prazer em aprender algo novo. A compreensão dos contextos nos quais o Inglês é requerido, a exemplo dos estrangeirismos e empréstimos, bem como

a relevância das chamadas línguas em contato (SCHMITZ apud. LIMA, 2009), é efetivada em atividades práticas e dinâmicas de uso das habilidades linguísticas. São os jogos, o listening (sotaques e gírias, canções, conversações), os textos de imagem (charges, quadrinhos, publicidade), os filmes e documentários, os símbolos da cultura inglesa interagindo diretamente na manutenção dos contextos linguísticos.

Considerações Finais

É preciso deixar claro que o uso da cultura em sala de aula não apresenta “uma solução mágica” para os eventuais problemas existentes no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, mas constitui, como temos presenciado em nossa prática, um instrumento desafiador, cabendo ao bom senso do docente delimitar as atividades, seguindo as especificações da faixa etária, do nível de conhecimento do idioma e da motivação e interesse do aprendiz.

Consideramos que o estudante dotado desse conhecimento inter-relacionado entre língua e cultura será capaz de aprender mais sobre o mundo pluriforme, caracterizado por elementos socioculturais diversificados e tantos diferentes valores de organização política e econômica. Ao reconhecer essa diversidade, o aluno também compreenderá a si mesmo de forma reflexiva e se engajará discursivamente com mais segurança e consciência crítica. Sobretudo, reconhecerá a importância da aprendizagem de uma segunda língua para o seu desenvolvimento dentro do próprio sistema sociocultural do qual é parte integrante.

Referências

BRANSFORD, John et al (Eds.). **Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do**. New Jersey, Jossey-Bass, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

ELIOT, Thomas Stearns. **Notas para uma definição de cultura**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. In: Revista Formação Docente, Belo Horizonte, vol. 2, n. 3, p. 11-49, ago/dez de 2010.

LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A QUESTÃO CULTURAL

SILVA, Samara Costa da¹ - UEPB

SILVA, Silvânia Enedino da² - UEPB

ARAÚJO, Eronaldo Fernandes de³ - UEPB

PEREIRA, Tarciana Karla Rodrigues⁴ - UEPB

SANTOS, Surama Thamyres Avelino⁵ - UEPB

Resumo

O papel da cultura no ensino das línguas estrangeiras tem sido amplamente discutido pelas bases da Linguística Aplicada e considerado como um instrumento eficaz no desenvolvimento de metodologias sócio-interacionistas em sala de aula. A integração entre língua e cultura advém das abordagens que apontam as percepções culturais que são expressas pela língua, promovendo a interação do indivíduo com a pluralidade dessas percepções. Como o conceito de cultura é amplo e diversificado, nossa proposta é explicitar a importância de sua difusão pelas estratégias de usos da linguagem, objetivando a aprendizagem contextualizada da língua inglesa. Nas sociedades modernas, a cultura de um povo é expressa, de modo significativo, através dos usos que ele faz de sua linguagem. Nas sociedades complexas, a cultura é a esfera mais ampla da base social, aquela que engloba crenças, costumes e suas manifestações, principalmente estabelecidas e compartilhadas através da linguagem. Nesse sentido, em nossa experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), temos aplicado algumas das estratégias enumeradas pelos PCNEM como relevantes para o desenvolvimento da motivação do ensino/aprendizagem contextualizado de língua inglesa, utilizando, para isso, os conceitos de cultura que favorecem tal motivação. Assim, nosso principal objetivo neste artigo é explicitar a importância dos estudos culturais para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, baseados nas abordagens teóricas de Gnerre (2003), Lima (2009), Garcia (2010), Mattelart & Neveu (2004), Laraia (2009) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Os resultados das intervenções linguísticas baseadas nos estudos culturais oferecem ao educando um ambiente de aprendizagem mais próximo do uso cotidiano da língua, proporcionando o desenvolvimento de atividades propícias à interação.

Palavras-chave: Cultura. Ensino/aprendizagem da língua inglesa. Ensino médio. PIBID.

1 *Graduanda em Letras, bolsista PIBID, samaracostagba@hotmail.com*

2 *Graduanda em Letras, bolsista PIBID, silvaniamusic20@gmail.com*

3 *Graduando em Letras, bolsista PIBID, eronaldoaraujo@gmail.com*

4 *Graduanda em Letras, bolsista PIBID, tarciana-karla@hotmail.com*

5 *Graduanda em Letras, bolsista PIBID, t.ha.myresrbd@hotmail.com*

Introdução

O conceito de cultura é bastante diversificado e encontra, em uma gama extensa de abordagens, algumas distinções relevantes. Antropologicamente, define-se cultura como um “complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR apud. LARAIA, 2009, p. 25). Esse é também o conceito de cultura difundido pelas sociedades modernas.

Enquanto dado comportamental, a cultura é parte integrante da caracterização de uma sociedade organizada, na qual seus sujeitos podem perpassar os mais diversos níveis de aprendizagem. Gnerre (2003, p. 7) afirma que “a linguagem é o veículo mais relevante na transmissão de informações políticas e culturais”, o que mostra a relação intrínseca existente entre língua e cultura.

Lima (2009, p. 182) reitera o conceito de cultura como aquele que “aborda crenças e percepções expressas por meio da língua e que interferem na maneira com que as pessoas são aceitas ou não em determinada sociedade”. Esse conceito é colocado como essencialmente plural, uma vez que assume que todos os indivíduos pertencem a culturas diversificadas. O autor também compartilha da definição de cultura que se apresenta como:

padrões compartilhados de comportamentos e interações, construtos cognitivos, e compreensão afetiva que são adquiridos por meio de um processo de socialização. Esses padrões compartilhados identificam os membros de determinado grupo social enquanto, ao mesmo tempo, os distingue de outros.

Se considerarmos que o sujeito é constituído pela linguagem, veremos que língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas. Mas, esse pensamento também instaura uma controvérsia: o inglês é a língua materna de vários países, caracterizando, dessa forma, culturas distintas. Então, o ensino da língua inglesa privilegiará qual dessas culturas?

Parece haver um consenso entre os linguistas de que é mais eficaz direcionar o ensino da língua para a compreensão intercultural, do que partir do pressuposto de que, em determinado país, o inglês é falado de certa maneira porque a sociedade é mais ou é menos formal. Muitas são as premissas do ensino/aprendizagem de inglês através dos estudos culturais, e faz-se relevante conhecer e reconhecer aquelas que partem da contextualização das habilidades a serem ensinadas.

Ensino, tradução e cultura

O trabalho com os estudos culturais em sala de aula privilegia alguns aspectos fundamentais. Dunnett et al. (apud. LIMA, 2009, p. 183-184) citam que:

Uma língua não pode ser ensinada com base na tradução de palavra por palavra; que cada cultura emprega gestos e movimentos corporais que expressem um significado próprio e específico; que cada cultura utiliza elementos gramaticais diferentes para descrever partes do mundo físico; que existem tópicos que são tabus e que, geralmente, não podem ser tratados em determinada cultura; e que os termos de tratamento utilizados em relações pessoais variam de cultura para cultura.

Esses aspectos servem de base norteadora para que o aluno não assimile os dados culturais da língua estrangeira como se eles “imitassem” a cultura de sua língua materna. A interferência de contextos, durante a aprendizagem de uma segunda língua, acontece frequentemente nos estágios iniciais dessa aprendizagem, em que o aluno tende a traduzir os enunciados para o português. A tradução pode ser uma atividade efetiva se não comprometer o entendimento dos contextos do idioma, criando um ambiente artificial e ineficiente de linguagem.

Segundo Lima (2009, p. 184), no ensino escolar, em que o inglês é parte de um currículo extenso e quase sempre visto como disciplina complementar, a quantidade de tradução é ampla e o aluno acaba por assimilar a língua estrangeira dentro dos padrões que regem a sua própria língua materna. A aplicação de atividades que privilegiem os aspectos culturais do idioma estrangeiro pode minimizar a aprendizagem mecânica dos contextos, fazendo com que o aprendiz compreenda as distinções existentes entre ambas as línguas.

Uma metodologia voltada para esse objetivo requer que, em primeiro lugar, a aprendizagem da segunda língua seja colocada para o aprendiz como um conteúdo particular e substancial, no qual ele perceba a importância e as especificidades do idioma. A relação intercultural pode subsidiar atividades que promovam a compreensão de que, enquanto representação da sociedade, a língua e a cultura fazem parte de um mesmo sistema. Em segundo lugar, viabiliza conceitos dinamizadores capazes de subsidiar as estratégias de abordagem e manutenção do ensino/aprendizagem das quatro habilidades em sequência, ou seja, contextualizadas, como propõem os PCNEM.

Língua e realidade cultural

“Ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade” (BENNETT apud. LIMA, 2009, p. 184). Essa afirmação corrobora a premissa de que a língua, como instrumento de comunicação, percepção e representação do pensamento, não está desvincilhada dos componentes sociais e filosóficos. “Por meio dos estudos culturais de determinada língua, os estudantes podem descobrir várias maneiras de ver o mundo”.

Desenvolver competências interculturais auxilia o aluno na participação da comunidade global e, para isso, é necessário que a ele seja oferecida uma

metodologia em que a teoria e a prática concentrem instrumentos de aprendizagem diferenciados.

Entretanto, essa metodologia encontra alguns entraves. Os materiais didáticos não abordam o componente cultural com ênfase nas relações sócio-interacionistas. Além disso, grande parte desses materiais privilegia as variantes e os aspectos culturais dos Estados Unidos e da Inglaterra, apenas apontando o que é diferente na língua e na sociedade de cada país. Abordar as particularidades culturais de cada comunidade de língua inglesa é, sobretudo, encontrar um ponto de interseção entre elas e não apenas suas distinções (GARCIA, 2010, p. 43).

Uma metodologia baseada somente nas diferenças levará a aprendizagem para os julgamentos valorativos em relação às comunidades e, conseqüentemente, em relação à própria língua, ditando qual delas é melhor do que as outras. E essa forma restritiva e isolada de abordagem não proporciona uma aprendizagem da língua enquanto objeto globalizado, no qual as línguas, suas sociedades e suas culturas estão em constante interação.

Além disso, na expectativa de transmitir aos alunos os conhecimentos da variante linguística e social que aprendeu, o professor acaba isolando os contextos e eliminando a possibilidade de interação. As realidades culturais devem adicionar uma visão crítica e reflexiva ao ensino/aprendizagem da língua, o que requer tempo, materiais apropriados, estudo e planejamento.

Nossa experiência com a difusão dos estudos culturais

A iniciação à docência, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem nos mostrado muitos vieses e possibilidades de trabalho com a interação entre a língua e a cultura. O desenvolvimento de atividades que abordem a relação intercultural entre as comunidades de língua inglesa e o contato dessa língua com outras sociedades e culturas têm sido bastante proveitoso e dinamizado as interações dos estudantes tanto com o idioma estrangeiro, quanto com as sociedades que a utilizam.

Nossa proposta tem sido o ensino/aprendizagem de inglês como língua internacional, caracterizada como ponto específico de interação entre as mais diferentes e diversificadas comunidades. Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de língua inglesa perpassa ambientes relacionados ao desenvolvimento comunicativo intercultural da língua, no qual as estratégias didáticas são planejadas a partir das realidades vivenciadas em atividades de comunicação.

Nesse sentido, assim como afirma Lima (2009, p. 189):

Ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica a inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, na mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias.

Nossa metodologia engloba desde os estágios comunicativos de interação com os aspectos culturais da língua inglesa, no qual enfatizamos o desenvolvimento das quatro habilidades de aprendizagem (*listening, speaking, reading e writing*) através de textos e exercícios baseados na comunicação efetiva entre os estudantes e na sua convivência, experiência e manuseio dos conteúdos. O objetivo principal é fazê-los não apenas assimilar os dados culturais e linguísticos do idioma, mas principalmente compreender seus ambientes de uso efetivo e sócio-interacionista.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo explicitar a relevância do ensino/aprendizagem da língua inglesa através do conhecimento dos estudos culturais e mostrar algumas considerações de nossa experiência na iniciação à docência, utilizando alguns dados desses estudos.

Observamos a importância da implementação das abordagens culturais nos currículos de língua inglesa, a partir da premissa do ensino/aprendizagem do inglês enquanto idioma global. Vimos que uma metodologia possivelmente eficaz aborda a língua como um dado fortemente cultural, um elemento caracterizador de uma sociedade, assim como todas as suas crenças e costumes. Além disso, é importante salientar que o ensino de línguas relacionado aos aspectos culturais deve implementar atividades que viabilizem a interseção entre culturas, a interculturalidade. O objetivo principal de uma abordagem de ensino/aprendizagem como essa é promover o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva entre os aprendizes sobre a relação da tríade cultura, língua e sociedade.

Desse modo, concluímos que ensinar a língua, utilizando também os seus aspectos e interações socioculturais, é um caminho para o desenvolvimento de estratégias que contextualizem os conteúdos e tornem os ambientes de ensino/aprendizagem mais próximos da realidade e mais significativos, uma vez que os alunos serão capazes de compreender o funcionamento e manutenção dos contextos nos quais a língua é efetivamente desempenhada.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. In: Revista Formação Docente, Belo Horizonte, vol. 2, n. 3, p. 11-49, ago/dez de 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

O ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA DE NÍVEL MÉDIO

PEREIRA, Valéria¹ - UEPB
FALCÃO, Cristiane Vieira² - UEPB
RIBEIRO, Robson Silva³ - UEPB
SILVA, Ewerton Felix da⁴ - UEPB
OLIVEIRA, Renato da Silva⁵ - UEPB

Resumo

Nossa experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem colaborado para que nos coloquemos diante das experiências da sala de aula, no ambiente efetivo do ensino/aprendizagem de Inglês. Essa experiência tem sido frutífera, principalmente por auxiliar o desenvolvimento amplo de nossa aprendizagem da língua, a oportunidade de praticar a competência relacionada aos conteúdos estudados na Graduação em Letras, e o contato direto com nosso futuro campo de atuação profissional. Nesse sentido, vemos que a importância do Programa é ímpar, servindo ao desenvolvimento de habilidades múltiplas, seja na prática dos conteúdos, seja na compreensão dos ambientes do ensino da língua inglesa. Sabemos que, enquanto aprendizagem de segunda língua, a importância do conteúdo de línguas estrangeiras na escola, em nosso caso específico o da língua inglesa, nem sempre é compreendido pelos discentes, que entendendo que suas oportunidades de praticarem esse conteúdo é relativamente pequena, não se mostram abertos às atividades implementadas na sala de aula. Nosso objetivo neste artigo é explicitar os métodos utilizados no ensino de Inglês, na escola pública de nível médio, acrescentando nossa participação como iniciantes à docência, bem como enumerar os pontos positivos dessa iniciação para a nossa formação profissional, além de mostrar aos alunos que a aprendizagem de uma segunda língua é relevante no desenvolvimento tanto profissional quanto sociocultural do indivíduo. Com esse intuito, utilizamos como suporte além dos relatos de nossa observação e participação nas aulas de nossas professoras-supervisoras, as abordagens teóricas de Lima (2009), Perin (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), dentre outros, sobre o ensino/aprendizagem do Inglês no ensino médio.

Palavras-chave: PIBID. Ensino Médio. Aprendizagem de Inglês.

1 *Graduanda em Letras, bolsista PIBID, valeria_0095@yahoo.com.br*

2 *Graduanda em Letras, bolsista PIBID, crismorena_0794@hotmail.com*

3 *Graduando em Letras, bolsista PIBID, rsribeiro@hotmail.com*

4 *Graduando em Letras, bolsista PIBID, ewertonfelix_gba@hotmail.com*

5 *Graduando em Letras, bolsista PIBID, renatopbsilva@hotmail.com*

Introdução

O ensino da língua inglesa, na escola pública de nível médio, baseia-se na função de elevar a auto-percepção do aluno para o caráter sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem. O uso da leitura, “além de outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar” (PCN, 1998), são algumas das estratégias que os professores têm tentado privilegiar nesse ensino.

O diagnóstico de uma metodologia voltada para o nível médio mostra que os desafios do ensino de línguas estrangeiras são muitos. Enquanto ensino de segunda língua (ESL)⁶, é importante que desde cedo os alunos conheçam os objetivos dessa aprendizagem e não tomem a disciplina de língua inglesa apenas como mais uma obrigatoriedade do currículo escolar ou como um conhecimento dissociado de sua prática social.

Como observamos nos documentos oficiais que explicitam a importância dessa aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras apontam o objeto de ensino; tratam do papel da área de língua estrangeira e sua ênfase na cidadania; analisam a relação entre o processo de ensinar e aprender a língua estrangeira mediante o auxílio dos temas transversais; e consideram os objetivos, os conteúdos e a avaliação específicos para a disciplina.

Desse modo, o ensino de inglês na escola pública mostra-se em fase de transição, pois, anteriormente à implementação dos documentos oficiais, não havia objetivos claros delimitados para essa aprendizagem, o que dificultava os procedimentos de ensino e instaurava certa resistência à aceitação da importância dessa aprendizagem. A partir dos documentos oficiais, tem sido possível aplicar estratégias comunicativas que explicitam essa importância e desenvolvem atividades eficientes, capazes de despertar no aluno o pensamento crítico-reflexivo, efetivado numa concretização linguística mais consciente.

As diretrizes e bases do ensino de nível médio no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394-96) situa o ensino médio como etapa final da Educação Básica, reconhecendo-o:

como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

6 English as a Second Language.

A importância da preparação para o exercício do cidadão nas esferas da sociedade demanda atenção para as transformações pertinentes ao processo de inserção social, exigindo uma formação baseada em conteúdos que possam acompanhar essas transformações. A inserção, segundo Lima (2009, p. 14-16), perpassa o domínio das quatro habilidades linguísticas essenciais do ensino/aprendizagem da língua inglesa: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Não é raro, porém, que o docente enfrente dificuldades na aplicação e manutenção dessas habilidades na escola. Em primeiro lugar, o próprio sistema público educacional brasileiro não fornece ambientes e materiais eficazes para o processo de ensino/aprendizagem e, em segundo lugar, a grade curricular da disciplina de Inglês é assistemática. Nesse sentido, mesmo que o docente inicie um trabalho que privilegie a sequência de aprendizagem das habilidades, o tempo (sempre ele) será o maior vilão da metodologia, pois obrigatoriamente fragmentará as atividades propostas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras, focalizam “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (2006, p. 87). Dessa maneira, o texto, a leitura e a escrita tornam-se premissas fundamentais, mas na prática observada pelos programas institucionais e de pesquisa com esse ensino, observa-se que o texto ainda é utilizado como pretexto para exercícios de gramática, nos quais a contextualização da atividade linguística é isolada e ineficiente. A mudança implementada pelos PCNEM foi, então, adotada pelos sistemas de avaliação, a exemplo dos vestibulares e do ENEM, mas na prática os alunos não se mostram seguros quanto atividades contextualizadas, como a leitura e interpretação de um texto.

O perfil do professor de Inglês

A maioria das aulas de Inglês no ensino básico são ministradas em português. Os conteúdos também são “convertidos” para a nossa língua materna através da tradução. Schmitz (apud. LIMA, 2009, p. 17) afirma a importância de o professor intercalar as competências e habilidades da língua inglesa ao domínio natural da língua materna. Os cumprimentos, a leitura dos enunciados, a leitura de textos curtos dos mais variados gêneros, podem propiciar um maior contato do aluno com o segundo idioma e fazê-lo sentir confiante em expressar algumas palavras e contextos do conteúdo. Todas as vezes que o professor cria um ambiente favorável e oportuno para os usos da linguagem o aluno remete esse ambiente à interação com o “novo” idioma e experimenta-o sempre que possível.

Se considerarmos que todo docente formado em uma língua estrangeira é qualificadamente bilíngue, a prática dessa qualificação é importante para que o aluno também assimile essa competência. Segundo Perin (2005), o perfil do professor de Inglês é aquele que ele desempenha em sua sala de aula, exercitando as competências e habilidades de sua formação. O uso efetivo do

idioma contribui de modo favorável para que o processo de interação entre as línguas caracterize a condição bilíngue como um acréscimo às múltiplas aprendizagens socioculturais que um cidadão pode desempenhar no interior de sua sociedade. Esse desempenho multimodalizado reafirma o caráter infinito de possibilidades cognitivas do cidadão, contribuindo para impulsionar o estudo de várias línguas.

O ensino/aprendizagem de Inglês na escola de nível médio

Interagir com e através de uma língua estrangeira é, em primeiro lugar, conhecer essa língua. Os conhecimentos adquiridos pelo futuro professor de Inglês nas universidades também se processam em ambientes artificiais e que nem sempre auxiliam na interação com o idioma.

Sem a contínua interação com a língua, a prática das habilidades torna-se mais difícil. Entretanto, os projetos de inserção dos docentes em formação nas escolas têm aperfeiçoado seus conhecimentos sobre a segunda língua, fornecendo subsídios para a prática das habilidades e a reelaboração de ambientes de aprendizagem mais próximos das realidades do idioma, tratando de competências diversas que abrangem desde os níveis linguísticos até os contextos socioculturais.

Nossa experiência tem mostrado como o aluno do ensino médio aprecia a interatividade com a segunda língua, assimilando com mais criticidade as suas habilidades e competências. Com o auxílio da prática e da experiência de nossas professoras-supervisoras, temos desenvolvido as premissas apontadas pelos PCNEM (2006) e iniciado os objetivos do projeto PIBID de Língua Inglesa reafirmando a importância que a aprendizagem de Inglês tem na vida de todo cidadão.

Dessa forma, percebemos que a aplicação de métodos e técnicas de ensino que efetivem o processo de interação com o idioma, e entre os aprendizes desse idioma, possibilitam uma aprendizagem mais consciente da relevância dessa segunda língua. Esses métodos e técnicas são os mais variados e podem se concretizar através da aplicação de textos de diversos gêneros; dos exercícios de vocabulário e pronúncia; das atividades socioculturais que abordem as especificidades das sociedades de língua inglesa; das dinâmicas, jogos e *storyboards*; dos filmes, documentários e canções.

Nem sempre os recursos estão disponíveis nas escolas, mas acreditamos que os projetos educacionais, assim como afirmado por Lima (2009), possam contribuir para que os ambientes educacionais, reconhecendo a importância desses materiais no processo de ensino/aprendizagem, designem recursos capazes de viabilizar um trabalho de qualidade no ensino de Inglês.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo mostrar alguns aspectos do ensino/aprendizagem da língua inglesa no nível médio da escola pública. Através de nossa experiência na iniciação à docência, verificamos de que modo esse processo se desenvolve em nosso campo de atuação.

Observamos a importância da implementação das diretrizes difundidas pelos documentos oficiais para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e tentamos esclarecer os objetivos desse processo. Para tanto, discutimos o perfil do professor de Inglês e verificamos que esse perfil está relacionado à própria atuação desse professor em sala de aula, a sua postura em relação a sua qualificação e habilidades.

Desse modo, concluímos que aliado a objetivos cuidadosamente delimitados, ao papel do professor em sala, aos métodos e estratégias que proporcionem a interação com o idioma em ambientes socioculturais e educacionais diferenciados, à implementação de projetos que subsidiem práticas docentes integradas, o ensino de Inglês na escola de nível médio pode concretizar a formação do aluno como cidadão.

Referências

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2006.

LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PERIN, J. O. R. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal**. Pelotas: Educat, 2005.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

A horizontal yellow banner with a repeating pattern of school supplies including pens, pencils, and books. The word "Pedagogia" is written in white, bold, sans-serif font across the center of the banner.

Pedagogia

O COTIDIANO ESCOLAR: OS ENCONTROS E DESAFIOS DE UMA PESQUISA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

SILVA, Sívio Cesar Lopes da¹
CASTRO, Paula Almeida de².

Resumo

O processo de aprendizagem pelo qual vem passando nossos alunos nos dias atuais tem-se apresentado dinâmico e exigem profissionais atentos as mudanças que nele ocorre. Contudo, percebe-se que estando na escola, ou fora desta, o aluno tem enriquecido suas vivências experiências as quais extrapolam o espaço escolar e o ajudam a interpretar e entender o mundo e seu entorno. Isso nos leva a crer que tal experiência tem obrigado o professor a realizar um trabalho de síntese entre teoria e prática educativa, adequando o real ao necessário. Acredita-se que tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular, só poderão acontecer de forma clara no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativa. Assim, nosso artigo busca refletir sobre as impressões do cotidiano de uma turma de ensino médio da rede pública de ensino do Estado da Paraíba. Para dar embasamento teórico a nossa reflexão tomamos por base alguns autores como Garcia (2003) que reflete a questão do cotidiano escolar, além de Soares (1987) e Freire (1989) que abordam as questões intrínsecas aos sujeitos e a escola, além de outros que ao longo de nossa análises farão parte do corpus teórico.

