

2019

Revista Eletrônica

Epistemologia e Práxis Educativa

Vol 2
Edição nº 2

ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE



Universidade Federal do Piauí - UFPI
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação
e Epistemologia da Prática Profissional - NIPEPP

TEMÁTICA DA REVISTA AEPEDUC VOL. 2/2019

ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

Editores

Prof^ª Dr^ª. Antônia Dalva França-Carvalho
Prof^ª. Me. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcante

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Epistemologia e práxis educativa. Revista Eletrônica
/ Universidade Federal do Piauí. – Vol. 2, n.2
(2019)- . – Teresina : Universidade Federal do
Piauí, 2019- .

Organização: Antonia Dalva França-Carvalho
ISSN

1. Educação . 2. Aprendizagem. 3. Ensino
Superior. I. Universidade Federal do Piauí.

CDD 370

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e
Epistemologia da Prática Profissional – **NIPEPP**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI**



**Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga,
Teresina, Piauí, CEP 64049-550 - Tel.: (86) 3215-5554**

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^ª Dr^ª Nadir do Nascimento Nogueira

Conselho Editorial

Prof. Dr. Sérgio Claudino Loureiro Nunes
Prof. Dr. Alejandro López de Lara Marin
Prof^ª. Dr^ª. Márcia de Souza Hobold
Prof. Dr. Êlcio José Corá
Prof. Dr. Pedro Seguro Romero
Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Lima Silva
Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista
Prof^ª. Dr^ª. Maria da Gloria Carvalho Moura
Prof^ª. Dr^ª. Isabel Maria Sabino De Farias
Prof^ª. Dr^ª. Raimunda Alves Melo
Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Lima Dourado

Conselho Editorial Executivo

Prof^ª. Me. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcante
Prof^ª. Dr^ª. Isabel Maria Sabino De Farias
Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Lima Dourado
Luis Eduardo Soares Lopes

Editor de Layout

Ezequiel Vieira Lima Júnior

Conselho Editorial Consultivo

Prof^ª. Dr^ª. Ana Claudia Oliveira
Prof^ª. Dr^ª. Antonina Mendes Feitosa Soares
Prof. Dr. Boniek Venceslau da Cruz Silva
Prof. Dr. Carlos Sait Pereira de Andrade
Prof^ª. Dr^ª. Claudia Adriana de Sousa Melo
Prof^ª. Dr^ª. Claudia Cristina da Silva Fontinele
Prof. Dr. Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque
Prof^ª. Dr^ª. Francisca Carla Silva de Oliveira
Prof^ª. Dr^ª. Gardene Maria de Sousa
Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes
Prof^ª. Me. Heloiza Ribeiro de Sena Monteiro
Prof. Dr. Janildo Lopes Magalhães
Prof. Dr. João Marcos de Góes
Prof. Dr. Jose Ricardo Barbosa Dias
Prof. Me. Juscelino Francisco Nascimento
Prof^ª. Dr^ª. Jussara Candeia Spindola Linhares
Prof. Dr. Kelton Silva Bezerra
Prof. Dr. Leonardo Henrique Guedes de Moraes Lima
Prof^ª. Dr^ª. Luísa Xavier de Oliveira
Prof^ª. Me. Marcia Cristiane Elói Silva Ataíde
Prof^ª. Me. Maria de Jesus dos Santos
Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Alves
Prof^ª. Dr^ª. Maria Patrícia Freitas de Lemos
Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Soares Oliveira Silva
Prof. Me. Mario Gomes dos Santos
Profa. Me. Marly Macêdo
Prof^ª. Me. Mônica Maria Machado Ribeiro Nunes de Castro
Prof^ª. Dr^ª. Mugiany Oliveira Brito Portela
Prof. Dr. Odailton Aragão Aguiar
Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Maria Martins Nápolis
Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Oliveira Lucas
Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva
Prof^ª. Dr^ª. Renata Gomes Monteiro
Prof. Dr. Renato Germano Reis Nunes
Prof^ª. Dr^ª. Raimunda Alves Melo
Prof^ª. Me. Vilmar Aires dos Santos

SUMÁRIO

- 1. HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA....7**
Antonia Dalva França-Carvalho
Dafne Barros Araújo
Jucyelle da Silva Sousa
Mayara Monteiro Andrade
- 2. PANCRÁCIO NO RIO DAS COBRAS: O USO DE LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....21**
Francisco Oliveira
Ronyere Ferreira
Vilmar Aires dos Santos
- 3. A AULA DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES.....35**
Lidiane Bezerra Oliveira
Armstrong Miranda Evangelista
- 4. ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DAS COMUNIDADES DO ENTORNO DO RESERVATÓRIO ORÓS: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA OSMINDO MANGUEIRA DE SOUZA (CE)..... 47**
Francisco Cleiton da Rocha
Ana Célia Maia Meireles
Eunice Maia de Andrade
José Wellington Canuto Lima
- 5. A IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....60**
Heloíza Ribeiro de Sena Monteiro
Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa
Hellen Neves Fontineles Martins
Patrícia Pilar Farias
- 6. PIBID DE MÚSICA: UMA EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE E DA INSERÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....67**
Cássio Henrique Martins
André de Araújo Leal
Janaina Lima da Silveira
Juniel Pereira da Silva
- 7. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....77**
Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti
Antonia Dalva França-Carvalho
Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo
- 8. METODOLOGIAS DIFERENCIADAS NO ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE LIBRAS DA UFPI.....89**
Anne Caroline Soares Dourado
Antonia Dalva França-Carvalho

9. METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PIBID/UFPI.....	100
Jorge da Silva Lima	
Raimunda Alves Melo	
Antonia Dalva França-Carvalho	
10. A AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES: O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	118
Jucyelle da Silva Sousa	
Antonia Dalva França-Carvalho	
11. A AULA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS.....	133
Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua	
Antonia Dalva França-Carvalho	
12. DEZ PRINCÍPIOS PARA AVALIAR A USABILIDADE DA INTERFACE HUMANO COMPUTADOR DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA).....	145
Gildásio Guedes Fernandes	

HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Antonia Dalva França-Carvalho¹
Dafne Barros Araújo²
Jucyelle da Silva Sousa³
Mayara Monteiro Andrade⁴

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler, em princípio foi caracterizado como um processo de decodificação de uma língua, isto é, era considerada como a decifração de signos, transformando-os em oralidade. Neste aspecto, se confunde oralização, leitura e leitura em voz alta (ORLANDI, 2006). Entre 1960 e 1970, segundo Foucambert (1994), a escola confrontou-se com um problema de leitura que não conseguiu superar. Uma vez evidenciada sua complexidade que não mais a reduzia a mera decodificação de palavras, a leitura passa ter outro sentido. Este sentido se refere ao contexto sociocultural ao qual estamos imersos, carregado de sentidos e significados, muitas vezes desconhecidos, mas que coloca o leitor na posição de intérprete daquilo que lê.

Ler e escrever, portanto, são processos interconexos. Porém, a compreensão de que a escrita representa uma sequência fonológica (o significativo) e não diretamente o significado das palavras, não é tarefa fácil para as crianças (NUNES, 1992), por exigir uma ação de análise difícil, sobretudo para a faixa etária pré-escolar. Porém, não é impossível. Pesquisas (FERREIRO 2001; TEBEROSKY, 1985; TEBEROSKY, 1992; SILVA, 1993) têm confirmado que a escola pode influenciar a criança a pensar sobre as palavras no decorrer do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando sua capacidade

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação da UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí. Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores, da Universidade Federal do Piauí. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: adalvac@uol.com.br.

² Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí. Email: dafneab@hotmail.com

³ Mestre em Educação. Professora da Educação Básica. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). Email: ju-cy-13@hotmail.com

⁴ Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí. Graduanda em Fisioterapia, pela Universidade Estadual do Piauí. Email: myalamonteiro@hotmail.com

intelectual (como sujeito), de interagir com o objeto (a língua), mediante orientação do professor. Apontam também que o sucesso depende da qualidade das atividades desenvolvidas, para conduzir o sujeito (a criança) a testar suas hipóteses e, a partir de uma ação inteligente, constata-las.

Porém, a escola na acepção de Speroni (2010) ainda prefere explorar a língua escrita sem apelar para memória visual, centralizando seu ensino no domínio de um código de correspondência muito aproximativo. E é neste sentido que a autora sugere que as práticas educativas de leitura dos professores devam possibilitar aos alunos, meios eficazes para que se tornem agentes construtores de suas aprendizagens, descobridores de um mundo de vida com significações concretas.

Considerando as dificuldades de leitura existentes entre alunos da educação básica do ensino fundamental, enfrentadas por alunos do 4º ano de uma escola pública onde desenvolvemos o projeto **Pibid**⁵ e **Prodocência**⁶, questionamos sobre as práticas utilizadas pela professora e buscamos uma forma de colaborar para minimizar essas dificuldades encontradas.

É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança a pensar que o conhecimento é algo alheio, sem nunca ser participantes na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam o sujeito (a criança neste caso) a ficar de “fora” do conhecimento como expectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta. (FERREIRO, 2001, p.45)

Observada a realidade da turma procuramos encontrar soluções simples, de fácil acesso e concretas para incluir esses alunos no processo de construção do conhecimento. Baseados nessa perspectiva é que nos sentimos instigados a procurar, buscar e conhecer para transformar esse ambiente que muitas vezes não sabe lidar com essas dificuldades de aprendizagem. Assim, nos propomos a trabalhar uma estratégia de ensino tomando as Histórias em Quadrinhos (HQs). Os gibis possuem características próprias e são, há muito tempo, conhecidos e aceitos

⁵ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

⁶ Programa de Consolidação das Licenciaturas

pela população, por serem histórias breves, bem humoradas, com imagens, instigando a imaginação não só das crianças, como também dos adultos.

Levando em consideração o encantamento das crianças para com esse tipo de livro, procuramos entender quais as vantagens de trabalhar esse recurso em sala de aula como auxílio no processo de leitura e escrita dos alunos. A ideia foi demonstrar que mesmo com o desinteresse dos alunos pela leitura, frequentemente percebida nos dias atuais, é possível que o professor desperte a atenção e o gosto dessas crianças, utilizando esse material simples que, quando bem utilizado, transforma-se numa poderosa ferramenta de auxílio pedagógico. Com efeito, Luyten (2011, p.56) afirma que:

As histórias em quadrinhos motivam até os alunos relutantes ao aprendizado e à leitura, pois elas os envolvem num formato literário que eles conhecem. E também “falam” com eles de uma forma que entendem e, melhor do que isto, se identificam. Mesmo para os alunos que já estão com o hábito de leitura formado.

A importância dos gibis também é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, reforçando a ideia de que os mesmos podem e devem ser utilizados em sala de aula, pois podem contextualizar a aprendizagem da língua; também é explicitada a importância de que sejam colocados à disposição dos alunos nas bibliotecas das escolas, para que estes tenham contato com todos os tipos de gêneros textuais (PCN, 1997).

Neste sentido, o presente trabalho ⁷foi desenvolvido com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, da escola de tempo integral CETI Professor Darcy Araújo, localizada na cidade de Teresina, no estado do Piauí. Para efetuarmos nossa pesquisa fizemos uma intervenção pedagógica no decorrer de cinco dias. Neste ínterim, levamos histórias em quadrinhos e, dentre a variedade de HQs existentes, selecionamos as histórias da Turma da Mônica para trabalhar com a classe. A escolha decorre da compreensão de que as HQs caracterizam-se como um recurso didático ou uma estratégia de ensino que se distingue dos procedimentos mecânicos leitura e de escrita. Nestes procedimentos, na acepção de Silva (1993), não há

⁷ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino**: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.

esforço para compreensão do sistema da escrita, cuja consequência é um avanço mais lento ou mesmo uma estagnação do nível em que se encontram as crianças.

Neste aspecto, esclarecemos que o presente trabalho é produto de uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo interventivo, que procurou buscar respostas para uma questão particularizada e expressar estas respostas de modo qualitativo, evidenciando a modificação de uma realidade. Com efeito, a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2000). Assim, através da observação das estratégias de ensino da leitura e da escrita utilizadas no lócus investigado, efetuamos uma intervenção pedagógica por meio do uso das HQs, como estratégia lúdica e diversificada de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, tomando a escrita e a leitura como pano de fundo. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sistematizada de qualificar a ação pedagógica e de aproximar a teoria e a prática, podendo ser caracterizada como pesquisa-ação. Além do que, a pesquisa-ação Para Nunan (1993 apud Engel, 2000) constitui um meio de desenvolvimento profissional intrínseco, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática.

2 A UTILIZAÇÃO DAS HQS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

A literatura aponta que as histórias em quadrinhos podem se tornar uma importante ferramenta de ensino e de aprendizagem, quando bem utilizada. Neste caso, é preciso que o professor responsável se familiarize com o trabalho que desenvolverá e busque estratégias inovadoras que possibilitem um maior aprendizado para os alunos. Em geral, os quadrinhos possuem temas educativos e interessantes que despertam o interesse do público. Além disso, também podem ser utilizados em diferentes disciplinas e não apenas em Língua Portuguesa, como muitos pensam.

Nesta perspectiva, é importante que o professor não tenha a visão reducionista de que basta entregar essas histórias e pedir que os alunos apenas leiam. Ele precisa ir além e desenvolver táticas para que o aluno se interesse e sinta

vontade/ necessidade de buscar outros tipos de literatura, bem como propor instrumentos facilitadores para que o aluno se aproprie do conhecimento. Segundo Anastasiou e Alves (2003, p.77),

[...] através das estratégias aplicamos ou exploramos meios, modos, jeitos favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento e as forças e o organismo em atividade.

Para tanto, o professor precisa de um elemento muito importante: **a criatividade** que se encontra inserida no cotidiano escolar, através das relações interpessoais, e está relacionada ao compromisso e à competência do mesmo. Pode ser entendida tanto como um ato ou uma ação espontânea, um modo de expressão que se constitui por várias vezes em determinados ambientes, permitindo que o sujeito desenvolva uma ação de estímulos, sinalizando o esforço sensível, inteligente e enriquecedor, fazendo com que viva a sua própria história em seu tempo e contexto. (MELO, 2007).

Outro aspecto importante a ser ressaltado refere-se à escolha do gibi que será utilizado. Hoje, no Brasil, existe uma infinidade de possibilidades. Por isso, é interessante, quando se trabalha com crianças, escolher histórias que elas se identifiquem e possam lhe trazer algum significado, por exemplo, utilizar quadrinhos com personagens infantis, pois provavelmente elas encontrarão nessas histórias experiências já vivenciadas no seu cotidiano. Nesta hora de escolha, as ilustrações também não podem ser esquecidas, já que estas também assumirão o papel de linguagem, no caso a não-verbal. De acordo com Sousa (2012), a imagem, muitas vezes, assume o papel do texto e a mesma deve ser desvendada, interpretada e compreendida. Levando em consideração esse aspecto, evidencia-se que deve haver harmonia entre o texto e as imagens, a fim de que o conjunto faça sentido ao leitor.

Portanto, para que o professor desperte nos seus alunos o interesse pela leitura e escrita através dos gibis, é preciso que defina e busque metodologias adequadas para o desenvolvimento do seu trabalho, em razão de que estas podem contribuir no incentivo à formação de futuros leitores e escritores, bem como auxiliá-los no decorrer do processo educativo em geral.

3 PROJETO DE HQs: METODOLOGIA

Como dito anteriormente, utilizamos as HQs da Turma da Mônica e no decorrer de cinco dias realizamos um projeto com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Em princípio, nos apresentamos à turma e esclarecemos o que seria trabalhado com eles ao longo da semana, para então explicar sobre as histórias em quadrinhos. Indagamos se eles conheciam as HQs, o que eles achavam e se sabiam ler esse tipo de livro. Explicamos como é importante o contato com a leitura não só dos gibis, como também de outras literaturas. Preparamos uma cesta com vários bonecos da Turma da Mônica e gibis e levamos para a sala de aula no primeiro dia, para que os alunos despertassem a curiosidade, criassem expectativas pelas atividades que seriam realizadas e brincassem, a fim de proporcionar ludicidade à prática pedagógica, pois como afirma Freitas e Salvi (2007, p.99),

No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento do educando.

No segundo dia, dividimos a sala em quatro grupos e entregamos um gibi para cada aluno. As monitoras ficaram responsáveis por três grupos e a professora da sala também ficou com um. Diante dos gibis, cada grupo selecionou uma única história para ser lida entre todos.

Figura 1 – Cesta de HQs.



Fonte: As autoras. Teresina, 2013.

Após lermos a história, solicitamos aos alunos que recontassem a mesma da forma que entenderam e depois ilustrassem de acordo com sua criatividade, pois entendemos que o espírito inventivo, remete à consciência de singularidade no ser humano, é nela onde a pessoa se expressa, faz suas escolhas estabelecendo suas relações, descobrindo suas possibilidades de agir.

Figura 2 – Momento de apresentação dos bonecos e da leitura das histórias selecionadas.



Fonte: As autoras. Teresina, 2013.

Figura 3 – Momento em que as histórias foram recontadas e ilustradas.



Fonte: As autoras. Teresina, 2013.

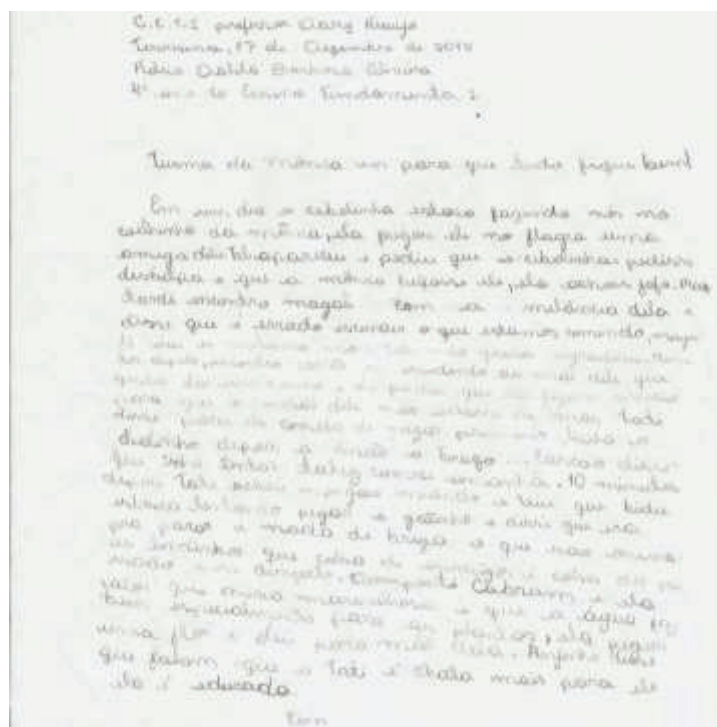
Figura 4 – Ensaio das histórias.



Fonte: As autoras. Teresina, 2013.

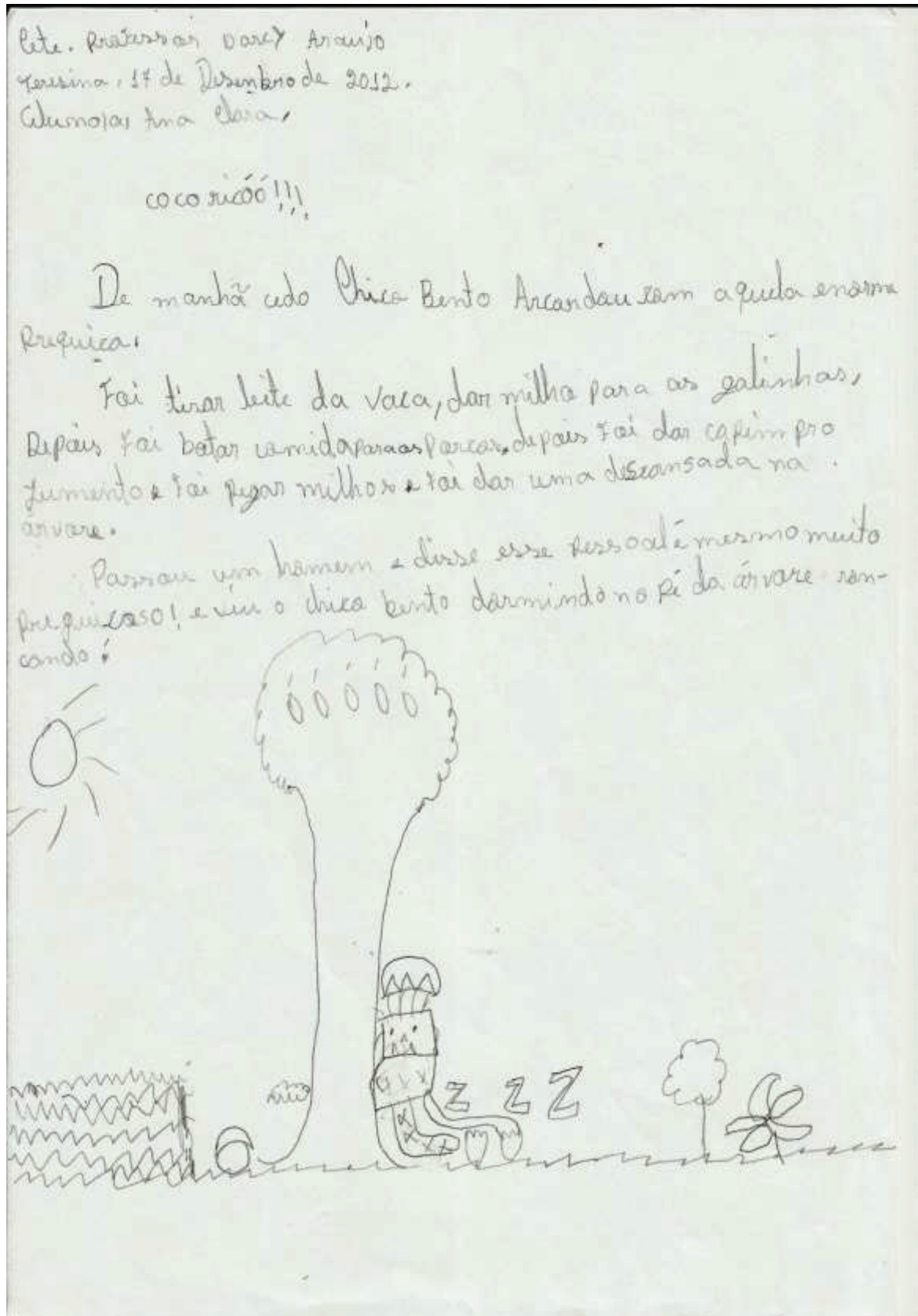
Na recontagem das histórias, as produções dos alunos sinalizaram que a maioria se encontra em um nível de escrita avançado, pois conseguem interpretar os textos, bem como identificar a voz do narrador e das personagens. É importante ressaltar que nem todos os alunos da turma estão no mesmo nível de desenvolvimento, pois alguns confundem algumas palavras, apresentam dificuldade na leitura, sendo comum os erros ortográficos.

Figura 5 – Produção de uma aluna.



Fonte: Dados da Pesquisa. Teresina, 2013.

Figura 6 – Produção de uma aluna.



Fonte: Dados da Pesquisa. Teresina, 2013.

Figura 7 – Produção de uma aluna.


GETI - Professor Darcy Araújo
Curitiba, 17 de Dezembro de 2012
Plano de Ensino Funda mental

CEBala em o Homem Realizado

Há um Ditado que diz um Homem não tem que pensar em um livro para escrever.

Um dia o papai do Sebastião estava tentando escrever um livro mas ele descobriu que escrever um livro era difícil e ele ficou pensando agora já escrever mas o filho de Galau papai vamos ler um livro e eu estou o queado mas erradinho Papai um papai de João conheci a minha avó. Papai Sebastião nessa hora pai vamos escrever uma coisa para comer maso vamos filho tá na hora de dormir minha mãe filho.

eu acho que eu vou falar sobre minha família



Cassi: Leonardo


Fonte: Dados da Pesquisa. Teresina, 2013.

Figura 8 – Produção de um aluno.

CETI Professora Paricy Araújo
Teresina, 17/12/2012 de dezembro de 2012
Dalva Sim Alves dos Santos
4º ano de Ensino Fundamental I

Eu quero, quero, quero

Paixão olha aquele coelhinho o que foi eu
quero aquele coelho, depois eu passo na loja e
eu compro mais eu quero agora agora buggá!!
tá vamos agora sinto muita não temo coelhinho
de pelucia. tem ursinho não tem boneca não tem
elefantinho! budaá! eu quero com a vamos
receber a menina, você que vende seu coelho
eu compro por mil reais, dois mil, cinco mil
você não que vende não tá a venda eu não
você vende por que de de lelezinho tenho
eu quero tá eu quero e se empresta não empresta
por já basta os menino agora um homem pra
eu quero budaá!! eu empresta o coelho
foi lá a não gosto mais dele não quero mais
pega mais você queria muito aquele coelho
perdi a graça por a casa espero paixão
eu quero aquele perute eu quero.



Fonte: Dados da Pesquisa. Teresina, 2013.

No terceiro dia, reunimos os respectivos grupos para dramatizar com eles as histórias escolhidas, lidas no dia anterior. Sabemos que trazer para as aulas uma forma de expressar-se com o corpo também é uma maneira de trazer e adquirir mais aprendizados, pois é através do movimento corporal que a criança desenvolve a consciência do próprio corpo, da psicomotricidade possibilitando, também, trabalhar os seus aspectos afetivos, culturais e sociais.

No quarto dia, demos continuidade com os ensaios das histórias e organizamos o cenário das apresentações junto com os alunos para que pudessem aprender a trabalhar em grupo e para que participassem ativamente, estando presentes na construção de todo o trabalho realizado.

Por fim, os alunos realizaram a intervenção com as apresentações das histórias e nesse momento, pudemos observar que abandonaram a timidez para se expressar em público. Ao final, aprenderam a compreender e a interpretar textos em quadrinhos. Observamos, também, que proporcionamos aos professores uma ideia simples e prática de como trabalhar e utilizar em sala de aula as histórias em quadrinhos como um recurso metodológico.