Palavras-Chave : Pesquisa, cotidiano-escolar, aluno, prática-significativa.

Introdução

Ao longo de nossa formação escolar e acadêmica temos nos deparado com as mais diversas situações e contextos os quais nos chamam a atenção e nos obrigam a trilhar caminhos diferentes dos quais imaginávamos ser o correto, ou está preparado a enfrentá-los. Fomos ao longo desses anos de formação na universidade tentando entender as teorias que surgiam e ao mesmo tempo nos questionando como adequá-las a nossa prática, quer seja nos “ensaios” ou tentativas de dar aulas, nas aulas que já ministramos em algumas escolas ou até mesmo na condição de pesquisador.

Tais tentativas apontaram para caminhos que deveríamos trilhar e ao mesmo tempo sinalizou os que não eram possíveis percorrer. Assim, aos

1 Professor do Estado da Paraíba CEEJAS.

2 Professora Adjunta da Universidade Estadual da Paraíba. Mestrado Profissional de Formação de Professores da Educação Básica. Coordenadora Institucional Pibid/UEPB.

poucos nossa prática revelou muitos questionamentos que foram nos instigando em nossa prática diária e ao mesmo tempo nos permitiu ver-nos como seres em constante transformação, inacabados, que vai ao longo dos desafios do cotidiano crescendo nesse percurso.

Para tanto não há como deixar de lado as dificuldades que fomos encontrando ao longo de nossa busca, a falta de tempo, feriados, paralisações, entrega do prédio da escola a justiça eleitoral, a falta dos alunos a sala de aula, dentre outros. Mas a proporção em que as dificuldades foram surgindo, buscamos entendê-las e ao mesmo tempo trabalhar com as mesmas, uma vez que este não é um fato isolado mas algo corriqueiro que marca a o modelo de escola pública que foi sendo configurada ao longo dos anos.

Neste caso, tendo por base algumas observações em sala, nossa prática e a coleta de dados, fomos configurando a nossa reflexão acerca do cotidiano a nós apresentado e como o mesmo reflete à prática docente no contexto da sala de aula. Não é pretensão nossa fazer uma descrição densa³ de todos os dados coletado já que os mesmos em sua configuração são dinâmicos e complexos, porém, os sujeitos, suas relações simbólicas e vivências diárias nos darão pistas de como entender tal processo. Tudo isso nos leva a perceber que a sala de aula nos instiga a perceber o quanto é significativa a relação professor-aluno e, por conseguinte o processo ensino-aprendizagem do aluno.

As primeiras impressões

Nosso contato com escola⁴ foi acontecendo de maneira espontânea e afetiva, uma vez que tendo trabalhado na mesma por quatro anos seguidos, me fez aproximar da equipe de profissionais que nesta atua, além de conhecer de perto a realidade dos alunos e certos momentos ter convivido com os mesmos. Porém, tendo certa experiência com o referido contexto, chegamos ao ambiente desarmados das armaduras as quais ao longo do período de formação fomos nos envolvendo. Acreditamos que a realidade difere daquela que estamos acostumados a conviver na academia e da qual nós passamos um dia, já que o tempo muda e a juventude acompanha esse processo mutante.

3 Geertz, toma por base o termo descrição densa como parte integrante do objeto de estudo antropológico, pois, distingue um tique nervoso de uma simples piscadela – isso em um exemplo concreto, por ser ela formada de dados significantes, cuja densidade exige interpretações. Assim, essa descrição densa possui características peculiares, pois, além de ser microscópica para a referida situação, ela interpreta o fluxo do discurso social para salvar e transformar tudo o que fora dito em registros pesquisáveis, de modo que ele não se extinga. Percebe-se com isso que a descrição densa vai exigir que se compreenda o que fora dito e que se interprete o acontecimento. Sabendo de nossas limitações – tempo, leituras, e aprofundamento do tema, usamos o termo por este empregado para justificar nossa posição neste artigo.

4 A nossa pesquisa acontece na EEEFM Major Veneziano Vital do Rego, que fica localizada no bairro da Catingueira, periferia da cidade de Campina Grande-PB. Atuamos nessa escola por quatro anos seguidos como prestador de serviços, porém, hoje atuamos em outra unidade da rede estadual de ensino como professor de filosofia concursado.

Após os contatos com a gestora da escola, conversarmos com a professora da turma sobre o objetivo de nossa pesquisa e se poderíamos contar com a ajuda desta. Após essa primeira aproximação, fomos nos a turma do 2º. ano A do turno da noite. Turma esta que tem um número considerável de alunos - 41 no seu total, e que é bastante participativa e assídua, diferentemente das demais, pois os alunos estão matriculados, porém, a frequência é mínima e rotativa⁵.

Percebe-se que em certos momentos as articulações e negociações⁶ são necessárias, porém, há ocasiões em que o primeiro contato “dita” o tom do relacionamento, impulsionando para a motivação ou desmotivação. Assim, nossa presença em sala de aula soou um pouco estranha, e até intrusa, uma vez que não éramos o professor da turma, nem tão pouco estagiário. O que somos na realidade? Esse foi o momento de explicar o sentido de nossa presença na sala de aula, acompanhando a professora e observado todo o contexto da sala de aula. Tal apresentação foi necessária, pois, naquele instante estávamos sendo um corpo estranho que adentrava em um ambiente que não lhe pertencia.

Questionamentos foram permeando a nossa busca ao passo que orientando o caminho a percorrer. Será que dará certo? Será que vamos dar conta de todo esse processo, pesquisar sem interferir? Percebemos que esse foi o primeiro contato e que não podíamos tirar conclusões precipitadas do mesmo. Assim, ao frequentarmos mais a sala de aula criamos vínculos com os alunos e com a professora a ponto de interagirmos de maneira mais profícua com estes.

Creemos que o relacionamento para ser recíproco, vai se construindo ao longo da convivência, e isso ficou-nos evidente quando a professora carinhosamente chamava o aluno pelo nome e mostrava-lhe sua responsabilidade e compromisso quanto aos estudos e das benesses que futuramente poderia ter com o mesmo, uma boa qualificação profissional e o reconhecimento social.

Tal prática sinaliza para o fato que o relacionamento professor-aluno no processo ensino-aprendizagem deve ser pautado por negociações e pelo respeito mútuo, e quando isso acontece à sala de aula se torna o ambiente onde o saber perpassa não só as mentes ali presentes, mas também as vivências de mundo que cada um traz consigo.

5 O termo rotativo significa aquilo que faz girar; que imprime rotação. E cremos que é neste sentido que a participação das demais turmas vem acontecendo, pois, como bem relata a professora, os alunos que estão na segunda, não vão nos dias seguintes, e os dos dias seguintes da semana, diferem daqueles que foram na segunda.

6 Serviremo-nos em nossa pesquisa de uma abordagem de cunho etnográfica, por termos em mente que esta delinea a abrangência das variações, ou seja, observaremos por um período de tempo a escola, a sala de aula, o professor e os alunos, para depois particularizarmos o processo internacional entre a instituição e os sujeitos nela envolvidos. Assim, entre interação e contexto, buscaremos a dialética existente nesse os dados para a partir daí refletirmos sobre os mesmos. A nossa preocupação coma abordagem dialética é pelo fato desta ter na fala dos presentes a preocupação com o todo. Cf: MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A (Org). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

Os questionamentos e a prática do dia-a-dia

Tendo trabalhado alguns anos com o ensino fundamental II, e ter tido uma vasta experiência com este, a professora comentou que trabalhar com adolescentes e jovens do turno da noite é um desafio, pois vários fatores estão atrelados ao mesmo – tempo, cansaço, motivações, perspectivas futuras e etc. Mas ao mesmo tempo ressalta que hoje os resultados são satisfatórios e isso serve de motivação a continuar sonhando cada vez mais com uma educação pública de qualidade.

Esse tempo de presença na escola e de contatos com a professora e a turma nos fez refletir algumas questões que cremos ser pertinentes nesse processo formativo, tanto para nós na condição de pesquisador quanto para aqueles que estão a fazer parte da pesquisa conosco. Assim, quais questionamentos os alunos trazem consigo? Qual o papel do professor quanto a conciliação entre o ensino e a real necessidade dos alunos? Será que o ensino condiz com a realidade e necessidade de nossos alunos? Muitos são os desafios assinalados pela professora, dentre eles o déficit de leitura e compreensão textual, além da dificuldade em escrever e entender o que se interpreta, gerando assim certo bloqueio para expressar o pensamento. Em sua visão é necessário investir na leitura e na escrita para que o aluno se sinta senhor de seu próprio processo de aprendizagem. E como superar tal dificuldade? Fomos percebendo que, mesmo diante das limitações, a professora faz leitura com os alunos do material didático, estudado em sala, de forma que eles percebam e encontrem prazer na leitura. Esta prática se torna espontânea por parte dos alunos que realizam o processo. É como se este fosse a marca do cotidiano daquela sala de aula.

Isso nos faz refletir o que Garcia (2003) assinala que:

O cotidiano está demarcado pela necessidade de incorporar à compreensão da realidade social suas margens, em que interagem sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes e do mesmo modo apreendidos pela ciência. Esses são os sujeitos que dão vida a escola pública e nela fracassam, ou criam muitos problemas, ou nos obrigam permanentemente a refletir sobre o que é ensinar, aprender, conhecer, incluir, excluir... (GARCIA, 2003, p.125)

Tais observações nos faz pensar sobre o desafio e a dinamicidade da sala de aula, e nos dá a certeza que para a complexidade não há uma metodologia específica que a sane, mas pode ter seu método. E foram nossas articulações e conversas com a professora que direcionaram a tônica da coleta de dados. Com isso fomos percebendo que:

A singularidade das práticas e a multiplicidade de processos que articulam a relação pedagógica demandam procedimentos de pesquisa que captem o movimento e não simplifiquem a complexidade que tece os aspectos privilegiados na pesquisa (...) É nesse cotidiano que o vivido ganha significado e

são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização, suas especificidades demandam profunda redefinição metodológica. (GARCIA, 2003.p, 127)

A singularidade das práticas e multiplicidade de processos articula a relação pedagógica e partindo desse pressuposto buscamos entender as metodologias usadas em sala de aula, os conteúdos abordados e nossa participação quanto a execução de determinadas atividades.

Isso nos levou a tomar conhecimento dos conteúdos a ser ministrados e a metodologia desenvolvida pela professora. E em relação ao conteúdo, o que foi trabalhado em sala de aula, seguiu a seqüência proposta pelo livro didático envolvendo atividades epilingüísticas e metalingüísticas, dosado ao estudo da gramática tradicional, da lingüística textual e da teoria sócio discursiva. Observa-se ainda a utilização de materiais extraclasse criados pela professora que vem a somar com o que a escola oferece.

Onde fica a questão do letramento como um todo? Concordamos com Soares (2005), quando esta afirma que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Pois, já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever, nas leituras que o mesmo faz do mundo de seu contexto e de sua ação neste.

De posse de tais informações e interpelados pelo o desafio que estava por vir, partimos com a certeza de que muito temos por fazer e mais ainda por refletir, se daremos conta, só o tempo nos dará a resposta, porém, algo é evidente, é necessário dar o nosso máximo, para que possamos ser fiel ao que nos propomos como pesquisa e mais ainda, no feedback a professora e aos alunos. Eis o nosso encontro, está lançado o nosso desafio!

O encanto do cada encontro

A partir do dia determinado para o nosso encontro, as terças-feiras, fomos tendo o contato com a turma e ao mesmo tempo buscando a melhor forma de pôr em prática aquilo que ao longo dos anos de formação fomos captando como teoria. Mas isso não nos impediu de está em outros momentos como gincana, reunião de pais e mestres, reuniões de projetos dentre outros.

No instante em que nos apresentávamos nos deixávamos conhecer e íamos conhecendo a turma, isso ajudou a descobrir um pouco das necessidades dos alunos e de nossa fragilidade na condição de pesquisador. Essa observação fez com que nossa presença não fosse apenas a de um “corpo estranho”, presente a cada momento oportuno, mas algo significativo em que aprender e ensinar perpassasse os espaços da escola e fosse aliado a vida de cada um. Suas

dificuldades, seus desafios, seu jeito de ser e tornar-se aluno viessem à tona da forma o mais natural possível.

Isso nos leva a perceber que nem tudo é fácil, nem tudo está ao nosso alcance. Uma vez que a sala de aula tem sua especificidade, este é o espaço que por natureza couda tensões, uma vez que sua dinâmica faz o indivíduo pensar e repensar sua prática. Assim:

O que me causa inquietação, isto sim, era a consciência da crise, a forte tensão entre a utopia e a realidade, a difícil contradição de pensar um futuro que superasse o presente inaceitável, estando, ao mesmo tempo, profundamente engajada nesse presente. (SOARES, 1991, p. 73)

Como seres inseridos em um contexto singular e específicos, todos nós possuímos uma vida cotidiana que é marcada por suas imbricações, ambigüidades, valores, conflitos, rupturas, rotinizações, etc. Ou seja, este cotidiano é o lugar onde se processam os diferentes tempos e espaços do humano: a cultura, a história, a filosofia, a arte, a política, o ser, os saberes. Nossa preocupação, nesse sentido, centra-se na compreensão de como nós nesse instante estaríamos produzindo/reproduzindo os saberes na sala de aula.

Quais leituras de mundo os alunos trazem para a sala de aula e de que forma elas vêm tendo seu espaço nesse contexto? Quando fala-se em leitura de mundo não há como deixar de lado a figura de Freire (1989), uma vez que este afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura se prende dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p.12)

Assim, leitura e escrita estão intimamente ligadas e não dá para dissociar as mesmas no processo educativo do indivíduo. Temos em mente que o ato da escrita requer do emissor determinadas habilidades que envolvem conhecimentos de forma específica, interação com o assunto, reflexão sobre o mesmo e etc.

Dessa forma, o trabalho da professora foi significando com os alunos a partir de pequenos textos e de resolução de exercícios, e em dados momentos da produção textual. Percebe-se assim, a cada dia/encontro fomos conquistando a confiança dos alunos e da professora, e fazendo com que os mesmos viessem a participar conosco da pesquisa e das reflexões acerca do uso, adequação e contextualização da língua e das tecnologias no cotidiano da escola e da sala de aula. No instante em que fomos mediando o conhecimento, também aprendemos e aprimoramos a nossa prática.

Alguns pressupostos teóricos de referência

Não dá para partir para uma pesquisa sem nenhum referencial que dê sustentação aquilo que buscamos e respalde cada vez a nossa busca. Assim, ao tomarmos como ponto de partida um momento histórico da relação entre linguagem, tecnologia e inclusão que se estende do final do séc. XVIII a meados do séc. XX percebemos que urdido no bojo da modernidade ilustrada e das revoluções burguesas, e impulsionado pelo industrialismo, que consistia basicamente na implantação de novas formas de identificação e pertencimento capazes de garantir a coesão de formações socioculturais lingüísticamente heterogêneas fixadas em um mesmo território. Nesse processo, a língua e as tecnologias em torno dela foram fatores cruciais para certo tipo de inclusão que pressupunha unificação política e homogeneização cultural. Percebe-se assim, que é ao longo dos tempos que a língua vai se firmando e mostrando seu poder social. Em Habermas (2002, p.157), vamos perceber que, esse processo não foi apenas uma consciência nacional propagada por intelectuais e sábios, mas que nasce e perpassa todas as classes, uma vez que tal situação foi ganhando proporções lentamente a partir de uma burguesia urbana, considerada culta na época e a partir desta vai se perpetuando ao de uma ascendência comum. Assim,

Na regulação de materiais culturalmente delicadas, como, por exemplo, a linguagem oficial, os currículos da educação pública, o *status* das igrejas e das comunidades religiosas, as normas do direito penal (por exemplo, quanto ao aborto), mas também assuntos menos chamativos, como, por exemplo, a posição da família e dos consórcios semelhantes ao matrimônio, a aceitação de normas de segurança ou a delimitação das esferas pública e privada – em tudo isso reflete amiúde apenas o outro entendimento ético-político de uma cultura majoritária dominante por motivos históricos (HABERMAS, 2002, p. 171).

Percebe-se com isso que a reconfiguração da relação entre linguagem, identidade, cultura e cidadania incluiu, portanto, a emergência da noção de uma língua nacional, objeto de coerções e regulações estatais que alçam ao status de padrão uma língua ou dialeto de prestígio dentro de um espaço geográfico delimitado. Assim, pela manifestação de forças de centralização impulsionadas por um acoplamento entre o Estado burguês emergente e um ideal identitário unificado, forças às quais podemos, com Bakhtin (1988), chamar de centrípetas e centrífugas. Tais forças unificantes e estabilizadoras necessitavam servir-se de uma base material/tecnológica para fixar ou cristalizar a norma, de modo que a língua nacional fosse capaz de resistir aos processos naturais de descentralização e desunificação.

Por outro lado nos damos conta que, disponível para esse e outros fins, encontramos a tecnologia, que incumbida de imprimir na sociedade a característica de moderna e avançada, é adotada pelas instituições com o objetivo

de estabelecer e fazer cristalizar-se a língua unificada; essa apropriação produz, por tabela, uma divisão dos usuários da língua em dois grupos: letrados/alfabetizados que tem acesso aos mais diversos meios tecnológicos e os iletrados/analfabetos, que são esquecidos pelo sistemas, e por não consumir fica a margem do mesmo. Abre-se, então, o caminho para a formulação de hipóteses sobre uma suposta brecha do letramento, isto é, para um alinhamento ideológico entre escrita e racionalidade, civilização e desenvolvimento científico, por um lado, e entre fala e irracionalidade, déficit cognitivo e disfuncionalidade social, por outro.

Concordamos aqui com Habermas (2002) ao afirmarmos que:

A coexistência com igualdade de direitos e diferentes comunidades étnicas, grupos lingüísticos, confissões religiosas e formas de vida, não pode ser obtida ao preço da fragmentação da sociedade. O processo doloroso do desacoplamento não deve dilacerar a sociedade numa miríade de subculturas que se enclausuram mutuamente (HABERMAS, 2002, p. 172).

Neste caso, como bem explica Maingueneau (1995), as mutações na linguagem escrita, sobretudo de natureza tipográfica, que se observam nesse período, manifestam, na materialidade do texto, as transformações sociais e políticas em curso. A normalização da ortografia reflete e reforça a pretensa homogeneidade da massa de leitores. A pontuação unívoca permite ao leitor recitar para si mesmo e impõe à leitura a primazia da relação com o idêntico e não com o outro. Sobretudo, leitura e escrita passam a ser atos de foro privado que permitem registrar pensamentos ou prazeres proibidos, e logo imiscuem-se com as noções de moralidade, privacidade, individualidade e identidade, constituindo-se em fatores chave de uma nova subjetividade. Ou seja, pela leitura e pela escrita o indivíduo encontra e desvenda mundos até então desconhecidos e nestes se situa como ser.

Tudo isso nos faz ver que a educação formal – torna-se uma agência na qual se busca estabilizar e, por conseguinte normatizar as relações entre certos tipos de letramento e certas possibilidades de acesso do cidadão a espaços de participação política. Neste caso, frente às formas locais de apropriação da escrita, a escola adquire um papel essencialmente centrípeto, ou seja, não apenas massifica a escrita, mas também define os tipos de prática de leitura e escrita que efetivamente contam como capacitação, o culto, o ideológico, o socialmente aceito. Assim, a legitimação do sujeito no universo das relações sociais mediadas pela língua e pela tecnologia da escrita torna-se irremediavelmente subordinada à escolarização, que lhe deve preceder.

Ao longo da história a escola foi se transformando num mecanismo institucionalizado de exclusão, ou seja, o que deveria incluir, passa a excluir, já que aqueles que nela chegam sem o domínio dos códigos culturais e sem as disposições relativas ao trabalho intelectual que caracterizam as elites não

conseguem se adequar as normais e as regras por esta estabelecidas. Como já demonstraram Bourdieu e Passeron (1977), a escola, formulada nessas bases, apenas aprofunda e legitima a marginalização das classes populares e/ou grupos culturais periféricos, enquanto privilegia sujeitos que já dispõem dos capitais lhes assegurarão a manutenção de posições sociais privilegiadas.

É nos séculos XIX e XX que os todos passam a ser incluídos no sistema escolar, e daí letrados. Tudo isso chega-nos hoje descrito como pós-industrial, moderno, e até pós-moderno, mas que, por assim dizer, ainda não esgotou aquilo de que diz-se ser posterior (GIDDENS, 1991). Sobretudo a fórmula política do Estado tem sido ameaçada por processos acelerados de interpenetração econômica, cultural e tecnológica entre os países, num processo o qual vários autores se referem como globalização. Paradoxalmente, porém, a globalização tem reacendido o ideal de Estado como horizonte para muitas das ações e reivindicações políticas da atualidade, assim como tem feito renascerem formas pré-modernas de identificação e pertencimento, tais como a etnia e a religião (HALL, 2005).

Vamos perceber assim que as novas conexões viabilizadas pelas novas tecnologias e formas de acesso, passam a se contrapor à cristalização dos contextos, uma vez que abrem novas possibilidades de fertilização cruzada e ação convergente entre línguas, práticas e identidades distintas, dessa forma tudo fica imbricado e se confunde nesse emaranhado (KLEIMAN, 2006).

Assim voltamos ao que nos afirma Habermas (2002) quando nos adverte que esse movimento de inclusão não deve dilacerar a sociedade, é preciso unificar a mesma e significar suas práticas. Isso equivale a admitir que a inclusão, hoje, é um processo tenso, simultaneamente centrípeto e centrífugo, que se coaduna com a concepção dialógica da linguagem, com políticas de inclusão. Em suma, cremos que há de se pensar em uma ética do deixar fluir, transitar, conectar, como pressuposto para uma cidadania que preceda qualquer forma de territorialidade, lealdade ou capacitação. Isso é claro, caso se queira, de fato, pensar em transformação. E para que isso possa acontecer é necessário resignificar a prática do dia a dia, fazendo cada encontro único e cada desafio uma nova descoberta.

Assim, nossa pesquisa começa a ganhar vida, nas páginas em branco que estamos a escrevendo ao longo desta.

Considerações finais

Observar o cotidiano escola é ver o que já vivenciamos na condição de professor e ao mesmo tempo avaliar nossa prática, agora em outra condição, a de pesquisador. Quais caminhos percorremos até aqui? Quais caminhos a percorrer? Ao longo desses dias em contato com esta sala de aula, aprendemos caminhos os quais nos ajudarão a entender o quão complexo e fantástico é o cotidiano escolar. Caminhos esses que sinalizam saídas para dilemas pontuais, tais como motivação, compromisso, participação e interação em sala de aula.

É preciso considerar a complexidade do cotidiano escolar enquanto o lugar privilegiado dos saberes docentes e discentes. Pois é nesse espaço-tempo-dinâmico que os saberes profissionais dos educadores nascem, são mobilizados, construídos, reconstruídos, significados e ressignificados. E que quando isso acontece, o professor vai, aos poucos, construindo seu modo de ser, sua essência e a forma de relacionar-se com os seus alunos, ao mesmo tempo em que os conteúdos que ministra se adequa aos métodos e técnicas de ensino, de planejamento, avaliação, enfim, com toda a diversidade de situações que envolve o ato educativo.

O que tiramos de lição com toda essa vivência é que o saber-ensinar possui uma especificidade dinâmico-prática que deve ser alicerçada no compromisso do educador com sua prática, com seus alunos e com sua vida. É dando sentido ao que se faz que passamos a significar a nossa existência.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BOURDIEU, P. & Jean-Claude PASSERON. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva , 2001.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- GARCIA, R.L. (Org). **Métodos, métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GEERTZ, C. J. **A Interpretação da Cultura**. In: Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. Rio de Janeiro: Zahar Editoriais, 1978.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- HABERMAS, J. **A Inclusão do Outro**: Estudos de Teoria Política. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- _____. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplina da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C.(orgs.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2006.
- MAINGENEAU, D. **O Contexto da Obra Literária**. S. Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A (Org). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. – São Paulo: Editora Ática, 1987.
- _____. **Metamemória – memórias**: travessia de uma educadora. – São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:Autentica, 2001.

ALFABETIZANDO E LETRANDO: AS EXPERIÊNCIAS NO PIBID.

ANDRADE, Erica Batista ¹- UEPB
 ANDRADE, Raquel de Sousa ²- UEPB
 FONSECA, Mahatma Maria Souza ³- UEPB
 LIMA, Izabel Cristina Marcelino⁴- UEPB
 SILVA, Alzira Maria de Lima⁵- UEPB
 VASCONCELOS, Teresa Cristina⁶ - UEPB

Resumo

Este artigo constitui um relato da experiência que vem sendo vivenciada por bolsistas (PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto Pedagogia-campus I) com turmas de 4º ano, sob a supervisão da professora regente, na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação, na cidade de Campina Grande – PB. Relatar essa vivência justifica-se pela necessidade de divulgar como está se dando a aproximação de licenciandas ao que se define como seu futuro ambiente de trabalho - a escola -, por meio de um programa que difere do estágio supervisionado oferecido na graduação. Assim, objetiva-se narrar como vem se dando esse processo e refletir sobre a sua influência na formação de estudantes de Pedagogia. Para tanto, são apresentadas informações pertinentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, seguidas pela caracterização do *lôcus* da experiência e pela descrição de atividades realizadas, destacando, entre estas, um projeto de leitura, realizado com a finalidade de promover o letramento das crianças. A reflexão se dá à luz de documentos oficiais como Parâmetros Curriculares, Parecer e Programa de Formação de Professores, e de estudiosos, como Bagno (2012), Sartori (2011), Weisz e Sanchez (2002), Vasconcellos (1999), dentre outros. Vivenciar a docência nos moldes propostos pelo PIBID, lidando diretamente com os problemas postos pelo cotidiano escolar, pode servir de alerta para o compromisso que se vai assumir cada vez que entrar numa sala de aula como profissionais. Sistematizar informações para a elaboração desse artigo fez ver com maior clareza a importância da articulação entre a universidade e a escola de educação básica no intuito de proporcionar formação de melhor qualidade para os licenciandos.

Palavras-chave: Licenciatura. PIBID. Leitura. Letramento.

1 Graduanda em Pedagogia (erica89.andrade@gmail.com)

2 Graduanda em Pedagogia (raqueluepb@hotmail.com)

3 Graduanda em Pedagogia (mthmsouza@gmail.com)

4 Graduanda em Pedagogia (izabel_crisinasouza@hotmail.com)

5 Graduanda em Pedagogia (alziralima37@hotmail.com)

6 Coordenadora de Área – Subprojeto Pedagogia-campus I/UEPB/PIBID/CAPES. (tecriva13@gmail.com)

Introdução

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto [...]. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL,1998, p.69-70)

Este artigo é um relato de experiência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação, na cidade de Campina Grande – PB, em turmas de 4º ano. Acompanhamos a primeira turma durante o segundo semestre de 2012. Ao retornarmos à escola, após as férias de janeiro de 2013, passamos a acompanhar uma nova turma e a experiência ainda está em andamento.

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Somos um grupo de cinco licenciandas que faz parte do Subprojeto Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – *campus I* - e estamos vivenciando a experiência de iniciação à docência sob a supervisão de uma professora que tem vasta experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em escolas da rede pública como da rede privada de ensino. Ela tem a atribuição de acompanhar as nossas atividades presenciais em conformidade com o PIBID, e assumiu a responsabilidade de nos proporcionar condições adequadas para o desempenho do nosso papel na sua sala de aula.

A fim de que se possa entender com mais clareza como está sendo vivenciada a nossa experiência consideramos necessário caracterizar a escola onde ela está se dando, bem como as turmas com as quais vimos desenvolvendo as ações que são apresentadas neste relato. Ao longo dessa apresentação, fazemos uma reflexão com base em documentos oficiais como Parâmetros Curriculares, Parecer e Programa de Formação de Professores, e de estudiosos que vêm subsidiando teoricamente nossa ação, como Bagno (2012), Sartori (2011), Weisz e Sanchez (2002), Vasconcellos (1999), dentre outros.

O desafio da iniciação à docência

Em agosto de 2012 iniciamos nossas atividades a partir da observação da escola como um todo, antes de irmos para a sala de aula. Sinteticamente, podemos dizer que a EEEF de Aplicação, situada à Rua João Lélis, S/N, no bairro do Catolé, em Campina Grande – PB foi fundada em 01/05/1960. Trata-se de uma instituição laica que oferece os níveis I e II do Ensino Fundamental a

934 alunos numa edificação que se encontra em bom estado de conservação, dispõe de espaço interno e externo condizente com as exigências legais para a realização de suas atividades, e que apresenta IDEB de 4,9.

A sala de aula destinada à turma do 4º ano é bem iluminada e oferece espaço adequado ao número de alunos. Nos nossos primeiros contatos com a turma percebemos grande carência nos aspectos social, afetivo, emocional e comportamental, e déficit de aprendizagem. Então, realizamos uma avaliação diagnóstica com o objetivo de detectar suas necessidades e dificuldades para que pudéssemos desenvolver atividades significativas ao seu processo de aprendizagem, pois, como afirma Vasconcellos (1999, p.190), diagnosticar “é identificar os problemas relevantes da realidade, ou seja, aqueles que efetivamente precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em questão. Um diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação.”

Por meio dessa avaliação diagnóstica identificamos como problema principal, ou seja, aquele que requeria solução urgente, o déficit em relação ao domínio da leitura e da escrita. Logo, resolvemos elaborar atividades que viessem contribuir para a superação desse problema e preparamos o projeto intitulado “Estudando, Lendo e Brincando”. Decidimos por essa temática porque acreditávamos que propondo aos alunos atividades lúdicas educativas eles participariam mais ativamente das aulas, expressariam seus pensamentos, criticariam e emitiriam suas opiniões, formariam os seus conceitos, uma vez que essas atividades estavam em conformidade com um projeto mais amplo.

Definimos como objetivo principal do projeto habilitar as crianças a ler com compreensão e escrever com clareza, desenvolvendo atividades na perspectiva do letramento, entendendo que este é

o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p.11)

De acordo com Bagno (2012)

Letramento é um termo importantíssimo, hoje, na educação e na pesquisa linguística. Significa levar uma pessoa a se apoderar da leitura e da escrita e se tornar o mais competente possível nessas habilidades. Para isso ninguém precisa saber o que é uma “oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo”. É preciso ler e escrever, reler e reescrever, re-ler e re-reescrever sem parar. Automaticamente, no processo de letramento, as regras de funcionamento da língua são adquiridas e interiorizadas, sem necessidade de decoreba de nomenclatura nem de análise sintático-morfológica.

De modo específico, objetivamos que os alunos reconhecessem a importância da leitura para a aquisição de conhecimentos, lessem textos de diferentes gêneros, aprendessem a identificar o gênero textual lido, escrevessem textos considerando as características do gênero proposto, identificassem informações implícitas em entrevistas e diálogos, empregassem corretamente, na escrita de texto, concordância verbal e nominal, conhecessem e respeitassem a diversidade cultural.

A metodologia consistiu em atividades que privilegiaram a interdisciplinaridade, uma vez que foram considerados aspectos relacionados à Língua Portuguesa, à Matemática, à História e às Ciências da Natureza, na locação de livros, na roda de leitura, numa gincana, utilização de jogos didáticos, criação da Hora do Conto, leitura de Histórias em Quadrinhos, produção textual considerando as características de cada gênero proposto, construção de um livrinho, análise de filme, dentre outras. Descrevemos aqui algumas dessas atividades.

Para introduzir na rotina das crianças a leitura feita em casa e fazer com que percebessem que podemos nos divertir lendo, foram confeccionadas sacolas com a logomarca do Projeto para serem utilizadas no transporte de livros que elas levariam para casa. Antes de emprestarmos os livros mostramos os cuidados que deveriam ter, pois seriam emprestados para outros alunos. Assim, seriam responsáveis pelas condições em que os livros retornariam para a escola. Esses livros eram emprestados nas sextas-feiras e devolvidos nas segundas-feiras. Eles ficavam ao alcance de todos e cada um era livre para escolher qualquer obra, estratégia utilizada para que eles tivessem contato direto com várias obras e isso fosse se tornando comum na vida de todos eles.

Antes da devolução dos livros fazíamos a roda de leitura, momento em que eles falavam sobre o que foi lido e expressavam sua opinião. Essa atividade proporcionou vários pontos positivos na vida daqueles alunos uma vez que pensar o que foi lido e expressar sua opinião é comportamento de quem gosta de ler e a troca de opiniões estimula o aprender a ouvir o que o outro tem para falar. No início dessas rodas de leitura líamos uns 15 minutos, pois sabíamos que eles ainda não tinham a paciência de ficar fazendo uma mesma coisa por muito tempo, e nosso objetivo era mostrar para eles que a roda da leitura era algo bom e gostoso e não uma sobrecarga. Aos poucos fomos aumentando o tempo e eles nem perceberam, posto que o hábito da leitura já fora instalado e eles conseguiam prestar atenção em histórias mais longas.

Vimos que o empréstimo de livros e a participação nas rodas de leitura geraram na maior parte daqueles alunos o hábito e o prazer de ler sozinho e o compartilhamento de suas opiniões nas trocas de livros com os colegas, sempre motivados a ler mais. Percebemos aí um início de autonomia em relação à leitura.

Outra atividade de que participamos ativamente foi a organização de uma gincana ortográfica para a qual convidamos as três professoras das salas vizinhas. Juntas selecionamos palavras que seriam sorteadas durante a gincana.

Essas palavras foram disponibilizadas para todas as turmas a fim de que as estudassem quanto à pronúncia e à escrita.

A gincana foi realizada com a participação das quatro turmas. De livre e espontânea vontade, alunos de cada turma se inscreveram para competir. Os demais, que comporiam as torcidas, confeccionaram cartazes e inventaram gritos de guerra para incentivar seus representantes. No momento da competição, a estratégia utilizada foi a de sortear as palavras que cada concorrente deveria escrever e ler. A cada acerto iam sendo computados pontos e aos alunos vencedores foram entregues medalhas de ouro, prata e bronze. Os alunos gostaram tanto dessa atividade que nos solicitaram que fosse realizada outras vezes. Essa receptividade nos fez refletir que

nenhuma criança precisa que lhe ensinemos a brincar, pois o jogo e a brincadeira fazem parte da vida das crianças desde o seu nascimento. Podemos sim, como professores e professoras, apresentar novas facetas das brincadeiras, que escondem um imenso potencial: o de preciosas oportunidades de se envolver em práticas de letramento diversas, ao mesmo tempo em que se apropriam das convenções e regularidades do nosso sistema de escrita. Enfim, brincando também se aprende! (BRASIL, 2008, p.35)

A culminância desse primeiro momento na escola aconteceu com a produção de uma peça teatral protagonizada por alunos e bolsistas. O enredo contou com uma mescla de várias histórias infantis que tinham sido lidas durante o semestre, como por exemplo, O Saci e a Reciclagem, e o Sitio do Pica Pau Amarelo, que fizeram vir à tona temas importantes como preservação do meio ambiente, literatura, artes, e que proporcionou um aprendizado prazeroso. No dia da apresentação contamos com a presença de outras turmas, de familiares das crianças e de representantes da gestão da escola, que puderam assistir à encenação da peça, folhear os livrinhos produzidos pela turma e observar outras atividades expostas referentes aos conteúdos estudados no decorrer da realização do projeto.

Ao longo do desenvolvimento do Projeto foi dada ênfase ao acompanhamento individual a fim de detectar as dificuldades do aluno, buscando estimulá-lo e orientá-lo no esforço de ação e reflexão para ele conseguisse ler com compreensão e alcançasse as aprendizagens que se esperava, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No final observamos que os objetivos foram alcançados e que os alunos passaram a ler mais e a se comportar melhor na sala de aula. A realização desse Projeto nos proporcionou uma rica experiência de iniciação à docência, estimulando-nos a retornar com mais vontade no semestre seguinte.

O desafio continua

No início de 2013 voltamos à escola para reiniciar nossas atividades. Fomos apresentadas à nova turma do 4º ano e realizamos uma avaliação diagnóstica pretendendo detectar problemas em sua aprendizagem a fim de buscar possíveis soluções. Fomos surpreendidas com o resultado. Na turma composta por vinte e oito alunos, nenhum sabia escrever o próprio nome completo e destes, oito não conseguiam sequer decodificar. Decidimos, então, enfrentar esse desafio: trabalhar com vinte alunos com muitas dificuldades de leitura e escrita e oito analfabetos.

Numa sociedade grafocêntrica como a nossa a leitura revela-se uma exigência para o acesso ao conhecimento, tão importante hoje para o mundo de trabalho, participação social e exercício da cidadania. No entanto, cada vez mais estudantes dos anos iniciais têm passado para as séries seguintes sem saber ler e escrever. Prova disso são os exames nacionais para verificação do índice de desenvolvimento da educação básica das escolas brasileiras que têm apresentado baixas médias, as quais são resultantes do mau desempenho dos alunos em leitura.

Em nossas observações na sala de aula percebemos que os alunos que se encontram nessa situação sentem-se envergonhados e sem motivação para continuar a estudar. Diante dessa triste realidade e sabendo que o ensino da leitura é uma complexa tarefa, torna-se um grande desafio para o docente encontrar formas de buscar esse aluno que está potencialmente imerso no fracasso escolar e tentar trazê-lo de volta para o seio da aprendizagem e do desenvolvimento, proporcionando-lhe atividades que despertem o prazer em aprender. E para conseguir esse intento ele terá que intervir com práticas de leitura que levem os alunos à proficiência, fazendo-se necessário romper com as práticas mecanizadas que limitam a aprendizagem da leitura apenas ao livro didático e à decodificação mecânica de signos lingüísticos. Pois, a consequência dessas práticas é que muitos dos nossos leitores são “capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (BRASIL, 2001, p.55).

Observando as necessidades dos alunos a supervisora conversou conosco e apresentou o esboço de um plano de alfabetização que se agregaria ao projeto que havia sido realizado no ano anterior e que retomáramos neste ano (Projeto Estudando, Lendo e Brincando). Assim, foi elaborado um subprojeto a ser realizado com as oito crianças analfabetas, intitulado “Estruturando a leitura no 4º ano do ensino fundamental: um resgate do diálogo do aluno no seu cotidiano”, que teve como objetivo principal vivenciar práticas de leitura a partir da leitura do mundo, tendo como ponto de partida a estruturação da oralidade dos alunos e interpretação de textos construídos por eles. Essa ideia vem ao encontro do pensamento de Weisz e Sanchez (2002, p.21) quando afirmam que “as crianças, antes mesmo de entrarem na escola, passam a ter um repertório de palavras conhecidas, isto é, sabem o que elas querem dizer e conhecem a forma convencional de sua escrita”. Sendo assim, nossa proposta

foi resgatar esse repertório levando os alunos à reflexão sobre o que falam, interpretam e escrevem.

A operacionalização dessa proposta aconteceu da seguinte forma: depois do intervalo para merenda e recreação conduzíamos os oito alunos que não sabiam ler nem escrever para a biblioteca ou sala de leitura ou cantina, enfim, utilizávamos os diversos espaços que a escola oferecia. Eles ficavam ansiosos por esse momento, pois, nesses espaços realizávamos jogos educativos, dinâmicas, contação de histórias, leitura de textos informativos, brincadeiras dirigidas, e cantávamos. Nessas atividades cada aluno era acompanhado individualmente.

Os jogos e as brincadeiras tiveram um importante papel nas atividades, pois à medida que brincavam e jogavam os alunos estavam aprendendo e sentindo prazer em aprender.

Infelizmente essa não é uma prática comum no planejamento de muitas escolas, pois

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia, mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo. (PIAGET, 1985, p.158)

Ao fazermos a roda de leitura com eles, estimulamos para que todos manuseassem os livros, folheando-os e observando as imagens. Além dos locais já citados, também realizamos leitura à sombra das árvores e na sala de informática. Como afirmado no Parecer CNE Nº 5/97 quanto à Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leitura, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstração, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando a plenitude da formação de cada aluno. (BRASIL, 1997, p.5)

Ao fazermos esse trabalho percebemos que mesmo sem saberem ler, à medida que escutavam uma história, um poema, uma canção, um texto informativo, eles se interessavam pelo mundo das palavras. Este foi um dos primeiros passos do projeto a colocar essas crianças em contato com as obras, e assim suscitar a possibilidade de virem a ser leitores.

Também organizamos oficinas de leituras com diferentes gêneros textuais (contos, histórias em quadrinhos, fábulas, textos narrativos e informativos, faturas e receitas), e pesquisa de campo (o que leio, escuto e interpreto). O

contato com textos de diferentes gêneros foi de suma importância porque ao utilizar os dados da pesquisa de campo em suas produções, os alunos já tinham a referência dos modelos propostos. Afinal,

Os gêneros dos textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas e padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições a que a servem. (ANTUNES, 2004, p.50)

Uma vez que o Projeto e o subprojeto se encontram em andamento, esse processo ainda não foi concluído, mas já obtivemos resultados parciais: dos oito alunos que não sabiam ler e escrever apenas dois ainda não conseguem fazê-lo como esperado, acompanhando os colegas. E os vinte que estavam com dificuldades na leitura passaram a ter o hábito de ler e estão se comportando melhor em sala de aula.

O PIBID e a formação docente

O PIBID nos tem dado oportunidade de adquirir novos conhecimentos com os quais pretendemos fazer a diferença na trajetória escolar daqueles que um dia ficarão sob nossa incumbência. Segundo Lacerda (2011),

Nos dias atuais a educação passa por profundas transformações, tendo em vista as mudanças constantes que vêm ocorrendo no mundo. [...] Diante disso, os novos desafios vêm instigando os profissionais da educação a buscarem novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas.

Participar do Programa está contribuindo para alavancar nossa formação pedagógica, pois participamos de forma ativa e direta no contexto escolar, onde podemos articular as ações desenvolvidas na escola com os nossos estudos nos componentes curriculares da licenciatura, o que nos vem fazendo compreender com mais clareza a necessidade da fundamentação teórico-metodológica. Além disso, a vivência do trabalho coletivo sob a supervisão de uma professora experiente está nos proporcionando a construção de novos conhecimentos, a busca de aprofundamento no estudo dos conteúdos, e aprimoramento das habilidades necessárias à docência, pelo desenvolvimento da habilidade de preparar bem os procedimentos de ensino e de utilizar adequadamente recursos didáticos.

Reiterando o que estamos afirmando Sartori (2009, p.2) assim se expressa:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental.

A partir da vivência na sala de aula percebemos a importância do professor como mediador, instigador, pois a professora que nos acompanha sempre busca envolver seus alunos em discussões e interpretação de textos. Como resultado disto percebemos que os alunos são mais participativos e expressam sua opinião e dúvidas durante as aulas, o que é essencial no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, Weffort (1995, p.19) reforça que

O papel do educador é vital como mediador, como “fazedor” de boas perguntas que instiguem o olhar curioso. Também como criador de vínculos e de um clima pedagógico que permita a expressão também estereotipada, superando o medo do aluno de “falar bobagem”, organizando a subjetividade individual como ampliadora do conhecimento que se constrói no grupo, que se constrói no confronto com o outro que faz descobrir o que se sabe e o que ainda não sabe.

Outro benefício que o PIBID está nos propiciando é a realização de um Minicurso de Matemática. Quando iniciamos as atividades a nossa coordenadora de área solicitou que ficássemos atentas quanto às nossas dificuldades em termos de conteúdos para que ela providenciasse minicurso ou oficina a fim de minimizar o problema. No nosso contato com as crianças verificamos que não tínhamos segurança no trato com a Matemática. Então, de comum acordo com as bolsistas que integram os outros dois grupos e as supervisoras foi sugerido um trabalho com esta disciplina.

Para tanto, a coordenadora de área entrou em contato com o professor do Departamento de Educação da UEPB que ministra o componente curricular Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática para saber da possibilidade de nos oferecer um minicurso, mas ele disse que não poderia porque estava com muitas atividades e não dispunha de tempo para tal. Sendo assim, ela procurou um professor do Departamento de Matemática que de pronto aceitou o convite e até o momento continua nos prestando um grande serviço. Uma vez por semana nos encontramos com esse professor que, durante uma tarde inteira, nos ensina conteúdos e nos orienta metodologicamente para que possamos realizar um trabalho mais consciente com as crianças, de modo que elas gostem de Matemática como nós estamos aprendendo a gostar. Além desses encontros, o professor nos tem incentivado a participar de

eventos oferecidos na UEPB para aprofundar e ampliar nossos conhecimentos na área e buscar o aprimoramento de habilidades necessárias ao ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Após um ano participando do PIBID podemos afirmar que se trata de um programa de grande relevância para os graduandos de Pedagogia, pois, ao proporcionar nossa inserção na escola, oferecendo condições materiais para que isso possa acontecer, contribui de modo significativo para que experiências do cotidiano escolar sejam vivenciadas por nós já no início da nossa formação. Consideramos esse um fator preponderante no avanço da educação do nosso país, onde o déficit de aprendizagem se revela a cada ano por meio das avaliações internas e externas. Acreditamos que a possibilidade de superação desta realidade tem como ponto de partida o investimento na formação de boa qualidade para os professores, especialmente os que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental, por se tratar da base do processo educativo.

Encontramos em Sartori (2009, p.1) considerações que vêm ao encontro do que vimos afirmando. Em suas palavras:

No que tange ao espaço real da escola, da sua organização e do seu funcionamento, torna-se cada vez mais claro aos pibidianos que tal espaço se constitui também em lócus de formação, espaço em que vigem práticas de caráter inovador perpassadas pelo princípio freireano da ação-reflexão-ação, já outras de caráter apenas enciclopédico, fixadas na transmissão-memorização-reprodução de conceitos e informações. Considero desse modo, que é na intersecção de tais práticas que se encontram as possibilidades de rupturas e de avanços no processo educativo formal.

Desse modo, vemos no Pibid um programa que contribui imensamente na nossa formação por seu caráter inovador de nos oportunizar experiências efetivas de sala de aula, o que não seria possível se não estivéssemos engajadas no programa, visto que os cursos de licenciatura por si só não conseguem abranger uma carga horária de experiência em sala como o PIBID oferece.

Considerações Finais

Neste artigo relatamos a experiência que estamos vivenciando como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), numa escola pública, desde o segundo semestre de 2012. A nossa participação tem ocorrido de forma ativa e tem despertado em cada uma de nós a consciência sobre o fazer pedagógico, contribuindo significativamente no processo de nossa formação inicial de pedagogas.

Desta forma entendemos que está sendo alcançada a finalidade do Programa de promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Como licenciandas que fazem parte do Subprojeto Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – *campus* I - vivenciando a experiência de iniciação à docência sob a supervisão de uma professora que tem vasta experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos o PIBID fundamental na nossa vida acadêmica, por se tratar de um programa que nos oferece a oportunidade de vivenciar um processo significativo e relevante para o ingresso na vida profissional, e que nos faz articular as condições práticas da realidade escolar às teorias estudadas no universo acadêmico.

Consideramos, também, que esta experiência como bolsistas está nos proporcionando crescimento inigualável, pois nos leva a questionar práticas pedagógicas a que estávamos acostumadas, além de analisar materiais e atividades utilizadas no cotidiano da escola, o que nos instiga a buscar a inovação.