Ressalte-se que cada fase, ou cada dia foi cuidadosamente planejado e avaliado, sendo seu *feedback* utilizado na redefinição das ações efetuadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a desmotivação dos alunos para a leitura e a escrita, desenvolvemos uma pesquisa-ação utilizando a ludicidade e as HQs no processo de ensino e aprendizagem. A problemática surgiu das observações efetuadas em sala de aula, uma vez que a observação é uma das técnicas de que o professor dispõe para melhor conhecer o comportamento de seus alunos, permitindo avaliar e diagnosticar, bem como identificar as dificuldades e avaliar desempenhos.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo proporcionar aos alunos do ensino fundamental de uma escola pública oportunidade de vivenciar a leitura e a escrita de forma prazerosa. No decorrer da prática interventiva, procuramos sempre envolver os alunos em cada etapa do projeto, a fim de que os mesmos participassem ativamente do processo de construção do conhecimento. Optamos por trabalhar com grupos e constatamos que esse aspecto é de grande relevância para a construção da autonomia do sujeito e sua socialização; pois os alunos

aprendem a lidar com o diferente e com as mais variadas ideias, desenvolvendo o respeito pelo outro.

O desenvolvimento da investigação nos fez compreender que a importância e a necessidade do uso de uma metodologia de ensino diferenciada, que instigue o aluno a buscar o conhecimento. Neste aspecto, afirmamos que o uso das HQs em sala de aula, constitui-se uma rica experiência de leitura e de escrita que, além de contribuir no incentivo à prática de leitura, auxilia no processo educativo, por "obrigar" o leitor a pensar e a imaginar, desenvolvendo o seu pensamento lógico. Além disso, por ser um instrumento dinâmico, divertido, motiva o aluno e facilita a aprendizagem, apresenta-se como estratégia de leitura e de escrita, que supera a escrita mecânica de tarefas, oportunizando a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno.

Portanto, esta pesquisa de caráter interventivo, provoca por um lado uma reflexão profunda as estratégias de ensino tradicionalmente utilizadas na escola, que tem contribuído para fragilizar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Por outro, nos aprendizes da docência, os monitores, a criatividade, imprescindível ao fazer pedagógico e preponderante no desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessates. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

ENGEI, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In.: **Educar, Curitiba**, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em; 23 jul. 2013.

FERREIRO, Emilia. (Org.). **Os filhos do analfabetismo**: propostas para alfabetização escolar na América Latina. Tradução de M. L. M. Abaurre. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino**: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, Eliana Sermidi de; SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_eliana_sermidi_freitas.pdf. UEL. 2007. Acesso em: 29 out. 2013.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **História em quadrinhos**: um recurso de aprendizagem. São Paulo: Ano XXI. Boletim 01. Abr., 2011.

MELO, Lavínia; XIMENES, Silva. **Desenvolvimento, criatividade e aprendizagem**: desafios ao educador/educadora da educação básica. Recife, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

NUNES, T. Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento. In: E. S. de Alencar (org.), **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

ORLANDI, Eni P. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.) **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

OSÓRIO, L.C., in **Psicologia Grupal**: uma nova disciplina pra o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

SPERONI, K. S. **Reflexões a cerca do processo de leitura e escrita**: compreender para transformar o ensino. P@rtes.V.00 p.eletrônica. Julho, 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/processodeleituraeescrita.asp>. Acesso em: 28 out. 2013.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Trad. Cláudia Schilling. Barcelona: Horsori, 1992.

TORRE, Saturino de la. **Dialogando com a Criatividade** - da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Mardras, 2005.

PANCRÁCIO NO RIO DAS COBRAS: O USO DE LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Francisco Oliveira¹
Ronyere Ferreira²
Vilmar Aires dos Santos³

1 INTRODUÇÃO

Ao empreender esta reflexão partimos do entendimento de que os cursos de licenciatura carecem de outras abordagens metodológicas e, no caso da História, uma das possíveis maneiras se faz com a socialização de fontes que são utilizadas pelos historiadores, como por exemplo, a literatura.

Neste diálogo, tomamos a liberdade de pedir desculpas a Nelson Rodrigues, pois teremos que refutá-lo: nem toda unanimidade é burra, há sempre as exceções que birram com as regras e no tocante ao ensino na Educação Básica brasileira, felizmente, podemos nos deparar com várias exceções.

Parece ser unânime na sociedade a concepção de que a educação, principalmente a da esfera pública, está muito aquém do que a coletividade aspira, não formando indivíduos críticos e muito menos permitindo o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Mesmo os que algum proveito tiram de tal situação, quando se deparam com olhos atentos e ansiosos por declarações, fazem da voz do povo as suas e comungam com o discurso da ineficiência.

Tomando por base tal pensamento e a dinâmica do contexto educacional brasileiro verifica-se a necessidade de reformulações curriculares em todas as áreas da Educação Básica, porém, estas exigências ganham ares escatológicos em alguns campos do conhecimento, dentre eles, a História, que a despeito de mudanças sugeridas principalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com o decorrer dos anos vem amargando desprestígio e ocupando cada vez menos espaço nos currículos escolares.

¹ Mestre em História e Professor da Rede Estadual do Piauí. E-mail: lhs_francisco@hotmail.com.

² Mestre em História e Professor da Rede Estadual do Piauí. E-mail: rony-001@hotmail.com.

³ Professora Adjunta IV, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino(DMTE/CCE/UFPI). Coordenadora da Residência Pedagógica em História/CMPP. Doutoranda em Educação (USP). E-mail: vilmaraires@yahoo.com.br

Dentre os motivos para a perda de espaço da disciplina História no currículo escolar podemos apontar o pouco interesse que a área tem provocado nos estudantes, assim como a pequena visibilidade sobre a necessidade de se ter conhecimentos do passado, isso justifica a busca incessante por novas metodologias e novas abordagens. Por isso, aqui defendemos o pressuposto de que uma das melhores formas de se desenvolver o gosto por essa matéria escolar pode ser através da socialização e uso de fontes históricas não convencionais, como é o caso da literatura.

O uso de ferramentas tradicionalmente trabalhadas por historiadores e pelos professores da Educação Básica consiste em um procedimento metodológico que faz deste profissional um pesquisador (BOTELHO, 2012), o que, na contemporaneidade, é considerado como algo ideal, pois não há ensino sem pesquisa, assim como pesquisa sem ensino (FREIRE, 1996).

“Pancrácio no Rio das Cobras” é o produto da reflexão feita para o uso em sala de aula da crônica “Bons Dias” que foi escrita por Machado de Assis, com alunos do 9º ano do Centro de Ensino de Tempo Integral Darcy Araújo, escola do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Piauí, no tocante aos debates sobre os últimos anos da escravidão no Brasil, na forma de projeto de intervenção didática proposto pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/História-UFPI.

Tal título justifica-se como uma alusão à crítica “machadiana” sobre o mundo letrado, contida no final da crônica utilizada, em que, equivocadamente, para a sociedade, a prova de que os negros foram realmente libertos seria sua inclusão no “veneno” das letras, nas faculdades tão valorizadas em fins do século XIX e início do século XX.

Portanto, aqui abordaremos o uso da literatura na sala de aula, que, entendemos, contribui para que os estudantes deixem de “associar o domínio do conhecimento de História à capacidade de memorização, em detrimento da análise e interpretação que deveriam instrumentalizar reflexões críticas sobre a existência humana de outras épocas e lugares.” (BOTELHO, 2012, p.2).

O presente artigo ⁴foi organizado nas seguintes partes: O ensino de História hoje, que busca através do diálogo com alguns autores caracterizar o ensino da disciplina. Em seguida realiza-se uma articulação entre ensino, História e literatura, numa segunda parte, o texto apresenta a crônica “Bons Dias” de Machado de Assis, descrevendo o uso da mesma no projeto realizado. Como notas conclusivas, destacamos a possibilidade de uso exitoso da literatura nas aulas de História.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA HOJE

Segundo Bittencourt (2011), o ensino da História desde o século XIX tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou exames de vestibulares brasileiros. Para a autora, a História, enquanto disciplina possui uma longa historicidade, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos.

O ensino da disciplina vem sendo alvo de pesquisadores que buscam compreender sua historiografia, todas as evoluções e suas errâncias ao longo do caminho. O que podemos observar é que o seu ensino foi alvo de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira, ocorrida de 1964 a 1984.

Portanto, a reflexão sobre esse ensino na década de 1980 marcou decisiva renovação que ocorreu principalmente nas práticas pedagógicas no âmbito da educação básica e quiçá na educação superior. Afinal de contas, ao ingressarmos na licenciatura em história uma das primeiras indagações é o questionamento que ao mesmo tempo parece uma provocação aos acadêmicos: afinal, para que serve a história?

Com auxílio da experiência propiciada pelo PIBID História, perguntamo-nos como ensinar História hoje? Com tal indagação notamos que devemos analisar o ensino contemporâneo pela ótica da multidisciplinaridade, ou seja, um ensino que não é formado por ilhas de conhecimento, exigindo uma frequente relação entre as

⁴ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino**: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.

áreas do conhecimento, o que contribui significativamente para uma melhor compreensão por parte dos estudantes.

O lugar ocupado pelo ensino de História, tanto na LDB como nos PCN, evidencia uma disciplina que tem sido alvo de intensas pesquisas e publicações acadêmicas, como destaca Silva; Fonseca (2010, p. 13):

Nessa perspectiva, o lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está, intimamente, imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil. Esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Alguns autores destacam que a ênfase dos PCN no ensino e na aprendizagem de temas e problemas da História do Brasil, desde os anos iniciais do ensino fundamental, não tem sido suficientes para o enfrentamento de velhos problemas em muitas realidades do ensino. Dentre eles, o fato de os estudantes, ao concluírem essa primeira fase escolar, terem pouco contato direto com a História do Brasil.

Apesar dessa ênfase dos PCN, não podemos afirmar que os desafios acabaram, nem que o ensino de História está no ápice e que deve ser indiferente a mudanças, contudo, percebemos que o papel do professor-educador se reveste de grande capacidade de despertar nos alunos o senso crítico de análise, que pode ocorrer com a quebra da exclusividade do livro didático enquanto recurso metodológico.

Como destaca Fonseca (1990), o livro didático é um dos instrumentos mais estudados no ensino de História. A preocupação com o conteúdo dos manuais de História é antiga. A ênfase é principalmente no seu conteúdo, capacidade de criticidade, e também no tocante a perpetuação de tal objeto pedagógico como fonte única para os estudantes, retirando assim, do conhecimento histórico sua dimensão discursiva entre correntes interpretativas divergentes e/ou concordantes.

3 ENSINO, HISTÓRIA E LITERATURA

O uso da linguagem literária no ensino de História nem de longe se apresenta como uma novidade metodológica, porém, afirmar que os professores de tal área envolvem-se no uso deste artifício com destreza pode ser enganoso, todavia, não é de hoje que a relação existente entre as duas disciplinas é pensada. Desde a década de 80, autores apresentam disposição em analisar criticamente essa afinidade entre História e Literatura, ramos do conhecimento que aparentemente são distintos.

Para Santos:

(...) história e literatura são vistas de formas diferentes como áreas do conhecimento. A história é objetiva. A literatura subjetiva. A história tem por objeto de estudo o passado. A obra literária é reconhecida como tal quando antecipa o devir, o futuro. A história tem por pressuposto a verdade. A literatura é ficcional. (...) A história tem um discurso oficial. Na literatura o discurso é polifônico. (2001, p.02).

Sobre a relação entre História e Literatura Queiroz, destaca:

A história trata essencialmente do real, é um testemunho da sociedade, refere-se a uma trama complexa e efetiva de acontecimentos. A literatura, para o que nos interessa, considera os possíveis da História, os possíveis até mesmo irrealizáveis, alude essencialmente ao virtual. (2006, p.81).

No entanto, apesar de pertencerem a campos de saberes distintos, História e Literatura, em sua essência, englobam o tratamento da vida humana, este que é interesse permanente tanto para o historiador quanto para o literato. (QUEIROZ, 2006).

Foi a partir da década de 90 que os historiadores demonstraram uma maior aceitação da literatura como fonte histórica e também no ensino de outras disciplinas. Contudo, defende-se que esta não seja aceita como verdade, mas que possa ser questionada e analisada como qualquer outro manancial histórico, (SANTOS, 2008), considerando-se o espaço de criação, as articulações pessoais cotidianas dos literatos, assim como o contexto social mais amplo.

A possibilidade de utilizar a literatura em sala de aula para contribuir com uma análise mais fundamentada e menos simplista dos processos históricos deve-se principalmente a uma ampliação da noção de fontes e quebra de paradigmas,

com a validade destas não sendo mais questionadas, como ocorrido no passado (OGAWA; NEVES, 2011).

Essa ampliação de fontes e abordagens deveu-se a uma noção renovada da História, nas últimas décadas, que aborda essencialmente o cotidiano, o social, o imaginário, conteúdos que antes não eram considerados, isso principalmente a partir da experiência da historiografia francesa. (QUEIROZ, 2006).

O uso da literatura como documento histórico permite que os estudantes tenham contato com o ofício do historiador e suas ferramentas, ou seja, as fontes, contribuindo assim para a desmistificação da disciplina e uma revisão da imagem do professor e do livro didático como detentores de toda verdade, além de aguçar a curiosidade dos estudantes sobre o passado. Desta forma, Botelho assim se posiciona:

Ao perceber como o historiador constrói um conhecimento a partir da análise de fontes, altera-se por completo a percepção do estudante do ensino básico sobre o significado da História. Fica evidenciado de forma concreta como é possível conjecturar, elaborar hipóteses e interpretar um documento, por exemplo, com o objetivo de compreender aspectos (...) que muitas vezes não são explicitados no livro didático. (2012, p. 03).

Assim, “(...) aguça-se a curiosidade dos alunos e evita-se que caiam no senso comum, torna-se uma bisbilhoteira crítica, deixando seu estágio de ingenuidade” (FREIRE, 1996, p.32). Esta, que é propiciada pela abordagem histórica positivista predominante nos manuais didáticos, em muitos casos escondem as contradições, omitem a dialética social. Assim, permitem a perpetuação do pensamento deturpado de História que chega ao público estudantil, que tende a aceitá-la como verdade única, pronta e inacabada. A mudança desta visão depende, em grande parte, das concepções do professor, que ao optar pela interdisciplinaridade como diálogo entre História e Literatura, permite que o estudante construa uma visão de mundo mais completa e menos simplista. (SANTOS, 2011).

Desta forma, quando se realiza juntamente com os estudantes a análise de um texto literário, lhes apresentando uma História possível de identificação, feita por pessoas comuns e não feita por heróis e “semideuses”, possibilitamos a visão de que a sociedade brasileira de fins do Império, assim como qualquer outra, era heterogênea, é contraditória e, portanto, humana.

4 “BONS DIAS”, UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Utilizamos em sala de aula a crônica “Bons Dias” de Machado de Assis, que foi publicada pelo jornal Gazeta de Notícias em 19 de Maio de 1888, no Rio de Janeiro, poucos dias após a Lei Áurea. Para fazermos uma análise deste documento optamos aqui pela reprodução integral, apesar da possibilidade de ser cansativo:

BONS DIAS

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta Lei de 13 de Maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia a que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembléia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

–Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

–Oh! meu senhô! Fico.

–... Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu cresceste imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

–Artura não qué dizê nada, não, senhô...

–Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

–Eu vaio um galo, sim, senhor.

–Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos. Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí para cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um

ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do Diabo; coisas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes de abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposição) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: *és livre*, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do Céu.

BOAS NOITES (ASSIS, 1888)

O texto caracteriza-se como uma ironia acerca dos últimos anos de escravidão no Brasil, trazendo em seu bojo um imenso leque de interpretações e possibilidades sobre o cotidiano das décadas finais do Império e das relações escravistas brasileiras. Passemos então a algumas delas: Machado de Assis, abertamente, opta pela comicidade, exagerando no simbolismo bíblico e na submissão do bom escravo denominado de Pancrácio. Aparentemente, o autor enfatiza a continuação das relações de exploração e ironiza a atitude dos abolicionistas de última hora, “aqueles que, ao apagar das luzes, insistiam em anunciar alforrias festivamente pelos jornais” (SHALHOUB, 1990, p.100).

No entanto, Shalhoub (1990), ressalta que o autor da crônica aponta implicitamente e talvez principalmente a falência das relações trabalhistas e o uso de alforrias como forma de produção de dependentes, como na passagem em que o narrador diz ter Pancrácio crescido e constata que o negro o supera em altura em quatro dedos. Mas o crescimento não se fez fisicamente:

O moleque – assim como os escravos em geral- havia crescido “imensamente” nos últimos dezoito anos; isto é, os negros haviam assumido atitudes mais firmes no sentido de obter a liberdade nesse período. Essa interpretação é enfatizada pela idade de Pancrácio... (1990, p.101).

Portanto, se o escravo descrito tinha mais ou menos os seus 18 anos, ele nascera pouco tempo depois da chamada lei do Ventre Livre, momento que podemos considerar como decisivo e de crise do sistema escravista brasileiro, o que parece ser constatado por Machado de Assis.

Outra interpretação referente à crônica é a de que se alguém estava no momento histórico de direcionar pontapés e ofensas era o bom Pancrácio, pois o narrador “entende tanto o sentido dos acontecimentos quanto a sua total impossibilidade de mudar as coisas, sendo que suas ações são apenas tentativas de salvar as aparências” (CHALHOUB, 1990, p.101). Assim como seu ex senhor, Pancrácio também tinha alguma consciência de momento vivenciado, sendo assim, sua submissão grotesca pode não passar de mais uma brincadeira de nosso cronista, pois o negro sabia e afirmava: “eu vaio um galo, sim, senhor.”

Outro aspecto que pode ser abordado a partir da análise da crônica é a tensão existente na relação dos senhores escravocratas e o Estado, este que desde a transferência da corte do Império para o Brasil, ocorrida em 1808, interferira cada vez mais no cotidiano da sociedade da nova sede, provocando ressentimentos na ordem patriarcal que até então era vigente.

Durante todo o texto o narrador procura manter as aparências de dominação, de que era o senhor dirigente naquela situação, porém, ele se entrega e admite sua incapacidade: “Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.”.

Claramente, podemos construir a imagem de um senhor de escravos que não suportava o pensamento de perder sua propriedade, devido uma determinação estatal. Melhor para seu orgulho seria “acompanhar as idéias de Cristo”. O ressentimento fica mais evidente no momento em que o narrador exalta-se em detrimento ao Estado, que possui poderes “sempre retardatários, trôpegos e incapazes...”.

Nosso cronista encerra dando uma alfinetada nos que aderiam à causa abolicionista no apagar das luzes, provocando-os com a afirmação de que por trás das notícias nos jornais estava a existência de interesses políticos.

Pelo que podemos observar, Machado de Assis utilizou de forma destacável o seu ângulo privilegiado de visão social que era possibilitado pelo modelo de imprensa Periódica de fins do século XIX, (QUEIROZ 2008), padrão em que o Gazeta de Notícias, jornal pelo qual a crônica foi publicada, encaixa-se. Como cronista, produziu uma importante e rica fonte histórica, capturando em sua escrita o movimento social, o que pode ser utilizada pedagogicamente pelos profissionais da História no ensino básico no intuito de levar os estudantes a uma crítica análise do passado.

5 RUMO A SALA DE AULA

O ensino de história na contemporaneidade é composto por uma série de desafios. Ao trabalharmos com o uso da literatura na sala de aula incorporamos uma multidisciplinaridade, fazendo com que a disciplina torne-se menos monótona e mais reflexiva. No entanto, para a utilização desse documento foi necessário uma reflexão sobre a relação existente entre História e Literatura, como a que fizemos anteriormente.

Utilizamos a crônica para propiciar uma análise possível sobre as últimas décadas de escravidão, para utilizá-la, preparamos e desenvolvemos juntamente com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino de Tempo Integral Darcy Araújo, uma aula expositiva/dialogada a partir do capítulo do livro didático que aborda a mesma temática.

Após realizarmos uma leitura corrida e coletiva da crônica para um primeiro contato por parte dos estudantes, procedemos com outra, esta com pausas para comentários e uma análise mais aprofundada, focando principalmente nas interpretações feitas anteriormente.

Completando a intervenção didática, desenvolvemos uma atividade com os estudantes, composta por sete perguntas subjetivas e que foram divididas em duas categorias: dependentes e independentes. O primeiro conjunto eram questões em que exigiam que eles fizessem uma relação mais aprofundada entre o conteúdo contido no livro didático, a aula expositiva/dialogada e a análise da crônica que fizemos coletivamente; no segundo grupo de questões, a resposta exigia menos relação, sendo possível o “acerto” simplesmente com uma interpretação cuidadosa do texto escrito por Machado de Assis.

Ao corrigirmos as atividades, notamos que não havia um grande desequilíbrio no tocante aos acertos entre as duas categorias. No total, os estudantes acertaram 50% das questões independentes e 43,3% das dependentes, não demonstrando uma porcentagem satisfatória, mas que pode ser justificada pela inexperiência com esse tipo de metodologia.

Deixando a análise fria dos números, notamos que os estudantes demonstraram um maior interesse por se tratar de uma metodologia que não é recorrente e que foge da “mesmice” do livro didático, como destacou o estudante J. L.: “Foi muito interessante, pois ter esse contato com o documento histórico nos

proporcionou a experiência de conhecer de modo “profundo” (...) os fatos históricos”. O comentário já leva a entender que ele pode compreender a História não como a verdade, mas como um olhar, uma interpretação.

Apesar dos dados quantitativos não possibilitarem grandes ânimos, podemos perceber que o projeto propiciou o início de uma modificação no olhar dos estudantes sobre a disciplina, levando-os a entenderem que a história não é uma sucessão de causas e efeitos e que é o produto de uma complexa relação de vários acontecimentos, como destacou a aluna P. C. ao ser questionada sobre os motivos da alforria do bom Pancrácio: “ Por que ele queria ser deputado (...) e ele também não queria que o Estado interferisse na relação do dono do escravo com o escravo”.

Na mesma indagação, a estudante A. B. nos respondeu com um tom irônico e utilizando o próprio texto para replicar: “Alforriá-lo era nada, entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos e dei um jantar.”

Apesar das análises feitas juntamente com os estudantes, talvez a pouca prática de analisar um documento, tenham influenciado pra que não ultrapassassem o sentido primário do texto, ou seja, a primeira impressão, como na resposta de J. C. sobre a relação de trabalho existente após a Lei Áurea: “Que ele libertou seu escravo e (...) continuou dando pontapés, petelecos...”, levando-os a ignorar a possibilidade de ser uma ironia do autor, mas isso não se encaixa como erro e sim como escolha, pois as desconstruções dos sentidos mais claros só ocorrem com a apuração e ousadias intelectuais que somente a prática permite.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise da crônica acreditamos que os estudantes iniciaram uma reconstrução de suas noções sobre a escravidão e a História , levando-os a entender a disciplina como uma construção a partir das possibilidades e não exatamente como verdade imutável e cristalizada.

Em relação ao desenvolvimento do projeto, apesar de alguns desânimos que os números nos trouxeram, as respostas subjetivas demonstraram que os sujeitos interlocutores desta reflexão, os alunos, compreenderam minimamente que o passado, assim como o presente, se desenrola devido a anseios implícitos e explícitos, e que os fatos históricos não ocorrem por consequência de atos únicos,

mas de uma complexa junção de fatores. Mostrando-nos assim, que o nosso objetivo: realizar uma análise reflexiva sobre o uso da literatura no ensino de História na Educação Básica foi atingido, pois se exercitou a criticidade e o debate entre os estudantes frente a uma fonte histórica não comumente utilizada na sala de aula.

A realização deste projeto mostrou-se importante também, na medida em que os alunos foram chamados a conhecer um texto que traz uma linguagem diferente da que estão acostumados com o livro didático, fazendo-os buscar significados para termos e palavras então desconhecidas.

Portanto, defendemos a literatura como uma possibilidade metodológica para o ensino de História. Seu uso deve ser planejado e orientado em conformidade com a realidade na qual se vai trabalhar, pois como qualquer outra fonte histórica pode ser usada no ensino básico, desde que, devidamente explicada como um texto escrito com outros fins que não o didático, mas que é dotado de capacidade de desenvolvimento do senso crítico e do potencial de levar ao entendimento do passado assim como ele é, complexo, dinâmico e em construção.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo, 2011.

BOTELHO, Denílson. **A primeira república na sala de aula: aprendendo história com processos criminais**. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2012 Vol. 9 Ano IX, nº 1. Pág. 4. Disponível em: www.revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo_5_Denilson_Botelho.pdf. Acesso em: 12 jun. 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de história: diversificação de abordagens/ livro: história em quadro negro**. São Paulo: marco zero, 1990.

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

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas**. Teresina, EDUFPI, 2013.

GAZETA DE NOTÍCIAS, 19 de Maio de 1888. Ano XIV, nº 139. Rio de Janeiro. Pág.2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_02&pasta=ano%20188&pesq. Acesso em: 12 jun. 2013.

OGAWA, André Eitti. NEVES, Hudson Campos. Feições de uma experiência: literatura e poesia no ensino de história. In: SILVA, Cristiani Bereta. **Experiências de ensino de história no estágio supervisionado**. Florianópolis: Editora UDESC, 2011.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **As diversões civilizadas em Teresina: 1880-1930**. Teresina: FUNDAPI, 2008.

_____. Teresinha de Jesus Mesquita. História e Literatura. In: **Do singular ao plural**. Recife: Edições Bagaço. 2006. p 81-94.

SANTOS, Ademar Firmino dos Santos. A literatura no ensino de História: 30 anos de pesquisa. In: **SEPECH – Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. Londrina Eduel, v. 1, 2008.

SANTOS, Avacir Gomes dos. História e literatura: do prazer ao poder. In: **Primeira Versão. Porto Velho**: Nov. 2001. Disponível em: www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/numero061Avacir.pdf. Acesso em: 12 jun. 2013.

SHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, Marcos Antonio da; FONSECA, Selma Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, 2010.