Por fim, não podemos deixar de considerar a contribuição do programa para a nossa supervisora, uma profissional da educação responsável e comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, que está resgatando a sua autoestima ao perceber a relevância do seu papel em relação às bolsistas e ao passar a desenvolver uma prática pedagógica que se desapega do velho para o acolhimento ao novo, se dispondo ao diálogo e assumindo uma atitude de reflexão e autocrítica.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **A aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Luta contra o preconceito linguístico**. Beira do Rio. Ano XXVII, nº 112, Maio 2013. Disponível em: <http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/2012/141-edicao-109--novembro-e-dezembro/1408-entrevista-luta-contr-o--preconceito-linguistico> Acesso em: 16 jul 2013
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. PARECER CNE Nº 5/97 - CEB - Aprovado em 7.5.97 – Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0291-0305_c.pdf
- BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.
- LACERDA, Caroline Côrtes. **Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios?** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1157>
- Acesso em: 12 jul 2013.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1985.
- SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica**. In: Anais do II Encontro Institucional do PIBID UFRGS/ Porto Alegre 01 e 02 de março de 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de-debate/Formacao%20de%20professores_conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazer%20na%20educacao%20basica.pdf Acesso em: 17 jul 2013
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 5 ed. São Paulo: Libertad, 1999
- WEFFORT, Madalena F. Educando o olhar da observação. In: _____ (Org.) **Observação - Registro - Reflexão: instrumentos metodológicos**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.
- WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

NÓBREGA, Patrícia Ferreira¹ - UEPB
 SANTOS, Luizete Alves² - UEPB
 SILVA, JéssikaMirelly³ - UEPB
 VASCONCELOS, Teresa Cristina⁴ - UEPB

Resumo

O presente artigo tem por objetivo relatar nossa experiência de bolsistas do PIBID/CAPES/UEPB - Subprojeto Pedagogia - vivenciada com uma turma do 5º ano, numa escola da rede estadual de ensino, em Campina Grande - Paraíba. Apresentamos desafios do processo de ensino e perspectivas de aprendizagem, bem como a influência da experiência no nosso processo de formação. A partir das observações e levantamento de dados verificamos que boa parte dos alunos era repetente e/ou apresentava dificuldade de aprendizagem. Detectamos como principal fator dessa dificuldade a inexistência do hábito de leitura. Diante dessa situação decidimos elaborar e executar o projeto intitulado Ler é bom! Experimente! cujo foco foi o desenvolvimento da habilidade de ler diferentes gêneros textuais. Além dos aspectos cognitivos, houve também a preocupação de se levar em conta aspectos afetivos, culturais e sociais. Buscamos em Freire (2003), em Severino (2001) e nos PCN base teórica para dar sustentação à prática pedagógica. Metodologicamente, iniciamos pela análise da realidade, por meio de levantamento de dados junto à professora supervisora e aos próprios alunos. Em seguida, fizemos o planejamento das aulas, estudamos conteúdos para elaborar as atividades e buscamos os recursos didáticos que contribuíssem para a aprendizagem dos alunos. O resultado positivo deste trabalho foi percebido em produções e em depoimentos dos alunos. A professora supervisora e a gestora da instituição também fizeram relatos em que descreveram uma mudança significativa da turma no que diz respeito a leitura e interpretação de textos. E, para nós, bolsistas, a inserção na sala de aula no processo de formação acadêmica propiciou a ampliação de conhecimentos teórico-práticos e uma experiência de iniciação à docência muito expressiva, o que vem contribuir para o nosso processo de formação em Pedagogia.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Hábito de leitura. Conhecimentos teórico-práticos.

Introdução

Somos alunas do curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Esta-

1 Licencianda em Pedagogia. (patynobsp@hotmail.com)

2 Licencianda em Pedagogia. (luizetealves_@hotmail.com)

3 Licencianda em Pedagogia. (jmirelly@hotmail.com)

4 Coordenadora de Área – Subprojeto Pedagogia-Campus I/UEPB/PIBID/CAPES. (tecriva13@gmail.com)

dual da Paraíba (UEPB) e por meio de um processo de seleção, em agosto de 2012, passamos a fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O PIBID é financiado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e tem como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Desde o nosso ingresso no Programa, estamos vivenciando a experiência de atuar numa turma do 5º ano, sob a supervisão da professora regente, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Campina Grande – Paraíba. Nessa escola, tivemos a oportunidade de fazer uma investigação do contexto educativo, desde a sua caracterização geral até o acompanhamento pedagógico.

A referida escola está situada à Rua Nilo Peçanha, S/N, no bairro da Prata, em Campina Grande – PB. Foi criada em dezembro de 1954, por iniciativa do governo do estado durante a gestão do então governador Sr. José Américo de Almeida. Atualmente, faz parte da 3ª Gerência Regional de Ensino, atendendo alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, também, da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sua estrutura física é constituída por dez salas de aula, cinco sanitários para os alunos e um para os professores, diretoria, secretaria, sala de professores, sala de leitura e auditório (hoje utilizados como salas de aula), laboratório de informática, cozinha e pátio sem cobertura.

Neste ano de 2013, além das atividades regulares de ensino, dois projetos estão sendo implementados na escola, ambos ligados a programas federais: o Mais Educação e o PROUCA (Um Computador por Aluno).

O Programa Mais Educação / Educação Integral é uma iniciativa do Governo Federal/MEC/FNDE em parceria com os Estados e Municípios, que tem como prioridade a formação integral de crianças e adolescentes, articulando diferentes ações, projetos e programas, em consonância com o Projeto Pedagógico das escolas, e que venham qualificar o processo educacional e melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Seus objetivos são:

- Ampliar a jornada do estudante, no sentido de oportunizar uma aprendizagem efetiva e eficaz.
- Garantir a formação básica, de forma que venha assegurar o conhecimento teórico-prático necessário ao desenvolvimento das potencialidades do cidadão.
- Desenvolver atitudes, competências e habilidades necessárias à participação cidadã.

Na EEEF Nossa Senhora do Rosário o Projeto realiza atividades para o letramento, oficinas de danças, música, matemática e teatro.

O Programa Um Computador por Aluno - PROUCA, tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.

No momento, professores “do Rosário” estão participando de encontros de formação para poder desenvolver as atividades propostas pelo programa.

A nossa supervisora, professora Zilda Gonçalves Paulino de Sousa, tem graduação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional pela UEPB (1992). Leciona desde 1985, quando iniciou sua atividade docente numa escola da zona rural do município de Sumé – PB. Em 1989, começou a trabalhar na Escola Nossa Senhora do Rosário onde lecionou em turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e já atuou na gestão. Sua vasta experiência, além de disposição para nos auxiliar no aprendizado rumo à docência, nos proporcionou compreender as relações interpessoais no âmbito escolar, principalmente a relação professor/aluno.

Quanto à turma do 5º ano, é composta por 09 meninos e 08 meninas, na faixa etária de 11 a 13 anos, provenientes de bairros circunvizinhos e, em sua maioria, de famílias de baixa renda que dependem de programas sociais do governo. São estudantes carentes, emocional e intelectualmente, que necessitam de incentivo e elogios, devido à baixa autoestima, visto que alguns são repetentes. Entretanto, são participativos, envolvem-se com as tarefas propostas, sugerem atividades e são sinceros quando não gostam da proposta de alguma atividade. Relacionam-se bem uns com os outros e com o corpo docente em geral. Apesar de boa parte deles vir de um bairro próximo, conhecido pela violência, não tivemos nenhum caso que trouxesse preocupação quanto a esta questão. Essa turma nos surpreendeu, pois, ao término

do semestre, pudemos ver o quanto ela avançou e aqueles que eram repetentes pela segunda vez no quinto ano, conseguiram avançar e recuperar a sua autoestima.

Neste artigo, pretendemos relatar parte da experiência que estamos vivenciando com essa turma e refletir sobre a influência do PIBID no nosso processo de formação.

O Subprojeto Pedagogia

Dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras tem-se esperado a formação de docentes capazes de atuarem com habilidade profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, os resultados produzidos por esses profissionais não têm demonstrado nível satisfatório, apresentando lacunas consideráveis na qualidade da ação educadora, conforme apontam pesquisas comparativas realizadas por organismos nacionais e internacionais.

Nesse contexto, considera-se que muitos são os fatores que interferem no desempenho de professores no Brasil e um deles acena para a própria formação que lhes é oferecida. Nesse sentido, o Subprojeto Pedagogia, do *campus* I da UEPB foi elaborado com o objetivo de melhorar a formação inicial do/a pedagogo/a, à medida que lhe possibilitará a inserção na escola, proporcionando-lhe experiências e vivências do cotidiano escolar elevando, assim, a “qualidade das ações acadêmicas”, no que tange ao exercício do magistério.

A formação proposta no Subprojeto está ancorada nas ideias de Fusari (2002) e Estrela (2003), no sentido de que só um processo de formação permanente e integrada, que provoque o/a professor/a a pesquisar sobre os desafios do cotidiano escolar, poderá levá-lo/a a rever e reelaborar sua prática pedagógica.

A inserção das bolsistas conta com a participação direta de uma professora do curso de Pedagogia e de uma professora supervisora na escola, devidamente engajadas no projeto e conscientes da necessária articulação entre os três. Pois, como diz Paulo Freire (2007), “é preciso que... desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

A troca de experiências e de conhecimentos entre as partes envolvidas constitui um *modus operandi* privilegiado de formação, por meio do qual cada um desempenha papéis de formador e de formado, o que vem contribuir para a reflexão sobre a prática e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo.

A experiência: desafios do processo de ensino

e perspectivas de aprendizagem

Sabemos que ler e escrever são as principais habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de serem aperfeiçoados os conhecimentos referentes à língua materna e permitir o acesso ao saber elaborado nas diversas áreas de conhecimento. Entendemos que durante o processo de aquisição dessas habilidades é muito importante despertar o gosto pela leitura.

No nosso contato, quase que diário, com a turma acima citada, percebemos que a maioria dos estudantes não tem o costume de ler. E, a partir das nossas observações e estudos, compreendemos que a escola é o lugar mais indicado para que eles possam vir a desenvolver esse hábito e ter a oportunidade de acesso a textos diversificados e de boa qualidade.

Com esta compreensão e de posse dos dados da realidade dos alunos que compõem a sala de aula, em termos de aprendizagem escolar, surgiu a ideia de nos iniciarmos na docência elegendo a leitura como aspecto principal a ser focado, a fim de contribuir para um processo de aprendizagem relevante e mais significativo. Para tanto, considerando a interdisciplinaridade e a realidade da escola, elaboramos o projeto intitulado *Ler é bom! Experimente!* com o objetivo de instrumentalizar os estudantes para ler diferentes gêneros textuais. Além dos aspectos cognitivos, houve também a preocupação de se levar em consideração aspectos afetivos, culturais e sociais.

A partir do estudo de documentos oficiais e de publicações de autores como Estrela (2003), Freire (2007 e 2005), Fusari (2002) Geraldo (2009), Perini (2005), Pimenta (2005), Severino (2001), e Silva (1995), como também do contato com revistas especializadas, pudemos entender melhor o papel do hábito da leitura no desenvolvimento e na aprendizagem de estudantes, compreendendo a sua relevância no cotidiano escolar e social.

Na análise da realidade da escola e, mais especificamente, dos alunos com quem trabalharíamos, detectamos que a maior parte deles apresentava sérios problemas para produzir e interpretar textos de uso social, orais e escritos. Apesar de estarem cursando o 5º ano, muitos ainda não conseguiam ir além da mera capacidade de codificar e decodificar. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.53) explicam que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constará que a decodificação é apenas um dos

procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

Vimos então, a necessidade de oferecer àqueles estudantes os meios para atingir capacidades linguísticas que lhes permitissem exercer as práticas de leitura e escrita dos diferentes gêneros textuais que circulam no seu meio social.

Essa situação vem ao encontro das orientações que o Ministério da Educação preparou para o professor sobre a Prova Brasil (2009), em cuja introdução se afirma que “o desafio da educação continua sendo tornar o estudante competente para que possa ler e entender aquilo que está registrado no mundo, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocução em que, como cidadãos, estamos inseridos.”

Para nos lançarmos nesse desafio preparamos o projeto supracitado e, ao longo de quatro meses fizemos planejamento das aulas, considerando o aprofundamento do estudo dos conteúdos para elaborar as atividades e produzimos/adquirimos recursos didáticos que contribuíssem para que os alunos se tornassem leitores, no sentido que Silva (1995, p.55) nos apresenta: “ser leitor é ser capaz de aprender os referenciais inscritos num texto, o que significa dizer compreender a dinâmica do real e compreender-se como um ser que participa dessa dinâmica”.

A nossa ação pedagógica se desenvolveu considerando diferentes gêneros textuais, já que a proposta era aproximar os alunos da diversidade textual que existe fora da escola, com práticas de leitura e escrita que lhes permitissem experimentar como cada um está inserido em um ato de comunicação específico. Assim, elegemos aqueles que circulam socialmente de forma recorrente (por exemplo: imagem, bula de remédio, receita culinária, carta, e-mail, texto informativo, reportagem, panfleto, mapa), explicando que eles se definem pelas características das quais se constituem, tais como a linguagem e o conteúdo propriamente dito.

Ora, se os textos se constituem de características distintas, foi muito importante que as crianças compreendessem o seguinte:

- Em que contexto, ou seja, em que situação foi escrito, produzido, determinado texto?
- Para quem ele foi escrito, isto é, quem serão as pessoas mais interessadas em lê-lo?
- Quem o escreveu?
- Quais as intenções, os objetivos, que levaram quem o escreveu a produzi-lo?

Nesse sentido, Freire (2005, p. 11 e 12) afirma que:

(...) A leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo,

mas pro uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Freire defende uma concepção de leitura que se distancia das tradicionais. Uma leitura que implica nas relações entre texto e contexto. Logo, um ensino que se embase tanto quanto possível em situações reais que contextualizem a leitura e a escrita. Sendo assim, ao trabalhar com gêneros textuais pudemos vivenciar com os alunos a interdisciplinaridade através das Artes com releitura de imagem, da Ciência com a temática Educação Sexual: puberdade e adolescência, História e Geografia: continente africano e afrodescendência.

Em relação a esta última temática, vale ressaltar a inquietação dos alunos diante dos mitos apresentados sobre a África na grande mídia e o despertar de sua curiosidade investigativa frente a textos e diferentes documentos que trouxessem respostas às suas indagações, ao mesmo tempo em que relacionavam a aprendizagem escolar à sua experiência de vida.

Segundo Severino (2001, p. 41) “se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do ser teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático”. E essa construção se mostrou materializada no decorrer das aulas, em cada atividade realizada, e com culminância do projeto, quando os alunos expuseram seus trabalhos para outras turmas.

Fator que consideramos relevante nesse projeto foi o acompanhamento das crianças por nós, durante a realização das atividades propostas, seja individualmente ou em duplas, fazendo as intervenções cabíveis para garantir a aprendizagem.

Outro fator a considerar, foram as experiências inusitadas ao longo do semestre. Exemplo disso foi situação com que nos deparamos ao darmos início às nossas atividades na escola. Devido a um reforma geral no prédio, fez-se necessário buscar um espaço onde as aulas tivessem continuidade, a fim de não interrompermos o processo. Como estava difícil encontrar esse lugar, nos contentamos em nos instalar na pequena cozinha de uma igreja próxima, o único que não alteraria muito a rotina dos alunos e suas famílias, em termos de locomoção. Era isso ou parar tudo e esperar meses até que a escola ficasse pronta. Nessa situação, decidimos tirar o melhor proveito possível, incluindo em nossas aulas o trabalho com o gênero textual receita. Assim, aquele espaço com pia, geladeira, fogão, armário e louças, ao invés de atrapalhar, nos proporcionou uma deliciosa experiência. Seguindo o passo a passo, desde o preparo até a degustação, os alunos leram e releeram o texto para separar os ingredientes e entender a maneira de fazer. Momento em que não deixamos escapar a oportunidade de fazê-los lidar com conceitos matemáticos (quantidade, peso, medida), e ver que, nesse tipo de atividade, também estão envolvidas as demais áreas do conhecimento, incentivando, desse modo, a atitude interdisciplinar.

No decorrer dessa atividade, pudemos ver na expressão de cada um a satisfação de aprender colocando a mão na massa, literalmente. Observamos

que esse tipo de experiência em sala de aula torna o aprendizado muito mais significativo e que, além disso, gera oportunidades para por em prática atitudes de colaboração e respeito mútuo.

Ainda no contexto de espaço reduzido, pensamos numa forma de estabelecer relação desta com as outras turmas que também se instalaram, temporariamente, em pequenas salas contíguas à igreja que aceitou o nosso pedido de guarida. Para tanto, na semana em que se comemorava o “Dia da Criança” as aulas foram diferentes, envolvendo todas as turmas com contação de histórias, confecção de brinquedos, minigincana com brincadeiras, e lanche coletivo, de modo que a leitura fosse o “carro-chefe” das atividades propostas. A falta de uma estrutura física adequada não impediu que o trabalho fosse realizado, muito menos se tornou um empecilho para uma prática educativa comprometida. Como Geraldo (2009, p. 94), entendemos que:

(...) a aprendizagem escolar deve ser um processo de assimilação-apropriação e construção significativa, crítica e criativa de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que deverão ser organizados e orientados pelo professor no processo de ensino.

Nessa oportunidade de propiciar momentos significativos de ensino e aprendizagem compreendemos, na prática, o que professores experientes querem dizer com “não existe uma receita pronta”, que precisamos nos adequar a cada realidade, estimulando o envolvimento de todos: escola, professores, pais, alunos e comunidade.

Como diria Freire (2007, p. 39) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Por isso, durante todo o tempo que nos dedicamos a esse projeto, conscientes da nossa condição de professores em formação, tentamos, dentro de nossas possibilidades, assumir a postura do pesquisador que toma distância do objeto pesquisado, a fim de lançar um olhar crítico acerca da nossa prática pedagógica, contando, para isso, com a experiência da professora supervisora que, atenta, nos questionava e nos orientava sobre os possíveis caminhos a seguir.

Essa experiência nos levou a perceber que:

Uma pedagogia da leitura não tem conteúdo exclusivamente didático ou técnico, dependendo também, e principalmente, do projeto -político e teórico – que fundamenta. Um projeto que objetive suprimir as deficiências do sistema educacional brasileiro tende a colocar em primeiro plano a sólida formação do leitor, esperando, no mínimo, torná-lo apto a compreender o(s) sentido(s)do(s) texto(s) e, no máximo, que esse leitor se mostre crítico e/ou criativo perante os materiais lidos e o mundo a que esses se referem. (PERINI, 2005, p. 115).

A consciência da importância dessa sólida formação do leitor permeou todo o nosso trabalho e provocou o envolvimento efetivo nas ações desenvolvidas, nos instigando à busca pela inovação da prática pedagógica, pelo desenvolvimento da habilidade de preparar bem os procedimentos de ensino e o cuidado de utilizar adequadamente recursos didáticos, isto é, nos levou a desenvolver reflexões sobre algumas abordagens didático-metodológicas a partir de análises de documentos oficiais, livros didáticos e organização dos conteúdos.

A realização do projeto *Ler é bom! Experimente!* nos mostrou que diversos gêneros textuais devem ser trabalhados, e que se faz necessário incentivar a leitura nos diferentes contextos socioculturais envolvendo a família, a escola e a comunidade. Mas sabemos que isso ocorrerá apenas quando todos esses âmbitos passarem a valorizar efetivamente a leitura, sem perder de vista que em salas de aula do ensino fundamental ela deve estar vinculada aos objetivos de aprendizagem.

Em se tratando do ambiente escolar a leitura deve fazer parte do cotidiano das crianças, uma vez que pode estimular sua criatividade e sua imaginação. Lendo, a criança vai aprendendo a expressar formas de ser e de se comportar. Além do mais, o acesso a uma diversidade de gêneros textuais favorece a criticidade e desenvolve o intelecto.

O educador deve ter em mente que é importante que a criança seja estimulada a ler livros e revistas adequadas à sua idade, consciente de que aprender pressupõe um esforço cognitivo e requer força de vontade, disciplina, concentração e dedicação.

Na visão sociointeracionista do desenvolvimento infantil, a construção do conhecimento se dá pela interação das crianças com outras pessoas e com o seu ambiente. Sendo assim, a leitura compartilhada possibilita novos tipos de relações e proporciona a criação de situações imaginárias; e por meio dela a criança amplia o universo cultural que a rodeia.

No âmbito escolar, o domínio da leitura apresenta-se como fundamental para se repensar as relações de ensino e de aprendizagem e os conteúdos escolares, o que instaura uma nova ordem pedagógica em que a aprendizagem inclui lidar com limites que são testados, estabelecidos e ultrapassados. Cabe ao professor incentivar a participação de forma que aluno e professor sejam instigados a saber mais devido às determinações do gênero textual a ser lido.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem orientações didáticas que permeiam as especificações acerca do ensinar e do aprender em cada uma das disciplinas específicas que compõem as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Geografia, História e Matemática).

Para o ensino das Ciências Naturais, são enfatizadas algumas modalidades para a obtenção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia: a

observação, a experimentação, a leitura de textos informativos e o estudo do meio (BRASIL, 2001).

No ensino da Matemática há inúmeras possibilidades de se utilizar jogos na aprendizagem dos conteúdos.

O ensino da Língua Portuguesa está baseado no trabalho com a diversidade de diferentes textos e as combinações entre eles no ensino da leitura e da escrita. Portanto, devem ser disponibilizados na escola diversos textos dos mais variados gêneros, tais como:

Livros de contos, romances, poesias, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros (BRASIL, 2001, p. 92)

O ensino da História e da Geografia nos anos iniciais exige dos alunos leituras e interpretações de textos, e do professor em maior entendimento do conteúdo abordado. Desse modo, as pesquisas devem favorecer, no estudo da História e da Geografia, “troca de informação, socialização de ideias... domínios linguísticos, escritos, orais, iconográficos, cartográficos e pictóricos” (BRASIL, 2001, p. 77).

Consideramos nossa atuação positiva, mas com a consciência de que precisamos melhorar, criar momentos e propor atividades que desenvolvam mais e mais a capacidade de aprender dos alunos, bem como buscar estratégias de ensino que possam ajudá-los em suas dificuldades.

A influência da experiência no processo de formação

Certamente, o PIBID influencia sobremaneira na qualidade da formação do pedagogo, fazendo com que este entre em contato com o cotidiano escolar, observando seu contexto, sua dinâmica e os problemas a serem enfrentados. Dessa forma, constitui-se num elo entre a Universidade e a escola onde o Subprojeto é desenvolvido, fazendo com que se ultrapassem os muros da academia e as ações universitárias possam surtir efeito na sociedade, possibilitando aos acadêmicos a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras.

Aprendemos que ser professor não é tarefa fácil e que precisamos estar todo o tempo nos aperfeiçoando e enfrentando inúmeras dificuldades, inclusive de infraestrutura.

A nossa atuação no PIBID nos fez refletir, cotidianamente, sobre a nossa formação na universidade e nos fez ver que nela há lacunas a serem preenchidas no que se refere ao preparo consistente para assumirmos uma sala de aula.

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação

dos professores (os formados e os em formação). (...) O estágio, então deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. (PIMENTA, 2005 p.20)

O componente curricular Estágio Supervisionado nos conduz a fazer observações, a atuarmos um pouco e a construirmos relatórios. Todavia, não nos proporciona a participação ativa na rotina da escola, construindo projetos, participando de oficinas e planejamentos que ao fim gerarão um retorno para nós licenciandas e para a escola na qual estamos inseridas.

Compreendemos, assim, que a formação de professores deve apontar para uma abordagem tanto teórica quanto prática abrangendo o contexto educacional em que estamos inseridas, preparando profissionais envolvidos na promoção dos processos educativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino na escola e demais instituições educacionais.

Para nós que fazemos parte do PIBID fica a certeza de aprendizado sólido, vivenciando a unidade teoria-prática, com ênfase no trabalho docente como base da formação e no desenvolvimento de metodologias apropriadas e inovadoras para o ensino dos conteúdos das áreas específicas, fazendo, realmente, intervenção na prática social com consequências positivas.

Com o desenvolvimento do projeto entendemos a importância do PIBID, pois encontramos nesta oportunidade a chance de aprofundar/ampliar o conhecimento dos conteúdos e aprimorar as habilidades necessárias à docência; reconhecemos a necessidade e a importância do trabalho em equipe no cotidiano escolar; compreendemos que é imperativo se fazer análise da realidade da escola e, especificamente, da classe, a fim de se obter dados para a elaboração do Projeto de Ensino-aprendizagem a partir das reais necessidades apresentadas; vimos o quanto pudemos ajudar a fortalecer o trabalho da professora supervisora e quanto melhorou o rendimento dos alunos. Por fim, aprendemos que precisamos estar atentas à nossa prática, avaliando-a continuamente e fazendo as mudanças cabíveis a fim de fazer com que os alunos aprendam mais e melhor.