A AULA DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Lidiane Bezerra Oliveira¹
Armstrong Miranda Evangelista²

1 INTRODUÇÃO

A aula expositiva de Geografia tem se caracterizado historicamente pelo aspecto tradicional; por ser conduzida unilateralmente pelo professor, há pouca participação dos estudantes, cabendo-lhes ouvir silenciosamente a preleção do primeiro. A aula de Geografia era considerada meramente transmissiva e mnemônica, cabendo aos estudantes memorizar nomes de termos geográficos, como capitais de países e características naturais de espaços distantes de sua realidade.

Com o passar do tempo, tal modelo de aula ganhou diversificação e um novo sentido em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes, atribuindo-lhes maior protagonismo na construção do conhecimento. As novas abordagens didáticas reconhecem a importância da aula expositiva para o processo de ensino/aprendizagem de Geografia, mas sem restringi-la apenas à transmissão de informações, valorizando a participação do estudante, visto que estes passam a problematizar os conteúdos abordados nas aulas de Geografia. Como diz Libâneo (1994), a aula favorece a organização do ensino, e cria condições para que sejam assimilados novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

A problemática desta investigação consistiu em entender as características da aula expositiva, desenvolvida pelos professores de Geografia do Ensino Médio de Teresina-PI, e se apresentam variações conforme as propostas renovadas do método de exposição. Este estudo ³tomou como pressuposto uma questão maior que envolve os processos internos de qualidade do trabalho docente. Preocupa-nos a situação atual vivenciada pelo país no Ensino Médio, a necessidade de aperfeiçoar

¹ Professora do Instituto Federal do Piauí. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. E-mail: lidianeoliveira@ifpi.edu.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Piauí. E-mail: armstrong@ufpi.edu.br.

³ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D. **Conversas pedagógicas**: reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina, EDUFPI, 2010.

o ensino nesse nível, no sentido de contribuir para a melhor capacitação dos jovens, de formação para a cidadania e de preparação para o trabalho. Acredita-se que um estudo dessa natureza vincula-se às questões externas à escola, filiando-se aos projetos de cunho político/educacional do país. Logo, reconhece-se a necessidade de que se realizem ações endógenas mais efetivas no sistema educacional, sobretudo repensando a prática pedagógica cotidiana realizada nas escolas.

2 A AULA DE GEOGRAFIA E O MÉTODO DE EXPOSIÇÃO: TRAÇOS DEFINIDORES

Pretende-se nessa seção do trabalho apresentar um quadro teórico básico a respeito do modelo tradicional da aula expositiva, aproveitando o conhecimento atual disponível na área educacional e nos textos sobre ensino de Geografia. O intuito é situar o problema da pesquisa na produção teórica sobre o tema em foco, e promover esclarecimentos fundamentais para melhor compreensão dos resultados obtidos no trabalho empírico. Traça-se assim um panorama do caráter do método de exposição, para revelar as restrições e as vantagens que apresenta.

2.1 A aula expositiva tradicional: contributos da literatura em educação

O ensino tradicional, de acordo com Libâneo (1994), ficou caracterizado pela transmissão da matéria aos alunos, de modo que eles memorizem o conteúdo ensinado pelo professor. Esta modalidade de ensino está centrada no professor que passa a matéria, e o aluno apenas recebe e reproduz de forma mecânica o que absorveu. Além disso, os conteúdos são direcionados pelo livro didático sem nenhuma referência à vida prática dos estudantes, ou seja, não se tem preocupações em saber se eles estão compreendendo de fato o que está sendo ensinado.

Nesse contexto, a forma mais utilizada pelos professores para transmitir os conteúdos ainda é a aula expositiva, na qual o professor detém “o saber, com o papel de fazer sua ‘exposição’ aos alunos” (CINTRA, 2012, p. 11). Neste tipo de aula, ainda habitual nos dias atuais, o objetivo principal era expor o máximo de conteúdo possível aos estudantes, e estes deveriam copiar toda a matéria em seus cadernos de modo que contribuísse com a memorização do conteúdo exposto. O professor mantinha sua autoridade, pois era considerado detentor do conhecimento

e os estudantes apenas ouviam o que este tinha a dizer, em uma relação marcada pela hierarquização.

Nesta modalidade de aula prioriza-se o ensino de dados e fatos que “devem ser aprendidos, literalmente, de modo reprodutivo; não é necessário compreendê-los [...]” (POZO, 2000, p. 24). Desta forma, os dados são aprendidos de forma memorística, por meio do qual o aprendiz passivamente recebe informações que não necessitam de compreensão, sendo armazenadas em sua memória. Segundo o mesmo autor, as características da aprendizagem consistem nos seguintes fatos: cópia literal; alcance por repetição; é adquirida de uma só vez; e é esquecida rapidamente.

Zabala afirma que, “por conteúdos factuais, se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou altura de uma montanha [...]” (1998, p. 41). Dessa forma, só sabe se o aluno aprendeu se ele for capaz de lembrar exatamente a informação expressa pelo professor. Os conteúdos da aula expositiva, no entanto, pouco poderão contribuir para a aprendizagem destes estudantes, pois tais dados e informações memorizadas poderão rapidamente ser esquecidos. Vale lembrar que estes dados eram expostos de forma desconexa em relação a outros conteúdos, assim como em relação a realidade socioespacial; ou seja, os estudantes não eram estimulados a relacioná-los com os acontecimentos da sua vivência.

A aula expositiva tradicional tomou essas características pelo contexto histórico de sua formação. “Em suma, pode-se afirmar que ela seja um fenômeno histórico-educacional, resultante de uma construção no âmbito da cultura ocidental, [...] que tem cunho interferente e interventor na constituição de uma direção às novas gerações” (ARAÚJO, 2013, p. 67). Com o passar do tempo, esta aula ganhou novos artifícios e ressignificação em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes, em que este passa a ser sujeito ativo na construção do conhecimento.

2.2 A aula expositiva sob o ponto de vista da Geografia Escolar

As aulas de Geografia se desenvolveram de forma similar ao que já foi discutido anteriormente. Para Kaercher “[...] a maioria de nós, se lembra das aulas de Geografia como algo extremamente enfadonho e desinteressante, porque a única qualidade que se exigia do aluno era uma boa capacidade de memorizar nomes de

acidentes geográficos [...]” (2003, p. 69). A característica descritiva imperava na aula de Geografia, tornando-a assim decorativa na visão dos estudantes. Essa característica criou raízes tão fortes que, mesmo com algumas mudanças na prática dos professores, ao longo do tempo, a Geografia ainda é considerada como decorativa, o que não atrai a atenção dos estudantes, que, assim, priorizam outras disciplinas.

A aula tradicional de Geografia trata principalmente de conteúdos que estão distantes da realidade e “até da imaginação do alunado” (KAERCHER, 2003, p. 69). Esses conteúdos são repassados aos estudantes sem uma interligação entre o homem e o espaço em que ele vive. Ou seja, os fenômenos naturais (clima, vegetação, relevo, hidrografia) são estudados sem interferência humana, de modo a decorar tipologias e nomenclaturas. Já o homem é estudado a partir dos números e taxas que, de fato, não representam a realidade.

Dessa forma, as aulas de Geografia tornavam-se monótonas, pois o professor se encarregava da tarefa de apenas transmitir conhecimento ao estudante. Assim, enquanto aquele falava das características de diversos países do Mundo, estes apenas ouviam sem ter muita noção nem entendimento do conteúdo abordado. Ainda nos dias atuais isso ocorre, os estudantes anotam tudo o que o professor escreve no quadro, porque depois terão que responder às provas da mesma forma como foi exposto. Diante desta rotina, as aulas de Geografia não atraem o interesse dos estudantes; e, por seu caráter descritivo, é por eles denominada de decorativa.

Apesar das novas tendências pedagógicas, características da aula expositiva tradicional continuam presentes na prática do professor de Geografia na atualidade. Para Cavalcanti (2013), o papel do “professor explicador”, o livro didático como única fonte, o mapa como ilustração e instrumento de memorização, a memória como sinônimo de aprendizagem, as definições como referência dos conteúdos etc, são algumas características que ainda se mantêm nas aulas. Libâneo (1994) afirma que grande parte dos professores entende o trabalho docente como ato de transmitir o conteúdo oriundo do livro didático, prendendo-se à sequência: exposição verbal, exercícios e prova.

Callai (2013) afirma que as aulas dos professores de Geografia continuam informativas, com a preocupação de passar informações que, muitas vezes, os estudantes já sabem. Acredita também que os espaços analisados são considerados imutáveis, como se os fenômenos não sofressem transformações ao

longo do tempo; muitas das análises ainda são moralistas, considerando apenas o próprio discurso sem dar importância aos referenciais teóricos; os dados quantitativos ainda permanecem importantes nas análises populacionais; os mapas são considerados como desenhos neutros, ao invés de auxiliar nas análises dos conteúdos.

Os conteúdos conceituais integram a aula expositiva desde seu modo tradicional, porém, eles são de suma importância para o conhecimento dos estudantes, tanto que continuam presentes, mesmo nas perspectivas inovadoras. Na forma tradicional, os conteúdos conceituais são vistos como fatos ou dados desligados do contexto, ou seja, apenas definições. Diferente da aprendizagem significativa, que insiste na necessidade de compreensão dos fenômenos, na associação dos conceitos à realidade.

Pozo (2000) afirma que o entendimento dos conteúdos conceituais necessita dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como de atividades que oportunizem o descobrimento e a associação desses conceitos à realidade. O autor considera que apenas a exposição oral do professor não é suficiente para que o aluno compreenda os conceitos; dessa forma, ocorre apenas a memorização temporária. Já na aprendizagem significativa, há uma associação entre conteúdos procedimentais e conteúdos conceituais, nos quais os primeiros encaminham à compreensão do segundo.

O objeto de estudo da Geografia na escola é o espaço em movimento, ou seja, o espaço geográfico, e para que o aluno o compreenda de forma significativa e identifique os fenômenos geográficos em sua realidade é preciso que, durante a aula, sejam criadas situações de aprendizagens que ajudem a fazer esta leitura de mundo. A aula expositiva tradicional pouco contribui para isto, visto que a memorização não propõe a compreensão ou interpretação dos fenômenos. Dessa maneira, a aula expositiva proposta pelas concepções pedagógicas inovadoras é um caminho promissor para que o estudante compreenda e interprete o espaço geográfico, pois as situações de aprendizagem serão desenvolvidas com o auxílio do professor; e, neste processo, eles ensinarão os conceitos de modo a identificá-los em seu cotidiano.

Diferentemente do que se exigia na aula expositiva tradicional, os conceitos discutidos na aula de Geografia devem ser compreendidos para que sejam reconhecidos e utilizados no cotidiano dos estudantes; isto é, que eles sejam

capazes de fazer a leitura do espaço geográfico no seu dia a dia, utilizando os conceitos aprendidos durante a aula de Geografia. Para Cavalcanti: “Os conceitos geográficos são instrumentos básicos para a leitura de mundo do ponto de vista geográfico” (2002, p. 15). Por sua vez, Callai (2013) pondera que com os conteúdos conceituais, os estudantes podem ir além da definição, usando-os como instrumento de interpretação e compreensão da realidade em que vive. Kaercher (2003) afirma que para compreender o espaço é preciso problematizar os elementos que o compõem; trazer a realidade cotidiana para a sala de aula e não fazer da aula uma simples reprodução.

As concepções pedagógicas inovadoras contribuíram sobremaneira para melhorar a aula de Geografia, de modo que as mudanças ocorridas no formato da aula ajudaram à melhor compreensão dos temas geográficos. Afirma-se, neste momento, que a aula expositiva pode revestir-se de fecundidade e complexidade quando investe no aspecto relacional entre os atores que convivem na sala de aula, posto que promove trocas cognitivas e socioemocionais no partilhar das experiências vivenciadas por professores e estudantes.

3 A AULA EXPOSITIVA DE GEOGRAFIA EM SUA VERSÃO INTERATIVA E DIALÓGICA

Destaque-se inicialmente que a literatura oferece reflexões valiosas de cunho filosófico e análises científicas consistentes sobre a importância da conversação durante aula, a exemplo dos estudos realizados no campo da Psicologia construtivista. Tais estudos precisam ser reconhecidos pelos professores, confrontados com as experiências docentes no cotidiano da aula para que possam despende esforços de compreensão de ações tradicionais arraigadas que se tornam sérios empecilhos à modificação e melhoria do exercício profissional.

3.1 A aula expositiva dialógica: subsídios teóricos

A aula pode ser considerada um momento de organização do processo educativo, que, para Silva, é “[...] tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção [...]” (2013, p. 36). Libâneo complementa que “na aula se criam, se desenvolvem e se transformam, as condições necessárias para que os estudantes assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas” (1994, p. 177). De acordo com

Fernandes (2013), a aula é concebida como uma *teia de relações* repleta de concepções históricas, conflitos, encontros e desencontros interpostos por relações dialógicas entre professores e estudantes.

As concepções pedagógicas renovadas sugerem que a seja aula estruturada com base no diálogo entre professores e estudantes possibilitando o protagonismo, liberdade e autonomia dos sujeitos. Para Freire (1987), na relação professor/aluno, o diálogo não pressupõe um conjunto de informes a serem depositados no educando, mas uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada dos conhecimentos que este lhe trouxe de forma desestruturada.

Na aula dialógica os conteúdos a serem trabalhados devem levar em consideração as dúvidas e a própria realidade do aprendiz como forma de problematização, pois, dessa forma, este é desafiado a buscar respostas, tanto em nível intelectual, como em relação a suas próprias ações. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 87). Desse modo, a aula pode ser considerada conscientizadora porque – ao tempo em que os estudantes apreendem os temas trabalhados – tomam consciência em torno dos mesmos em relação a sua própria realidade.

O diálogo surge como elemento norteador para uma educação que visa à humanização das pessoas; ou seja, o educando realiza-se plenamente como sujeito crítico aos fatores presentes em sua realidade, tais como: os sociais, os culturais, econômicos, entre outros. Ensinar partindo das dúvidas e realidade dos estudantes contribui para que este seja preparado para enfrentar o mundo com um olhar crítico.

Nesta aula, o papel do professor consiste em proporcionar desafios aos estudantes, desenvolver junto com eles a capacidade crítica, a curiosidade para perguntar, atuar, reconhecer. Partindo sempre do conhecimento que o aluno já possui, reconstruindo-o para tornar-se um conhecimento crítico. A relação dialógica pressupõe uma troca de saberes entre professores e estudantes, excluindo aquela tradicional ideia de que o professor é o detentor absoluto da verdade, e mais além, neste processo o professor, assim como os estudantes podem aprender no momento da aula.

A aula dialógica, no âmago do processo comunicativo, permite que os sujeitos se pronunciem, questionem ou se contraponham às ideias do outro, para debater por meio de argumentos. Dessa forma, os estudantes possuem total liberdade de

expor suas ideias, dúvidas e argumentação, frente ao que o professor discute durante a aula.

Coll (2004) afirma que a relação dialógica que se estabelece entre professor e aluno, no processo de comunicação da aula, passa por duas fases diferenciadas até cumprir a construção de significados compartilhados sobre um conteúdo apresentado. A primeira fase está relacionada à conversa inicial do professor com os estudantes sobre o tema, na qual o autor afirma que é comum haver divergências entre as representações do professor e dos estudantes.

Neste contexto, o diálogo entre professor e aluno se torna extremamente relevante, visto que há uma troca intensa de informações, nas quais devem ser conduzidas cognitivamente, para que se transformem em conhecimento. O que o autor descreve nas fases é a produção do conhecimento mediada pelo diálogo entre os sujeitos durante a aula.

Segundo Libâneo (1994), a interação entre o professor e o aluno na aula ocorre considerando-se dois aspectos: os cognoscitivos e os socioemocionais. O primeiro diz respeito à relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor desenvolve a aula levando em consideração o nível de conhecimento dos estudantes a respeito do conteúdo trabalhado. Nesta relação, o professor deve preocupar-se com a forma como se expressa, ou seja, a fala do professor deve estar no nível de entendimento dos estudantes. O professor em sua fala deve incentivar a participação dos estudantes para que, no diálogo, estes possam expressar suas dúvidas e certezas. O autor denomina de “avaliação diagnóstica” a sondagem que o professor faz sobre o que os estudantes conhecem a respeito do conteúdo da aula, ela pode trazer ao professor a noção do nível de conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo.

O segundo aspecto leva em consideração os vínculos afetivos que ocorrem entre professor e aluno, assim como as normas que regem esta relação. Para Libâneo a interação entre os sujeitos na aula ocorre em meio a autoridade do professor durante o processo de ensino-aprendizagem, de modo a fecundar a relação educativa e autonomia dos estudantes na participação nesse processo.

A teoria construtivista tem permeado a fundamentação de vários trabalhos sobre ensino. Nesta discussão, feita sobre aula dialógica, tem-se referido bastante à atuação do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, em uma relação de diálogo com o que o professor aborda durante a aula expositiva. Ao tratar

sobre a construção do conhecimento no contexto escolar, Coll (2004) estabelece uma relação entre os estudantes, os conteúdos e o professor, denominando-a de triângulo interativo. Nesta relação, os conteúdos são “saberes preexistentes socialmente construídos e culturalmente organizados” (COLL, 2004, p. 119), construídos com o objetivo de facilitar seu entendimento pelos estudantes. Neste processo, o professor desempenha o papel de intermediar as atividades propostas, possibilitando a obtenção de novos conhecimentos. Os estudantes por sua vez têm como atribuição no processo executar a atividade mental de construção do conhecimento, a partir da resignificação das representações sobre o conteúdo estudado.

Entende-se, portanto, a relevância da associação entre a construção interativa, do professor com os estudantes, à construção da atividade mental dos significados que os conteúdos escolares veiculam.

3.2 A dialogia na aula de Geografia

O ensino de Geografia pelo viés crítico se volta para a problematização das questões espaciais, o que implica mais consciência do estudante sobre a organização do espaço geográfico. Segundo Vesentini (2008) não se trata de ensinar fatos, mas levantar questionamentos para que a partir deles os estudantes possam encontrar caminhos para a compreensão do mundo.

Ainda para esse autor, o conhecimento não é o ponto de partida na Geografia crítica escolar, seu ponto de partida é a relação dialética entre realidade e saber. O saber está direcionado à explicação desta realidade que se origina a partir da leitura crítica e das observações feitas pelo leitor aos aspectos do real. Assim sendo, o conhecimento deve ser elaborado pelo aluno, onde o professor assume o papel de orientar esta construção, contribuindo também para o desenvolvimento de certas habilidades geográficas básicas.

Dessa maneira, para que ocorra o desenvolvimento da aula de Geografia de forma dialógica, deve-se partir das ideias já apontadas anteriormente por Freire (1987), Coll (2004), Vesentini (2001; 2008), entre outros. A contribuição de aspectos do socioconstrutivismo e do construtivismo social, aliada às bases da Geografia crítica, poderá modificar aquele formato de aula tradicional, para uma aula interativa, em que o conhecimento é construído por meio da interação entre professor,

estudantes e as representações que ambos trazem para serem ressignificadas, partindo de reflexões sobre a realidade vivida desenvolvidas durante a aula.

A aula dialógica pode partir das formas convencionais de aula. “Observa-se, na verdade, um interesse, em considerando a permanência dessas formas, potencializar as oportunidades de um trabalho que possibilite um envolvimento real dos estudantes com as atividades de ensino” (CAVALCANTI, 2002, p. 20). Na concepção construtivista, recomenda-se que a aula seja organizada de forma a motivar a atividade intelectual do estudante e que o leve a problematizar os conteúdos estudados com os aspectos vivenciados por ele em seu meio.

Assim, a aula de Geografia toma um enfoque voltado para a formação de um modo particular de ver a realidade, com base na aprendizagem dos conceitos geográficos como instrumento das formas de ver o mundo. Acrescente-se, entretanto, que a aprendizagem dos conceitos geográficos deve partir do que o aluno já conhece com base em sua vivência, como uma forma evolutiva das representações do cotidiano para a formação do conhecimento científico. Isso se deve a importante participação do aluno durante a aula, assim o professor pode captar os significados que os estudantes dão aos conhecimentos geográficos produzidos.

No processo de formação dos conceitos geográficos na aula, é de suma importância a interação do professor com o estudante através da comunicação, pois este, em seu papel de mediador dos conceitos, deve propiciar a expressão de diversos símbolos, valores, saberes e significados, mantendo uma linguagem na qual o aluno compreenda, como também instigue este aluno a problematizar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, de forma a dar um significado de caráter científico a esses conhecimentos. Por conseguinte, o diálogo entre professor e aluno é fundamental para a produção de conhecimentos geográficos, tornando ambos como sujeitos ativos na aula.

A forma com a aula dialógica vai sendo estruturada depende da criatividade e flexibilidade do professor em criar estratégias que engajem o aluno no processo de produção do conhecimento, de forma que a relação que os estudantes possuem com os conteúdos, mediados e orientados pelo professor, possam trazer como resultado a construção de conhecimentos que sejam úteis para a sua vida cotidiana e sua formação como cidadão crítico do espaço. Considera-se, portanto, que a aula de Geografia no formato dialógico tem maiores possibilidades de envolver os

estudantes com os conceitos, contribuindo para que eles participem do processo de construção do seu próprio conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a literatura o método de exposição é o mais utilizado pelos professores em sala de aula, mas tem se caracterizado historicamente por um perfil tradicional, havendo a transmissão unilateral pelo professor e com pouca participação dos alunos. Embora com o passar do tempo tal modelo de aula tenha experimentado novas variações, constata-se a continuidade de práticas retrógradas fortemente ancoradas na repetição da experiência da cultura escolar.

Os professores de geografia tem se desdobrado na busca de novas formas de efetivar seu trabalho da melhor maneira possível ao enfrentarem as demandas crescentes de atribuições no espaço escolar, nem sempre obtendo os resultados desejados. Uma alternativa promissora para melhoria do trabalho docente consistiria em ressignificar a aula expositiva aproveitando ao máximo o seu potencial metodológico, determinando suas limitações e conhecendo melhor as possibilidades de renovação com base nas contribuições suscitadas pelos estudos sobre esse gênero didático. Acredita-se que o método expositivo tem reconhecido valor para a aprendizagem de geografia, mas para potencializá-lo é necessário que assimile em seu desenvolvimento características interativas, participativas e dialógicas, problematizando-se os conteúdos nas aulas para que os alunos assimilem essas novas ideias de forma significativa.

A aula de Geografia ficou bastante caracterizada pelo estilo tradicional de sua execução, havendo uma ênfase notória no verbalismo, na descrição e na memorização, tornando-a desinteressante e enfadonha. Faz parte mesmo da tradição ser vista pelos alunos e a comunidade como fatigante e decoreba, distanciada da realidade e da experiência vivenciada pelas pessoas. Esse estigma requer dos professores um esforço adicional no processo de ensino dado os pressupostos negativos em relação à aprendizagem da disciplina.

Diante desse cenário, considera-se premente que sejam incorporados na prática docente em geografia o conhecimento disponível nas ciências da educação a respeito da diversificação do método de exposição, bem como os aportes atuais acerca do aperfeiçoamento da relação professor-aluno e, conseqüentemente, do

processo de ensino-aprendizagem. É importante ultrapassar a visão tradicional que põe o aluno numa condição de recepção passiva do saber, possibilitando-lhe protagonizar a produção do conhecimento na escola.

As concepções pedagógicas inovadoras indicam a participação do aluno no processo de aprendizagem. Acredita-se que através do diálogo no momento de exposição haja um melhor entendimento sobre o tema abordado, levando-se em consideração as dúvidas e a própria realidade do aluno como forma de problematização, que é desafiado a buscar respostas a partir da reflexão e associação dos temas geográficos com o seu cotidiano. Assim, na aula de Geografia deve-se propor que os alunos avancem além dos conteúdos conceituais, que também desenvolvam habilidades para interpretar o espaço geográfico. E isto só se torna possível, quando eles participam de forma ativa das atividades desenvolvidas na aula, substituindo as tarefas de memorização pelo aprendizado compreensivo e amplo dos conhecimentos, envolvendo aí os diversos tipos de conteúdo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos de Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Paris: Robert Laffont, 1977.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M; FERREIRA, J. A. de S. (org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reforma curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013.

CINTRA, Carlos A. **Reinventando a aula expositiva**. São Carlos: Compacta, 2012.

COLL, César; Solé, Isabel. Linguagem, atividade e discurso na sala de aula. In:

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. v. 2. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús.

Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar. v. 2. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. **Conversas pedagógicas:** reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina, EDUFPI, 2010.

GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na Escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia.** 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, 2003 (reimpressão).

_____. A Geografia é o nosso dia a dia. In: **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

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

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Por uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Autor, 2008.

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A ÁGUA: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES DO ENTORNO DO RESERVATÓRIO ORÓS

Francisco Cleiton da Rocha¹
Ana Célia Maia Meireles²
Eunice Maia de Andrade³
José Wellington Canuto Lima⁴

1 INTRODUÇÃO

O Estado do Ceará é marcado pelas condições de semiáridade com chuvas irregulares e solos rasos sobre o embasamento cristalino. Por essas condições climáticas e geológicas o Estado desenvolveu uma forte política de reservatórios (MEIRELES; FRISCHKORN; ANDRADE, 2007).

A adoção dessa política permite o armazenamento de grande parte das reservas hídricas do Estado em reservatórios públicos e privados para o abastecimento humano. Os reservatórios também são importantes para a regularização de importantes cursos d' água, desenvolvimento de atividades econômicas como a piscicultura e agricultura irrigada (ANDRADE *et al.*, 2007).

No entanto, a água armazenada nesses reservatórios sofre alterações na sua qualidade para consumo humano causada por processos físicos (principalmente, por evaporação, que consome em torno de 40% da água dos reservatórios do Nordeste), químicos (reações, dissolução e precipitação) e biológicos (crescimento, morte e decomposição).

Além desses fatores, as atividades antrópicas como a agricultura, atividades industriais, efluentes domésticos e agrotóxicos podem também alterar a qualidade das águas, tornando-se inadequadas para o consumo humano (McALLISTER; HAMILTON; HARVEY, 1997).