Referências

BRASIL. **Língua Portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GERALDO. Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-critica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2005

PIMENTA. Selma Garrido. LIMA. Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**: diferentes concepções. Revista Poiesis. Vol.3.p.5 a 24.2005.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, I. C.A (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O PONTO DE VISTA DE SUPERVISORAS

ALVES, Rita Iara Pereira¹ - EEEF Sto. Antônio
ARAÚJO, Josefa Nascimento Rocha²² - EEEF de Aplicação
SOUSA, Zilda Gonçalves Paulino³ - EEEF N. Sra. Do Rosário
VASCONCELOS, Teresa Cristina⁴⁴ - UEPB

Resumo

O contato de futuras professoras com a realidade da sala de aula e o cotidiano escolar como um todo, durante o processo de formação inicial na universidade, é condição imprescindível na preparação de profissionais habilitadas para o enfrentamento das demandas do processo educativo formal. No intuito de apresentar possíveis formas de promover esse contato, relata-se neste artigo a experiência de três professoras da Educação Básica em exercício da função de supervisoras bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, seguiu-se o itinerário metodológico que teve início com uma breve exposição do já referido Programa; traçou-se um sucinto perfil e enfocou-se o papel das supervisoras e das licenciandas, em seus principais aspectos; foram identificadas e caracterizadas as escolas onde cada uma atua, bem como as turmas com as quais são desenvolvidas as atividades docentes. Por fim, narrou-se a ação, propriamente dita, realizada com os grupos de estudantes bolsistas sob sua responsabilidade. Ao longo do relato, fez-se uma reflexão à luz de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino – 2013, e de autores como Marcuschi (2010), Faria (2009), Machado (2005), dentre outros. A experiência de acompanhar grupos de iniciantes na docência vem possibilitando às supervisoras não apenas repassar informações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Vem proporcionando, também, reflexões sobre o próprio fazer pedagógico, conduzindo-as a leituras e estudos, em busca de inovação para a sua prática. Destaca-se, desse modo, a importância do PIBID na formação de professoras para os anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: PIBID. Ensino fundamental. Supervisão.

1 Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional - UEPB (professorarita2010@hotmail.com)

2 Especialista em Formação de Educadores - UEPB (zefinharocha@hotmail.com)

3 Graduada em Pedagogia - UEPB (zildagoncalves2009@hotmail.com)

4 Mestra em Ciências da Sociedade - UEPB (tecriva13@gmail.com)

Introdução

O processo educativo formal apresenta demandas cujo enfrentamento exige profissionais habilitados. Para desenvolver as habilidades exigidas aos profissionais que atuarão na educação básica, torna-se indispensável, durante a sua formação inicial na universidade, o contato com a escola e, especificamente, com o cotidiano de uma sala de aula. Como afirma Nóvoa, o argumento é muito simples: “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”.

Neste artigo relata-se a experiência de três professoras da educação básica no exercício da função de supervisoras bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que têm contribuído na promoção desse contato.

O Programa é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

O projeto da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), apoiado no âmbito do Pibid, é composto por subprojetos que contemplam várias licenciaturas. Destes, remete-se aqui ao de Pedagogia – *campus* I, do qual fazem parte quinze licenciandas sob supervisão das autoras deste relato e orientação de uma professora do curso a que alude o referido subprojeto.

Traçando-se um sucinto perfil e enfocando-se o papel das supervisoras e das licenciandas que participam desse subprojeto têm-se quinze estudantes que, ao ingressarem no programa, se encontravam em diferentes períodos do curso, sendo duas no 3º, uma no 4º, uma no 5º, quatro no 6º, uma no 7º, e seis no 9º. Sete são alunas do turno diurno e oito são do noturno. A divisão em três grupos de cinco se deu na primeira reunião com todas as participantes do subprojeto e os critérios foram: a compatibilidade entre o horário de aulas na universidade e turno em que deveriam estar na escola; e a conveniência quanto à localização da escola e a facilidade de deslocamento de cada uma.

Quanto às supervisoras, as três são graduadas em Pedagogia e duas cursaram especialização na área. A professora Rita Iara Pereira Alves (EEEF Santo Antônio) iniciou sua atuação como professora mesmo antes da formação docente, como auxiliar de sala de aula. Tem experiência de docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como Supervisora Educacional. Josefa Nascimento Rocha de Araújo, ou Zefinha, como é tratada por todos, (EEEF de Aplicação) tem vasta experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em escolas da rede pública como da rede privada de ensino. Zilda Gonçalves Paulino de Sousa leciona desde 1985, quando atuou em uma escola da zona rural de Sumé - PB. Em 1989, começou a trabalhar na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário onde trabalhou com turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também atuou como gestora.

Com a atribuição de acompanhar as atividades presenciais das bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID, as professoras supervisoras têm assumido a responsabilidade de lhes proporcionar condições adequadas para o desempenho de seu papel na escola.

Para melhor compreensão de como se dá esse acompanhamento se faz necessário identificar e caracterizar as escolas onde cada uma atua, bem como as turmas com as quais são desenvolvidas as atividades docentes. Importa, também, que sejam apresentados dados da ação realizada, ao tempo em que se faz uma reflexão com base em documentos (Parâmetros Curriculares, Diretrizes Operacionais) e em autores que tomam a formação de professores como matéria de seus estudos e produções, a exemplo de Marcuschi (2010), Faria (2009), Machado (2005), Libâneo (2002), dentre outros.

Contextualizando

Neste artigo é atribuída importância ao contexto para que se perceba o significado e a relevância que as características do ambiente e do cotidiano escolar, bem como peculiaridades de estudantes que dele fazem parte, podem ter para licenciandas que se encontram no processo de iniciação à docência. Aqui, a contextualização constitui uma tática essencial para a construção de significados acerca do ser professora. Sendo assim, passa-se à identificação e breve caracterização das três escolas, todas localizadas em Campina Grande – PB, e a algumas informações sobre as turmas, com as quais as professoras atuam como polivalentes, isto é, ministrando aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Religião. Vale salientar que a busca desses dados constituiu a primeira atividade realizada por cada grupo de estudantes e sua respectiva supervisora.

A Escola Estadual do Ensino Fundamental Santo Antônio, localizada na rua Francisco Antonio do Nascimento nº 1078, no bairro de Santo Antônio, é uma instituição confessional pertencente à Associação São Vicente de Paulo conveniada com o Estado. Oferece o ensino fundamental (1º ao 5º ano) a 445 crianças organizadas em 15 turmas e seu IDEB é 5,6. Além das professoras dessas turmas e da gestora e sua adjunta, conta com 17 funcionários, alguns efetivos, e outros prestadores de serviços. Possui amplo espaço interno e externo numa construção que data da década de 1940 e que necessita de reforma e manutenção de sua estrutura física, o que vem ocorrendo de forma muito lenta, devido à falta de recursos financeiros. Apesar dessa carência, é vista pela comunidade como uma ótima escola, chegando a ter fila de espera por uma vaga.

A EEEF de Aplicação, situada à Rua João Lélis, S/N – Catolé, foi fundada em 01/05/1960. É uma instituição laica que oferece os níveis I e II do Ensino Fundamental a 934 alunos, numa edificação que se encontra em bom estado de conservação e que dispõe de espaço interno e externo condizente com as exigências legais para a realização de suas atividades. Apresenta IDEB de 4,9.

A EEEF Nossa Senhora do Rosário localiza-se na Rua Nilo Peçanha, S/N, no Bairro da Prata. Foi criada em dezembro de 1954 e já ofereceu o ensino fundamental, o ensino médio e EJA. Atualmente, atende a 805 alunos, do 3º ao 9º anos do fundamental e tem IDEB 4,7. Mesmo tendo passado por reforma e manutenção recentemente, sua estrutura física apresenta espaço considerado inadequado para o desenvolvimento das atividades escolares.

Quando as estudantes bolsistas do Pibid chegaram às escolas, no segundo semestre de 2012, tiveram a seguinte visão das salas de aula:

A professora Rita trabalhava numa sala de aula com tamanho adequado ao número de alunos, ventilada e bem iluminada, porém, o posicionamento do quadro fazia com que fosse preciso fechar as janelas sempre que a claridade do sol incidia sobre ele, pois dificultava a visualização por parte das crianças. Era uma classe do quarto ano, composta por trinta e dois alunos, sendo quinze meninas e dezessete meninos, cuja situação socioeconômica se enquadrava na classe baixa, sendo, em sua maioria, dependentes de programas governamentais.

A sala de aula da professora Zefinha era arejada, bem iluminada e espaçosa para os 25 alunos que compunham uma turma do 4º ano. No entanto, estes deixavam transparecer grande carência nos aspectos social, afetivo, emocional e comportamental, e déficit de aprendizagem.

A sala de aula de aula da professora Zilda, mesmo para o reduzido número de 17 alunos do 5º ano B, era muito pequena, além de ser pouco arejada e mal iluminada. Na faixa etária média de 11, 5 anos, nove deles já haviam sido reprovados no 5º ano. Para essa turma, as disciplinas em que encontrava maior dificuldade eram Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto começou o processo de iniciação à docência das estudantes de Pedagogia e da ação supervisora das professoras. Segundo Machado (2005), conhecer o contexto significa ter melhores condições de se apropriar de um dado conhecimento e de uma informação. Nessa perspectiva, o item a seguir mostra como vem se dando a apropriação do conhecimento acerca da docência pelas estudantes.

Atuação na escola

A escola é o lugar onde formalmente se dá o encontro de professores e estudantes para o desenvolvimento sistemático dos processos de ensino e de aprendizagem. Esses processos são definidos por um princípio básico: “o núcleo da atividade docente é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo, sob a direção do professor” (LIBÂNEO, 2002, p.3). Esse princípio deixa clara a responsabilidade que o professor assume na condução desses processos, de modo que é seu papel

planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os

alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. (LIBÂNEO, 2002, p.3)

Nas escolas onde é desenvolvido o Subprojeto Pedagogia/UEPB – *campus* I o planejamento é realizado de modo a se adequar ao Programa Primeiros Saberes Da Infância - PPSI. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino - 2013, emanadas da Secretaria de Estado da Educação – SEE/PB, esse Programa

É uma política pública do Governo do Estado da Paraíba, cuja finalidade é traçar diretrizes norteadoras da prática educativa dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, e visa atender o objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, do Ministério da Educação, que é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade.

O PPSI visa, ainda, contribuir para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos os estudantes da 1ª etapa do Ensino Fundamental, cujo foco é o processo de alfabetização e letramento, com ênfase na leitura, na escrita e no raciocínio lógico matemático.

Este Programa está estruturado em duas fases: a primeira atende as crianças que estão no processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de forma que, ao término do 3º ano, os estudantes completem, satisfatoriamente esse ciclo, cujo foco é o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos que formam o Ciclo da Infância (PARECER

04/CNE/2008); a segunda fase propõe trabalhar a consolidação da alfabetização, atendendo aos estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tendo como eixos básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, conforme preconiza a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB. Dessa forma, pretende-se implantar uma política de monitoramento aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino da Paraíba, com a finalidade de contribuir para a efetivação da alfabetização das crianças até os dez anos de idade.

A Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF), responsável pelo PPSI, estrutura as sequências de aulas que são enviadas às escolas a cada bimestre. Nas sequências vem especificado o título da unidade (tema a ser trabalhado no bimestre), também vêm determinadas as habilidades a serem adquiridas pelas crianças e os conteúdos a serem trabalhados em cada dia. Assim, a professora deve cumprir aquele conteúdo programático dentro do prazo pré-fixado, tendo como um dos recursos o livro

didático adotado pela instituição. Ao final, é realizada uma avaliação diagnóstica daquele conteúdo explorado durante o bimestre. Além do programa, são realizados projetos paralelos trabalhando cidadania e valores éticos no cotidiano escolar.

Segundo o levantamento realizado pelas estudantes de Pedagogia e suas supervisoras, nas três turmas detectou-se atraso em relação ao domínio de leitura e escrita e do cálculo. Diante dessa constatação, decidiu-se planejar atividades que estimulassem as crianças a participar mais ativamente das aulas. Para tanto, cada grupo elaborou e executou Projetos Didáticos abordando temáticas de interesse das crianças, considerando os conteúdos programáticos a serem trabalhados.

Na EEEF Santo Antônio decidiu-se por um projeto cujo produto final seria um jornal. Como afirma Faria (2009, p. 6) “a utilização do jornal na sala de aula auxilia na aquisição da linguagem, na ampliação do vocabulário, na capacidade de analisar discursos e na própria inserção do aluno, como cidadão, na sociedade, além de predispor-lo favoravelmente à leitura de livros.”

O desenvolvimento desse projeto possibilitou o trabalho interdisciplinar na busca de alcançar os seguintes objetivos:

- Conhecer historicamente como ocorreu o início da circulação do jornal impresso;
- Ler jornais identificando elementos que o compõem;
- Analisar as características dos gêneros textuais encontrados em jornais e considerá-las na própria produção escrita;
- Buscar informações em diferentes fontes para a produção do jornal em sala de aula;
- Vivenciar um dia de repórter;
- Compreender a função social do jornal;
- Observar e compor formas visuais de comunicação, por meio de texto e imagem.

Para a operacionalização do projeto, a turma foi dividida em pequenos grupos e cada bolsista se responsabilizou pelo acompanhamento de um deles. Cada grupo assumiu a tarefa de produzir um caderno do jornal cujo nome – Jornal Criatividade - foi escolhido por votação em sala de aula. Após a conclusão do projeto foi realizada uma culminância na qual foi apresentado o produto final às demais turmas que estudam no mesmo turno.

A reflexão que se faz aqui vai ao encontro das ideias de Marcuschi (2010, p.78) quando afirma que

no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola,

portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma pré-
via convincente do que será requerido dos jovens aprendizes
no espaço social.

Durante a culminância foi feita a exposição de todo o material produzido ao longo da realização do projeto. Nesse material era possível verificar como os alunos se envolveram e aprenderam a ler, de maneira crítica, todas as partes do jornal, das manchetes aos suplementos, da economia à cultura, da política ao cotidiano. Além disso, a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento aconteceu de maneira divertida e proveitosa.

Na EEEF de Aplicação foi desenvolvido o projeto intitulado *Estudando, Lendo e Brincando* com o objetivo de habilitar as crianças a ler com compreensão pelo contato com diferentes gêneros textuais. Este projeto foi encarado como um desafio porque, como afirma Kraemer (2007, p.5), “a maioria dos adultos concorda e respeita que as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento físico e emocional da criança, mas não aceitam com naturalidade quando fazem parte do contexto curricular.”

Ao decidirem por essa temática, supervisora e bolsistas estavam convencidas de que propondo aos alunos atividades lúdicas educativas eles teriam oportunidade de participar mais ativamente das aulas, expressar seus pensamentos, criticar e emitir suas opiniões, formar os seus conceitos, uma vez que essas atividades estavam em consonância com um projeto mais amplo.

A metodologia consistiu em atividades que privilegiaram a interdisciplinaridade, uma vez que foram considerados aspectos relacionados à Língua Portuguesa, à Matemática, à História e às Ciências da Natureza na escolha e utilização de jogos didáticos (a escola dispõe de mais de 40 jogos), criação da Hora do Conto, locação de livros, produção textual, construção de um livrinho, análise de filme, e na produção de uma peça teatral, dentre outras. Cada uma dessas atividades foi planejada considerando sempre o objetivo a ser alcançado e as possibilidades de superação das próprias dificuldades por parte de cada criança.

A culminância do projeto contou com a presença de outras turmas, de familiares das crianças e de representantes da gestão da escola, que puderam assistir à encenação da peça, folhear os livrinhos produzidos pela turma e observar outras atividades expostas referentes aos conteúdos estudados no decorrer da realização do projeto.

O resultado surpreendeu uma vez que se revelaram habilidades que se encontravam latentes como as de desenhar, narrar, representar, criar. Além disso, também se percebeu nas atitudes dos alunos o despertar da consciência em relação a valores como respeito ao outro e à natureza, solidariedade e cuidado com o que é de uso coletivo. Na montagem da peça teatral as bolsistas também se revelaram, tanto na representação de personagens como na produção.

Durante todo o período de desenvolvimento do projeto houve empenho em se fazer a mediação a fim de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno para que ele consiga ler com compreensão e alcance as aprendizagens que se espera, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na EEEF Nossa Senhora do Rosário a definição do projeto a ser desenvolvido partiu de uma reflexão do grupo de bolsistas e da supervisora sobre a importância de se considerar que ler e escrever são as principais habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de serem aperfeiçoados os conhecimentos referentes à língua materna e permitir o acesso ao saber elaborado nas diversas áreas de conhecimento. Além disso, no contato das bolsistas com a turma percebeu-se que a maioria dos estudantes não tem o costume de ler. A partir das observações e estudos, chegou-se à compreensão de que a escola é o lugar mais indicado para que eles possam vir a desenvolver esse hábito e ter a oportunidade de acesso a textos diversificados e de boa qualidade.

Com esta compreensão e de posse dos dados da realidade dos alunos que compõem a sala de aula, em termos de aprendizagem escolar, surgiu a ideia de eleger a leitura como aspecto principal a ser focado, a fim de contribuir para um processo de aprendizagem relevante e mais significativo. Para tanto, considerando a interdisciplinaridade e a realidade da escola, foi elaborado o projeto intitulado *Ler é bom! Experimente!* com o objetivo de instrumentalizar os estudantes para ler diferentes gêneros textuais. Além dos aspectos cognitivos, houve também a preocupação de se levar em consideração aspectos afetivos, culturais e sociais.

Na análise da realidade da escola e, mais especificamente, dos alunos daquela turma, foi detectado que a maior parte deles apresentava sérios problemas para produzir e interpretar textos de uso social, orais e escritos. Apesar de estarem cursando o 5º ano, muitos ainda não conseguiam ir além da mera capacidade de codificar e decodificar. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.53) explicam que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação,

inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

Viu-se, então, a necessidade de oferecer àqueles estudantes os meios para atingir capacidades linguísticas que lhes permitissem exercer as práticas de leitura e escrita dos diferentes gêneros textuais que circulam no seu meio social. Para tanto, foi preparado o projeto supracitado e, ao longo de quatro meses foram feitos planejamento das aulas, considerando o aprofundamento do estudo dos conteúdos para elaborar as atividades e produzir/adquirir recursos didáticos que contribuíssem para que os alunos se tornassem leitores.

A ação pedagógica se desenvolveu considerando diferentes gêneros textuais, já que a proposta era aproximar os alunos da diversidade textual que existe fora da escola, com práticas de leitura e escrita que lhes permitissem experimentar como cada um está inserido em um ato de comunicação específico. Assim, foram eleitos aqueles que circulam socialmente de forma recorrente (por exemplo: imagem, bula de remédio, receita culinária, carta, e-mail, texto informativo, reportagem, panfleto, mapa), explicando que eles se definem pelas características das quais se constituem, tais como a linguagem e o conteúdo propriamente dito.

Sendo assim, ao trabalhar com esses gêneros textuais houve a possibilidade de vivenciar com os alunos a interdisciplinaridade através das Artes, com releitura de imagem; da Ciência, com a temática Educação Sexual: puberdade e adolescência, História e Geografia: continente africano e afrodescendência.

Em relação a esta última temática, vale ressaltar a inquietação dos alunos diante dos mitos apresentados sobre a África na grande mídia e o despertar de sua curiosidade investigativa frente a textos e diferentes documentos que trouxessem respostas às suas indagações, ao mesmo tempo em que relacionavam a aprendizagem escolar à sua experiência de vida.

Fator que considerado relevante nesse projeto foi o acompanhamento das crianças pelas bolsistas, durante a realização das atividades propostas, seja individualmente ou em duplas, fazendo as intervenções cabíveis para garantir a aprendizagem.

Outro fator a considerar foram experiências inusitadas ao longo do semestre. Devido a um reforma geral no prédio, fez-se necessário buscar um espaço onde as aulas tivessem continuidade, a fim de não se interromper o processo. Como estava difícil encontrar esse lugar, a turma foi instalada na pequena cozinha de uma igreja próxima, o único que não alteraria muito a rotina dos alunos e suas famílias, em termos de locomoção. Era isso ou parar tudo e esperar meses até que a escola ficasse pronta. Nessa situação, decidiu-se tirar o melhor proveito possível, incluindo nas aulas o trabalho com o gênero textual receita. Assim, aquele espaço com pia, geladeira, fogão, armário e louças, ao invés de atrapalhar, proporcionou uma deliciosa experiência. Seguindo o passo a passo, desde o preparo até a degustação, os alunos leram e releeram o texto para separar os ingredientes e entender a maneira de fazer. Momento

em que não se deixou escapar a oportunidade de fazê-los lidar com conceitos matemáticos (quantidade, peso, medida), e ver que, nesse tipo de atividade, também estão envolvidas as demais áreas do conhecimento, incentivando, desse modo, a atitude interdisciplinar.

No decorrer dessa atividade viu-se na expressão de cada um a satisfação de aprender colocando a mão na massa, literalmente. Observou-se que esse tipo de experiência em sala de aula torna o aprendizado muito mais significativo e que, além disso, gera oportunidades para por em prática atitudes de colaboração e respeito mútuo.

Ainda no contexto de espaço reduzido, na semana em que se comemorava o “Dia da Criança” as aulas foram diferentes, envolvendo todas as turmas com contação de histórias, confecção de brinquedos, minigincana com brincadeiras, e lanche coletivo, de modo que a leitura fosse o “carro-chefe” das atividades propostas.

A consciência da importância dessa sólida formação do leitor permeou todo o trabalho e provocou o envolvimento efetivo nas ações desenvolvidas, instigando à busca pela inovação da prática pedagógica, pelo desenvolvimento da habilidade de preparar bem os procedimentos de ensino e o cuidado de utilizar adequadamente recursos didáticos, isto é, levou a desenvolver reflexões sobre algumas abordagens didático-metodológicas a partir de análises de documentos oficiais, livros didáticos e organização dos conteúdos.

Neste relato, não se pode deixar de salientar a significativa contribuição do minicurso de Matemática que está sendo oferecido dentro do Subprojeto Pedagogia – *campus* I. A participação das bolsistas neste minicurso tem se refletido em sala de aula quando da orientação às crianças na resolução de atividades. Percebe-se que elas estão mais seguras em relação aos conteúdos e isso faz com que o trabalho seja mais profícuo e flua com maior tranquilidade.

Considerações finais

Buscou-se neste artigo relatar a experiência de três professoras da educação básica no exercício da função de supervisoras bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que têm contribuído na promoção do contato de estudantes do curso de Pedagogia da UEPB - *campus* I - com a escola e, especificamente, com o cotidiano de uma sala de aula. Para tanto, traçou-se um sucinto perfil e enfocou-se o papel das supervisoras e das licenciandas, em seus principais aspectos; foram identificadas e caracterizadas as escolas onde cada uma atua, bem como as turmas com as quais são desenvolvidas as atividades docentes; e narrou-se a ação, propriamente dita, realizada com os grupos de estudantes bolsistas sob sua responsabilidade. Ao longo do relato, fez-se uma reflexão à luz de documentos oficiais e de autores que tomam a formação de professores como matéria de seus estudos e produções.

Considerando-se a iniciativa da CAPES de fomentar a iniciação à docência, vê-se no PIBID a possibilidade de concretização desse empreendimento uma vez que propiciar a prática de futuras professoras é imprescindível ao seu processo de formação inicial. Nesta perspectiva, cabe refletir com Zabala (1998, p.13) que

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente, consegue-se essa melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência. O conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

Considerando-se que se espera das licenciandas a execução do plano de atividades aprovado, comprometendo-se com o cumprimento de todas as etapas, observou-se que todas têm se esforçado no desempenho de seu papel, pois demonstram interesse pelo que fazem, sendo que na realização das atividades apresentam diferenças. Algumas demonstram mais capacidade de crítica, outras são propositivas no enfrentamento dos problemas da prática pedagógica, outras ainda se mostram aptas para conduzir o processo educativo de forma democrática e com sabedoria para conciliar divergências. Algumas mais que outras têm iniciativa de estudar conteúdos que ainda não dominam e de buscar inovações metodológicas a fim de garantir a aprendizagem das crianças.

Do ponto de vista de professoras supervisoras, profissionais da educação, importa considerar, também, a contribuição que um programa dessa natureza traz no sentido:

- a) do resgate da autoestima ao desenvolver uma prática pedagógica que se desapega do velho para o acolhimento ao novo, ao se dispor para o diálogo através da abertura respeitosa, ao assumir atitude de reflexão e autocrítica e se empenhar para se fazer e refazer no tempo e espaço sociais.
- b) do aporte financeiro com a concessão da bolsa a pessoas que historicamente se veem aviltadas no seu direito a salário condigno com a função que desempenha;
- c) de mudanças provocadas em setores da escola;
- d) do avanço na aprendizagem das crianças que são beneficiadas pela dedicação das alunas bolsistas quando, no acompanhamento individualizado, buscam sentir a carência do aluno, diagnosticar o conteúdo que ele não consegue atingir, estimulando-o a continuar estudando;
- e) do desafio para a coordenadora de área que consiste em penetrar no mundo real das bolsistas, sendo uma mediadora, devidamente engajada no projeto e consciente da necessária articulação entre professoras supervisoras e alunas bolsistas, orientando-as por meio da reflexão sobre a prática para a conquista da autonomia .