¹ Professor Adjunto II da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador de Área da Licenciatura em Educação do Campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), E-mail: biofcr@yahoo.com.br

² Professora Adjunta I do Departamento de Engenharia Civil (Recursos Hídricos) da Universidade Federal do Cariri (UFCA), E-mail: ameireles2003@yahoo.com.br

³ Professora Visitante Sênior da Universidade Federal Rural do Semiárido e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Nível 1A, E-mail: eandrade@ufc.br

⁴ Mestre em Tecnologia e Gestão Ambiental (IFCE) e Servidor Técnico do Laboratório de Análise de Solo do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) - campus Iguatu (CE), E-mail: wellingtoncanuto28@yahoo.com.br

Neste contexto, Andrade *et al.* (2007) vem defendendo o monitoramento dos parâmetros físicos, químicos e biológicos e o desenvolvimento de programas de educação ambiental junto às comunidades localizadas no entorno dos reservatórios. Tais instrumentos são importantes para a gestão e manejo dos recursos hídricos do semiárido nordestino.

Tundisi (2001) destaca que programas de educação ambiental com a participação da comunidade pode ser considerada como uma eficiente ferramenta de administração regional, além de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população devido à valoração do seu meio ambiente.

Em consonância, Silva (2004) acrescenta que a comunidade não deve apenas ser capacitada através de conhecimentos técnicos, mas também receber um aprimoramento quanto a uma consciência coletiva, valorizando assim os seus conceitos de valores culturais e territoriais. Faz-se necessário desenvolverem-se condições para que a própria comunidade possa gerenciar e monitorar o uso de seus recursos naturais e paisagísticos.

Ante ao exposto, o presente trabalho ⁵teve como objetivo geral o desenvolvimento de atividades educativas como subsídio à educação ambiental das comunidades do entorno do reservatório Orós e como objetivos específicos: a) aumentar o conhecimento da realidade das comunidades do entorno do reservatório Orós; b) conscientizar a comunidade Barrocas sobre o estado atual de conservação dos recursos naturais da Bacia Hidrográfica do Alto Jaguaribe; c) sensibilizar a comunidade Barrocas sobre as consequências econômicas, sociais e ambientais quanto à qualidade da água do reservatório Orós.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O reservatório público Juscelino Kubitschek (reservatório Orós) compreendido entre as coordenadas (5,39⁰ S – 38,79⁰ W e 7,44⁰S – 40,87⁰ W), tem capacidade total de armazenamento de 1 bilhão e 940 milhões de metros cúbicos (m³) de água e, é o segundo maior reservatório do Estado do Ceará. O reservatório está

⁵ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas**. Teresina, EDUFPI, 2013.

localizado na Bacia Hidrográfica do Alto Jaguaribe e contribui para o abastecimento de água para consumo humano, irrigação e industrial da região centro sul do Estado do Ceará, bem como, para a região do Médio e Baixo Jaguaribe.

O presente estudo foi realizado por pesquisadores, estudantes de pós-graduação e tecnólogos como parte integrante do projeto intitulado “Uso de sensoriamento remoto e análise multivariada como suporte de decisão na conservação das águas superficiais do semiárido”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa MASSA (Manejo de água e solo no semiárido) da Universidade Federal do Ceará (UFC) com apoio da Funcap, CNPq e CAPES.

A partir das informações obtidas nas pesquisas limnológicas desenvolvidas no reservatório Orós propôs-se atividades de educação ambiental junto à comunidade escolar da Unidade Educacional de Ensino Fundamental Osmino Mangueira de Souza, localizada na comunidade Barrocas, município de Iguatu (CE) com alunos do ensino fundamental (3^a, 4^a e 5^a série).

Para atingir tais objetivos delinear-se os seguintes procedimentos metodológicos em sete momentos:

a) **Primeiro momento**: palestra intitulada “**Resgate histórico do reservatório Orós**”, com abordagens sobre a história de construção do reservatório Orós até os dias atuais; **construção da linha do tempo** do reservatório com a utilização de papel madeira e pincéis e **visita ao Museu do Orós** localizado no município de Orós – CE;

b) **Segundo momento**: palestra intitulada “**Atividades antrópicas e ameaças aos recursos hídricos da bacia Hidrográfica do Rio Jaguaribe**” com abordagem sobre os impactos socioambientais;

c) **Terceiro momento**: desenvolvimento da palestra “**Problemática do lixo**”, com enfoque nos impactos negativos causados pelo lixo nos ambientes aquáticos, na nossa casa e na nossa comunidade; foi realizado um **passeio pela escola** com os alunos, para retirada do lixo na mesma, e a confecção de lixeiras; em seguida, foram desenvolvidas **oficinas sobre reciclagem de papel e de garrafas pets**, com o intuito de mostrar a importância da reutilização desses materiais; por fim, foi

encenada a **peça teatral “Ambiente Limpo”** com enfoque na problemática do lixo e na pedagogia dos 3R's (reduzir, reutilizar e reciclar);

d) **Quarto momento**: apresentação do **projeto de pesquisa** desenvolvido pelo grupo MASSA no reservatório Orós e os principais **parâmetros físico e químicos** relacionados com a qualidade da água;

e) **Quinto momento**: doação de livros paradidáticos à biblioteca da Unidade Educacional. Consistiu no envolvimento dos participantes do grupo MASSA em mobilização para arrecadar livros e diversificar o acervo da biblioteca local;

f) **Sexto momento**: apresentação dos **parâmetros biológicos** relacionados com a qualidade da água;

g) **Sétimo momento**: desenvolvimento de **aula de campo** – consistiu na coleta e identificação de macroinvertebrados aquáticos utilizando o manual ilustrado proposta por Mugnai *et al.*(2009); em seguida, os alunos foram convidados a realizar oficinas de desenho dos organismos coletados no reservatório.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades propostas, **no primeiro momento**, propiciaram, inicialmente, os primeiros contatos entre os pesquisadores e a comunidade local (Figura 1). Neste momento foi possível conhecer a Escola, quais as turmas existentes, o número de alunos, as necessidades da escola, seus interesses, seu calendário de trabalho, os temas explorados com os alunos ao longo do ano, e a definição de quais temas poderiam ser abordados e inseridos nas atividades a serem desenvolvidas pelo grupo de pesquisa.

Figura 1 - Primeiros contatos com a Unidade Educacional.



Fonte: Autores, 2012.

Com o primeiro tema abordado, os alunos puderam conhecer toda a história do reservatório desde sua construção até os dias atuais. Para a realização dessa atividade contou-se com o depoimento de professores de história e geografia das cidades de Iguatu e Orós e dos moradores mais antigos da comunidade, bem como a visita ao museu do Orós (Figura 2).

Figura 2 - Participação da Comunidade nas atividades da Escola.



Fonte: Autores, 2012.

Dentre os fatos relatados destacam-se quatro episódios. O primeiro fato relevante foi à recomendação de D. Pedro II para a construção do reservatório em visita ao Ceará, como alternativa mais viável para resolver o problema da escassez de água no sertão cearense.

O segundo fato foi à identificação das famílias donas das terras que seriam desapropriadas para a construção do reservatório e o início das obras, no ano de 1921, pelo então Governador Epitácio Pessoa. Este momento foi bastante interessante na valorização no resgate da história do povo local e das famílias que ali permanecem até os dias de hoje.

O terceiro fato, ocorrido em 1960, foi o transbordamento do reservatório que deixou mais de cem mil pessoas desabrigadas comovendo o país inteiro. E a vinda do então Presidente da República para avaliar às condições das famílias e do reservatório (Figura 3). E por fim, foi à inauguração do reservatório (Figura 4) pelo então Presidente da Republica Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 05 de janeiro de 1961.

Figura 3 - Transbordamento do reservatório.



Fonte: Honório (2006).

Figura 4 - Vista do reservatório Orós.



Fonte: DNOCS (2013).

No **segundo momento** observou-se um grande interesse dos alunos em conhecer e discutir os principais impactos ambientais negativos e positivos do reservatório Orós e das comunidades do entorno e as consequências quanto à qualidade e quantidade das águas do reservatório Orós.

Os impactos negativos que foram discutidos foram: a problemática do lixo, atividade da pecuária no entorno do reservatório, uso de agrotóxicos na agricultura, erosão do solo, desmatamento da mata ciliar, lavagem de roupa pelos moradores, lavagem de carros e motos, poluição por esgotos domésticos, atividade desordenada da piscicultura. Quanto aos positivos destacou-se: abastecimento de água potável para todo o Ceará, abastecimento para as indústrias, produção de peixes e geração de emprego e renda para a comunidade local (Figura 5).

Figura 5 - Palestra sobre os impactos ambientais.



Fonte: Autores, 2012.

No **terceiro momento** os alunos foram levados a refletir sobre a problemática do lixo na comunidade e no reservatório, por isso optou-se em discutir as seguintes perguntas: a) Qual a quantidade de lixo que o ser humano gera por dia? b) Quais os tipos de lixos que são encontrados no reservatório Orós? c) Minha escola é limpa? minha comunidade é limpa? d) Quais os locais apropriados para se depositar o lixo? e) Qual o tempo de decomposição do lixo? f) Quais as consequências de um reservatório cheio de lixo? Após as discussões os alunos montaram um texto com a ajuda dos professores e encenaram a peça “Ambiente Limpo” na qual tinha como foco conscientizar os alunos e a comunidade para não jogar lixo no reservatório (Figura 6).

Figura 6 - Apresentação da peça e representação da comunidade utilizando material reaproveitado.



Fonte: Autores, 2012.

Em consonância, Alencar (2005) também destacou que tais atividades precisam ser realizadas principalmente nas escolas, por a mesma ser difusora de conhecimentos e formadora de opiniões, deve abordar e apresentar meios simples e práticos para enfrentar o problema do lixo através do desenvolvimento de atividades

que propiciem reflexão, participação e, acima de tudo, comprometimento pessoal e mudança de atitudes para com a proteção da natureza.

No **quarto momento** foi apresentado para a comunidade escolar o estudo de monitoramento da qualidade da água do reservatório desenvolvido pelos pesquisadores. De forma simples e didática os alunos puderam conhecer os principais parâmetros físicos e químicos que são monitorados no reservatório (pH, OD, DBO, Nitrato, sólidos, Transparência, Cor Aparente, etc.) e seus instrumentos de coleta. Foi destacada a importância das pesquisas voltadas para o monitoramento do reservatório como requisito necessário para a manutenção da qualidade da água (Figura 7).

Figura 7 - Apresentação do projeto de pesquisa e dos resultados do monitoramento.



Fonte: Autores, 2012.

No **quinto momento** realizou-se a distribuição de livros paradidáticos arrecadados pelo grupo MASSA à Unidade Educacional, como incentivo à leitura e escrita. Essa iniciativa baseou-se nos dados de aprovação, reprovação e evasão escolar, na qual os alunos apresentam maiores dificuldades quanto à leitura, escrita e compreensão de textos (Figura 8).

Figura 8 - Doação de livros para a Unidade Educacional.



Fonte: Autores, 2012.

Por fim, as atividades desenvolvidas no **sexto e sétimo momentos** propiciaram o conhecimento da biodiversidade aquática, bem como, os benefícios de se utilizar os organismos aquáticos como bioindicadores de qualidade de água. Os alunos puderam conhecer a biodiversidade do reservatório como os macroinvertebrados, peixes, aves, mamíferos e macrófitas.

E, como estratégia didática os alunos foram convidados a participar de uma aula de campo que consistiu em coletar mácrófitas e macroinvertebrados no reservatório. Em seguida, os alunos identificaram os macroinvertebrados com a utilização de chaves ilustradas de identificação propostas por Mugnai *et al.*(2009) com o auxílio de lupas.

E, como estratégia lúdica de fixação do conhecimento, os alunos realizaram oficinas de desenhos dos organismos encontrados nas coletas. Houve muito interesse dos alunos nessas atividades, principalmente, na observação de organismos muito pequenos e até então desconhecidos por eles. Destaca-se ainda que as oficinas de desenhos propiciaram, além da aprendizagem sobre a biodiversidade do reservatório, uma maior interação alunos-alunos e alunos-professores (Figura 9).

Figura 9 - Participação dos estudantes na identificação.



Fonte: Autores, 2012.

Atividades semelhantes foram desenvolvidos por França e Callisto (2012) na comunidade extra-muros, na qual destacam os aspectos da degradação homem/natureza na busca pela qualidade de vida pela promoção do conhecimento científico e educação para pessoas que vivem a realidade dos atuais problemas ambientais. Os autores ainda reforçam a importância da transdisciplinaridade na intervenção social e da comunicação como processo de mobilização e participação comunitária.

Estes resultados estão em consonância com os estudos desenvolvidos por Bergmann e Pedrozo (2008), na qual destacam que projetos de Educação Ambiental nas escolas requerem a participação de professores e alunos como multiplicadores na geração de conhecimentos sobre o ambiente local e na participação da comunidade nas questões referentes ao meio ambiente.

Na mesma linha de pensamento, Leff (2009) enfatiza que os indivíduos precisam ser conscientizados e, para que ocorra tomada de consciência quanto ao uso dos recursos naturais de forma sustentável, entre as atuais e futuras gerações, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos na área de educação ambiental dentro e fora do ambiente escolar.

Por fim, consta-se que o conjunto de atividades desenvolvidas na Comunidade Barrocas contribuiu: a) maior interação entre professores e estudantes das diferentes instituições envolvidas no projeto de pesquisa; b) conhecimento da realidade local através do resgate histórico e do contexto ambiental, social e econômico atual; c) maior ênfase aos assuntos estudados na sala de aula

principalmente dos conteúdos de ciências; d) despertar da comunidade para a conservação dos recursos hídricos e a melhoria da qualidade de vida da população; e) despertar da comunidade para as consequências econômicas, sociais e ambientais com relação à deteriorização da qualidade da água e o uso e ocupação desordenado do solo no entorno do reservatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de educação ambiental desenvolvidas na comunidade Barrocas despertaram um senso crítico da realidade local e dos problemas relacionados com os recursos hídricos. Outro ponto relevante foi à integração das pesquisas científicas desenvolvidas na universidade e os saberes da comunidade Barrocas, localizada no entorno do reservatório.

Desse modo, propõe-se que atividades semelhantes sejam realizadas em outras comunidades do entorno do reservatório Orós, como instrumento de conservação à Bacia Hidráulica do reservatório Orós.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. M. M. Reciclagem de lixo numa escola pública do município de Salvador. **Revista Virtua. Candombá**, v. 1, n. 2, p. 96 –113, jul-dez, 2005.

ANDRADE, E. M.; ARAÚJO, L. F. P.; ROSA, M. F.; GOMES, R. B.; LOBATO, F. A. O. Fatores determinantes da qualidade das águas superficiais na bacia do Alto Acaraú, Ceará, Brasil. **Ciência Rural**, v.37, n.6, p.1791-1797, nov-dez, 2007.

BERGMANN, M.; PEDROZO, C. S. Explorando a bacia hidrográfica na escola: contribuições à educação ambiental. **Ciência & Educação**, v.14, n.3, p.537-553, 2008.

DNOCS. **Departamento Nacional de Obras Contra as Secas**. Disponível em: <http://www.dnocs.gov.br/barragens/oros/oros.htm>. Acesso em: 09 set. 2013.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino**: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.

FRANÇA, J. S.; CALLISTO, M. Macroinvertebrados bentônicos como bioindicadores de qualidade de água: experiências em educação ambiental e mobilização social. **Revista Extensão**, v.2, p.197-206, 2012.

HONÓRIO, E. **O despertar da memória – as narrativas dos excluídos da terra na construção do açude Orós**. Fortaleza: Nossa Cultura, 2006. 106 p.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 494p.

McALLISTER, D.E.; HAMILTON, A.L.; HARVEY, B. Global freshwater biodiversity: striving for the integrity of freshwater ecosystems. **Sea Wind**, v.11, n.3, p.1-142, 1997.

MEIRELES, A. C. M.; FRISCHKORN, H.; ANDRADE, E. M. Sazonalidade da qualidade das águas do açude Edson Queiroz, bacia do Acaraú, no Semiárido cearense. **Revista Ciência Agronômica**, v.38, n.1, p.25-31, 2007.

MUGNAI, R.; NESSIMIAN, J. L.; BAPTISTA, D. F. **Manual de identificação de macroinvertebrados aquáticos do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Technical Books, 2009. 173 p.

SILVA, E. V. Educação ambiental e ecoturismo: simbiose em busca de um desenvolvimento sustentável. In: MATOS E SAMPAIO. **Educação Ambiental em Tempos de Semear**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p.58-67.

TUNDISI, J. G. Gerenciamento da qualidade da água: interações entre pesquisa, desenvolvimento tecnológico e políticas públicas. **Revista Brasileira de Pesquisa e Desenvolvimento**, v.3, n.2, 2001.

A IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Heloíza Ribeiro de Sena Monteiro¹
Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa²
Hellen Neves Fontineles Martins³
Patrícia Pilar Farias⁴

1 INTRODUÇÃO

Este artigo⁵ versa sobre as oficinas pedagógicas no processo de ensino de aprendizagem considerando que estas oferecem desenvolvimento social, além de possibilitar a troca de experiências entre os mentores e os participantes, ampliando assim, a capacidade sócio-cognitiva, o interacionismo e a liberdade de aprender de todos que estão envolvidos. Dessa forma, permitem que os participantes ampliem os conhecimentos adquiridos em sala de aula e os relacionem com o cotidiano.

Como instrumentos de apoio didático e pedagógico, as oficinas visam superar as dificuldades dos alunos de forma descontraída, sem a pressão da sala de aula, deixando o aluno mais à vontade para participar. A questão fundamental das oficinas é inovar e transmitir os conteúdos de uma forma mais simples e descontraída, trazendo o assunto escolar para o cotidiano dos alunos. Mostrando-os que o aprender e o ensinar não são práticas mecânicas, mas sim práticas prazerosas e divertidas.

Segundo Antunes (2011), as oficinas pedagógicas implicam que o acesso ao conhecimento seja construído através da instauração de metodologias que instiguem: a participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo em conhecer e o prazer de aprender. As oficinas pedagógicas se encaixam nessa metodologia, pois as oficinas constituem a possibilidade de instaurar uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

¹ Profª Ms Em Gestão Universitária (UFPI); Profª de Didática, Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado da UFPI-CCE. Docente Orientadora da área de Letras Português do Programa Residência Pedagógica.

^{2 3 4} Professores de Letras/Português, egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da UFPI.

⁵ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino**: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.

As oficinas pedagógicas permitem uma análise da realidade de cada aluno sem a fuga do conteúdo que deve ser abordado, além de permitir o intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, igualmente presente no processo de construção do conhecimento. São situações de ensino e aprendizagem de forma aberta e dinâmica, sendo uma valiosa forma estratégica para a formação tanto dos educadores, quanto para os discentes. Com as oficinas, os professores tanto ensinam quanto aprendem. Há uma troca mútua de conhecimentos de forma descontraída, na qual ambos os lados saem renovados de cada etapa escolar.

O projeto das oficinas é uma forma de avaliação do aluno e do professor em relação ao conteúdo e às aulas ministradas, pois através delas o professor pode avaliar cada aluno de forma mais informal, adentrando-se a cada participação do aluno e, a partir dessa interação, perceber se o conteúdo foi transmitido de acordo com o planejado. As oficinas pedagógicas têm como objetivo ser um instrumento de apoio didático-pedagógico que visam suprir as dificuldades de aprendizagem relacionadas com o conteúdo em questão.

2 LITERATURA

A importância de se fazer uma oficina com um tema da área de literatura é bastante significativo, pois permite que os alunos entrem em contato com o mundo da arte da palavra. Conhecendo assim, através dos textos literários pontos, de vista da linguagem e do seu papel social e cultural.

A literatura, como toda arte, já passou por diferentes formas de expressão. É necessário esclarecer aos alunos que ela muda de acordo com o momento histórico e com a situação de produção. Na Idade Média, por exemplo, sua transmissão era manifestada basicamente de forma oral, pois havia pouquíssimas pessoas alfabetizadas.

A literatura é a arte da palavra, unidade básica da língua, sua principal função é o papel social de transmissão de conhecimentos e a cultura de uma comunidade. Ela faz uso da língua livre, ou seja, não está presa a ela. Vinculada à sociedade em que se origina, por meio dessa supra-razionalidade, consegue transmitir seus sentimentos e ideias no mundo real. Ensinar literatura é ampliar as habilidades de

leitura de texto do aluno, tornando o indivíduo crítico diante de várias situações.

Segundo Silva:

O processo de literatura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão de presente e passado e em termos de possibilidade de transformação cultural futura. E, por ser um instrumento de transformação de conhecimento, a leitura se eleva a efeito crítico e reflexivamente levanta-se como um trabalho de combater a alienação capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude. (SILVA, 1998, p.22)

3 OFICINAS ESCOLARES

Por meio do presente artigo, pretendemos demonstrar a importância das oficinas escolares no ensino-aprendizagem das escolas. É uma excelente maneira do professor-educador estimular o desenvolvimento social, cognitivo, histórico e interativo dos seus alunos. Como afirma Mutschelle e Gonsales Filho (1998), o educador deve fazer da educação uma ação permanente voltada para as realidades da vida, baseada no passado e ao mesmo tempo voltada para o progresso.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da realização de uma oficina no Centro Estadual de Educação Profissional de Tempo Integral - CEPTI Governador Dirceu Mendes Arcoverde, situado no município de Teresina, realizado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, sob a supervisão da professora Iolanda Rosa e sob orientação da professora Heloíza Monteiro, do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Piauí - UFPI para os alunos do 1º Ano do ensino médio.

A experiência da oficina foi muito importante, pois conseguimos aliar a teoria da universidade com a prática em sala de aula. E isso é essencial para a nossa carreira profissional como afirma Mutschelle e Gonsales Filho (1998, p.09):

O ideal que se procura conseguir na formação do professor é unir a teoria à prática. Poucos são os que possuem a intuição educativa. Daí a necessidade de uma formação técnico-pedagógica associada à prática da escola. Exercícios de observação orientada, pesquisas, levantamentos estatísticos, práticas em oficina devem ser estudados experimentalmente e implementados.

Tivemos como primeiro objetivo organizar um ambiente agradável do qual pudéssemos mostrar a importância das primeiras manifestações literárias através da oficina Trovadoresca. O papel da oficina como afirma Mutschele e Gonsales Filho é:

Implantar um espaço na escola onde o professor possa debater, refletir, propor, discutir, receber informações/conhecimentos de diferentes práticas didáticas e metodológicas na sua área de atuação. (MUTSCHELE; GONSALES, 1998, p.13)

Através da Oficina Trovadoresca, realizada no CPTI - Governador Dirceu Mendes Arcoverde, pode enfatizar a importância do Trovadorismo, que foi a primeira manifestação literária da língua portuguesa surgida em meados do século XII e, comprovar a importância da oficina pedagógica para o âmbito escolar.

Para alcançarmos tal objetivo foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico por meio de consultas de livros, artigos e periódicos disponíveis em meios eletrônicos e em acervos públicos, buscando refletir acerca do ensino da literatura, destacando a questão do amor cortês. Nesta perspectiva, as oficinas configuram-se como ações primordiais na construção do conhecimento de todos, visto que também representam momentos importantes para o processo de avaliação, planejamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Através da oficina Trovadoresca explicamos que o Trovadorismo surgiu na Provença, região situada no sul da França, na qual segundo Moisés:

Na Provença, o poeta era chamado de *troubadour*, cuja forma corresponde em Português, é trovador, da qual deriva trovadorismo [...] No Norte da França, o poeta recebia o apelativo *trouvère*, cujo radical é igual ao anterior: *trouver* (achar): os poetas deveriam ser capazes de compor, achar sua canção, cantiga ou cantar, e o poema assim se denominava por implicar o canto e o acompanhamento musical. (MOISÉS, 2006, p.20)

A mescla da poesia com a música se faz através de instrumentos tais como: o alaúde e a flauta que dão origem às trovas que se dividiam em cantigas de amor, amigo, escárnio e maldizer. Mas, o foco deste trabalho é dar ênfase às cantigas de amor que têm como eu lírico a voz masculina e às cantigas de amigo que têm o eu

lírico na voz feminina, deixando claro que apesar do eu lírico nas cantigas de amigo ser feminino, elas eram escritas por homens. Vale ressaltar que o amor cortês assume uma posição central nas cantigas. Nas cantigas de amor, a mulher é vista como um ser perfeito, porém, esse amor cortês é envolvido geralmente por desventuras amorosas: o cavaleiro geralmente se apaixona por uma dama comprometida ou de classe social superior a sua e, então, o apaixonado fazia trovas para amada. Conforme Moisés, na cantiga de amor:

O trovador empreende a confissão, dolorosa e quase elegíaca, de sua angustiante experiência passional frente a uma dama inacessível aos seus apelos, entre outras razões porque de superior estirpe social, enquanto ele era, muito, fidalgo decaído. [...] Repassa-os um torturante sofrimento interior que se segue à certeza da inútil súplica e da espera dum bem que nunca chega. É a coita (sofrimento) de amor que, afinal, ele confessa. (MOISÉS, 2006, p.20)

No CEPTI - Governador Dirceu Mendes Arcoverde, com a turma do primeiro ano do Ensino Médio, desenvolveu-se uma oficina a respeito dessas cantigas e de como elas poderiam ser trazidas para a atualidade. A resposta da turma foi satisfatória, apesar dos alunos ficarem surpreendidos com a forma de tratamento das mulheres vistas como seres superiores, intocáveis. Nesse contexto, os homens desempenham o papel de vassalo diante da amada. Um ponto muito questionado e discutido na oficina foi se esse amor vassalo-cortês ainda existe nos dias atuais e, foi quase unânime a resposta de que tal amor não existia. Foram citados, então, exemplos de canções populares atuais em que se percebe a presença de um amor-vassalo, nas quais o eu lírico põe a amada em um patamar de superioridade.

Além de a oficina oferecer uma aula expositiva com *data-show*, fizemos o jogral, no qual foram selecionados alguns alunos para declamarem a cantiga de amor “Ai flores!”. Isto proporcionou uma interação bastante proveitosa. A princípio, os alunos mostraram-se tímidos, porém, tal timidez foi se dissipando e logo se mostraram receptivos ao conteúdo. Houve de início dificuldade na leitura das cantigas por conta da escrita original que se encontrava em galego português. Entretanto, isto já era esperado, pois a escrita das poesias estava em galego-português.

Então, mostramos as duas formas: a original, que é em galego-português, e a forma abasileirada. Logo em seguida, a sala inteira participou fazendo o refrão. Foi muito prazeroso e o conteúdo pode ser administrado de uma forma mais didática, pois o assunto Trovadorismo apresenta uma complexidade própria, sendo que é no primeiro ano do Ensino Médio que os alunos têm contato com a literatura propriamente dita, isto é, o primeiro contato com as escolas literárias.

Também foi mostrado para eles que a arte trovadoresca influencia até hoje, pois há vários filmes baseados em histórias medievais, filmes inclusive que nos é mostrado desde a nossa infância. Inclusive, exibimos o filme Tristão e Isolda. O filme foi um pouco confuso para os alunos, pois estes não estavam acostumados com filmes medievais. Foi pensado em levar o filme o Rei Artur, mas logo descartado, pois o que faz de diferencial em uma metodologia é o novo a curiosidade por aquilo que não foi visto, e um filme intrigante e que coube nessa necessidade e foi bem aceito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo fundamental desse trabalho foi mostrar a importância das oficinas para o desenvolvimento dos conteúdos letivos, principalmente, no que diz respeito aos conteúdos que envolvam a área de Letras Português e, especificamente, a literatura. Com a oficina, os trabalhos se tornam uma forma didática e prazerosa, facilitando a explicação de conteúdos complexos e a maior interação, tanto do professor com seus alunos, quanto a nossa interação, alunos PIBIDIANOS com os alunos da escola. No presente artigo houve a apresentação do conteúdo em questão, o trovadorismo, no qual os alunos de primeiro ano nunca haviam tido contato, sendo um tema bastante complexo, começando por suas origens que vem desde a idade média. Mas, ao mesmo tempo, ele é instigante, pois nos leva a voltar a um tempo em que não presenciamos e que faz parte da nossa vida, afetando-nos em detalhes que às vezes nos passam despercebidos e que possui justificativas nas nossas origens históricas; um dos detalhes vistos foi à utilização da língua galego-português que era utilizada antigamente. Então, através dessa oficina foi bastante proveitosa para aumentarmos o nosso campo teórico e nos prepararmos para o campo prático da licenciatura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora:** um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2011.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino:** propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.

MOISÉS, M. **A literatura portuguesa.** São Paulo: Cultrix, 2006.

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas:** a arte e a magia do fazer na escola. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

SILVA, E. da. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PIBID DE MÚSICA: UMA EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE E DA INSERÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Cássio Henrique Martins¹
André de Araújo Leal²
Janaina Lima da Silveira³
Juniel Pereira da Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho ⁵constitui-se de um relato de experiência vivido por alguns bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no CETI Prof. Darcy Araújo em Teresina – PI, da área de Música, sendo os mesmos, alunos do curso de música da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O Programa (PIBID) deu início, na instituição de ensino mencionada, em setembro de 2012, tendo como bolsistas 10 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UFPI.

Segundo Araújo (2006), os saberes brotam da experiência e são validados pela mesma no exercício prático da profissão, e seguindo esta linha norteadora é possível perceber a importância da vivência e participação ativa de acadêmicos licenciandos, na prática docente.

Com a aprovação da Lei nº 11.769/2008⁶ (BRASIL, 2008), que torna o conteúdo de Música obrigatório, contudo não exclusivo, do componente curricular da

¹ Professor Adjunto III, da Universidade Federal do Piauí. Doutorando em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Email: cassiomartins@ufpi.edu.br

² Licenciando em Música, pela Universidade Federal do Piauí. Especializando em Musicoterapia. Professor de violão. Email: andrelealv1@gmail.com

³ Licenciando em Música, pela Universidade Federal do Piauí. Professora de canto. Email: ninaballet@hotmail.com

⁴ Licenciando em Música, pela Universidade Federal do Piauí. Especialização em Docência do Ensino Superior. Mestrando em Educação (PPGE/UFPI). Professor de Música litúrgica e canto pastoral, no Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí (ICESPI). Email: nieljorginho@hotmail.com

⁵ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino**: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

disciplina de Artes na Educação Básica, o PIBID Música tem reforçado a necessidade de investimento nesta área de educação musical, tornando-se, assim, um corpulento aliado quando o assunto é o ensino de música nas escolas públicas de nível básico.

O PIBID tem como objetivo principal estabelecer uma relação teórico-prática eficaz, proporcionando, uma formação contínua aos professores da educação básica e, de maneira particular, no que diz respeito à música, seu processo de ensino-aprendizagem e sua relevante participação no desenvolvimento cultural, social e cognitivo.

Para esta comunicação buscamos, então, o propósito de desenvolver um estudo sobre estas experiências da prática docente, visando delinear categorias dessa prática, entendendo e analisando sua atuação, seu processo e seus benefícios tanto a comunidade escolar como aos pibidianos (Bolsistas do PIBID).

2 A MÚSICA E O CONTEXTO EDUCACIONAL

A música é um forte elemento presente nas diversas culturas e é capaz de promover o desenvolvimento de características da personalidade dos indivíduos. Ela exige e promove a extroversão na maneira expressiva e vigorosa de tocar, espírito de equipe na prática de conjunto da música, estabilidade emocional, inteligência na interpretação de uma obra musical, e tudo isso são vantagens que uma pessoa obterá em todo o contexto social não se limitando somente a uma prática musical (BASTIAM, 2009).

O ensino de música na escola regular ganha novos horizontes a partir da Lei nº 11769/2008 que torna obrigatório o ensino do conteúdo específico de música na disciplina de artes. E, com o sancionamento desta lei, o ensino da música passa a ter uma importância maior dentro da escola.

A supracitada lei que fortalece e torna obrigatório o ensino musical dentro do ambiente escolar, nas concepções de Sobreira (2012) em certos momentos “enfraquecida”, sempre esteve presente no ambiente escolar de algumas instituições.

E diante disto, enxergar a música no contexto escolar nos leva a outras reflexões também relevantes nessa discussão, tais como: Que tipo de ensino

musical deve-se dar ênfase no ambiente de uma educação de ensino público regular? Que habilidades devem ter ou desenvolver os professores que irão atuar nessa área de ensino?

Mesmo após a aprovação, a Lei n. 11769/2008 não dar-se por fim as discussões a cerca da efetivação da mesma, sendo necessários, ainda, muitos esforços para a concretização de um ensino musical significativo, o que para Koellreuter (apud BRITO, 2001) é aquele capaz de contribuir para uma formação integral do ser humano.

E para a concretização de um ensino significativo conforme mencionado anteriormente, o conhecimento teórico é de fundamental importância para a formação docente, e este ganha maior vivacidade quando unido a uma prática que possa proporcionar uma constante reflexão dialética entre esses dois lados: o teórico e o prático. O conhecimento necessita de prática para se efetivar e concretizar as relações de trabalho (FRANZOL, 2006, apud DEL-BEM). E tal encontro proporciona a validação de ambos.

A UFPI através do projeto PIDID de Música atua decisivamente na formação de futuros professores possibilitando aos licenciandos experiências que irão contribuir para sua atuação no mercado de trabalho.

O PIBID é um programa institucional de bolsa de iniciação a docência, e configura-se como um incentivo na formação de professores para a educação básica; objetiva valorizar o magistério, incentivando os estudantes das áreas de licenciaturas, promovendo a qualidade da educação básica. Busca também uma valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. Tem a pretensão de “[...] proporcionar aos futuros professores participações em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola em que os mesmos encontram-se inseridos.” (CARVALHO, 2011, p.18).

O programa é um grande colaborador numa constante busca do crescimento da qualidade da educação pública, visto que o contexto educacional exige um profissional cada vez mais dinâmico e possuidor de competências múltiplas capazes de atender uma demanda cada vez mais diversificada e que apresenta uma acentuada velocidade nas transformações e nos conhecimentos.

E esta exigência da realidade educacional clama por um educador mediador de aprendizagem, ou seja, um profissional em que seu trabalho requer a integração de uma dupla formação: no campo disciplinar, representado pelos conhecimentos de sua área específica de ensino; e, no campo do “saber ensinar”, de conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem a mediação pedagógica de aprendizagem ao saber (CARVALHO, 2011, p.7). E deste modo, não basta somente o professor ter o domínio técnico de sua disciplina, este deve encontrar-se aliado a outros domínios capazes de levar este conhecimento ao seu aluno.

3 APRESENTAÇÕES MUSICAIS: AQUISIÇÃO DE SABERES E HABILIDADES

Fazer música faz “ecoar” sons e sonoridades por todos os locais do ambiente em que a música é produzida, e fazer música na escola não é diferente, o som se propaga na sala de aula, passa pelo pátio, volteia o refeitório. Não há um local ou pessoa (seja ela, aluna, professor ou funcionário) que não sinta a vibração destas ondas sonoras, a escola assiste a uma grande movimentação de jovens engajados em seus grupos na produção e execução musical, e este ouvir, sentir e assistir ultrapassa os tão somente sentidos físicos.

Durante o desenvolvimento do PIBID de Música na escola, foram discutidos em reuniões com o coordenador de área, os meios e métodos de contextualizar e dinamizar os conteúdos de musicalização e educação musical de forma abrangente e que atraísse toda a comunidade escolar como eixo de Práticas Pedagógicas. Desta forma, são realizadas aulas de introdução do conteúdo musical contextualizado com a disciplina de artes. E, a partir desta instrução, foi sugerido dentre outras, como atividade prática, o Projeto Intercanção, pensado com o objetivo de realizar apresentações artísticas no momento dos intervalos do turno manhã e tarde no CETI Darcy Araújo, Teresina-PI.

No início deste projeto, os conteúdos de musicalização e educação musical lecionados em sala de aula, eram desenvolvidos em aulas paralelas às atividades do eixo de Práticas Pedagógicas do PIBID. As aulas eram realizadas em períodos extraclasse, nos horários em que os alunos que dispunham de horários livres e os utilizavam para estudos na biblioteca. As aulas do Projeto Intercanção, desenvolvidas pelos pibidianos na escola, são prioritariamente práticas, utilizando-se de conteúdos de técnicas vocais, prática de instrumentos e prática de repertório, que

ao final de cada período são finalizadas com uma apresentação de cada turma nos intervalos matutinos e vespertinos, práticas essas contidas no eixo de Atividades Complementares.

As músicas são escolhidas por meio de votação, e deste modo, selecionados diferentes estilos musicais de canções voltadas para a cultura do estado e de variados artistas da atualidade.

O entrosamento com os alunos é um importante ingrediente, pois vem romper com a timidez e o medo de falar e se expor em público. Nos encontros em sala de aula são realizadas dinâmicas que envolvem a todos como, por exemplo: reconhecimento de sons com o objetivo de exercitar a percepção sonora, com algumas noções de timbres emitidos pelos animais, os instrumentos e por alguns artistas conhecidos. Na atividade os alunos tinham os olhos vendados e escutavam diversos sons, tendo que fazer o reconhecimento dos mesmos.

Durante os encontros trabalhavam-se pronúncias, noções de tempo e melodia, noção de ritmo, percussão corporal, dança e teatro.

O projeto foi muito bem acolhido pelo corpo docente e discente da escola, e foi notável a evolução do nível de concentração, disposição e organização dos alunos participantes.

4 PRÁTICAS MUSICAIS E AS AULAS DE MÚSICA: DESENVOLVIMENTO SOCIAL, CULTURAL E COGNITIVO

A instituição na qual o PIBID está trabalhando é de tempo integral, são cerca de 330 alunos circulando todos os dias, durante o período da manhã e da tarde, na escola, com objetivos e histórias de vida bem distintas.

A atuação do PIBID de Música na escola se dá em três eixos diferentes, porém interligados, são eles: Eixo de práticas pedagógicas, eixo de atividades complementares e eixo de monitoria.

O Eixo de práticas pedagógicas está sendo trabalhado nas turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio, onde o conteúdo abordado faz uma ponte com o conteúdo cobrado no atual Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No eixo de atividades complementares são realizadas oficinas, que tratam do fazer criativo dos alunos, atividades de percepção e vivência sonora distribuídas nas oficinas de canto coral, percussão corporal, práticas instrumentais, confecção de instrumentos, prática em

conjunto e outras. O eixo de Monitoria é efetuado em aulas de artes da professora supervisora, onde os pibidianos observam e auxiliam a mesma.

As atividades complementares, ou seja, as oficinas, realizadas no Ensino Fundamental I, encontram um público mais aberto, mais receptivo, disposto a aprender e a experimentar o novo, já as realizadas no Ensino Fundamental II, formado, em sua maioria, por alunos na faixa etária entre 12 e 16 anos, sendo eles não inseridos em uma vivência musical pedagógica. Há certa resistência na participação de forma direta nas atividades propostas pelos pibidianos, porém, a parcela de alunos nestas situações é sempre menor que a parcela que participa ativamente destas atividades.

Situações assim provêm, além de diversas situações já vivenciadas por estes alunos, do fato de o único contato destes ser com a música midiática, havendo então uma barreira a outros “tipos musicais”. Sabendo então que, segundo Blacking (1987), a música é parte integrante na vida das pessoas, que ela resulta da interação humana, do contexto social e cultural de maneira específica, trabalhamos então com a música no qual os alunos já estão inseridos. A música popular, porém, sem desprezar a música considerada erudita. E, esse trabalhar é muito mais do que simplesmente incluir no repertório, é dá sentido, contextualizar, considerando as experiências e saberes musicais adquiridos informalmente por esses alunos. De acordo com Green (2006, 2008), é preciso priorizar a motivação dos alunos, buscando também conectar as aulas com o prazer que eles têm com a música (em suas vidas) fora do ambiente escolar para que possa ser posto um fim na lacuna existente entre a cultura musical própria da vida dos alunos e a que é colocada em sala de aula.

O PIBID de Música pode então, a partir desta contextualização musical, abranger não somente os alunos e o ensinar-aprender musical, mas pode e está rompendo com os limites físicos do espaço de aprendizagem como sala de aula, proporcionando a toda a comunidade escolar, benefícios próprios da educação e do fazer musical de forma direta e indireta.

A Música, dentro do contexto escolar contribui na formação integral do educando, que através das diversas atividades de criação, execução, apreciação e estudos teóricos, proporciona um maior desenvolvimento, porém, essas práticas musicais desenvolvidas no ambiente escolar devem romper o entendimento de um tão somente aprendizado musical, é necessário que se perceba que trata também

de um processo educacional que pode promover um desenvolvimento de forma mais abrangente na percepção, expressão, decodificação de linguagens e cognição assim como dos significados e sentidos das coisas, desempenhando também diversas funções nesse processo, como proporcionar prazer e divertimento, ensinar e integrar diversas disciplinas, enriquecer a herança cultural, transformar-se em instrumento de expressão, levar à integração de capacidades, modos pessoais de pensar, sentir e agir na busca do conhecimento global, de novas experiências e vivências.

Porém, para que o ensino de música possa ser esse veículo de conhecimento e tenha contribuição para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, se faz necessário ter uma concreta e clara idéia que possa viabilizar ações não desconexas, mas conectadas à vida real. Essa conexão se dá no contato com a própria música, de forma interessante e também prazerosa, sendo pré-requisito ao educador musical do ensino básico público estar sempre preparado para experienciar o novo. (LOUREIRO, 2009)

5 RESULTADOS/DISSCUSSÕES

A proposta deste artigo enfatiza a necessidade da articulação entre teoria (discurso oficial) e prática (realidade escolar) da atividade docente e dos pibidianos enquanto futuros docentes de música. As proposições discutidas sugerem implicações ligadas ao saber didático, ao fazer artístico, à formação de professores e às políticas públicas que orientam a educação no país. Este trabalho deixa evidente que o mundo contemporâneo exige a formação de professores de música capazes de atuar de forma ampla nas múltiplas realidades que caracterizam o campo da área na atualidade, lidar com os diferentes espaços de educação musical existentes, articular os diversos conhecimentos necessários para a prática docente na área; integrar aspectos práticos e teóricos na ação educativa, e desenvolver estratégias de ensino contextualizadas com a realidade dos alunos e como objetivos da área.

De acordo com a proposta, pudemos observar que as atividades realizadas pelo PIBID de Música no CETI Darcy durante setembro/2012 e maio/2013 trouxe um grande arcabouço tanto para o aprendizado musical dos alunos quanto para a formação acadêmica dos bolsistas como futuros docentes, pois há uma interação, a

partir da práxis, que leva não somente a uma única vertente de aprendizado, mas diversas, através das experiências aluno-pibidiano, pibidiano-supervisor e pibidiano-pibidiano.

A oportunidade que o PIBID de Música proporciona tanto aos bolsistas, quanto ao supervisor, como também aos alunos da rede pública, de vivenciar experiências no campo musical e educacional vai além da sala de aula, ele constrói um vasto e fértil campo de pesquisas e práticas pedagógicas.

Através das experiências adquiridas ao longo do programa, as atividades e eventos do programa, foram organizadas gradativamente, distribuídas, algumas semanalmente e outras mensalmente, onde a organização geral de cada uma ficou na responsabilidade de um dos pibidianos.

Na execução das mesmas, houve diversos desafios: falta de espaços adequados e com estrutura para os ensaios, indisposição de alguns alunos, falta de concentração e de atenção, timidez, horários extras para ensaios, porém, apesar das dificuldades e graças ao empenho dos bolsistas e acolhimento da escola, essas atividades obtiveram resultados superiores aos esperados.

Entre os resultados obtidos, um dos mais significativos foi à experiência de atuar na realidade do contexto escolar, em diversos níveis (Fundamental I, II e Ensino Médio), utilizando-se de uma tradição e vivência musical dentro da escola, porém, sem haver ensino musical. Na escola já havia alguns alunos que tocavam e cantavam, alguns “grupos musicais” formados, porém, grande parte não era familiarizada com a vivência da execução vocal e/ou instrumental, por isso foi e, é necessário observar a metodologia utilizada para que se utilizasse uma dinâmica de inserção e não de exclusão. Através desta experiência foi possível observar a importância da formação de professores, de docentes competentes, que saibam construir pontes, ao invés de muros, entre a realidade do trabalho realizado e as metas estabelecidas, articulando-se sempre a desenvolver competências com metodologias pautadas na teoria-prática e na resolução de situações problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de um trabalho em andamento, não há dados totalmente conclusivos. Entretanto, a análise parcial dos dados coletados, por meio da verificação das atividades musicais aplicadas, aponta sempre para a importância da

consideração dos saberes prévios, da sua integração e do desenvolvimento de outros necessários no processo ensino-aprendizagem. E através deste conjunto de experiências, pudemos perceber que mesmo ao finalizar um Curso de Graduação – Licenciatura, nunca estamos totalmente preparados para enfrentar o leque de desafios que encontraremos em sala de aula, que os conhecimentos adquiridos, quando distantes da prática, não serão suficientes para assumir o papel de educar, e de fazê-lo musicalmente.

Através do programa (PIBID) houve uma desconstrução de um aprendizado, dos licenciandos, pautado somente na teoria e, durante o decorrer deste processo de aprendizagem docente como pibidianos, é que se está havendo uma construção de saberes aplicando de forma prática e prazerosa a teoria a qual estamos inseridos no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. de. Formação Docente do Professor de Música: Reflexividade, Competências e Saberes. **Revista Hodie**. Goiânia, v. 6, n. 2, p. 141-152, 2006.

BASTIAM, H. G. **Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança/** (tradução Paulo F. Valério). São Paulo: Paulinas, 2009. (Coleção Clave de Sol. Série música e educação).

BLACKING, J. **A Commonsense View of all Music**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1987.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

CARVALHO, A. D. (org.). **O PIBID na formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

DALBEN A. I. L. F.; LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na educação infantil: entre o discurso e a prática**. Educação Musical. Anais do XIX Congresso da ANPPOM, Curitiba, p.5-10. 2009.

DEL-BEM, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, n, 1. p. 110-134. Março. 2009.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas**. Teresina, EDUFPI, 2013.

GREEN, L. **Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy.** Hampshire: Ash gate, 2008.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, vol.24, n.2, p.101- 118, 2006.

SOBREIRA, S.. **A disciplinarização do ensino de música.** Anais Do II SIMPOM. (Simpósio Brasileiro De Pós-Graduandos Em Música). 2012.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti¹
Antonia Dalva França-Carvalho²
Maria de Fátima Uchoa de Castro Macedo³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando pensamos sobre a aula, enquanto espaço de aprendizagem, logo nos vem a mente aquela sala delimitada com quatro paredes e fileiras de carteiras, que acontece em determinado período. Essa visão faz parte do conceito escolar, que a aula possui, numa perspectiva tradicional. Segundo Masseto (2003), a aula é delimitada por um espaço físico e horário, em que professores e alunos interagem no processo de ensino e aprendizagem, em que a vivência se fundamenta no caráter de integração com a realidade. Assim, ao nos reportamos sobre a aula como vivência, reafirmamos que este espaço de aprendizagem, favorece e estimula a discussão, o estudo, à pesquisa, o dinamismo, ultrapassando o papel tradicional que a aula assume.

Para Farias et al (2014) a aula é considerada um espaço de diálogo no processo de aprendizagem, sendo um espaço-tempo em que professores e alunos desenvolvem ações interativas, transformando-as em um campo de debates dos mais variados temas, ultrapassando as paredes da sala de aula.

Nesse contexto, a experiência retratada ao longo deste artigo ⁴se refere as vivências realizadas ao longo da disciplina de Psicologia da Educação, tendo a

¹ Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do Campus Amílcar Ferreira Sobral, da Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). Email: agatalaysa@ufpi.edu.br

² Doutora em Educação. Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação da UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí. Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores, da Universidade Federal do Piauí. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: adalvac@uol.com.br.

³ Doutora em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Professora Associado da Universidade Federal do Piauí. e-mail: fuchoamacedo@yahoo.com.br

Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho, do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE/UFPI), como professora titular da disciplina.

Nesse sentido, delineamos como objetivo geral deste trabalho descrever as vivências do cotidiano em sala de aula, adquiridas durante o ensino de Psicologia da Educação para alunos do curso do Curso de Educação Física da UFPI. Além disso, buscamos conhecer os recursos didáticos utilizados ao longo da disciplina para o ensino de Psicologia da educação; descrever sobre a aula como espaço de aprendizagem e as relações estabelecidas entre o professor e alunos no processo de aprendizagem.

Para alcançarmos tais objetivos, recorreremos a pesquisa participativa, descrita por Gil (2008), através de uma metodologia que parte do envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. O *lócus* de realização destas vivências foi a sala de aula do curso de Educação Física da UFPI, localizada no Bloco Anexo, do Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI). Os participantes envolvidos foram: a professora pesquisadora no desenvolvimento do estágio, a professora orientadora da disciplina e 41 alunos de graduação. A interação entre professor e alunos nos possibilitou vivenciar a realidade da sala de aula, percebendo o quanto uma aula pode ser exitosa para a aprendizagem dos alunos.

2 A AULA: AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Conforme iniciamos esta discussão, a aula assume um papel essencial no processo de aprendizagem, pois constitui um espaço de interações, diálogos e vivências que professores e alunos desenvolvem ao longo desse processo (RIOS, 2002).

A aula é, pois, um lugar privilegiado para o processo de aprendizagem, ao produzir um espaço de encontros e trocas de saberes, não se limitando a fala exclusiva do docente. Por isso, Farias et al (2014) afirmam que esta concepção de aula assume um caráter transformador, tendo a mediação como tarefa docente, através do compromisso, confiança, colaboração e respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos.

⁴ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D. et al. (org.) **Notas de aula**: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade. Teresina, EDUFPI, 2017.

Assim, faz-se necessário superar a perspectiva tradicional em que a aula é concebida, visando promover nos alunos uma atitude crítica frente à realidade. É preciso “trazer para as situações e aula o contexto sociohistórico, em outras palavras, a prática social dos sujeitos implicados no ato educativo” (FARIAS et al, 2014, p.169). Ou seja, o professor necessita entender que o conhecimento é fruto de interações entre os sujeitos com o objeto de estudo.

Por isso, é preciso que professores e alunos se relacionem, através do diálogo, interagindo e produzindo saberes para sua formação, no espaço privilegiado em que a aula acontece. Quando professor e aluno fazem a aula juntos, ambos ensinam e aprendem, constroem e reconstróem experiências (RIOS, 2008). Daí a necessidade do professor utilizar estratégias de ensino baseadas na construção de relações mais democráticas entre os atores.

E é nessa perspectiva que as aulas foram desenvolvidas ao longo da disciplina de Psicologia da Educação, priorizando a interação entre professor e alunos, na construção do conhecimento e do respeito. As aulas constituíram um espaço de aprendizagem para ambos os envolvidos nesse processo, tendo a prática pedagógica docente apoiada no pensamento dialético de formulação do conhecimento.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), os futuros professores do Ensino Superior irão desenvolver novas maneiras de ensinar conforme a necessidade e à medida que vão vivenciando novas maneiras de aprender. Por isso, a importância do estágio de docência, como momento de oportunizar a construção do saber fazer docente.

As autoras afirmam ainda, que é preciso considerar nos processos de formação de professores, os saberes do conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), os saberes pedagógicos (saber ensinar), os saberes da experiência do professor (acumulados ao longo da vida). Esses saberes são essenciais para o saber fazer docente, que alicerçam a prática do futuro professor, possibilitando transformar o ensino.

Dito isso, apresentamos a seguir, o percurso metodológico da disciplina Psicologia da Educação, delineando sobre as vivências adquiridas em sala de aula, através das aulas ministradas da turma de Educação Física.