A experiência de acompanhar grupos de iniciantes na docência vem possibilitando às supervisoras não apenas repassar informações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Vem proporcionando, também, reflexões sobre o próprio fazer pedagógico, conduzindo-as a leituras e estudos, em busca de inovação para a sua prática. Destaca-se, desse modo, a importância do PIBID na formação de professoras para os anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. **Como usar o jornal na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KRAEMER, Maria Luiza. **Lendo, brincando e aprendendo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002, 134p. Disponível em < <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=67> >
- MACHADO, N. J. Interdisciplinaridade e contextualização. In: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC; INEP, 2005. p. 41-53.
- MARCUSCHI, E. Escrevendo na escola para a vida. In RANGEL, E.O. e ROJO, R.H.R. (coord.) **Língua Portuguesa : ensino fundamental - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19)
- NÓVOA. A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Acesso pelo "site" www.revistaeducacion.mec.es/re350/r350_09.
- PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino - 2013**. Secretaria de Estado da Educação – SEE/PB.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998.

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

AVELINO, Gueiby - UEPB¹
FERNANDES, Isabele - UEPB²
REGO, Janielle - UEPB³
OLIVEIRA, Laiz -UEPB⁴

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar as contribuições do Subprojeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) de Pedagogia, da UEPB, Campus III. O referido Programa proporciona experiências vivenciadas nas escolas e salas de aula com o intuito de preparar o graduando constantemente para exercer sua profissão de professor. O PIBID possibilita um estudo teórico-prático através de um intercâmbio entre UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e a escola. O Subprojeto de Pedagogia trabalhou com uma proposta de pedagogia de projetos, numa perspectiva interdisciplinar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Edgardo Júlio. Neste texto apresentaremos o registro da experiência do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: PIBID. Formação de Professores. Cotidiano Escolar.

Introdução

O trabalho apresentado traz considerações acerca da importância do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) para a formação docente tendo em vista o trabalho realizado nas escolas por meio dos subprojetos, como também as experiências vivenciadas nas salas de aula buscando construir conhecimentos para uma aprendizagem significativa para que possa contribuir para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos bolsistas.

O PIBID proporciona uma interação do aluno estudante de pedagogia com as escolas públicas. Assim os graduandos terão a oportunidade de ter o contato com os alunos vivenciando a realidade dos mesmos e da escola em si. Neste programa há a troca de experiências realizadas entre os conhecimentos adquiridos na escola. A seguir apresentaremos: elementos teóricos que embasam este trabalho, a metodologia, os resultados: análise e discussão e

1 Graduanda do curso de Pedagogia (gueibykarolline_@hotmail.com)

2 Graduanda do curso de Pedagogia (IsabeleLimactg@gmail.com)

3 Graduanda do curso de Pedagogia (janielekaline@hotmail.com)

4 Graduanda do curso de Pedagogia (laiz-ctg@hotmail.com)

as considerações finais acerca da experiência do Subprojeto de Pedagogia do CH, UEPB Campus III.

O PIBID

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência (PIBID) é um programa de incentivo a docência, que visa qualificar os alunos que apresentem interesse pela docência. O Programa possibilita aos graduandos dos cursos de licenciatura o preparo para o exercício da docência, através das experiências vivenciadas dentro das escolas da rede pública de ensino. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada Instituição de Educação Superior (IES).

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. É uma ação conjunta da Secretaria de Educação Básica Presencial do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os participantes ao se inserirem nas escolas públicas devem desenvolver atividades, oficinas didático-pedagógicas e devem ter a orientação do professor supervisor da escola, que irá nortear o trabalho a ser desenvolvido pelas bolsistas participantes. Além de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas através de atividades inovadoras, o programa disponibiliza bolsas para os alunos de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede de ensino. Desta forma,

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005, p.17-18).

O PIBID só vem a acrescentar, pois os estudantes de pedagogia e de outros cursos ao participarem do Programa só irão adquirir mais experiências dentro das escolas. O PIBID é uma preparação para estudantes de pedagogia lecionarem futuramente como professores formados e também uma contribuição significativa no aprendizado dos alunos, pois estarão desenvolvendo atividades diversificadas de acordo com os temas dos subprojetos que estão sendo trabalhado nas escolas.

Discutir a importância do PIBID para a formação do graduando exige partir da documentação que dá legalidade a esse programa. A Portaria 260/2010-CAPES delinea alguns objetivos do PIBID, dentre estes é importante destacar:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do

magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (Portaria 260/2010-CAPES).

A Importância do PIBID na Reflexão e Formação Docente

O PIBID em parceria com as Universidades vem dando aos alunos dos cursos de licenciatura a oportunidade de iniciação a docência para que os mesmos possam ir adquirindo conhecimentos técnicos necessários ao fazer docente, buscando assim a construção da identidade do que é ser professor, como também vem possibilitando uma análise reflexiva do cotidiano escolar.

Este início da profissão por vezes é repleto de medo e insegurança por parte do futuro educador. Esta é uma das grandes dificuldades enfrentadas por professores recém- formados e, através do projeto no qual somos aprendizes do fazer docente, está sendo possível adquirir experiências ricas e importantes que constituem elementos básicos para nossa competência, bem como uma qualificação enquanto futuras pedagogas, uma vez que, através do mesmo nós bolsistas temos a oportunidade de lecionar em salas de aula de escolas públicas em consonância com o subprojeto construído com a participação de todos envolvidos permitindo-nos a utilização de práticas inovadoras que contemplam o diálogo e fomentam no aluno sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

A realização destas atividades nos leva a refletir sobre a prática, bem como as metodologias a serem utilizadas na mesma, destacando que o professor deve dar subsídios para que o aluno crie e possa construir sua própria autonomia, ressaltando ainda a importância do educador buscar, como ponto de partida para a construção do conhecimento, os saberes prévios e informais do aluno e associa-los aos conteúdos a serem trabalhados. Tendo isto como referência, buscamos desenvolver as atividades articuladas com a realidade dos alunos.

Através destas vivências concedidas pelo PIBID está sendo possível o aprimoramento do nosso fazer docente dia-a-dia, articulando-o com a teoria estudada na graduação. Isto nos permite uma análise sobre ser professor e trabalhar numa perspectiva de uma ação-reflexão-ação buscando uma prática que leve a transformação da realidade hoje existente nas salas de aula das escolas públicas. Desta forma, devemos buscar conhecer a realidade na qual estamos inseridas e a partir dela pensarmos meios para a superação destes problemas. A respeito disto Leite (2011, p. 40) afirma que “[...] a formação

de professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho não podendo concebê-la descolada ou distanciada da reflexão crítica da realidade da escola.”

O Cotidiano Escolar

O PIBID tem um papel importante no que se refere ao ensino-aprendizagem, e é através das experiências realizadas no convívio diário das bolsistas com os alunos, professores e colaboradores da escola onde é criada uma interligação na qual ao estar no processo de ensino o bolsista também aprende nesse convívio. É necessário que a construção de ensino e aprendizagem implantada por meio do PIBID nas escolas públicas, tenha o objetivo de transformação e a inovação na rotina escolar. Para isso é preciso ter conhecimento do contexto real onde os alunos estão inseridos, ou seja, a transformação que tem como base as práticas planejadas academicamente deve estar de acordo com a realidade do aluno em sala de aula. É importante ressaltar que ao estarmos no cotidiano da escola passamos a ter um contato direto com os alunos, que vai além do ambiente de estudo. Cria-se um elo no qual conhecemos as histórias de vida dos alunos, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos que muitas vezes são refletidas em sala de aula com suas atitudes. Entendemos, de acordo com Freire, (1996, p. 23) que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Como bolsista do PIBID é fundamental uma boa relação em grupo dentro da escola para que possa exercer atividades produtivas naquele ambiente, uma vez a escola deve ser uma agência de formação de cidadãos que facilita a socialização de conhecimentos e isso só é possível mediante a colaboração de todos. Vale ressaltar que, mais do que colocar um projeto que foi planejado em prática, o programa possibilita a adequação desse projeto de acordo com a vida da escola para transformar e melhorar a aprendizagem dos alunos.

O PIBID proporciona a inserção dos alunos de licenciatura no contexto escolar de escolas públicas.

É de grande importância para os graduando de pedagogia como também de outras licenciaturas estarem se preparando seja através da teoria ou da prática. O PIBID possibilita a junção de ambos, pois na medida em que está inserido no Programa o aluno bolsista irá ter a oportunidade de estar atuando em uma escola desenvolvendo projetos dentro das salas de aula, repassando para os alunos das escolas parceiras os conhecimentos adquiridos na Universidade e colocando-os em prática na medida em que desenvolvem qualquer tipo de trabalho nas instituições públicas de ensino. Tudo isso estará contribuindo para a formação inicial dos alunos-bolsistas.

Daí se faz necessário em todo percurso formativo que envolve a formação de professores, reconhecer que estes são sujeitos do conhecimento, e como tais, possuem saberes e se mobilizados podem contribuir para formação de novas práticas educativas (TARDIF, 2002, p. 237).

As escolas públicas que recebem os bolsistas estarão se beneficiando, pois é um programa voltado não só para a preparação de futuros professores, mas também na melhoria da qualidade do ensino através das atividades diversas. O convívio com a comunidade escolar é necessário para que os alunos de pedagogia possam compreender a prática docente mais próximo da realidade das escolas. E a relação entre o bolsista e o aluno vai sendo construída a partir dos encontros diários.

Nas escolas nos deparamos com diversos tipos de alunos, cada um com a sua particularidade. Portanto é importante que os bolsistas estejam disponíveis para poderem orientar, aconselhar esses alunos nas necessidades que possam vir a surgir no âmbito escolar e na vida pessoal.

O aluno bolsista do PIBID estará se aprimorando a cada dia e assim moldando seu aprendizado através dos conhecimentos adquiridos juntamente com os alunos, professores e professores supervisores. É necessário que se reflita sobre as ações que serão desenvolvidas com os alunos e em que elas vêm a contribuir na aprendizagem dos referidos alunos. Dessa forma, o aprimoramento da formação inicial dos futuros professores será construído a partir de ações-reflexões-ações dentro da Universidade e no espaço escolar. O programa possibilita uma troca de ideias entre os bolsistas, professores, professores-supervisores e coordenadores através de reuniões onde são discutidas pautas e várias formas de se desenvolver os projetos a serem inseridos nas escolas públicas, ou seja, no curso de pedagogia os alunos-bolsistas planejam e elaboram um cronograma a ser seguido com atividades diversificadas. Tudo isso só vem a contribuir de forma que os licenciandos em pedagogia adquiram habilidades, se preparando para exercerem a sua futura prática pedagógica.

Subprojeto de Pedagogia do CH da UEPB, Campus III- “Partilhando Saberes e Construindo Conhecimentos”.

Os temas desenvolvidos na escola fazem parte do Subprojeto de Pedagogia do CH da UEPB, Campus III- “Partilhando Saberes e Construindo Conhecimentos”. Os mesmos foram planejados e elaborados por meio de discussões do grupo envolvendo as alunas bolsistas, professor da escola campo e coordenadora procurando enfatizar atividades de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos. Destacamos a relevância desta forma de encaminhamento como positiva, considerando o que defende Gardner (apud NOGUEIRA, 2009, p. 80): “[...] *um projeto fornece uma oportunidade para os estudantes disporem de conceitos e habilidades previamente dominadas a serviço de uma nova meta ou empreendimento*”.

Com isso analisamos a importância desta proposta de trabalho ora apresentada, pois é por meio das atividades que os educandos desenvolvem suas ideias e se apropriam as novas capacidades conceituais. As elaborações dos conteúdos e atividades sugeridas tiveram como temas: Educação e Cidadania para o Trânsito, Ética e Educação Ambiental uma Questão de Cidadania, Pluralidade Cultural.

O objetivo do primeiro projeto Educação e Cidadania (foto1) para o trânsito foi conscientizar os alunos para o respeito ao trânsito contribuindo para a formação de valores como cidadãos, onde por meio de oficinas pedagógicas, apresentação de vídeos, trabalhos de pesquisa, palestras entre outras estratégias de ensino. Os alunos conheceram a legislação do trânsito, os sinais de trânsito e a sua importância para a locomoção segura de pedestres e condutores de veículos diversos.



Foto: 1: Apresentação de trabalhos feitos pelos alunos sobre o trânsito na E.E.E.F. Edagardo Júlio em 28/09/2012. Por: Laiz Gonçalves

O segundo teve como título Ética e Educação Ambiental uma Questão de Cidadania (foto 2), o objetivo deste foi proporcionar à escola e à comunidade, como um todo, estímulos para a preservação e a valorização do meio ambiente, uma vez que existe a necessidade de conscientização das pessoas no tocante à temática para melhoria da qualidade de vida no planeta. Portanto é necessário oferecer informações aos educandos e sensibilizá-lo acerca dos direitos e deveres quanto aos cuidados essenciais no que diz respeito ao uso do meio ambiente. Neste projeto foram desenvolvidas aulas de campo, pesquisas, confecção de cartazes e maquetes, oficinas de leitura e produção de textos, gincanas, exposição de trabalhos preparados pelos alunos entre outros procedimentos metodológicos.



Foto: 2: Oficina sobre a coleta seletiva na E.E.E.F Edgardo Júlio.
Outubro de 2013. Por: Gueiby Karolline

O terceiro projeto apresentado ressaltou a Pluralidade Cultural (foto 3). O referido projeto teve a finalidade de informar a importância de trabalhar o tema na comunidade escolar para a formação de cidadãos conscientes tendo em vista a escola como melhor espaço para desenvolver as atividades. Com isso o objetivo foi procurar apresentar aos estudantes a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais para cultivar o respeito à tolerância, e não aceitação das práticas que geram desigualdades sociais e atitudes discriminatórias e excludentes. O projeto sobre pluralidade cultural foi desenvolvido por meio de vários procedimentos metodológicos, a saber: debates em sala de aula, rodas de conversas, exibição de vídeos, oficinas e leitura e escrita, confecção de cartazes entre outros. A partir destes procedimentos os alunos puderam refletir sobre o quanto o nosso País é rico em sua pluralidade étnico-cultural, pois que cada região tem sua cultura, o que devemos conhecer, respeitar e valorizar.



Foto: 3: Cartaz sobre pluralidade cultural confeccionado por estudantes da E.E.E.F Edgardo Júlio.
Maio de 2013 Por: Isabele de Lima

De acordo com Smole (apud NOGUEIRA, 2009, p.84)

É importante que haja um planejamento sobre o que vai ser feito a cada dia, sobre qual material será necessário a cada etapa, e onde ou a quem serão feitas consultas para obter informações ou ajudar nas questões sugeridas durante a elaboração ou realização do projeto.

Considerando a importância da pesquisa para o planejamento utilizamos como referencia para o trabalho a ser desenvolvido os Parâmetros Curriculares Nacionais, além de textos informativos, artigos, sites de pesquisas entre outros. Por meio disso foram selecionados procedimentos metodológicos tais como: oficinas, dinâmicas, palestras, atividades individuais, recreativas e em grupos, exercícios escritos, debates, exibição de filmes, documentários e etc. Com essas atividades buscamos proporcionar experiências e aprendizagens significativas por parte dos alunos. Conforme Nogueira

Esta é uma fase de vital importância para o aluno, pois sua interação nos atos de criar, pintar, construir, cantar, entrevistar, representar, escrever, dançar, moldar, desenhar e etc. Demonstra a possibilidade de que seus sonhos, vontades e necessidades podem ser realizadas a partir de suas ações planejadas. (2009, p. 87)

Com bases nessas concepções no decorrer das atividades foi possível identificar o interesse do corpo discente em contribuir para a realização das oficinas que envolviam os temas em debates, por meio de materiais recicláveis as noções de preservação, sustentabilidade, por exemplo, durante a execução do segundo projeto e respeito às diferentes etnias, durante a execução do terceiro.

Após ter vivenciado constantes formas de aprendizagens envolvendo o corpo docente e discente foram apresentados e expostos os resultados obtidos com base nas atividades vivenciadas pelos mesmos. A exposição foi realizada na Culminância de cada projeto, esta representando o meio pelo qual os alunos mostraram as atividades escritas e elaboradas por eles na sala de aula. Portanto diagnosticamos os estímulos dos alunos ao ver seus trabalhos sendo apresentados e valorizados e nós como bolsistas e colaboradoras nesse processo nos sentimos satisfeitas em poder contribuir para essa formação.

Gostaríamos de acrescentar a relação que o subprojeto de pedagogia e o PIBID tem com a formação docente, pois observamos que se reflete nas trocas de experiências do processo contínuo, em que todas buscam construir um estudo teórico-prático que envolve o planejamento de ações, discussões e avaliações favorecendo uma aprendizagem significativa. Por meio dessas atividades o professor da escola campo que participante desta experiência foi levado a buscar mecanismos para repensar o seu fazer pedagógico e nós bolsistas vivenciamos ricas experiências favorecendo o nosso desenvolvimento acadêmico e o estudo reflexivo da prática pedagógica para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Conclusão

A partir das experiências que tivemos durante toda a elaboração e desenvolvimento deste trabalho podemos perceber a importância do PIBID. Tendo em vista que, através dele, estamos tendo a oportunidade de estarmos inseridas nas escolas públicas, vivenciando a realidade destas escolas e dos alunos e também da prática pedagógica por meio das atividades do subprojeto. Vale salientar que a partir delas buscamos contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da escola na qual estamos inseridas, pois adotamos práticas diferentes daquelas tradicionais que consideram o aluno um mero expectador. Desta forma, buscamos práticas que contemplassem a participação ativa de todos os envolvidos no processo.

Pudemos ter uma base reflexiva importante para a nossa formação inicial como docente, nos estimulando a seguir a profissão de professor. Foram ricas experiências que obtivemos com o programa e as atividades do subprojeto contribuíram de forma significativa no aprendizado dos alunos. A partir das vivências no cotidiano da escola e nas salas de aula o programa está nos propiciando o nosso aprimoramento na nossa formação inicial e continuada através das práticas realizadas. O programa valoriza o trabalho docente, colabora na aprendizagem dos alunos e na melhoria da qualidade de ensino. Por meio de ação-reflexão-ação podemos adquirir conhecimentos repensando a nossa prática e nos aperfeiçoando através das trocas de experiências com os alunos e todos os envolvidos na escola. Participar do PIBID está sendo muito gratificante, pois a cada dia adquirimos novas experiências, através de metodologias diversificadas nos conteúdos abordados em sala de aula e também por meio da convivência diária com os alunos. Enfatizando que o planejamento é muito importante para que o professor sinta-se mais seguro. Ressaltamos, neste processo, a importância do diagnóstico para que o educador conheça bem seu aluno e que este procure trabalhar a partir das suas dificuldades podendo contribuir para que tenha resultados satisfatórios na sua aprendizagem.

Através do programa podemos colaborar para que haja mudanças significativas no aprendizado dos estudantes do ensino fundamental por meio do Subprojeto que foi desenvolvido na escola. Participando do PIBID podemos unir a teoria estudada com a prática e assim aprimorar o nosso fazer docente, na medida em que ensinamos também aprendemos e nos preparamos cada vez mais.

Diante deste trabalho podemos destacar que ele nos permite analisar contextos dos nossos conhecimentos, proporcionando experiências proveitosas, relacionadas à nossa formação acadêmica como também a prática docente na sala de aula. Defendemos ainda que o papel do professor não é transmissor de conhecimentos e o aluno não é apenas receptor desse conhecimento, os dois são atores principais do processo ensino aprendizagem.

Agradecimentos

Este subprojeto de Pedagogia foi financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior) em parceria com a UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) em convênio com o Governo do Estado da Paraíba. As bolsistas agradecem à Escola Anthenor Navarro pela acolhida ao referido Subprojeto.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEEFF, 1997a.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética**. Brasília: MEC/SEEFF, 1997b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Brasília: MEC/SEEFF, 1997c.
- _____. CAPES. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em < http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf > Acesso em 26 de julho de 2013. 17h43.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Sobre a formação do professor. IN: **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências/ Nilbo Ribeiro Nogueira-7**. Ed. São Paulo: Érica, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil: a teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIBID: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nascimento, Isabel Romão Santos do¹ - UEPB
Souza Flor, Maria das Graças de² - UEPB
Sena, Wlyclécia Albuquerque de³ - UEPB

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar o relato da experiência do Subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, que foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Anthenor Navarro, na sala do 5º ano do ensino fundamental. Foram desenvolvidas atividades dentro da perspectiva da pedagogia de projetos ao longo de dois semestres letivos, o 2012.2 e o 2013.1. O objetivo das atividades realizadas na escola foi o de contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos, priorizando especialmente as suas dificuldades com a leitura e a escrita e cálculos, além da aplicação de temas transversais dos parâmetros curriculares, tais como: educação para o trânsito, meio ambiente, ética e pluralidade cultural. Como alunas bolsistas do PIBID – UEPB, estivemos atuando em sala de aula, desenvolvendo oficinas e vários tipos de atividades pedagógicas. Observou-se que inovar as práticas pedagógicas e didáticas trouxe a participação ativa dos alunos. Estes tiveram espaço para expor suas ideias e posições questionadoras quanto aos temas apresentados e discutidos. Para a preparação das atividades utilizamos pesquisas bibliográficas em livros, revistas, sites, artigos, entre outros, tendo em vista proporcionar situações nas quais os alunos se sentissem motivados a resolverem as problemáticas de modo a encontrarem respostas para as questões propostas. Obtiveram-se resultados satisfatórios quanto às atividades solicitadas e realizadas bem como os objetivos propostos. **Palavras-chave:** Formação de Professores. Docência. Pedagogia de Projetos.

Introdução

O trabalho apresentado tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas pelas bolsistas do subprojeto do PIBID de Pedagogia da UEPB Campus III, na comunidade escolar e dentro da sala de aula do 5º ano da Escola Estadual

1 Estudante do 5º período do Curso de Pedagogia – UEPB – Campus III Guarabira. Bolsista do PIBID. isabelromao4@hotmail.com.

2 Graduada no Curso de Pedagogia – UEPB – Campus III Guarabira. Professora do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro, município de Guarabira. Supervisora do PIBID. graciaflor@hotmail.com.

3 Estudante do 5º período do Curso de Pedagogia – UEPB – Campus III Guarabira. Bolsista do PIBID. wlyclecia200@hotmail.com.

de Ensino Fundamental Anthenor Navarro. Trabalhamos ao longo dos semestres letivos 2012.2 e 2013.1 com a pedagogia de projetos. Foram três projetos de trabalhos interdisciplinares: Educação e Cidadania para o Trânsito para o Meio Ambiente, Ética e Educação Ambiental: uma questão de cidadania e Pluralidade Cultural. Os dois primeiros no semestre 2012.2 e o último no semestre 2013.1.

Faze-se oportuno comunicar a sociedade nosso trabalho e experiência, visto termos obtido resultados satisfatórios quanto à formação docente e discente. Nesta perspectiva de formação, destacamos a contribuição do PIBID para a nossa própria formação enquanto alunas do Curso de Pedagogia e também para a formação dos alunos que fizeram parte dos projetos ao longo destes dois períodos em que atuamos na escola citada.

Como a proposta do programa é o incentivo ao exercício docência. Nosso trabalho voltou-se em grande parte para esse eixo, porém sem deixar de lado as demais questões que envolvem a formação dos pedagogos e sua atuação no ambiente educacional e neste caso mais precisamente nas escolas.

O trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental incita uma preocupação quanto à prática pedagógica que torne o ensinar e o aprender significativos. Com base nas observações realizadas em sala de aula, bem como o depoimento das professoras e demais integrantes do corpo docente da escola, foi constatada a necessidade de desenvolver atividades interdisciplinares e oficinas de leitura e escrita, além dos temas transversais abordados pelos PCN's junto aos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Neste artigo, pretendemos expor o trabalho, apresentando elementos teóricos que embasaram nossa prática, a metodologia empregada nos projetos, oficinas e atividades realizadas no ambiente escolar e quais os resultados obtivemos ao término de cada projeto.

O PIBID e a formação docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa voltado para o aperfeiçoamento e a valorização dos professores para educação básica (CAPES, 2013). O referido programa concede bolsas aos estudantes de licenciatura envolvidos com os projetos de iniciação à docência das Instituições de Educação Superior em parceria com escolas da rede pública de ensino (Idem).