3 O DIA-A-DIA EM SALA DE AULA

A experiência de docência ocorreu no período de outubro de 2015 a fevereiro de 2016, na disciplina de Psicologia da Educação, para o curso de Educação Física. A turma era composta por 41 alunos, tendo alguns alunos do 4º e 5º período, mas a maioria é composta pelos alunos do 2º período. A experiência oportunizada pela realização do estágio de docência é de grande importância para a o desenvolvimento profissional docente, pois reafirma a escolha pela profissão.

As aulas iniciaram dia 20 de outubro de 2015, no qual tivemos o primeiro contato com a turma, realizando uma breve apresentação de cada um e também das professoras. Em seguida, criamos em conjunto, um contrato pedagógico, no qual se estabelecia algumas condutas de convivência, para que o dia-a-dia na sala de aula fosse harmônico e produtivo. Esse contrato constituído entre professor e alunos, segundo Aquino (2000, p.60) visa “o estabelecimento de condutas para ambas as partes, até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação”.

Assim, no contrato pedagógico firmado entre a turma e as professoras, incluíam algumas condutas, tais como: manter celular no silencioso ou desligado no momento da aula, ter responsabilidade com as atividades, não chegar atrasado à aula, dentre outras criadas pelos próprios alunos.

As diversas atividades foram planejadas para que esta disciplina contribuísse para a formação dos futuros professores de Educação Física, no campo da Psicologia da Educação. A Tabela 1, a seguir, mostra a síntese das atividades realizadas ao longo da disciplina, relacionando-as com alguns recursos didáticos e conteúdos abordados.

Tabela 1 – Síntese dos recursos didáticos e conteúdos utilizados na disciplina de Psicologia da Educação.

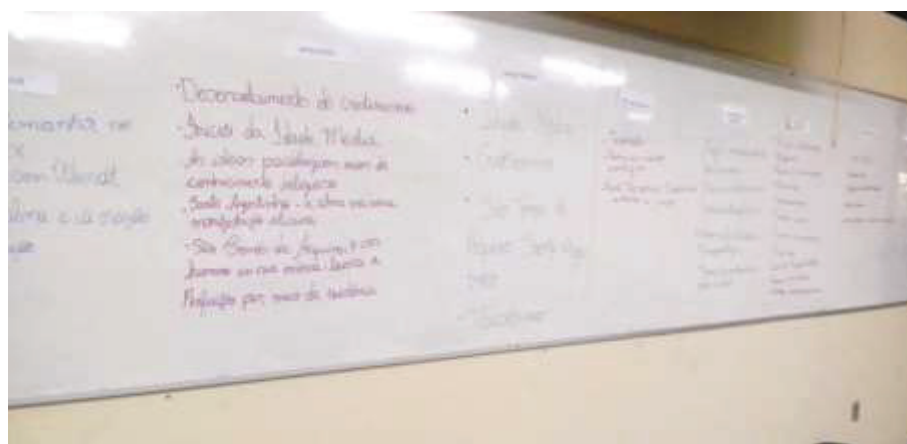
ATIVIDADE/RECURSOS DIDÁTICOS	DESCRIÇÃO	CONTEÚDO ABORDADO
Música	Metamorfose Ambulante – Raul Seixas	Identidade
Poema	Morte e Vida Severina – João Cabral de Mello Neto	
Filmes	O enigma de Kaspar Hauser	Construção social do sujeito
	Freud: Além da Alma	Introdução à Psicanálise
Fichas temáticas	Construção da linha do tempo da Psicologia	Evolução da Psicologia
Roteiro de Estudo	Questionário sobre o conteúdo	A Psicologia e Educação

Grupos de Trabalhos	Apresentação de grupos com temas sobre aprendizagem Quiz de perguntas e respostas	Aprendizagem: atitudes, normas e valores
Apresentação em slides	Aula expositiva	Aprendizagem Contribuições da psicanálise à Educação - Teoria Psicosexual de Freud
Seminários	Apresentação didática em grupos	Teorias da Aprendizagem: Inatista-maturacionista Behaviorismo – Skinner Psicogenética de Piaget Histórico-cultural de Vygotsky Aprendizagem Significativa - Ausubel Psicogenética de Wallon
Painéis	Confecção de painéis sobre a temática das teorias da aprendizagem abordadas nos seminários	Teorias da Aprendizagem
Portfólio	Construção do portfólio da disciplina	Todo conteúdo da disciplina

Fonte: Autoras, 2016.

Na figura abaixo, apresentamos a formação da Linha do Tempo da Psicologia desenvolvida a partir da leitura do texto sobre a Evolução da Psicologia. Essa atividade foi realizada pelos alunos, que transcreveram no quadro branco as principais características de cada período histórico. Essa atividade envolveu trabalho em grupo, com apresentação das equipes.

Figura 1 – Construção da linha evolutiva da psicologia no quadro branco.



Fonte: Autoras, 2016.

Para trabalharmos a temática da identidade com os alunos, utilizamos além dos textos propostos, a música de Raul Seixas, Metamorfose Ambulante e um

poema de João Cabral de Melo Neto, Morte e Vida Severina. A proposta foi articular os conteúdos vistos na teoria, com a prática proporcionada pela interação dos alunos com a música e o poema. Desde modo, a turma foi dividida em dois grupos, onde, um ficou com a música, desenvolvendo uma coreografia e o outro com o poema, trabalhando-o por meio da dramatização. Na figura 2 e 3, apresentamos as atividades desenvolvidas pelos dois grupos.

Figura 2 – Dramatização do Poema “Morte e Vida Severina”. Fonte: Autoras, 2016.



Fonte: Autoras, 2016.

Figura 3 – Alunos desenvolvendo uma coreografia da música “Metamorfose Ambulante”. Fonte: Autoras, 2016.



Fonte: Autoras, 2016.

Segundo Souza et al (2010), “a mediação que a música proporciona é um momento ideal para a promoção da aprendizagem devido a gama de informações que ela nos oportuniza trabalhar”. Assim, o conteúdo de identidade foi trabalhado a partir da contextualização com os trechos da música, dinamizando o processo de aprendizagem dos alunos.

Essa atividade envolveu a participação de toda a turma, alunos e professores, pois nesse momento houve uma grande interação proveniente do dinamismo dessa atividade. Nesse contexto, sob a perspectiva de Lopes (1991), entendemos que o professor deve ser criativo, buscando novas estratégias de ensino.

O professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando novas práticas e um dos caminhos para tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma alternativa para a dinamização seria a variação das técnicas de ensino utilizadas, outra seria a introdução de inovações das técnicas amplamente conhecidas e empregadas. (LOPES, 1991, p.35)

Logo, aliado a busca de novas estratégias de ensino, se faz necessário compreender o universo em que o aluno esta inserido, levando em consideração seus conhecimentos e conceitos já adquiridos, para que novos saberes sejam inseridos somados nesse processo de aprendizagem.

Outra proposta de atividade foi à confecção de painéis acerca das Teorias da Aprendizagem, apresentadas através de seminários. O objetivo desta atividade foi possibilitar aos alunos a capacidade de identificar as principais características de cada teoria e apresentar em forma de painel, sintetizando a importância de cada uma para a formação de professores. A figura abaixo destaca alguns painéis confeccionados pelos alunos e dispostos no quadro, após a apresentação.

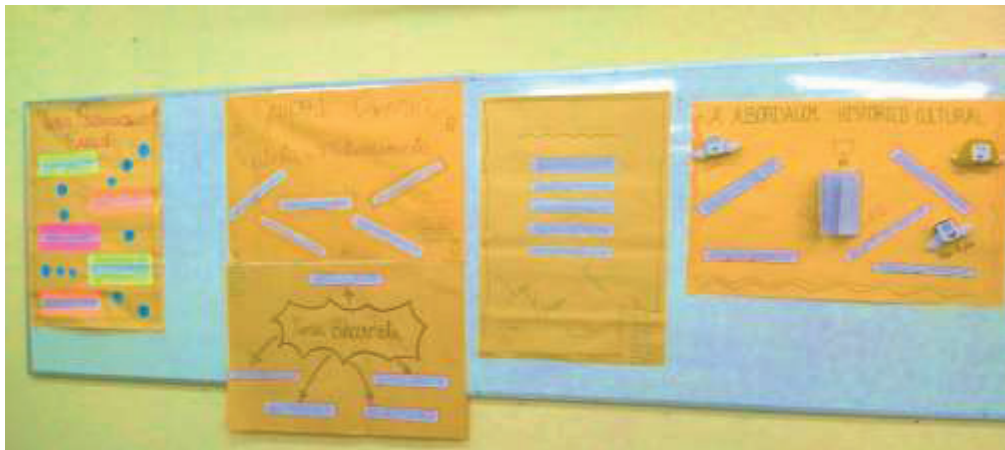


Figura 4 – Apresentação dos painéis. Fonte: Autoras, 2016.

Candau (1999) assinala que educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem.

A última proposta de atividade da disciplina foi através da utilização do Portfólio como instrumento de avaliação, devido a importância que este apresenta na construção das aprendizagens dos alunos, uma vez que esta ferramenta permite registrar vivências, atividades desenvolvidas ao longo de um período. Nessa perspectiva, a utilização do portfólio é:

[...] para o professor e para o aluno, um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens. Essa característica de registro diário tem o sentido de mostrar a importância de cada aula, de cada momento, como uma situação de aprendizagem. O aluno é, então, avaliado por todos esses momentos. (PERNIGOTTI et al., 2000, p.55)

Por isso, o portfólio foi utilizado como a última avaliação da disciplina, para que os alunos registrassem cada momento de aprendizagem vivenciado nas diversas atividades desenvolvidas ao longo da disciplina de Psicologia da Educação. Hernández (1998, p.100) afirma que a confecção do portfólio proporciona ao aluno “evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo”.

E nessa perspectiva, os alunos, entregaram os portfólios, abordando com muita criatividade as, atividades desenvolvidas, os registros de trabalhos, seminários, inserindo suas reflexões sobre o que aprenderam na disciplina, como mostram as Figuras 5 e 6.



Figura 5 – Alguns portfólios confeccionados pelos alunos. Fonte: Autoras, 2016.



Figura 6 – Portfólios confeccionados pelos alunos da turma. Fonte: Autoras, 2016.

Nesse sentido, concordamos com Vilas Boas (2001), ao utilizar o portfólio como um importante instrumento de avaliação, que reúne as produções dos alunos e professores desenvolvidas em determinado tempo, para que, eles próprios reconheçam seus esforços, seus progressos e suas necessidades nas diversas áreas do conhecimento.

Portanto, é no cotidiano da sala de aula, dos momentos de planejamento e orientações que desenvolvermos essa importante etapa da formação docente e tomamos como base as exposições de Candau (1997, p.81-82), ao considerar, que através do estudo sobre o cotidiano docente, “é possível aprender o movimento de busca criativa presente na dinâmica escolar. E este movimento gerado no interior de

experiências particulares transcende sua própria singularidade e aponta em direção ao 'genérico'".

É “no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógicos do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis” (PIMENTA, 2002, p.49). Assim, o cotidiano exerce um grande papel na práxis do professor, principalmente ao considerarmos a sala de aula um espaço em que se desenvolve toda a ação docente.

As experiências adquiridas ao longo da realização do estágio de docência, no âmbito do curso de mestrado em educação, proporcionou esse sentimento de busca criativa por novas maneiras de ensinar, de envolver os alunos. Para Schimitz (1993) cabe ao professor, ser dinamizador do processo de aprendizagem, estar atento às diferentes situações para que os recursos cumpram sua finalidade, que é, principalmente, facilitar a aprendizagem integrada e dinâmica.

4 VIVENCIANDO O COTIDIANO DA SALA DE AULA

Ao longo das vivências realizadas no cotidiano da sala de aula, entendemos que os saberes pedagógicos são aqueles constituem o saber-fazer, aqueles mobilizados e elaborados no percurso da ação docente (PERRENOUD, 2001). Ou seja, é aquele que se constrói no cotidiano do trabalho docente, que possibilita a interação com os alunos, no contexto em que atua, fundamentando sua ação (AZZI, 2002). Por isso, esses saberes construídos se expressam no cotidiano da prática docente. Nesse contexto, enquanto docente pensamos o processo de ensino, refletindo sobre suas possibilidades, limitações pessoais e profissionais.

Assim, a construção dos saberes pedagógicos oportunizados pelo Estágio de Docência, contribuiu para o desenvolvimento da prática profissional docente. Além disso, identificamos o universo de saberes que permeiam a prática do professor ao conduzir uma disciplina para o curso de formação de professores. O professor estagiário do Ensino Superior, em constante processo de formação, participa da formação de futuros professores, neste caso, licenciandos do Curso de Educação Física, permitindo a troca de saberes, experiências, na construção do conhecimento por ambos os sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a identidade profissional docente vai se construindo ao longo das vivências da docência, através do significado que o professor atribui, enquanto

ator e autor, à atividade docente realizada no seu cotidiano, com base em seus valores, no seu modo de viver, na sua história de vida, em seus saberes, angústias, anseios, buscando o sentido de ser professor em sua vida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Com relação as aulas, percebemos que esta constitui um espaço de aprendizagem, pois proporciona o surgimento de aprendizes, ao tempo que se torna um encontro apaixonante e , desafiador e realizador, tanto para o professor quanto para os alunos, sempre pautada nas interações que há entre os atores envolvidos. A elaboração e execução das aulas também contribuíram para nossa prática profissional docente do Ensino Superior, numa perspectiva transformadora, humana e dialógica.

No contexto da ação docente, segundo Sacristán (1999) a intencionalidade constitui uma das condições necessárias para a ação e, cabe ao educador compreender esse elemento fundamental no contexto ao qual está inserido. Afinal, a educação não é algo espontâneo, pois envolve uma aprendizagem construída, através da seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos.

Eis que a aula é o resultado dessa construção, possibilitada pelo planejamento, que tem como foco a aprendizagem do aluno e também do professor. É nessa perspectiva que preparamos cada aula ministrada ao longo da disciplina, pensando nessa parceria entre professor e aluno, para tornar as aulas mais interativas e exitosas.

Desse modo, ao longo do Estágio de Docência, muitos saberes foram construídos. A prática desenvolvida permitiu reafirmar a escolha pela profissão - professor, ao tempo que construímos a nossa identidade profissional. Ser professor é uma profissão que requer inovação das estratégias de ensino, criatividade e, sobretudo, amor pelo que se faz.

Por isso, as vivências oportunizadas ao longo do cotidiano em sala de aula contribuíram significativamente para o desenvolvimento profissional, enquanto futura educadora do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

AQUINO. Júlio Groppa (Org.). **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

AZZI, S. Trabalho pedagógico: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes da docência e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-60.

BRASIL. Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Estabelece o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. 2010. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 abr, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2016.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALCANTI, A. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. A aula como espaço de aprendizagem: o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D. *et al.* (org.). **Notas de aula: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade**. Teresina, EDUFPI, 2017. p. 60-75.

FARIAS, I. M. S de; SALES, J. de O. C.B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. (Coleção Formar).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOPES, Antônia Osima et al. **Técnicas de ensino: aula expositiva: superando o tradicional**. Campinas: Papirus, 1991.

MASSETTO, M. T. Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente. In: _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p.73-83.

PERNIGOTTI, J. M.; SAENGER, L.; GOULART, L. B.; ÁVILA, V. M. Z. O portfólio pode muito mais do que uma prova. **Pátio**, Porto Alegre, n.12, ano 3, p. 54-56, fev./abr. 2000.

PERRENOUD, P. A. **Ensinar: agir na urgência, agir na incerteza**. 2. ed. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes da docência e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: _____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHMITZ, E. Fundamentos da Didática. 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SOUZA, Elíria; FONSECA, Francisca; SILVA, Valdison; NETO, José. A música no contexto acadêmico: um instrumento didático. V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação - CONNEPI. **Anais...** Maceió, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1604/849>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

VERHINE, R.E.; DANTAS, L.M.V. Estágio de Docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de PósGraduação.** Dez. 2007, v.4, n.8, p 171-191.

VILAS BOAS, B. M. F. O projeto Político-Pedagógico e a Avaliação. In: VEIGA, I.; RESENDE, L. (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2001.

METODOLOGIAS DIFERENCIADAS NO ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS DO CURSO DE LIBRAS DA UFPI

Anne Caroline Soares Dourado¹
Antonia Dalva França-Carvalho²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil no ano de 2002, quando sancionada a Lei n. 10 436, de 24 de abril de 2002. A Universidade Federal do Piauí (UFPI), no ano de 2014 realizou o primeiro vestibular para o Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS, um desafio para professores, sobretudo aqueles que até então não possuíam domínio sobre a língua de sinais. A Lei não garante que os professores estejam realmente preparados para receber esses alunos e nem que a formação dos mesmos tenha sido suficiente para desenvolver um trabalho digno e satisfatório, que de fato não comprometa a educação de pessoas com deficiência auditiva. O presente trabalho³ consiste no recorte do diário de campo, que conta a experiência da disciplina Psicologia da Educação na recém criada turma de Letras/LIBRAS da UFPI, na qual lecionamos em Tirocínio no primeiro semestre de 2015.

A turma era mista, formada por surdos e ouvintes, o que nos conduz a perspectiva de um ensino inclusivo que considere as peculiaridades de todos os alunos. A educação inclusiva é considerada um avanço em relação aos demais movimentos educacionais direcionados a alunos com deficiência auditiva, pois de acordo com Glant e Nogueira (2002) há uma mudança do foco, em que o ensino que se adapta às necessidades do aluno. Essa educação tornou-se uma proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação, pois a inclusão de alunos com

¹ Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia, do Campus Amílcar Ferreira Sobral, da Universidade Federal do Piauí. Email: acsdourado@ufpi.edu.br

² Doutora em Educação. Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação da UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí. Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores, da Universidade Federal do Piauí. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: adalvac@uol.com.br.

³ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D. et al. (org.) **Notas de aula**: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade. Teresina, EDUFPI, 2017.

deficiência em uma sala de aula comum é garantida pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Além deste documento, a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, mencionou que é dever do estado garantir a educação escolar pública, bem como atendimento especializado a estes educandos na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Tal perspectiva se estendeu ao Ensino Superior, e no âmbito da UFPI são disponibilizados recursos aos alunos com necessidades especiais. No caso dos deficientes auditivos, a instituição oferece interpretes durante as aulas, além de tradutores que auxiliam os alunos a leitura e compreensão dos textos em horários que contrapõe as aulas. Ressaltamos, que, esta foi nossa primeira experiência em lecionar para surdos, e que nenhuma das pesquisadoras envolvidas possuía domínio sobre a língua de sinais.

O objetivo geral do presente trabalho consiste em descrever experiências do ensino de Psicologia da Educação para alunos surdos no Ensino Superior. Bem como, conhecer métodos diferenciados para o ensino de Psicologia da Educação; descrever as relações estabelecidas entre o professor, os alunos e os interpretes; e, refletir sobre a sala de aula, enquanto, espaço educativo.

No intuito de corresponder a estes objetivos recorreremos a pesquisa participativa, descritas por Richardson (1999) como uma metodologia cujas estratégias de intervenção baseada na construção de relações mais democráticas entre os atores, na qual o pesquisador envolve-se de maneira vertical, ou seja ele faz parte da pesquisa como ator. O *lócus* para a realização de tal trabalho, foi a sala de aula do curso de Letras/LIBRAS da UFPI, e os participantes foram a professora/pesquisadora em tirocínio, a professora/pesquisadora orientadora, oito alunos de graduação (4 surdos e 4 ouvintes) e três interpretes. Foi a interação entre eles que nos conduziu aos seguintes resultados.

2 A DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

A Didática não se restringe ao método de ensino, para Pimenta (2002) sua função é de dispor conhecimentos Pedagógicos aos professores, a exemplo disso, consideramos o planejamento, técnicas de ensino, habilidade na utilização de recursos, sistemática de avaliação, etc. A disciplina de Psicologia da Educação é uma disciplina obrigatória para todos os cursos de licenciatura, seus objetivos

consistem em compreender as relações entre Psicologia e Educação, bem como, a importância da Psicologia na formação do educador; analisar os pressupostos teóricos que descrevem e explicam os processos de Desenvolvimento e Aprendizagem; e, refletir sobre as principais teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem segundo a base epistemológica, conceitos básicos e implicações pedagógicas.

A turma de 2015.1 do curso de Letras/LIBRAS a disciplina foi ministrada todas as sextas-feiras de 8 da manhã ao meio dia, durante o primeiro semestre de 2015, o que totalizou 60 horas. Os conteúdos dividiram-se em 3 Unidades, cuja as notas foram atribuídas com a base em somatórias de atividades, isso possibilitou analisar a compreensão dos alunos sob mais de uma perspectiva. O quadro abaixo descreve o tema das unidades, o conteúdo discutido em cada uma delas e os mecanismos de avaliação.

Quadro 1 - Descrição das Unidades da Disciplina de Psicologia da educação.

UNIDADE	TEMA	CONTEÚDO	AVALIAÇÃO
1	A ciência psicológica e a Psicologia da educação	- Constituição histórica da Psicologia e seu objeto de estudo; Relações entre psicologia e educação.	Linha do Tempo; Mapa conceitual; Produção de texto (experiência com a argila)
2	Desenvolvimento e aprendizagem	- Desenvolvimento: concepções, conceitos, princípios e aspectos; Aprendizagem: abordagens, conceitos e características.	Seminário e prova escrita.
3	Teorias do Desenvolvimento e da aprendizagem	-Teorias de Freud, Skinner, Ausubell, Piaget, Vygotsky e Wallon	Seminário (Mobile) e Portifólio.

Fonte: Dados das autoras, 2015.

Libâneo (1990), assevera que a Didática trata-se da teoria geral do ensino, a ela cabe converter os objetivos sociais, políticos e pedagógicos em objetivos de ensino. Para o autor, ela também é responsável pela seleção dos conteúdos e métodos em função desses objetivos, e ainda estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Assim, os conteúdos foram divididos em unidades, quanto aos métodos, conforme proposto no Plano de disciplina, as unidades foram trabalhadas sob diversos procedimentos de ensino, dentre eles, aula expositiva dialogada, estudos

individuais e em grupo; leitura fichamento e debates sobre os textos, exibição de filmes, trabalhos teóricos e teóricos práticos.

Ressaltamos a característica de flexibilidade que deve existir nos planejamentos. No início da disciplina foram adotados métodos que não foram bem aceitos pelos alunos surdos, por exemplo, leitura e discussão de texto sem um auxílio visual, método eficaz em outras propostas de ensino da mesma disciplina, porém apenas com alunos ouvintes. Os alunos surdos demonstram dificuldades em assimilar atividades abstratas como discussões de textos sem um aparato visual, isso não significa a falta de potencial, mas, uma ressalva que indicou a reformulação em nossa didática, onde percebemos que existem peculiaridades neste formato de ensino.

Todos, surdos ou não têm o potencial para desenvolver competências cognitivas. O grau do potencial depende de uma variedade de fatores, da sua faixa etária, de seus interesses, do ambiente em que estão inseridos, e das experiências com que se depara e a capacidade de compreendê-las. (FEINSTEIN, 2011, p.523)

Partindo do pressuposto de que as experiências que são propostas influenciaram no desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, assim como, propõe Feinstein (2011), as atividades de cunho abstrato foram substituídas por atividades mais visuais, que não se limitariam a slides, e que trariam os alunos a compreensão dos conteúdos a partir de uma perspectiva prática e reflexiva, considerando a limitação trazida pela surdez.

Nossa primeira ação de replanejamento ocorreu com a criação do caderno da compreensão e sugestão. Isso significa um caderno que circulava diariamente entre todos os alunos. Eles deveriam escrever em todas as aulas suas impressões sobre a aula, queixas, sugestões elogios, questionamentos, qualquer apontamento que ajudássemos a identificar potencialidades e dificuldades dos alunos e das professoras, ou dos métodos de ensino.

Outro ponto que precisou ser reformulado foram as avaliações escritas no formato de resenhas ou sínteses, pois, os alunos surdos possuíam dificuldade de escrever em português e as professoras de compreender a leitura dos textos, mesmo com o auxílio dos interpretes, o que nos levou a uma perspectiva de outras avaliações, utilizando seminários e construção de diários, por exemplo. Foi a partir

de diálogos e sugestões de todo o grupo que elaboramos e adequamos metodologias inovadoras para o trabalho dos conteúdos.

3 METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A escolha dos métodos e instrumentos de ensino também são elementos da Didática, estes deverão ser estabelecidos antes da aula. Conforme Heidt (2006), em sala de aula o docente está incumbido de duas funções, a incentivadora na qual o docente se aproveita da curiosidade dos discentes para despertar seu interesse e mobilizar esquemas cognitivos; e, orientadora, pois o docente também deve orientar o esforço do discente para aprender, ajudando a construir seu próprio conhecimento. As atividades selecionadas para o ensino de Psicologia da Educação para a turma de LIBRAS seguem esta perspectiva, de incentivar os alunos por meio da criatividade para alcançar a construção do conhecimento. A disciplina de Psicologia da Educação divide-se em 3 unidades, apresentaremos, a seguir, metodologias que destacaram-se no ensino da Psicologia da Educação para alunos surdos dentro de cada unidade.

3.1 Identidade em argila

A identidade configura-se como parte do objeto de estudo da Psicologia da educação, portanto, sua compreensão é importante para o desenvolvimento da disciplina. Antes da atividade com argila foi lido e discutido o texto “A construção social do sujeito” (SAVIS, 1994), para fundamentação da construção de conhecimentos prévios sobre identidade. No texto a autora discorre sobre as meninas lobos, Amala e Kamala, duas crianças indianas que na década de 1920 cresceram longe do convívio com outras pessoas e que não apresentavam um comportamento legitimamente humano. Savis (1994) ressalta que os homens transformam a natureza criando cultura, redefinindo cada vez mais, técnicas, instrumentos, conhecimentos, e transformam a si mesmos: desenvolvem suas funções mentais (percepção, atenção, memória, raciocínio) e a sua personalidade (sua maneira de sentir e atuar no mundo), na junção destes elementos se estabelece a identidade.

Para Ciampa (2001) a construção da identidade associa-se a relação do individual com o plural, ou seja, no coletivo que habita cada pessoa. Para o autor, identidade é um metamorfosear-se a cada encontro, o que perpassa pela transformação pessoal do humano. Portanto, a identidade é de cada humano, aquilo que se define no agora, suas experiências anteriores e projeções. Na ideia de compreender este sentido de identidade, com a parceria dos alunos do curso de Artes, os discentes de Psicologia da educação foram apresentados as técnicas básicas da modelagem de argila. O objetivo consistiu em que representássemos na argila elementos que reportassem a própria identidade (Figura 1).

Figura 1 - Trabalho com argila. Tema Identidade.



Fonte: Dados das autoras, 2015.

Desta maneira, os alunos modelaram na argila pequenos objetos que os representassem, após a construção da aula cada um descreveu de maneira satisfatória sua experiência, e compreensão sobre identidade, articulando a ideia do texto, a representação na argila e as discussões feitas em sala de aula e no ateliê.

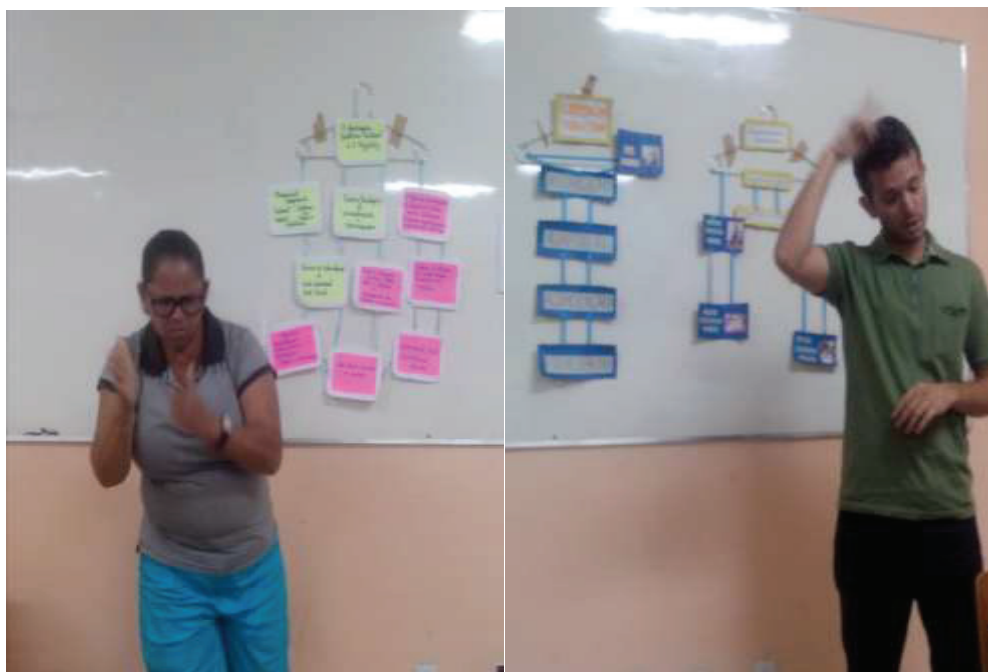
3.2 Teorias da aprendizagem no cabide

O seminário é uma estratégia conhecida pelos estudantes universitários, mesmo que nem sempre seja considerada a melhor maneira de aprender

determinado conteúdo, pois “Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores do ensino superior” (GIL, 2009, p. 172). O autor sugere que a estratégia possa ser desenvolvida individualmente ou em grupo, e que possibilitaria ao aluno aprender posicionamentos que levem em consideração a interpretação dele e dos demais integrantes da turma, além de do exercício da pesquisa e do estudo orientado de forma autônoma.

Considerando a peculiaridade dos alunos surdos na língua escrita, e a dificuldade que as professoras tinham de compreender tais escritos, o seminário foi uma estratégia que permitia a expressão dos surdos e ouvintes por meio da ação dos interpretes (Figuras 2 e 3). O Seminário serviu de estratégia para o estudo do conteúdo “Desenvolvimento da aprendizagem”, na qual utilizamos a perspectiva mais tradicional com o auxílio do data show. Existem diversas maneiras de apresentar os seminários, formatos que se desprendam da exposição de slides, dito isso, a proposta de apresentar os seminários em mobiles com base de cabides para a exposição das teorias do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Figura 2 – Alunos apresentando seminário no Cabide.



Fonte: Dados das autoras, 2015.

Figura 3 – Alunos e interpretes no momento do Seminário no Cabide.



Fonte: Dados das autoras, 2015.

Os alunos foram divididos em duplas, as quais construíram um mapa conceitual que abordava as teorias da aprendizagem selecionadas com base no texto de Coutinho e Moreira (1993) previamente lidos que contemplaram as seguintes teorias: Inatista, Behaviorista, Piagetana, e Histórico cultural.

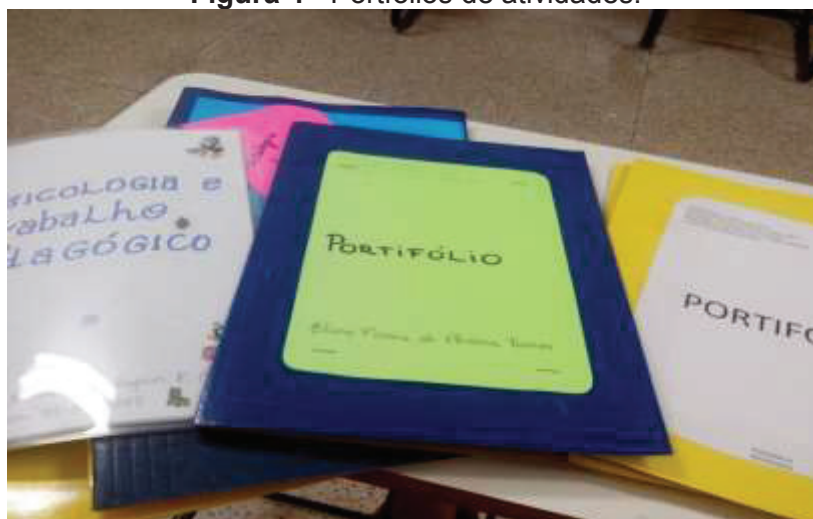
Os mapas conceituais, segundo Novak e Gowin (1986), são estruturas esquemáticas que delineiam o conjunto de ideias e conceitos chaves interligados em uma espécie de rede de proposições. O objetivo desta estratégia de ensino é apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão do autor do mapa em representações gráficas, que indicam relações entre palavras e conceitos. No caso desta turma em específico, além das palavras chaves e conceitos permitimos que os alunos também usassem imagens. Os mapas conceituais foram construídos pelas duplas e serviram de aparato e organizador das falas na apresentação do seminário em móbile. Ressaltamos que durante a exposição dos móbiles a comunicação de surdo para ouvinte e ouvinte para surdo foi mediada pelos interpretes, assim como em todas as atividades.

3.3 Portfólio com diário de atividades

Ao fim da disciplina, os alunos, individualmente, organizaram um copilado de impressões sobre todas as atividades desenvolvidas no semestre, o portfólio. Tal material serviu como base para a terceira nota (Figura 4). Segundo Hernández (1998) portfólio consiste no agrupamento de diferentes classes de documentos

(notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da sala de aula, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da compreensão dos temas de quem elaborou.

Figura 4 - Portfólios de atividades.



Fonte: Dados das autoras, 2015.

Foi disponibilizada ao longo do semestre uma caixa com materiais (como papel colorido, revistas, tesoura, cola, pastas colecionadoras, tinta, canetas coloridas, etc.) para a construção do portfólio de maneira mais lúdica, no intuito de construções mais visuais que produções de textos mais densas. No portfólio, alguns alunos descreveram a didática e características das professoras. Além disso, caracterizaram cada uma das unidades utilizando resumos e esquemas dos textos, corte e colagem, imagens de revistas e impressas, desenhos e fotografias.

As atividades aqui descritas são recortes da proposta didática da disciplina de Psicologia da Educação no curso de Letras/LIBRAS da UFPI. Além das três estratégias expostas, a disciplina foi ministrada com aulas expositivas dialogadas, construção de cartazes, estudos dirigidos, exposição de slides, exposição de vídeos legendados.

4 EPÍLOGO

A experiência do ensino de Psicologia da Educação para o curso de licenciatura em Letras/LIBRAS proporcionou novos desafios às professoras,

exacerbando suas zonas de conforto, permitindo a inovação de prática docente. Para os alunos, a Psicologia da educação, ultrapassa o rotulo de mais uma disciplina pedagógica obrigatória, para impulsionadora de um pensamento reflexivo sobre o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem.

O objetivo geral consistiu em descrever as experiências do ensino de Psicologia da educação para alunos surdos, se concretiza com a exposição de práticas que contribuíram para todos os envolvidos na disciplina. Conhecer essas metodologias diferenciadas para o ensino de Psicologia da educação, poderá subsidiar estudos sobre as didáticas relacionadas ao ensino de surdos em âmbito universitário, motivando ainda a criatividade de professores que se deparam com esses alunos sem estarem preparados.

Parafraseando Feinstein (2011), concluímos que é necessário dar-se aos surdos a oportunidade para que se envolvam em diálogos significativos e relevantes, é necessário criar situações que permitam que o surdo (ou ouvinte) seja o verdadeiro participante de conversas. O intuito disso é dar a eles oportunidades de serem criativos, de regatearem e de fazerem inferências. Tais práticas contribuem para se tornarem indivíduos mais assertivos, reflexivos e, sobretudo, independentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <
[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 maio. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 30 maio. 2017.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COUTINHO, M.T.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Lê, 1993.

DOURADO, A. C. S.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Aulas de psicologia da educação: o fazer pedagógico com alunos surdos. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D. *et al.* (org.). **Notas de aula: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade.** Teresina, EDUFPI, 2017. p.113-125.

FEINSTEIN, S. **A aprendizagem e o cérebro.** Lisboa, Portugal: Instituto Piaget/ Horizontes Pedagógicos, 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HAITD, R. C.C. **Curso de Didática Geral.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na e Educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre : Artmed 1998.

LIBÂNIO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

NOVAK, J. D. & GOWIN, D. B. **Aprender a Aprender.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIS, C. **Psicologia na educação.** São Paulo:Cortez,1994.

METODOLOGIAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PIBID/UFPI

Jorge da Silva Lima¹
Raimunda Alves Melo²
Antonia Dalva França-Carvalho³

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2008, visa à valorização da docência na formação inicial, a fim de preparar o estudante para atuar na educação básica. Objetiva também melhorar a formação inicial de professores e a qualidade da educação básica nas escolas contempladas.

Com o propósito de melhorar a qualidade das ações formativas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2016, a Coordenação Institucional do Programa de Iniciação à Docência em âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI) realizou processo seletivo para preenchimento de vagas na área de Ciências da Natureza.

Nesse ínterim, foram selecionados 14 (quatorze) alunos da Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Destes, 6 (seis) alunos desenvolveram as atividades do PIBID Unidade Escolar José Amado de Oliveira situada no município de José de Freitas e 8 (oito) na Escola Família Agrícola de Miguel Alves localizada no Município de Miguel Alves.

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina. Bolsista do Pibid no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: jorgelima.jl362@gmail.com

² Professora Adjunta I da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora de Área da Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação. Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação da UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí. Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores, da Universidade Federal do Piauí. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: adalvac@uol.com.br.

O subprojeto do Pibid para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo objetivou melhorar a formação inicial de professores das escolas do campo e a qualidade da educação básica, através da participação orientada de discentes nas escolas públicas, ampliando os espaços de formação voltados para o desenvolvimento da iniciação à docência e propiciando aos professores, em exercício nas escolas do campo, uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Partindo dessas considerações introdutórias esta pesquisa partiu do seguinte problema: quais as contribuições do Pibid para a docência na escola do campo? Para responder à questão problema definimos como objetivo geral conhecer como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para o ser professor na escola do campo. E como objetivos específicos: descrever as práticas formativas do Programa Iniciação à Docência e identificar saberes e conhecimentos que foram obtidos ou ampliados através das atividades do Pibid.

A pesquisa de natureza qualitativa, tipo descritiva teve como interlocutores sete estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que participaram das ações do PIBID no ano de 2017. Na coleta de dados utilizamos o questionário aberto explicado por Gil (2011) porque possibilita ampla liberdade de respostas. A análise de dados foi baseada na proposta de Bardin (1979, p. 38) que afirma que a análise de conteúdo como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

2 PONTUAÇÕES SOBRE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Para alcance dos objetivos do Pibid, já destacados na introdução desse trabalho, são implementadas um conjunto de ações distintas e complementares, estruturadas em três eixos: 1) *Eixo das Ações Complementares*, em que são desenvolvidas oficinas, projetos, pesquisa, exibição de filmes, feiras, entre outros, sobre temas variados, que contribuem para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula; 2) *Eixo das Ações Prático-Pedagógicas*, contemplando atividades de organização e planejamento, pelos alunos-bolsistas, no início de cada período letivo, de produção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades práticas; e 3) *Eixo das Ações de*

Monitoria, caracterizadas pelo atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo (BRASIL, 2018).

Para construção de um espaço capaz de fomentar os encontros, estudos, reflexões e produções, a Coordenação Institucional do Pibid na UFPI instituiu o *Núcleo de Desenvolvimento Profissional* que tem objetivo favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e dialogicidade nas relações entre os pares e consiste na formação/aperfeiçoamento/qualificação de todos os sujeitos integrantes de a cada núcleo.

Os alunos bolsistas atuam em escolas públicas conveniadas, sempre sob orientação do coordenador de área e o acompanhamento de um supervisor de área (professor da educação básica), cumprindo a carga horária de 12 horas/semanais, por meio da articulação entre as ações específicas de cada segmento envolvido no projeto, conforme especificações da Figura 01.

Figura 01 - Atribuições da equipe do Pibid

1. COORDENADORES DE ÁREA

- Seleção dos supervisores entre os professores de cada área das escolas conveniadas;
- Seleção dos alunos bolsistas entre os licenciandos da Licenciatura que coordena;
- Capacitação dos alunos bolsistas para atuação no seu subprojeto;
- Distribuição dos alunos bolsistas pelas escolas conveniadas;
- Orientação e acompanhamento dos supervisores e alunos bolsistas;
- Realização de relatórios mensais e anuais.

2. SUPERVISORES DE ÁREA

- Acompanhamento e supervisão dos alunos bolsistas durante as atividades na escola;
- Acompanhamento da evasão e do rendimento escolar dos alunos da escola conveniada na disciplina referente à área epistemológica de cada subprojeto;
- Realização de relatórios mensais.

3. COORDENADORES, SUPERVISORES E ALUNOS BOLSISTAS

- Planejamento e execução de eventos para divulgação e sensibilização para as atividades do subprojeto nas escolas conveniadas;
- Planejamento e execução de projetos/oficinas pedagógicas nas escolas conveniadas;
- Planejamento e execução e avaliação das atividades propostas em cada subprojeto.
- Realização de relatórios mensais.

4. COORDENADOR INSTITUCIONAL:

- Planejamento, execução e avaliação do PIBID perante a UFPI;
- Realização de relatórios anuais.

Fonte: UFPI (2008).

Assim, as ações são desenvolvidas por um conjunto de autores cujas responsabilidades são claras e estão em estreita conexão, de modo a obter os resultados pretendidos pelo programa. Além disso, o Programa tem uma grande importância, pois desde cedo insere o licenciando em seu futuro local de trabalho e aos desafios da sua vida profissional, facilitando seu amadurecimento.

O fato é que, o Pibid surgiu como o objetivo de melhorar a qualidade da formação do docente. As pesquisas indicam que ele permite relacionar a teoria à prática durante a formação acadêmica dos discentes, tornando possível ter essa experiência de forma concreta antes do estágio. Assim:

O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional oferecem inúmeras aprendizagens, tais como a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados é, principalmente, identificar e extrair do corpus teórico aquilo que é substancial à aprendizagem dos seus alunos (GUEDES, 2010, p.10).

Com isso o Pibid coloca desde cedo os estudantes em experiência e contato com as escolas, estimulando-os a pensarem sobre os desafios encontrados dentro da sala de aula, bem como a planejar intervenções com vista à resolução dessas problemáticas.

2.1 Os contributos do Pibid para o delineamento do ser professor de Ciências na escola do campo

As atividades desenvolvidas pelos oito alunos bolsistas do Pibid na Escola Família Agrícola- EFA ocorreram no período de fevereiro de 2017 a março de 2018, contando com uma carga horária semanal de 12 horas, a partir dos quatro eixos propostos pelo programa: ações complementares, ações prático-pedagógicas, ações de monitoria e Núcleo de Desenvolvimento Profissional.

Para que os bolsistas pudessem desenvolver os trabalhos com mais qualidade, grupo foi dividido em duplas, cada dupla ficou responsável por ajudar o professor em sala de aula durante suas aulas de Ciências, auxiliando, acompanhando e orientando os alunos, tirando dúvidas sobre os conteúdos trabalhados e ajudando na resolução dos exercícios propostos pelo professor.

As *ações complementares* propuseram um conjunto de atividades como: oficinas, projetos, pesquisa, exibição de filmes, feiras, entre outros, sobre temas variados, cujo objetivo foi ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula, conforme Figuras 02 e 03:

Figura 02 - Café da manhã temático rural



Figura 03 - Festa do trabalhador rural



Fonte: dos pesquisadores (2017)

As Figuras 02 e 03 referem-se uma festa em comemoração ao dia do trabalhador rural, envolvendo os alunos da escola, monitores, pais e toda comunidade. Também houve a participação do gestor municipal e seus secretários que na ocasião se comprometeram em viabilizar melhorias para a área da educação e a produção no campo. É válido salientar que esta atividade contou com a participação dos bolsistas do PIBID em todas as etapas, desde a preparação e até a execução.

A respeito das atividades que aproximam as famílias e comunidade, consideramos relevante, pois as mesmas incentivam um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade, sobretudo dos trabalhadores rurais. Dessa forma, ao participarem do Pibid desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras, os formandos da LEDOC enriquecem o debate e a reflexão a respeito projeto alternativo de uma educação básica, especificamente, do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002) reconhecem que um dos desafios da Educação do Campo, que é o de incluir todos os níveis de ensino nessa realidade escolar e ainda garantir a articulação e integração da educação escolar com as experiências cotidianas dos educando, seus saberes e a sua cultura.

O eixo das ações complementares também contemplou a realização de atividades de campo e aula passeio, como por exemplo, a realização de visita com os alunos do 8ºano ao Assentamento Novo Paraíso.

Figura 04 - Aula de campo



Figura 05 - Aula passeio



Fonte: dos pesquisadores (2017)

O Pibid possibilitou também com que os bolsistas e alunos pudessem participar de atividades teóricas e práticas através das visitas de campo com os alunos para que eles vivenciassem na prática os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sobre esta questão, Libâneo (2004, p. 51) afirma que:

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica. (LIBÂNEO, 2004, p. 51).

Por isso, o Pibid mostrou que as atividades práticas são fundamentais para a aprendizagem dos alunos fazendo com que eles tenham melhor compreensão e fixação dos conteúdos trabalhados em sala pelos professores.

As ações *Prático-Pedagógicas* na EFA de Miguel Alves contemplaram atividades de organização e planejamento, pelos alunos-bolsistas, semanalmente, a produção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades práticas, conforme ilustram as Figuras 06 e 07:

Figura 06 - Participação em planejamento. Figura 07 - Produção de materiais didáticos



Fonte: dos pesquisadores (2017)

Para que as atividades fossem desenvolvidas com sucesso, o planejamento era realizado todas as quarta feiras pela manhã. Nestas reuniões discutia-se o que seria feito durante as semanas, decidia-se sobre as atividades a serem desenvolvidas e avaliava-se as ações que já haviam sido feitas e o que precisava a ser melhorado no decorrer da semana.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências (1997), quando novas teorias são aceitas, convicções antigas são abandonadas em favor de novas, os mesmos fatos são descritos em novos termos criando-se novos conceitos, um mesmo aspecto da natureza passa a ser explicado segundo uma nova compreensão geral, ou seja, um novo paradigma. Nesse aspecto, os momentos de formação e planejamento são de fundamental importância.

A respeito do planejamento escolar entendemos que a sua realização semanal é condição imprescindível para a aprendizagem dos alunos. Contudo, é preciso garantir que este considere suas realidades, suas culturas, o tempo de desenvolvimento que estão vivendo e uma organização pedagógica que favoreça a construção do conhecimento.

Realizado de forma coletiva e participativa o planejamento permite coordenar ideias, ações, perspectivas e compartilhar preocupações e utopias. Para que seja efetivo, é necessário garantir a participação dos professores e bolsistas e deve ser organizado de maneira que as partes interessadas participem ativamente do processo (GANDIN, 2012).

O fato é que, o planejamento e a formação são importantes para que o professor esteja atento se os saberes e as metodologias trabalhadas fazem

referência à realidade, ao seu local de atuação, pois os seus conhecimentos são de extrema importância durante toda a sua vida docente. A respeito dessa questão, Guedes (2010) afirma que:

O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional oferecem inúmeras aprendizagens, tais como a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados e, principalmente, identificar e extrair do corpus teórico aquilo que é substancial a aprendizagem dos seus alunos (GUEDES, 2010, p.101)

O Pibid também contemplou *ações de monitoria*, caracterizadas pelo atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo, conforme ilustrações das Figuras 08 e 09.

Figura 08 - Monitoria em pequenos grupos.



Figura 09 - Monitoria com a turma



Fonte: dos pesquisadores (2017)

Além das atividades de tutoria que eram feitas tanto em grupos como de forma individual com os alunos que tinham mais dificuldades, os bolsistas também realizaram serões no período noturno, desenvolvendo atividades educativas como, palestras sobre temas importantes relacionados aos conteúdos trabalhados em sala e nas visitas de campo.

Observamos que a equipe de monitores e bolsistas procuravam sempre encontrar meios para aproximar o máximo os temas trabalhados com a realidade dos educando, além de selecionar alguns temas que mais se aproximam da realidade deles. Essa aproximação é necessária, pois a tarefa da ciência é compreender o que está à volta das pessoas, buscar o conhecimento sobre o universo e sobre como ele funciona. Uma busca que nunca termina, pois cada novo

conhecimento gera conflitos, cada solução pode desencadear novos problemas (BRASIL, 1997).

O Programa tem uma grande importância, pois, desde cedo, insere o licenciando ao seu futuro local de trabalho possibilitando aos mesmos desafios da sua vida profissional, facilitando seu amadurecimento por meio de experiências profissionais significativas, instigando o futuro professor a pensar sobre os desafios encontrados na sala de aula e enfrentá-los no seu dia-a-dia. Ao se estruturar dessa forma, o PIBID atende aos requisitos do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 5º, que determina:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p.84).

De modo semelhante, as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002) afirmam que é responsabilidade dos sistemas educacionais assegurarem a formação dos professores, sobretudo, planejada a partir das necessidades e realidade dos sujeitos do campo, e promovida com efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento e implementação.

Além disso, como parte integrante do *eixo de desenvolvimento profissional*, os bolsistas do Pibid participaram das ações formativas da Comunidade Formadora⁴ Ciências da Natureza/Educação do Campo em momentos presenciais e não presenciais. Os momentos presenciais ocorriam mensalmente, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), objetivando uma formação coletiva, espaços de troca de experiência, relatos de práticas educativas e leituras complementares. Nesse espaço se destinava também, à preparação dos futuros professores, como agentes mobilizadores nas ações de encaminhamento para a continuidade dos estudos, conforme Figuras 11 e 12.

⁴ Segundo Formosinho (2009), Comunidade Formadora são grupos constituídos por educadores com o objetivo de conhecer, socializar e produzir conhecimentos sobre determinado tema. No processo de formação inicial de professores, instituí-la é possibilitar a práxis educativa, a relação dialética entre teoria e prática, a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria, a construir, desde cedo, uma integração comunitária forte e participativa dentro do contexto escolar. A Comunidade Formadora PIBID/Educação do Campo é formada por quatorze alunos pibidianos, quatro professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e quatro professores da educação básica.

Figura 11 - Formação na escola



Figura 12 - Formação na UFPI



Fonte: do pesquisador (2017)

Os momentos não presenciais (virtuais) aconteceram por meio do uso de mídias e tecnologias, como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais. Para tanto, foi criado um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), na plataforma Moodle Gratuito para Professor, um serviço onde professores de qualquer lugar do mundo podem lecionar seus cursos a distância.

Segundo os interlocutores, a Comunidade Formadora contribuiu para a ampliação de conhecimentos sobre o contexto escolar e local, numa espécie de intercâmbio virtual e presencial, em que os diversos sujeitos puderam interagir entre si, problematizando, coletivamente, os conhecimentos e práticas educativas que se desenvolvem no seu contexto comunitário, levando à (re) construção de saberes e práticas.

Conforme nossas observações, ações do Pibid desenvolvidas na EFA de Miguel Alves foram de fundamental importância para a formação dos futuros professores de escolas do campo, pois inseriram os licenciandos no cotidiano de escolas, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, atividades culturais e práticas docentes de caráter significativo que valorizam as especificidades das escolas do campo.

2.2 Contribuições do Pibid para a formação acadêmica

A formação de professores deve ser um espaço de construção e obtenção de saberes e conhecimentos imprescindíveis a uma prática que acolha os interesses dos estudantes e de suas comunidades. A aprendizagem desses conhecimentos é

de extrema importância para que o professor possa se tornar um bom profissional. Além disso, é importante o professor conhecer os seus alunos e a realidade em que eles vivem para assim poder trabalhar os conteúdos de forma contextualizada.