A formação inicial de professores tem sido uma ferramenta de grande valor, a partir do PIBID, pois possibilita uma aproximação real entre teoria e prática, quando os estudantes ainda estão no curso de preparação para o exercício do magistério. Outra grande contribuição do programa é justamente proporcionar aos bolsistas a oportunidade de construir as suas próprias identidades enquanto profissionais da área de educação.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um dos seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência. (HOUSSAYE, 1995 apud PIMENTA, 1996, p. 16)

Tomando por base a teoria apresentada no curso de Pedagogia e adicionando as experiências obtidas em sala de aula por intermédio do PIBID, constatamos a importância do professor para desenvolver a autonomia, o senso crítico e reflexivo, além de atitudes essenciais para o exercício da cidadania e a construção dos saberes. Outro aspecto relevante é saber que a identidade docente constrói-se pelo significado que cada professor confere às suas atividades docentes a partir de seus valores e da sua rede de relações com outros professores, com a escola e até mesmo com outros grupos e meios por onde a educação possa estar presente.

Ser docente é vencer os desafios postos pela sociedade para dentro da sala de aula. Neste sentido, a formação inicial tem o papel de conscientizar aos alunos em formação acerca dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Ainda que muitos alunos em formação já possuam experiência em sala de aula, isso não é de forma alguma o suficiente no tocante aos saberes docentes necessários a uma prática docente satisfatória. Pelas constantes transformações da sociedade e com elas, os desafios crescentes que surgem na escola, o professor não pode limitar-se a sua formação inicial, pelo contrário, deve buscar atualizar-se, pesquisar, conhecer e continuar a aprender para superar os desafios impostos.

Conforme Pimenta: *“A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.”* (1999, p. 30).

O saber da importância da teoria dentro da sala de aula só é possível a partir da necessidade de aperfeiçoamento da prática educativa. Quando nos aprofundamos nas teorias encontramos fundamentos e respostas para alguns descontentamentos quanto a resultados do desenvolvimento escolar dos alunos. As teorias nos ensinam a criar, a inovar. Porque conhecimento empíricos todos temos, cada qual de acordo com a sua faixa etária. Na formação docente, não basta dizer que sabe, pois ninguém é dono de todos os saberes. O professor que se considerar auto-suficiente, será certamente um reproduzidor de atividades. Quando os professores adequam teoria às práticas, o ensino e a aprendizagem fluem com mais eficácia. Na verdade, o interessante é alinhar e discutir os saberes para fundamentá-los. O docente é também um sujeito formador da produção do saber e não o detentor.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.22)

Ensinar requer o conhecimento de saberes importantes à prática docente. A teoria, vista nos cursos de formação de professores e neste caso, mais especificamente o curso de Pedagogia viabiliza os subsídios básicos para a construção da identidade profissional graduandos. No entanto, o conhecimento teórico pode ser buscado em outras fontes além dos cursos, pois limitar-se à formação inicial tem sido um erro comum a muitos educadores, estes, ficam alheios às inovações dessa sociedade em constante transformação.

Trabalhando com a pedagogia de projetos

A Pedagogia de Projetos apresenta-se como uma via metodológica alternativa que promove a integração dos alunos entre si, a mediação do professor na construção do conhecimento e a interdisciplinaridade. Tendo em vista o aprendizado significativo, o trabalho com projetos proporciona o estímulo da curiosidade e desse modo, a descobertas, através da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, como explica Jolibert (*apud* GIROTTO, 1994, p. 88)

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um 'aprendiz' do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e, que nesse processo, está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento [...]

O trabalho com projetos exige do professor uma postura diferenciada, este, passa a ser um coordenador, mediador e informador que intervém à medida que o trabalho avança. Nesse sentido, não só a postura na sala de aula tem que ser pensada, mas também toda a concepção que se tem sobre a educação.

Na Pedagogia de Projetos, educar é também formar, atribuir significado ao que se ensina e ao que se aprende, pondo os alunos como coautores e não apenas reprodutores de atividades pensadas pelo corpo pedagógico que elaborou o projeto. Isto quer dizer que os alunos são nesta perspectiva, participantes ativos de todo o projeto que se pretende realizar para que o conhecimento possa ser construído com base no desejo e nas necessidades educacionais provenientes de cada aluno individual e coletivamente. Neste sentido, considerar os conhecimentos prévios dos alunos é fundamental para que se possa a partir disso, instigar neles a vontade de conhecer mais sobre a temática em questão e desse desejo, das dúvidas e da curiosidade, buscar o conhecimento aprofundado da temática em uso, pois todo projeto parte de uma problemática a ser

resolvida e isso deve ter relação direta com a realidade social e cultural dos alunos.

No período de atuação na Escola Antenor Navarro (2012-2013), desenvolvemos os seguintes projetos: 1- Educação e Cidadania para o Trânsito e para o Meio Ambiente; 2- Ética e Educação Ambiental: uma questão de cidadania; 3- Pluralidade Cultural.

Para atender às necessidades educacionais da escola e também dos alunos, o nosso grupo do PIBID – Subprojeto de Pedagogia reuniu-se para fazer o planejamento das atividades adequando-as ao conteúdo proposto no fluxograma da escola. Os trabalhos foram organizados em reuniões periódicas com todo o grupo de bolsistas, supervisoras e coordenadora presentes para o planejamento das atividades. Vale ressaltar a flexibilidade como característica dos projetos de trabalho que nos possibilitou replanejar sempre que necessário visando adaptar as oficinas e demais atividades à realidade da escola e dos alunos e também às possibilidades de realização do trabalho no tempo determinado e na perspectiva de construção do saber.

Metodologia

Como metodologia de trabalho, realizamos as leituras, produções de texto, exibição de vídeos, rodas de conversa, pesquisas em diversas fontes, oficinas de pintura e confecção de cartazes, murais e utensílios a partir de material reciclado, além de atividades lúdicas e a integração das diferentes disciplinas em cada temática trabalhada.

As atividades interdisciplinares possibilitam uma melhor forma de trabalhar os conteúdos considerados “velhos” de maneira mais atraente, interessante e criativa, possibilitando a percepção das diferentes formas de aprender, dos níveis de interesse bem como as dificuldades e potencialidades de cada um dos envolvidos nos projetos de trabalho. Segundo Nogueira (2007: p.79) “[...] os projetos ampliam em muito as possibilidades de trabalhar com os conteúdos indo além da forma conceitual e articulando diferentes áreas do conhecimento.”

Como todo projeto deve ser flexível quanto ao tempo e as necessidades educacionais internas (recursos disponíveis, estrutura física da escola, nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, entre outros) e externas (realidade social, a vivência dos alunos, a participação da comunidade e das famílias, etc.), em nossos planejamentos tais fatores foram pensados de modo que as atividades pudessem ser adequadas a realidade das turmas e sempre que necessário, as adaptações foram realizadas visando atender às dificuldades de aprendizado dos alunos e também procuramos explorar o conhecimento que eles pudessem construir através das pesquisas, oficinas e outras formas de estudo.

Ao término de cada projeto, os materiais elaborados pelas turmas eram expostos na escola durante a festa de encerramento (Culminância do Projeto)

para que toda a comunidade escolar e demais visitantes, como pais, palestrantes e coordenadores pudessem ter conhecimento das atividades realizadas. Esta fase do projeto é de fundamental importância, pois nela, os alunos têm a oportunidade de expor suas descobertas, criações e conclusões de maneira oral ou pela comunicação visual. Vale ressaltar que esta etapa de exposição possibilita aos professores, bolsistas, supervisores e coordenadores avaliar de maneira coletiva e individual como se deu aquisição do conhecimento, o que se aprendeu ou descobriu sobre o tema trabalhado. Portanto, a cada atividade e oficina realizada, pudemos notar com mais clareza quais aspectos deveriam ser explorados e quais as possibilidades de aprendizado das turmas mediante a capacidade de elucidação das problemáticas propostas e as dificuldades encontradas durante todo o processo.

4 Resultados dos trabalhos desenvolvidos na sala do 5º ano e discussão

4.1. Níveis de leitura e escrita nos quais foram encontrados os alunos do 5º ano

De acordo com as observações e atividades aplicadas na sala de aula, notamos a urgente necessidade de fomentar nos alunos/as a prática da leitura e escrita.

A classe de alunos/as dessa série do 5º ano apresenta visível urgência em que se trabalhem atividades que estimulem escrita/leitura. Relatamos, pois essa pressa, mediante terem as alunas pibidianas Isabel e Wlyclécia aplicado atividades nessa classe do 5º e em outra classe da mesma série, constatados a dificuldade em leitura e escrita de textos, sob a supervisão da professora Graça Flor, também do PIBID.

Percebemos que alguns alunos/as sentem vontade de ler e escrever, mas não conseguem. Até se esforçam, no entanto não tendo a cultura da leitura e escrita se estressam e suas leituras são em sua maioria de letras ou palavras soltas. Há uns/umas alunos/as que se destacam e conseguem ler frases, mas parágrafos ininterruptamente é sempre difícil. Contudo temos que considerar essas pequenas escritas e leituras, como forma de estímulo e conquista da aprendizagem, para que assim possamos ir criando práticas de atividades que os/as ajudem a pensar e escrever, conforme PCNs (BRASIL, 2001b, p. 56):

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura.

Portanto, cabe ao professor inserir em suas aulas textos, mesmo que sejam pequenos, pois assim irá criar nos alunos/as a cultura da leitura, para que tenhamos em nossa sociedade leitores e escritores. As leituras os/as farão ser pensadores/as, críticos/as e aprenderão a interagir com o que leem.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leituras de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (IDEM, p. 56.).

Entendemos que a leitura se aplica sob várias modalidades, por ser um campo amplo. Aos/Às alunos/as devem ser oferecidos textos diversificados, com diferentes objetivos, assim será criada a cultura da busca por mais informações de modalidades de textos. A leitura na escola deve ser uma prática constante e não uma atividade única semanal. Temos que insistir, aliás, devemos ser persistentes nessa prática pedagógica, para não termos que ouvir falas e reclamações como: “Não vou ler.” “Não gosto de ler.” “Ler é chato.” Ou pior ainda. “Não sei ler.”

Os educadores comprometidos com a educação, com a escola, com os alunos/as e com as famílias têm que fazer da leitura uma prática prazerosa e cotidiana, para que tenhamos em nossa sociedade cidadãos/ãs formados/as autônomos/as, pensantes, capazes e competentes.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. (IDEM, p. 57.)

As mesmas observações e preocupações aplicadas na leitura são também designadas às práticas da escrita. Não há gosto pela prática da escrita. E novamente entra em cena o papel imprescindível do/a professor/a. Não coloquemos o/a educador/a como o salvador/a dessa situação. Mas é o/a professor/a que está mais perto do/a aluno/a, portanto é a pessoa indicada para ajudar a quem não sabe ler, a ler.

Não serão os/as professores/as que irão resolver ou solucionar os problemas de leituras e escritas das escolas, no entanto os/as educadores/as comprometidos/as com a educação investem na prática de ler e escrever. Escrever pensando, a partir da interação com textos, e textos das diferentes modalidades. É preciso incentivar as crianças a gostar de ler. Criar práticas diversificadas tanto na escrita quanto na leitura, pois sabemos que não há bons escritores sem antes ter sido bons leitores. E os/as nossos/as alunos/as precisam aprender a escrever. Do contrário estaremos apenas continuando a preparar cidadãos/ãs sem autonomia, sem a capacidade de refletir, de pensar e de criticar.

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao

contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. (IDEM, p. 66).

Diante das nossas leituras teóricas entendemos que, para formar escritores competentes é preciso que usemos em sala de aula, práticas continuadas de produção de textos. E os textos devem ser apresentados de modo que todas as modalidades textuais sejam ensinadas, pois só aprendemos quando alguém mais experiente nos ensina, [...] é preciso “aprender a escrever, escrevendo”. (IDEM, p. 66)

4.2 Os projetos que foram desenvolvidos nos semestres 2012.2 e 2013.1

Ao longo desses meses foi possível observar primeiramente a importância do planejamento das ações a serem desenvolvidas em sala de aula em torno da temática estabelecida. Foram de fundamental importância as reuniões, a elaboração do cronograma, as orientações das atividades, dentre outras coisas que fizeram parte do planejamento prévio dos projetos.

Ao término dos projetos pudemos perceber a importância de trabalhar os temas transversais dos PCN's, a leitura, a escrita, os cálculos, entre outros numa perspectiva inovadora e dinâmica que proporcionou a participação ativa das turmas nas atividades propostas.

O nosso primeiro projeto “Educação e Cidadania para o Trânsito e para o Meio Ambiente” assim como os projetos posteriores, levantou questões próprias da realidade dos alunos, com isso, as discussões em torno da temática puderam fluir facilmente. Considerando os conhecimentos que os alunos já possuíam em torno do tema, propomos atividades de produção de texto, reconhecimento de sinais de trânsito, etc. Notamos o interesse e a participação dos mesmos na realização das oficinas e atividades e também um conhecimento satisfatório como resultado do trabalho.

O segundo projeto “Ética e Educação Ambiental” nos possibilitou trabalhar o material reciclado, as noções de preservação, conservação, reciclagem e sustentabilidade de maneira que todos os envolvidos puderam participar ativamente no desenvolvimento do projeto, com isso, houve a construção do conhecimento e a integração através do trabalho cooperativo para a realização das oficinas e das demais atividades.

No projeto “Pluralidade Cultural” (projeto 3), os alunos de uma forma geral se mostraram abertos ao diálogo, e as questões como preconceito, diferenças físicas e culturais foram bastante debatidas. As discussões dos temas sempre se voltaram para o incentivo do respeito e alteridade e foram bem aceitos pelos alunos de maneira que eles puderam expor seus pensamentos a respeito da temática. Ao término do projeto destacamos os resultados positivos quanto ao desenvolvimento da alteridade e respeito.

A realização da culminância evidenciou a importância de abrir espaço para que os alunos possam expor as suas produções, o que desenvolve a autonomia e o reconhecimento da autoria destes. Através dela, também pudemos avaliar o quanto tema interessava aos envolvidos e de que maneira cada um construiu o seu conhecimento a respeito do Meio Ambiente, dos cuidados e ética para com o planeta.

Como bolsistas participantes e pedagogas em formação, trabalhar com Projetos nos possibilitou estabelecer uma relação indissociável entre a prática e a teoria estudada nos componentes curriculares do curso de Pedagogia. Isso é importante por nos possibilitar a experiência de construir a nossa identidade e prática docente, bem como, conhecer os desafios e a realidade das escolas brasileiras.

5. Considerações Finais

O trabalho apresentado teve por objetivo comunicar a relevância de se ter em nossas escolas e especialmente nas salas de aula, docentes qualificados para o exercício do ensino-aprendizagem. Neste artigo tratamos de um ensino inovador, em que se apliquem teorias e práticas. Não que o ensino tradicional seja desvalorizado, mas mediante observações, entendemos que algumas práticas metodológicas precisam se adequar às realidades dos estudantes. Até porque a inovação provoca curiosidades e o desejo de saber mais, ou conhecer mais é uma porta aberta para a autonomia que tanto buscamos. Formar cidadãos/cidadãs reflexivos/as, críticos/as, são algumas das inúmeras responsabilidades que o docente assume com o discente e por consequência com a sociedade. Educadores/as comprometidos/as com a educação buscam atingir esses ideais. E na posição de alunas graduandas, bolsistas, e supervisora na Escola Anthenor Navarro, nos encontramos frente a esses desafios em salas de aulas.

O PIBID certamente foi o indicador do caminho que deveremos seguir quando fazemos a escolha pela docência e o compromisso assumido com a formação do discente, outrossim, com a nossa identidade profissional.

Ao término de todos os projetos, pudemos notar que os objetivos propostos foram alcançados positivamente. Alguns, obviamente com mais êxito do que outros, no entanto, ressaltamos aqui o aprendizado e participação dos alunos em todo o processo. Dentro das condições oferecidas pela escola, o nosso trabalho foi desenvolvido de maneira autêntica numa perspectiva de construção dos saberes partilhados no âmbito escolar.

Quanto à formação profissional, o PIBID foi e é um grande colaborador, pois ofereceu-nos a oportunidade para que bolsistas e supervisores adquiríssemos mais experiências dentro da escola numa proposta inovadora que busca a ruptura com as formas tradicionais de ensino. Isso não quer dizer que o tradicionalismo tenha sido rompido, pois implicaria em mudar o sistema de ensino da escola ou de alguns professores. Mas, certamente, algumas inovações foram

inseridas no cotidiano da sala do 5º para que os alunos pudessem aprender de forma prazerosa.

Para sintetizar, podemos dizer que participar no PIBID nos proporcionou a oportunidade de estabelecer um elo entre a teoria e a prática, bem como ter um conhecimento mais aprofundado do ambiente escolar, das práticas educativas, das potencialidades e dificuldades enfrentadas para que a educação se constitua. A experiência obtida através do programa nos permite ter clareza quanto à nossa identidade profissional e também pessoal. A atuação efetiva em sala de aula e nos demais espaços da escola nos permite conhecer de fato os desafios impostos à educação pela sociedade e o tamanho da responsabilidade dos educadores na formação dos discentes. Isso nos proporciona o compromisso de adequação à realidade da comunidade escolar para buscar resultados efetivamente satisfatórios em meio às problemáticas propostas.

Agradecimentos

Este subprojeto de Pedagogia foi financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior, que trabalha em parceria com a UEPB - Universidade Estadual da Paraíba - em convênio com o Governo do Estado da Paraíba. As autoras agradecem à Escola Anthenor Navarro pela acolhida e à Professora Débora Regina Fernandes Benício, Coordenadora do referido subprojeto no Centro de Humanidades da UEPB.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 3. Ed. Brasília, 2001a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. Ed. Brasília, 2001b.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES). Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> > Acesso em 25 de julho de 2013. 20h00.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- GIROTTO, Cynthia G. G. S. **A (re) significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto**. Marília: SP.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 7 ed. São Paulo: Érica, 2007.
- PIMENTA, Selma G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. (Saberes da Docência).
- Veiga, Ilma Passos Alencastro; d'Ávila, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. – Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

JERÔNIMO, Amanda Inácio¹ - UEPB
SILVA, Gésika Kaliniana Gomes² - UEPB
CUNHA, Selma de Oliveira³ - E.E.F.E.J.
SANTOS, Thuanny Pontes⁴ – UEPB

Resumo

O presente artigo tem como objetivo mostrar as atividades desenvolvidas pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Centro de Humanidades, Departamento de Educação. Proporcionando a oportunidade de vivenciar experiências de iniciação à docência, esse programa tem como proposta inserir as bolsistas na realidade das escolas públicas de educação básica, para que sejam adquiridas experiências que auxiliem no seu crescimento profissional tornando-as capazes de desenvolver o seu trabalho de forma satisfatória. O trabalho do Subprojeto de Pedagogia do PIBID UEPB CH está desenvolvendo projetos interdisciplinares que abordam diversas temáticas essenciais para a aprendizagem significativa dos educandos nas escolas que estão inseridas no Programa. No decorrer de dois semestres letivos foram desenvolvidas diversas atividades, tais como: dinâmicas, oficinas, jogos, conscientizações através de palestras com profissionais da área do trânsito entre outras nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino Fundamental I da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Edgardo Júlio e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro, ambas localizadas no município de Guarabira-PB. A execução das atividades teve início em agosto de 2012 e estará em andamento até janeiro de 2014. Neste texto serão registradas informações acerca das atividades realizadas na Escola Estadual professor Edgardo Júlio-CEPES- GB1, especialmente do 1º ao 3º ano. O referido trabalho foi construído coletivamente com a participação da coordenadora do projeto, supervisoras, bolsistas, corpo docente das escolas participantes, funcionários, gestores, educandos e comunidade escolar todos trabalhando juntos com o objetivo de alcançar resultados satisfatórios.

Palavras-Chave: PIBID. Formação de Professores. Ensino Fundamental. Pedagogia de Projetos

1 Graduanda do curso de pedagogia E-mail:amandainaciogba@hotmail.com

2 Graduanda do curso de pedagogia E-mail:gessikalyniana@hotmail.com

3 Graduada em Pedagogia/Especialista em orientação e gestão E-mail: selmaabl@hotmail.com, professora supervisora do PIBID na Escola Estadual de Ensino Fundamental Edgardo Júlio – Guarabira – PB.

4 Graduanda do curso de pedagogia E-mail:tpontes49@gmail.com

Introdução

O PIBID foi introduzido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Edgardo Júlio a partir do segundo semestre de 2012. O mesmo representa um papel importante para o desenvolvimento do aprendizado dos educandos.

O convívio na realidade escolar entre as bolsistas, alunos, professores, direção e funcionários colabora com um crescimento conjunto de conhecimentos. Esta troca de experiências caminhou lado a lado com a introdução de metodologia que despertasse o senso crítico durante os encontros com os estudantes nas salas de aula e/ou pátio.

O subprojeto de Pedagogia trabalhou com filmes, leitura, revistas, consultas a dicionários, atividades em grupo, utilização de espaços como a biblioteca, entre outros recursos. O PIBID permite benefícios de aprendizagem a todos os envolvidos, visando não apenas a quantidade de informações e sim a qualidade e a eficácia dos resultados da realização dos projetos a partir da realidade dos alunos.

Trabalhamos em dois semestres letivos com a pedagogia de projetos e preparamos projetos interdisciplinares para os encaminhamentos das atividades. A seguir, registraremos os fundamentos que nortearam nossa prática, a metodologia de trabalho, os resultados e a discussão dos mesmos e as nossas considerações finais.

A pedagogia de projetos

Nos dias atuais, a pedagogia de projetos está sendo inserida no ambiente escolar com o intuito de acrescentar inovações no ensino do alunado.

A inclusão dos projetos na prática pedagógica docente propicia ao aluno a vivência de sua realidade, destacando eixos temáticos que vão ao encontro dos problemas sociais presentes no seu cotidiano, tornando-os sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem. Portanto o papel do professor é realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, o mesmo deve entender o caminho, o universo afetivo e cognitivo, a história, o contexto de vida e a cultura dos seus alunos. De acordo com SILVA (1999, p. 5) uma educação de qualidade busca propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades como sujeitos históricos e culturais, bem como garantir a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos. Então, a prática da pedagogia de projetos se encaixa nas palavras do autor. Além disso, é importante que o professor tenha percepção de sua intenção pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem de seu aluno.

Outro fator que se deve levar em conta nos projetos interdisciplinares é a possibilidade de acesso à pesquisa. Espera-se que o aluno, percebendo as relações existentes entre as diferentes

disciplinas, motive-se em buscar novos conhecimentos sobre um tema, problema ou questão, pois agora o projeto apresenta expectativas múltiplas, sendo que todas as disciplinas contribuem de uma certa forma e, por consequência, ele pode receber orientações e desafios para a pesquisa de vários professores em prol de um tema único. (NOGUEIRA, 2007, p. 133)

Ao incluir trabalho por projetos a escola, precisa de mudanças na concepção do ensino e aprendizagem e, logicamente, na postura do professor. A pedagogia de projetos deve dar oportunidade ao aluno para que ele aprenda-fazendo e reconheça que é de autoria do próprio o que foi produzido por meio de questões de investigação que lhe induzem a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que aparecem durante o desenvolvimento do projeto. Neste modelo de aprendizagem, o aluno precisa tomar decisões, gerenciar confronto de ideias, trabalhar em grupo, enfim desenvolver responsabilidades interpessoais para aprender a colaborar com o grupo de trabalho. Segundo SILVA (1999, p.17),

[...] a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas, e com isso a pedagogia de projetos, embora lance um novo desafio para o professor, pode proporcionar ao aluno um modo de aprender baseado em integrar conteúdos de várias disciplinas, formando assim a interdisciplinaridade, rompendo com as fronteiras disciplinares, oportunizando uma união de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

Esta prática está integrada ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) que veio como uma inovação para a educação na rede pública de ensino, proporcionando um caminho para a revitalização do cotidiano escolar, tendo em vista a amplitude de situações didáticas que podem levar a aprendizagem do aluno, a partir da participação, da resolução de problemas e da formulação, da aquisição de novos conceitos e consequentemente da reconstrução do conhecimento. O programa ainda vem com uma proposta de parceria com os gestores, professores e alunos para que com o auxílio dos mesmos, o projeto possa somar na aprendizagem para a vida.

A prática pedagógica enquanto convívio de gerações poderá ser bem mais explorada como oficina dessas aprendizagens. Uma leitura que partindo da prática escolar deverá ser alargada para o aprendizado com os diversos processos e as diversas manifestações do desenvolvimento humano fora da escola. (ARROYO, 2008, p.46)

Com base nas palavras de Arroyo, a pedagogia de projetos insere-se nas oficinas de aprendizagens, pois é um meio de aprender a aprender e de trocar experiências vividas por cada membro participante da prática, auxiliando o alunado em uma aprendizagem prazerosa.

A interdisciplinaridade no cotidiano escolar

A interdisciplinaridade é um conjunto de articulações entre as várias disciplinas. Trabalhar de forma interdisciplinar consiste em envolver mais de uma disciplina para socializar os conteúdos historicamente produzidos.

Segundo Petraglia (1993):

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, essencialmente, na França e na Itália, em meados da década de 60. Nesta época, os movimentos estudantis lutavam por um novo estatuto de universidade e escola. Também por parte de alguns professores, apareceram várias tentativas de buscar o rompimento com uma educação segmentada. No Brasil, o movimento começou a ganhar forças na década de 70. Buscava-se a totalidade como forma de reflexão, no entanto, a interdisciplinaridade tendeu para um modismo, em alguns lugares. Assim, o estabelecimento de novos programas educativos caracterizou-se pela justaposição das disciplinas.

Percebemos que desde a década de 90 houve uma preocupação em exterminar a prática do ensino fragmentado nas disciplinas. Buscava-se um novo meio pelo qual a aprendizagem priorizasse o todo, as várias disciplinas de forma relacionada. A interdisciplinaridade vem justamente com esse propósito.

A interdisciplinaridade surge para propiciar a interdependência entre as ciências e/ou entre as disciplinas evitando a fragmentação entre elas, pois a compartimentalização das ciências impede o homem de conhecer e analisar a teia de relações complexas existentes entre elas, prejudicando uma visão de unidade, ou seja, a globalidade entre os conhecimentos disciplinares (Projeto Aprender, 2004, p. 63).

Hoje em dia com toda a expansão da globalização sabemos que é impossível não relacionar qualquer tema ou conhecimento com outro. Tudo está interligado e isso interfere muito não só nas relações sociais como também na prática escolar.

Os educadores não devem trabalhar o conteúdo de forma fragmentada. Sabemos que não se aprende por pedaços. Além disso, diversos conteúdos podem e devem ser socializados relacionando-os a várias disciplinas. Com isso o educando terá vários olhares sobre determinado assunto e aprenderá de forma significativa.

A interdisciplinaridade deve ser pensada como “entre” ciências, por um lado considerando um território de cada um delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer (Câmara, 1999, p.15).

Podemos entender que a interdisciplinaridade apesar de compor um ramo de ciências, tem sua especificidade. E que ao se trabalhar com a mesma nas escolas deve-se considerar as abordagens de cada disciplina e buscar formas de ligações possíveis entre as mesmas. Os professores necessitam de um olhar crítico e minucioso para identificar as relações existentes entre as disciplinas. Algumas são mais fáceis de identificar, como por exemplo, abordar geografia juntamente com o contexto histórico. As conexões entre as disciplinas são possíveis, principalmente quando o educador tem criatividade e um olhar crítico investigador sob a sua prática.

O cotidiano escolar é o lugar por excelência para a prática da interdisciplinaridade. Porém muitas escolas não fazem uso da mesma, por serem tradicionais ou por defenderem que não é importante para o bom desenvolvimento dos alunos. É nítido que essa concepção é um equívoco, pois a interdisciplinaridade é um recurso necessário e importante para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens.

Na relação ensino aprendizagem, crianças, jovens e principalmente adultos buscam uma finalidade para os conhecimentos adquiridos na escola. Desejam saber em que, e como esses conhecimentos contribuirão para sua vida profissional e social.

Através da interdisciplinaridade os educandos aprendem de várias formas o mesmo conteúdo, percebendo qual a função do mesmo para sua vida.

É importante ressaltar que não existe apenas uma inteligência, e sim múltiplas inteligências, que são compostas por várias habilidades ou competências. Sendo assim trabalhar com a interdisciplinaridade na escola proporciona aos educandos o desenvolvimento de todas essas habilidades. Assim a criança ou adolescente que não tiver muita habilidade em alguma disciplina, com determinado conteúdo, o que acontece com grande frequência nas escolas, terá a possibilidade de conhecer e aprender esse mesmo conteúdo de forma diferente relacionado a outra disciplina.

Uma ação pedagógica interdisciplinar só se dá a partir do entendimento e do desenvolvimento de uma formação adequada capaz de despertar a capacidade inventiva daquele que ensina. Afinal, interdisciplinaridade não é ciência pura, é um movimento de renovação de atitudes (Reis, 2009, p.38).

A interdisciplinaridade não é estática, é uma ferramenta de constante movimento que tem como função relacionar e integrar as disciplinas fazendo com que o educando amplie seu olhar e aprenda de forma totalizada e unificada. A mesma deve ser um compromisso assumido pelos professores para o bom desenvolvimento de sua prática. O educador como mediador desse processo de ensino aprendizagem deve priorizar o uso da interdisciplinaridade na sala de aula como ferramenta que possibilita qualidade e eficiência na aprendizagem dos alunos.

Sabemos que o trabalho com a interdisciplinaridade apresenta muitos objetivos, porém vamos nos focar neste momento naqueles citados por Luck (1995, p.192):

- A realização do homem como pessoa, nas suas várias dimensões;
- A superação do individualismo e dos desajustes da fragmentação;
- A interação política e social do homem em seu meio.

Vemos, portanto, o quanto é importante essa ciência, além de atuar na realização do homem, a mesma combate o individualismo, que é uma grande dificuldade existente nas escolas, que se não for devidamente superada afetar a vida social e profissional do indivíduo. Mas uma vez é focada a questão da fragmentação do ensino das disciplinas na escola, um grande problema que necessita ser resolvido e uma das soluções é o trabalho com a interdisciplinaridade.

A interação política e social do homem é estabelecida a partir do momento que ele consegue interligar os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas na escola e usá-los como ferramenta seja nas relações sociais, profissionais e etc.

Uma das formas de utilizar a interdisciplinaridade no cotidiano escolar é através de projetos pedagógicos. Eles são um dos meios pelo qual se pode desenvolver diversas atividades e dinâmicas abordando várias disciplinas.

Além de envolver todo o corpo docente e discente da escola, também participam o corpo administrativo, os funcionários e a comunidade. Os projetos estabelecem metas e objetivos para serem alcançados através de ações, da dedicação e do esforço de todos que participarem do mesmo. Assim os participantes se empenham em realizar o que lhes é proposto, como um desafio, que só é alcançado com o trabalho individual e coletivo de ambas as partes.

Essa relação interdisciplinaridade e pedagogia de projetos foi desenvolvida de forma eficiente e significativa na realização dos projetos aplicados através da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nas escolas Edgardo Júlio e Antenor Navarro. Os projetos tiveram como temática: o trânsito, meio ambiente, cidadania e pluralidade cultural. Os mesmos foram desenvolvidos através de atividades, oficinas, dinâmicas, rodas de conversas e etc. Sempre priorizando a interdisciplinaridade como princípio norteador para uma aprendizagem ampliada em conhecimentos que relacionam-se de forma conectiva com as esferas da sociedade que vivem os educandos.

3. O PIBID e a formação de professores

O PIBID/UEPB está incentivando a formação de professores com o intuito de favorecer a educação básica do Estado da Paraíba, oferecendo uma

oportunidade de desenvolver projetos que são de muita importância para o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim o PIBID é um importante programa governamental, pois proporciona uma oportunidade de grande valia aos bolsistas participantes para sua formação para a docência. Com a realização dos projetos é possível vivenciar de forma prática as ações e experiências que só poderiam ser observadas após a graduação, por isso a importância desse programa para a vida do estudante universitário que começa a ter visões práticas do que será vivenciado na sua vida profissional.

É necessário que o futuro educador saiba como trabalhar os conteúdos de forma satisfatória com seus alunos, pois a partir da aplicação dos mesmos, eles apresentam formas de entendimentos diferentes. Com a aplicação de práticas inovadoras, os alunos despertarão um interesse maior pelos estudos.

Também é muito importante que o futuro educador perceba se os educandos estão entendendo de fato o que está sendo aplicado em sala de aula. Para que isso aconteça é necessário que o educador esteja preparado para observar quais as atividades que devem ser aplicadas para atingir um grau elevado de bons resultados tanto para os professores, quanto para os alunos, pois não é favorável utilizar metodologias ultrapassadas e por isso a importância de uma capacitação de qualidade. É exatamente isso que o PIBID oferece aos bolsistas: uma oportunidade de se preparar para a vida profissional de forma que venha a contribuir para a aprendizagem dos alunos das escolas onde os projetos são realizados, visto que:

Em várias situações podemos nos deparar com os problemas ou dificuldades na aprendizagem, procedentes de relações de não-aceitação às normas de disciplinas escolares, má formação do professor, forma de ministrar a aula, metodologia aplicada, trajetória pré-estipulada pelo professor no processo de aquisição do conhecimento, má integração do sujeito no grupo, etc. Não pretendemos achar culpas, desculpas ou culpados, muito menos colocar toda a carga do fracasso, quando reativos nas costas do professor, porém não podemos também imaginar todos os problemas somente vindos do aprendiz. Queremos sim é analisar a origem da reação do não aprender, quando esta ligada ao modelo educacional aplicado. (NOGUEIRA, 2007, p. 30)

Ao analisar essa fala do autor, podemos observar que existem várias problemáticas a serem resolvidas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas temos que salientar que a partir do momento em que o educador tem uma preparação realizada de forma satisfatória, fica muito mais fácil identificar quais e onde estão as dificuldades de aprendizagem advindas dos alunos. Podemos citar como exemplo a oportunidade de aprendizagem por parte dos bolsistas do PIBID, que é oferecida aos mesmos, pois eles começam a observar e identificar quais são as práticas de ensino que surtem um efeito positivo para a vida dos alunos e professores das escolas, o que gera a aquisição de novos

conhecimentos para tornar a sua prática mais eficaz quando esta for aplicada na vida profissional. Neste sentido,

O que se entende aqui por modelo ou tipo de ação são as representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação. Estas representações estão, portanto, incorporadas na prática; elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referencia e orientações relativas às suas diversas ações. (TARDIF, 2010, p.150)m

O educador desenvolve a sua prática através das suas ações, essas devem ser observadas e aplicadas cuidadosamente e, para que isso seja possível, é necessário que ele saiba utilizar isso em favor do educando, aplicando de forma cautelosa os conteúdos que fazem parte da grade curricular, fazendo com que os educandos aprendam de forma satisfatória, pois todas as ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula irão interferir na vida dos alunos. Ao sair do ambiente escolar eles irão tomar decisões, realizar ações onde os aprendizados adquiridos na escola serão aplicados e utilizados de alguma maneira, em algum aspecto ou alguma situação da sua atuação como ser pensante da sociedade. A partir do exposto, concordamos com Tardif (2010), quando este afirma que:

Ora um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática, a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (p.230)

E assim, a sua prática, o seu fazer cotidiano tem influencia direta na formação dos seus alunos.

Diante do exposto, é possível afirmar que para os educandos das escolas participantes do programa, o PIBID fez e está fazendo uma notável diferença na construção de seus conhecimentos, sendo assim, o mesmo é uma nova ferramenta para o acréscimo dos conteúdos programáticos.

4. O processo de preparação do diagnóstico, planejamento e a execução das atividades

O desenvolvimento no processo de preparação ocorreu mediante reuniões com todo o grupo do PIBID/UEPB-CH Campus III do curso de Pedagogia, tendo como foco também atingir os objetivos do programa. A princípio as reuniões que foram realizadas na UEPB tiveram como intuito a elaboração

de um diagnóstico composto por questões que caracterizavam o ambiente escolar, a preparação desse documento foi feita com a participação da coordenadora do projeto, supervisoras das escolas participantes e as bolsistas. O diagnóstico foi aplicado a partir das primeiras visitas as escolas realizadas pelas bolsistas visando ampliar os conhecimentos acerca da estrutura geral das instituições de ensino, posteriormente montamos o cronograma de atividades que foi organizado, obedecendo a seguinte ordem: datas, disciplinas relacionadas com os conteúdos e atividades executadas. Foram propostos os recursos a serem usados para a aplicação dos subprojetos. O planejamento foi de suma importância para que o programa fosse desenvolvido de maneira eficaz. Sobre isso Nogueira afirma que:

Planejamento do professor (coordenador) – primeiramente julgamos interessante que o professor ou coordenador pedagógico do projeto realize um planejamento não só pela importância deste ato, mas também para utilizá-lo como ferramenta de “venda” da ideia ao corpo docente e discente. De tal sorte a envolver o máximo possível de professores e componentes curriculares, possibilitando assim um verdadeiro projeto interdisciplinar. (2007, p. 99)

Os encontros ocorreram na UEPB e nas duas escolas envolvidas no programa, Edgardo Júlio e Antenor Navarro, havendo assim a possibilidade de interação das bolsistas e supervisoras em ambientes diferentes, o que proporciona um aumento na bagagem de conhecimentos beneficiando a todos envolvidos.

As escolas integradas ao PIBID disponibilizaram alguns recursos como aparelhos de DVD, data show, caixa amplificadora com microfone para que os trabalhos desenvolvidos tivessem um bom suporte técnico. Neste sentido, a escola foi parceira na operacionalização das atividades propostas. O projeto foi dividido em três subprojetos que serão relatados a seguir.

4.1. O projeto de Educação e Cidadania para o Trânsito

O projeto Educação para o trânsito foi desenvolvido na escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Edgardo Júlio a partir do dia 12-09-12, após um longo período de observação na escola, elaboração e pesquisa sobre a temática que iria ser aplicada no projeto, inserção das bolsistas no cotidiano escolar para a adaptação dos alunos com as mesmas, no dia supracitado aplicamos a primeira oficina que estava inserida no cronograma de atividades elaborado nas reuniões ocorridas antes da iniciação do projeto. Ao decorrer das oficinas realizadas nas salas de aula os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e partilhar valores relacionados ao tema do projeto, com a aplicação das atividades elaboradas, os alunos foram se conscientizando a praticar ações que os incentivassem a valorizar o espaço em que vivem. Aos poucos os alunos foram entendendo a importância da educação para o trânsito, muitos deles participavam do momento de aplicação das atividades com relatos

que geravam debates interessantes para o desenvolver do projeto. As oficinas foram realizadas com sucesso, pois foram propositalmente elaboradas para conscientizar os educandos sobre as questões que envolviam a temática do projeto, e sempre levando em consideração a realidade vivida pelos alunos como também os problemas relacionados à aprendizagem e a indisciplina escolar.

Durante o período da aplicação do projeto foram aplicadas as seguintes oficinas: Produção de texto ilustradas, produção de texto em acrósticos, atividades envolvendo problemas matemáticos, com questões relacionadas ao tema do projeto, produção de cartazes com figuras sobre o tema discutido (Foto 1), entre outros.

Na culminância do projeto foram expostas todas as atividades realizadas durante a execução do mesmo, na ocasião tivemos a participação de autoridades do trânsito que proferiram uma palestra com o intuito de conscientizar os alunos sobre a importância da educação do trânsito, apresentando exemplos de praticas do dia-a-dia que são fundamentais para a segurança do transito. (Foto 2)

Além da palestra contamos com a apresentação dos alunos, um por turma apresentando trabalhos desenvolvidos em sala, observamos nessas apresentações que os resultados obtidos com a aplicação do primeiro projeto foram bastante satisfatórios, pois muitos alunos apresentaram uma melhora significativa na sua atuação como educando, e a indisciplina diminuiu por parte de alguns. Eles se interessavam cada dia mais pela temática e realização das oficinas do projeto.



Foto1: Oficina de produção de cartaz sobre o trânsito, realizada em setembro de 2012. Por: Gésika Silva



Foto2: Palestra sobre o trânsito. 28/09/2012. Por: Gésika Silva

4.2. O Projeto de Educação ambiental

O Projeto Educação e Cidadania para o Meio Ambiente veio a acrescentar bastante na vida escolar e social dos alunos. Durante o desenvolvimento das atividades da aplicação do segundo subprojeto, os alunos puderam perceber a importância do meio ambiente e quais as medidas que devem ser tomadas com o intuito de ajudar na preservação do planeta, entre essas medidas podemos destacar as seguintes ações como meio de preservação: a separação do lixo em lixeiras de coleta seletiva, a plantação de mudas para combater o desmatamento e melhorar a qualidade do ar que respiramos, a conscientização para a utilização da água, entre outras atitudes que devem ser tomadas para preservar a natureza, praticando assim um ato de educação e cidadania.

Iniciamos a aplicação do segundo subprojeto no dia 17-10-2012 e finalizamos o mesmo no dia 23-11-2012. Durante esse período foram aplicadas atividades relacionadas ao tema educação ambiental, como: interpretação de texto, montagem de cartazes (Foto 3), utilização de histórias em gibis sobre o meio ambiente - como suporte para realização de encenações, tornando a atividade mais dinâmica e divertida -, leitura e explicação de textos informativos direcionados a importância de reciclar o lixo produzido diariamente pela população, utilização de materiais recicláveis para a confecção de brinquedos realizados pelos alunos com a ajuda das bolsistas, realização de uma breve aula de campo nas imediações da escola onde fizemos anotações sobre alguns tipos de poluições existentes no local como por exemplo, a poluição do ar, poluição de um rio que fica localizado próximo a escola como também encontramos lixo por toda parte. Com a realização dessa ação os alunos observaram na prática o que estava sendo mostrado na sala de aula. Realizamos também a produção de maquetes que tiveram como temas o meio ambiente, que foram expostas junto com as atividades desenvolvidas durante o projeto na culminância realizada na conclusão do mesmo (Foto 4).



Foto 3: Oficina de produção de cartazes sobre o meio ambiente. Em outubro de 2012. Por:Amanda Inácio



Foto 4: Exposição de Maquetes. Culminância do Projeto sobre Educação Ambiental. Novembro de 2012. Por Thuanny Pontes

4.3. O projeto sobre Pluralidade Cultural

O projeto Pluralidade Cultural tem como objetivo: conscientizar a sociedade sobre a importância de trabalhar o tema pluralidade cultural na comunidade escolar para a formação de cidadãos conscientes, levando em consideração que a escola é o melhor espaço para trabalhar essa temática. O subprojeto busca representar as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais brasileiros tendo em vista a formação de valores como o respeito e a tolerância as diferenças.

O importante na escolha da temática do projeto está na possibilidade de liberdade e desprendimento do tradicional, e desta forma, propiciar aos alunos vivências e descobertas de situações do seu dia-a-dia, o que sem dúvida terá muito mais chance de favorecer sua interação e, conseqüentemente, sua motivação para as novas aquisições. (NOGUEIRA. 2007, p. 105)

Esse projeto proporcionou aos envolvidos uma oportunidade de reconhecer e evitar atitudes discriminatórias em relação a pessoas de classes sociais, opção religiosa, tradições regionais diferentes das que estão acostumados. Ao se realizar a aplicação do projeto foram desenvolvidas atividades relacionadas à temática onde muitos tiveram a oportunidade de conhecer outras culturas aprendendo assim a respeitar as diferenças de todas as classes, etnias, deficiências, regionais, entre outras, através da exibição de vídeos (foto 5), construção de cartazes (foto 6), dinâmicas, e etc.



Foto 5: Exibição de Filme. Por: Amanda Inácio

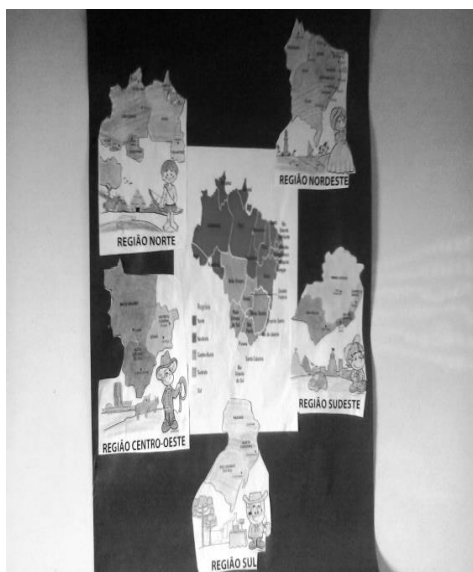


Foto 6: Thuanny Pontes

Considerações finais

Consideramos que a realização desse projeto esta sendo de grande importância para a nossa experiência como educadoras, pois estamos vivenciando situações do cotidiano de uma sala de aula, existindo também a possibilidade de passar pela experiência do ensino, reconhecendo assim a importância do PIBID para a iniciação da nossa docência.

Os projetos que foram e estão sendo realizados nos mostram a grande importância que o planejamento de todas as nossas ações dentro do espaço escolar refletem e muito na vida de alunos, professores, pais e toda comunidade escolar. O PIBID está proporcionando uma oportunidade única e significativa para a melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos e também na qualificação de nossa docência, por isso salientamos neste trabalho a importância das contribuições do PIBID para a nossa formação docente. Esse processo está sendo bastante satisfatório, pois, além de nos proporcionar uma oportunidade de grande valia para nossa carreira profissional, oferece aos componentes da escola que estamos atuando um apoio para a realização de atividades que farão muita diferença no âmbito da aprendizagem dos educandos.

É notável que durante o projeto surgiram obstáculos, mas eles nos deram determinação para tentarmos superá-los buscando formas para isso. Destacamos que a realização do subprojeto 1 “Educação e Cidadania para o Transito”, foi um pontapé inicial para a aquisição e troca de experiências que contribuíram e contribuirão para o desenvolvimento dos próximos projetos e para nossa formação como educadores, profissionais que formam cidadãos,

nesse primeiro projeto nos deparamos com uma realidade nova, onde iniciamos um processo de conhecimento e adaptação da escola, professores e alunos.

A realização do subprojeto 2 intitulado Educação e Cidadania para o Meio Ambiente, trouxe para o cotidiano escolar dos alunos envolvidos, atividades e oficinas relacionadas a importância da preservação ambiental, visando despertar o interesse pela prática de ações que beneficiem o nosso ecossistema.

O subprojeto 3 que teve como tema Pluralidade Cultural: Diversidades Regionais foi de grande importância para conscientização dos educandos em relação as diversidades em todos os aspectos, levando em consideração que devemos respeitar as diferenças, buscando também obter conhecimentos em relação a outras culturas, religiões, etnias, tipos de danças, diversos tipos de músicas, as diferenças físicas, intelectuais. O projeto foi intenso devido à grande diversidade de temas abordados, realizamos a culminância do mesmo no dia da festa junina da escola, montamos um espaço decorado de acordo com as tradições juninas e lá expomos os trabalhos realizados durante o subprojeto, como também os cartazes produzidos pelos alunos.

O desenvolvimento dos projetos foi e está sendo realizado de forma coletiva e contínua, buscando um aperfeiçoamento nas atividades, além do alcance dos bons resultados que foram obtidos através do esforço e do trabalho em equipe.

No decorrer da realização das oficinas e atividades dos projetos, vivenciamos momentos de experiências e aprendizagens maravilhosos. No desenvolvimento dos mesmos surgiram dificuldades, mas elas servem para o nosso crescimento profissional, sem contar que nada na vida é fácil. Ao fim de cada projeto realizado obtivemos muitos aprendizados e um deles é que ninguém faz nada sozinho, todo mundo precisa de alguém para partilhar saberes e experiências, como ocorreu entre as professoras titulares das salas de aula e as bolsistas, pois podemos contar com o apoio e a paciência das educadoras que nos deram muitas orientações sobre como deveríamos tratar cada aluno, para que eles não estranhassem a nossa presença na sala de aula e após o processo de adaptação e observação que foi realizado com sucesso foi muito mais tranquilo desenvolver as atividades e oficinas relacionadas ao projeto.

As bolsistas foram beneficiadas por adquirir mais conhecimentos através da participação no PIBID. O mesmo possibilitou a todos os envolvidos o corpo docente e discente uma troca de valores tendo como um dos principais objetivos a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas Estaduais. Somos todos gratos por estarmos integrados nesse projeto, experiência que com certeza irá acrescentar muito na nossa experiência como educadoras.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto - imagens**. 10. Ed. Petropolis, Rj: Vozes, 2008.

CÂMARA, Maria Lúcia Botêlho. **Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção**. Brasília, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

PETRAGLIA, I. C. *Interdisciplinaridade o cultivo do professor*. São Paulo: Pioneira, 1993.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível**. IN: REVELLI- Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG- Inhumas. V.1, n.2, outubro de 2009.

Secretaria Estadual Educação. Projeto Aprender. Goiás, 2005.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.