Sobre as contribuições das atividades do Pibid para a formação acadêmica, os interlocutores do estudo informaram que:

*Bolsista 01: Contribuiu para o **melhoramento dos conhecimentos** para trabalhar na sala de aula, além de **facilitar os conteúdos** e o próprio desenvolvimento profissional.*

*Bolsista 02: contribuiu porque proporcionou viver na prática a vida docente, para melhorar o entendimento de escolher maneira **forma de entender a vida acadêmica**.*

*Bolsista 03: Foi importante, pois me permitiu **vivenciar uma metodologia diferente de trabalhar a disciplina de Ciências** de forma mais contextualizada com a realidade dos educando.*

*Bolsista 04: O PIBID **contribuiu muito para minha vida acadêmica**, desde a realização de diversas atividades com os alunos, como também em nos encontros do programa na UFPI.*

*Bolsista 06: O PIBID nos proporcionou a avaliar o processo do ensino aprendizagem, me **organizou melhor no sentido da docência para o cumprimento das nossas metas acadêmicas**.*

Conforme depoimento dos interlocutores, as atividades do Pibid contribuíram para a aprendizagem dos conhecimentos específicos da formação profissional, sejam aqueles relativos à área do conhecimento (Ciências da Natureza), sejam os conhecimentos pedagógicos que voltam para a metodologia do ensino. Referem também que a atuação como bolsistas ajudou a conhecer a realidade escolar, os desafios, as problemáticas, o que certamente facilitará a atuação profissional. É válido destacar que, um dos objetivos do Pibid é inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Sobre essa questão, Imbernón (2010, p. 40) refere que os processos formativos devem buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. Para o autor, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar,

mas procurando desenvolver com os licenciando pesquisas sobre a realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência, a exemplo do que propõe o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e o Pibid.

Os interlocutores da pesquisa afirmam que as vivências em sala de aula, durante a formação inicial contribuem positivamente para melhorar a qualidade do curso de licenciatura, como também, para delinear de uma prática docente, promotora da unidade teoria e prática. Reforçam também, que o desenvolvimento das atividades práticas, fundamentadas nas teorias educacionais, melhora a docência e preparam um professor investigador, com capacidades para implementar intervenções que possam garantir o sucesso de suas ações.

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitam a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015).

Assim, o Pibid tem proporcionado uma melhor formação aos licenciandos que participam de suas atividades, os quais tem compreendido que além do conhecimento teórico é preciso ter conhecimento sobre o processo ensino e aprendizagem, que exige muito esforço pessoal para a formação específica.

2.3 Contribuições do Pibid para a experiência profissional

É importante que a formação inicial ocorra em um espaço de construção dos saberes disciplinares e pedagógicos, mas essa não é a única fonte de constituição dos saberes da docência. Segundo Tardif (2011), o saber docente é um saber plural, ou seja, construído por diversos fatores, por exemplo, o profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e

emergem da tradição cultural), curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano).

Sobre a experiência adquirida durante as ações formativas do Pibid, os interlocutores do estudo informaram que:

*Bolsista 03: sim. Significou **mais experiência e aprendizado**.*

*Bolsista 04: esse programa ajudou bastante, porque **obtive novas experiências em sala de aula**. O programa permitiu a **vivência de novas experiências** como, por exemplo, **ministrar aulas que antes não tinha prática e acompanhamento dos alunos no dia a dia**.*

*Bolsista 05: O Pibid me proporcionou **acompanhar de perto os desafios e a realidade do professor no seu dia a dia em sala**. Foi de grande relevância para minha futura **carreira docente**.*

*Bolsista 07: Foi de extrema importância e de grande **proveito pra minha experiência em sala de aula**, e um complemento na aprendizagem para o ensino de ciências, contribuiu para minha escolha, é como uma ponte que nos liga, exatamente ao que estamos buscando e nos preparando para trabalhar.*

De acordo com os interlocutores, O Pibid tem contribuído de forma bastante significativa para a formação de professores, por meio de experiência adquirida pelos graduandos, melhorando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Os saberes e os conhecimentos servem de base para que os professores realizem seu trabalho em sala de aula. Para Tardif (2011), importa o que o professor aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira. Segundo esse autor, os saberes são elementos constitutivos da prática docente, isso representa a ideia de que pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, suas relações e busca ainda a transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence.

A respeito da aprendizagem dos conhecimentos e saberes dos professores, Pimenta (1997, 2012) afirma que os mesmos são classificados em: saberes da formação, abarcando os saberes disciplinares e pedagógicos, os saberes da experiência e os saberes curriculares. Os saberes da docência associado são obtidos em fontes e lugares de aquisição, tendo a universidade e escola como espaços principais. Esta ideia reforça a colocação de Tardif (2011) quando chama o

saber docente de saber plural, pois não é constituído apenas pela formação inicial, mas também pela prática diária que vai moldando a atuação do profissional da educação.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhado com blocos distintos e desarticulado em que um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia. Houve época em que os saberes das disciplinas eram predominantes, em outras os saberes pedagógicos, em que se destacavam os temas do relacionamento professor aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem (PIMENTA, 1997). A nossa compreensão é que a formação deve assegurar que os docentes desenvolvam saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos, entre outros.

Segundo os bolsistas, o Pibid contribuiu para a aprendizagem da docência, oportunizando o desenvolvimento de competências e conhecimentos relacionados à atividade educativa e pedagógica, conforme referem em seus depoimentos:

*Bolsista 01: o Pibid **contribuiu para melhorar o ensino na sala de aula.** Para o melhoramento da didática trabalhada em sala de aula, dialogo com os próprios alunos e maior contato na sala de aula. Foi de grande importância para minha educação profissional, melhor relação entre as pessoas. Ajudou ampliar meus conhecimentos profissionais.*

*Bolsista 02: Já sou professor, mas o Pibid **contribuiu mudar o meu trato com a sala de aula.** O trabalho com jogos didático, com tutoria e atividades extra sala me ajudaram a desenvolver novas competências.*

*Bolsista 03: **ajudou ainda mais com minha prática docente.** Trouxe novas maneiras metodológicas de trabalhar com os sujeitos do campo.*

*Bolsista 04: Ofereceu o **primeiro contato com a sala de aula,** e ao mesmo tempo pude observar e ser observada e tudo é bem mais vivo quando se está na sala de aula.*

*Bolsista 05: O Pibid foi uma oportunidade de poder **vivenciar a prática dentro da sala e os seus desafios, de acompanhar de perto, como o professor deverem agir dentro da sala de aula.***

*Bolsista 06: O Pibid nos trouxe várias coordenadas **para agirmos de forma coerente no fazer educação,** nos deu as diretrizes para percorrer nesse caminho desafiador. Ministras aulas, participar do planejamento, da administração do tempo entre outras atividades. Me fez compreender, através da reflexão, que o ser docente precisa implica em fazer um bom trabalho, ou seja, ele somos um instrumento da motivação o tempo todo no trabalho.*

Os interlocutores são unânimes em afirmar que a participação como bolsistas do Pibid proporcionou aproximações entre os estudos realizados em âmbito da

academia e a realidade escolar, favorecendo aproximações entre escolas e universidade, no processo de formação dos professores.

Assim, o Pibid tem proporcionado aos alunos uma melhor qualidade na formação inicial de professores, contribuindo para o crescimento dos licenciandos na área da Ciência da natureza, estimulando o estudo e proporcionando um melhor desempenho na atuação como futuro professor, trabalhando diretamente dentro do ambiente escolar.

A participação nas atividades permite uma reflexão em torno da prática pedagógica, uma vez que a atividade docente requer uma constante atualização de métodos para que se torne atrativa e estimule a aprendizagem, como refere Libâneo (2004, p. 36):

A tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 2004, p.36).

Seguindo essas perspectivas Pimenta (1997) afirma que na prática docente estão contidos elementos exatamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Desse modo, o Pibid possibilitou o desenvolvimento de competências e habilidades que serão de extrema importância na carreira docente e fundamental no decorrer de suas atividades desenvolvidas em sala.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um espaço privilegiado para a constituição da identidade profissional, aquisição de saberes da docência, imprescindíveis a uma prática que acolha os interesses da sociedade, principalmente os dos povos do campo. Contudo, para cumprir esses objetivos é necessário superar diversos

problemas, entre eles, a dificuldade de construção e domínios sólidos dos saberes da docência (saberes disciplinares e curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência profissional) e a unicidade entre teoria e prática.

Os cursos de licenciatura operam no sentido de formar professores não só competentes do ponto de vistas teórico, mas também criativos e capazes de dialogar com as adversidades e achar solução para problemas do dia a dia de uma sala de aula ou de uma escola. O Pibid, por inserir os estudantes de licenciatura em ambientes escolares propicia o desenvolvimento dessas competências em seus bolsistas; pelo menos foi o que pudemos observar nas reuniões, em que propunham soluções, e nas atividades propostas, em que mostravam vontade de ser professor, dedicação ao magistério disciplina no tocante à preparação e aplicação das tarefas.

Os alunos da Licenciatura que participaram do programa se mostraram mais competentes no cumprimento de suas tarefas, uma vez que perceberam uma outra forma de buscar aprendizagem. Estudar um tema com o intuito de fazer uma avaliação é diferente de estudar esse mesmo tema para repassá-lo a outrem, pois requer o aprendizado não só do tema em si, mas também dos temas correlatos que lhe servem de base ou que decorrem deste.

Por outro lado, esses bolsistas puderam ver de perto e sentir a realidade da escola que os espera, puderam experimentar a aplicação de novos conteúdos, ou melhor, de novas metodologias, tais como as práticas de oficinas e organização de eventos culturais. Conhecer a realidade educacional é fundamental para que o aluno de licenciatura saiba em que espaço social e educacional irá atuar que desafios terá que enfrentar, com que tipo de aluno irá conviver e que ideologias e discursos terá que desmistificar, que desconstruir; saberá também que ideologias e que discursos terá de instaurar e de construir.

A inclusão desses alunos no Pibid oportunizou aos mesmos uma formação fundamentada na articulação entre teoria e prática, favorecendo a elevação da qualidade das ações acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da qualidade da Educação Básica nas escolas beneficiadas.

Os resultados apontam que o Pibid contribui com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos e práticas educativas desenvolvidas no ensino de Ciências, nas escolas do campo. Também amplia as compreensões sobre as concepções de Educação do Campo,

possibilitando aos alunos e professores conhecimentos sobre o contexto social em que estão inseridos e a obtenção de conhecimentos e saberes da docência (pedagógicos, políticos, disciplinares).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. 70ª, São Paulo: Almedina Brasil, 1979.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência – PIBID**. Edital Nº 7/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13/09/2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decree/d7352.htm.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais/ secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A. D. F. **Conversas pedagógica: reflexões do cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação Inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

GUEDES, Neide Calcantes. **Saberes da docência: contribuições Epistemológica na construção do ser professor**. In: CARVALHO, Antônia Dalva França (Org.) **conversas pedagógica: reflexões do cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, Brasil, vol. III, p. 5-14, set. 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

A AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES: O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Jucyelle da Silva Sousa¹
Antonia Dalva França-Carvalho²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O início à docência no Ensino Superior é sempre um grande desafio, principalmente, para os futuros professores que fazem parte de Programas de Pós-Graduação como o Mestrado, por exemplo, onde muitos desses profissionais não tiveram oportunidades de lecionar no ensino superior para acadêmicos que buscam uma formação para ingressar no mercado de trabalho, como também, para profissionais que iram iniciar um primeiro contato com a docência, através do Estágio.

Nesse contexto o professor no decorrer de sua carreira profissional passa por diferentes momentos, enfrentam problemas, necessidades, questiona-se sobre sua profissão, encara diversos desafios e inúmeros dilemas, construindo a partir disso o seu conhecimento profissional (NONO, 2011). Neste sentido, a aula como espaço de formulação de saberes é um desafio para estes profissionais que se veem como docentes do Ensino Superior, ainda que seja em fase de Estágio, Veiga et al (2007, p. 175) afirma que a aula “é o espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel”. Ou seja, a aula ocorre em um ambiente de relações humanas, é um espaço de formação humana.

Segundo Ibernón (2011, p.28), “ver o docente como um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser

¹ Mestre em Educação. Professora da Educação Básica. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). Email: ju-cy-13@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação da UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí. Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores, da Universidade Federal do Piauí. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: adalvac@uol.com.br.

competente em determinado trabalho”. Assim, compreendemos que o docente possui habilidades e competências para desenvolver sua aula, interagindo assim, na prática da sua profissão.

Ainda nas concepções de Veiga (2008, p. 8) “[...] a aula é um projeto de construção colaborativa entre professores e alunos. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto”. É em meio a um conjunto de experiências e interações proporcionadas pela aula, que iremos relatar o dia-a-dia em sala de aula de uma professora em início de docência no ensino superior. Diante disso, ao nos reportarmos sobre as vivências das aulas como veículo mediador de aprendizagem, faz-se necessário, compreender qual o significado de aula.

Assim, as experiências mencionadas no decorrer deste artigo ³referem-se às aulas realizadas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, tendo como professora titular da turma a Professora Doutora em Educação, Antonia Dalva França Carvalho. As vivências nas aulas ocorreram durante o Estágio de Docência, atividade que possibilita Mestrandos e Doutorandos de Programas de Pós-Graduação ter o contato com atividade docente e, com a realidade do Ensino Superior, permitindo ao docente desenvolver suas próprias competências.

O Estágio de Docência é parte complementar da formação do Pós-graduando, pois, objetiva a sua preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social. Conforme a Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2010).

Portanto, esboçamos o objetivo geral do presente trabalho que consiste em descrever as vivências das aulas no Ensino Superior na disciplina Fundamentos da Educação Infantil vividas no Estágio em Docência através do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para a turma do terceiro período noturno (2016/1) do curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como, descrever as relações de interação entre professor e aluno.

No intuito de corresponder a estes objetivos recorreremos a uma pesquisa narrativa. Que na acepção de Souza (2006), as narrativas como atividade de

³ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D. et al. (org.) **Notas de aula**: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade. Teresina, EDUFPI, 2017.

formação, são marcadas como processo de formação e de conhecimento, pois se respaldam nos recursos das experiências assim como nas marcas acumuladas vividas pelos sujeitos em processo de formação e de desenvolvimento. O lócus de prática das aulas foi à sala de aula do curso de Pedagogia da UFPI, localizada no Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI). Tendo como participantes envolvidos a professora orientadora do Mestrado e titular da turma, a docente iniciante no desenvolvimento do Estágio e 23 acadêmicos. As aulas proporcionaram um ambiente de interação entre alunos e professor o que nos leva ao encontro de Tardif (2014, p. 118) “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interações humanas”. Assim, o dia-a-dia em sala de aula nos revelou que ensinar envolve uma série de relações, onde o ensino se torna um processo de construção compartilhada de significados e de aprendizagens, direcionando ao o êxito de uma aula.

Para delinear o desenvolvimento deste estudo estabelecemos o seguinte desenho. Na introdução iniciamos as primeiras discussões acerca da temática deste estudo, destacando nosso objetivo e o lócus do estudo. Mais a frente, dialogamos sobre nossas vivências e descrevemos algumas de nossas aulas, as metodologias utilizadas e o desenvolvimento de nossa prática. Por fim, relatamos as marcas deixadas pelas práticas da docência durante as aulas.

2 ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES: A AULA

Ao iniciarmos nossas reflexões, mencionamos ser necessário compreender o significado de aula. Neste sentido partimos do pressuposto que existem duas realidades para a conceituarmos, que segundo Silva (2008) é a *sala de aula* e a *aula*, pois, apesar de inseparáveis se constituem em contextos diferentes. A autora destaca que, a “sala de aula e aula têm a princípio a mesma conotação, embora com diferenças expressivas. Sala é o local apropriado para o exercício de alguma função, turma de alunos, compartimento, espaço aberto ao público, e aula é explicação, lição” (Ibidem, p.16). Embora indissociáveis, compreende-se que, são espaços proporcionados para a formulação de saberes, que assume a condição da formação humana.

Para Masetto (2003, p.75) “a aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova, enriquecida

com a ciência e com propostas novas de intervenção”. Isso ocorre a partir do momento em que professores e alunos se constroem sujeitos da realidade, tanto dentro da sala de aula como no mundo lá fora. O comprometimento com a qualidade do ensinar e do aprender dentro da sala de aula direciona a produção de conhecimentos, permitindo ao aluno agir sobre sua própria realidade (FERNANDEZ, 2008).

Neste contexto Farias et al (2014, p. 166) propõe pensar a aula “como um espaço tempo coletivo de formulação de saberes, *lócus* de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida”. Ou seja, o professor precisa proporcionar condições a sua aula mediando aprendizagens, e, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes em sala de aula, bem com o comprometimento dos mesmos, permitindo criar em conjunto. Foi com esse intuito que as aulas foram regidas no decorrer da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, permitindo a construção de saberes, priorizando a aprendizagem e o comprometimento do professor-aluno, aluno-professor valorizando a interação entre ambas as partes.

As aulas estabeleceram um ambiente de liberdade e autonomia entre professores e alunos, construídos por meio da reciprocidade. É a forma como professores e alunos se relacionam que configura a aula como um encontro entre eles, o qual promove a aprendizagem (MASETTO, 2013).

Diante disso, mencionamos a seguir, o caminho metodológico na Disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, ressaltando a realidade das vivências no interior da sala de aula.

3 O CAMINHAR EM SALADE AULA

A disciplina foi ministrada no primeiro semestre de 2016, no 3º período de Pedagogia no turno da noite, todas as sextas-feiras de 18:00 às 22:00 totalizando uma carga horária de 60 horas, a turma era composta por 23 alunos, sendo alguns do 5º período, mas sua maioria composta pelo 3º período.

As aulas iniciaram dia 08 de abril de 2016, onde tivemos o primeiro contato com os alunos, realizamos uma breve apresentação com uma dinâmica no qual os alunos e as professoras se apresentavam. Posteriormente, apresentamos o plano da

disciplina, e firmamos um contrato pedagógico, onde elencamos como seria o nosso dia a dia em sala de aula com compromisso e responsabilidade. Para Zabala (1998, p. 129) “recebe o nome de contrato porque cada aluno estabelece um acordo com o professor sobre as atividades que deve realizar durante o período”. Assim, ao mesmo tempo em que o contrato pedagógico contribui para a conduta e convivência em sala, promove aprendizagem de conteúdos e a autonomia dos alunos.

Posteriormente, em conjunto com a professora orientadora desenvolvemos um plano de conteúdos que foram trabalhados durante toda a disciplina. Organizamos textos para leituras e discussões em sala de aula, onde os assuntos propostos centravam-se às necessidades da disciplina e da turma. Para a leitura e interpretação dos textos, trabalhamos com seminários, leituras em grupo e rodas de conversas, construindo um ambiente de aprendizagem significativo, com interações e trocas de saberes.

Os conteúdos da disciplina foram elaborados em quatro unidades diferentes, porém com conteúdos distintos, explorando diversos teóricos e atividades, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão das temáticas abordadas, permitindo uma organização dos conteúdos, denominando as relações e vinculando os diferentes conteúdos de aprendizagem formando, assim, as unidades didáticas, como apresenta Zabala (1998).

Para melhor entendimento da metodologia adotada em nossas aulas, a Tabela 1, logo abaixo, mostram as unidades, os conteúdos trabalhados durante a disciplina e a metodologia. Posteriormente explanaremos algumas das atividades desenvolvidas.

Tabela 1 - Unidades, Conteúdos e metodologia trabalhados na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil.

	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
Unidade I Educação Infantil: aspectos históricos, político e legais.	-Evolução histórica da Educação Infantil. -Concepções de infância e de Educação Infantil. -Profissionais da Educação Infantil: formação e atuação.	Síntese; Linha do tempo;
Unidade II Abordagens Psicológicas do Desenvolvimento moral e suas implicações pedagógicas.	-Desenvolvimento moral: as contribuições de Freud, Piaget e Vygotsky. -Implicações das teorias do	Aula expositiva com auxílio de Roteiro de estudo.

	desenvolvimento moral na prática pedagógica.	
Unidade III Abordagens Psicológicas do Brincar e suas implicações pedagógicas. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.	-Abordagem Psicanalítica do brincar. -Abordagem construtivista do brincar. -Abordagem histórico-cultural do brincar.	Seminários.
Unidade IV O desenho na Educação Infantil.	-O desenho infantil e suas relações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. -Mediação pedagógica e desenho infantil.	Roda de conversas; Aula expositiva dialogada; Portfólio;

Fonte: Autoras, 2016.

Podemos observar que as unidades foram divididas em conteúdos, sendo trabalhadas através de diferentes metodologias de ensino, como roda de conversa, aula expositiva dialogada, trabalhos e leituras em coletivo e seminários. Nesse sentido Masetto (2003) afirma que a aula deve ser um espaço que permita aos alunos discutir, pesquisar, debater e confrontar opiniões de tudo aquilo que constitui o ser. Apresentamos, a seguir, algumas metodologias que achamos pertinentes serem destacadas.

A inserção no contexto da sala de aula foi gradual desencadeada com a observação e prática das primeiras aulas. É impossível não mencionar o medo e o sentimento de incapacidade ao assumir uma turma de graduação, pois há um choque com a realidade, visto que no meu caso não tinha vivências como docente em um ambiente de Ensino Superior, o que nos leva ao encontro de Farias et al (2014, p. 58):

O professor como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho.

Entendemos, portanto, que é nesse processo que o professor começa a elaborar sua identidade como profissional. É importante ressaltar, que, a identidade docente se determina ainda como um lugar de conflitos e de lutas, uma vez que é nesse meio que o professor se desenvolve e se reconhece como profissional da educação (FARIAS et al, 2014).

A professora orientadora se fez presente em todo o processo, uma vez que ela passava a me observar durante todo o período letivo. Os primeiros dias a observá-la, proporcionou um direcionamento para nortear e fazer entender que o espaço ao qual eu tinha medo, permitindo compreender a importância do papel de um professor orientador.

Após o primeiro contato em sala de aula, iniciamos as discussões dos textos como embasamento teórico, dentre os diversos textos que utilizamos para desenvolvimento da disciplina iremos relatar a atividade realizada no texto “Os primeiros passos da educação infantil no Brasil” e “Novos tópicos da educação infantil”, que foi trabalhado durante a unidade I e relatava a evolução da Educação Infantil durante os anos.

Nesta aula tínhamos como objetivo proporcionar a interação da turma entre si. Para isso, solicitamos que se dividissem em dois grupos, ficando cada grupo com um texto. A proposta foi que todos lessem os textos e, em seguida, cada grupo iria discutir um pouco sobre o que abordava cada um, permitindo uma troca de saberes entre os alunos, o interessante que pudemos observar é que além dos alunos participarem da exposição dos textos eles sempre aliavam algo do texto com sua realidade. O que condiz com a fala de Masetto (2003, p. 75) onde os alunos percebem que “as aulas lhes permitem voltar á sua realidade pessoal, social e profissional com “mãos cheias” de dados novos e contribuições significativas, esse espaço e ambiente começa a ser um espaço de vida para eles”. Assim, compreendemos que durante nossas regências os alunos se encontravam na disciplina, por esta permitir que estes a relacionassem com seu dia-a-dia.

Ao final da interpretação e exposição de cada grupo em relação aos textos, os alunos deveriam criar uma linha do tempo coletivamente, abordando todo o processo histórico que estava sendo retratado em cada texto. Para Masetto (2003, p. 75) o trabalho em equipe,

[...] entre o professor e aluno busca responder às expectativas e necessidades do grupo classe, trocar e discutir experiências, criar um clima de segurança e abertura para críticas e pensamentos divergentes; na medida em que professor e aluno se comprometam a oferecer informações demonstrando a consecução de objetivos ou a necessidade de novas oportunidades a fim de que algo que não tenha sido aprendido possa ser desenvolvido imediatamente e a aprendizagem se efetive.

Entendemos que ao desenvolvermos uma atividade onde alunos e professores estejam trabalhando em conjunto, teremos um ambiente onde a aula permitirá trocas de saberes entre os colegas sendo um fator altamente favorável à melhoria da aprendizagem, conforme nos mostra as figuras (FIG. 1, 2, 3 e 4).



Figura 1 – Construção coletiva da linha do tempo dos primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. Fonte: Autora, 2016.

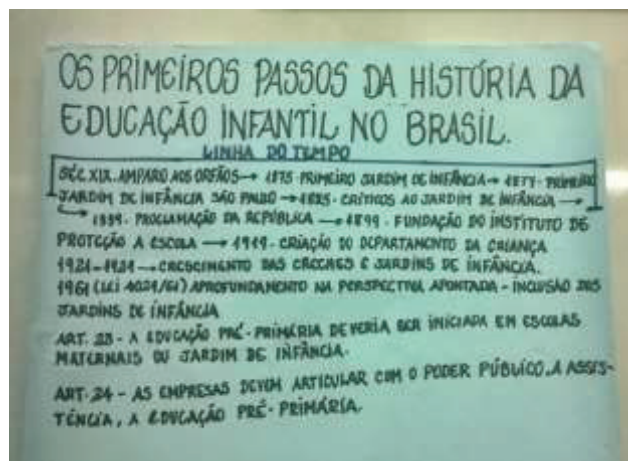


Figura 2 – Linha do tempo os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. Fonte: Autora, 2016.



Figura 3 – Construção coletiva da linha do tempo dos novos tópicos na história da Educação Infantil no Brasil. Fonte: Autora, 2016.

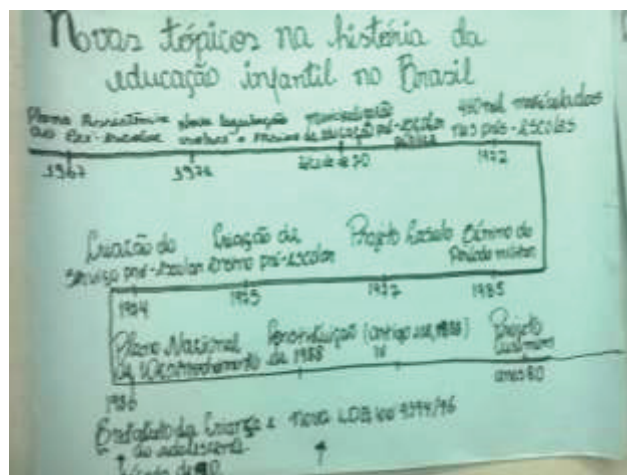


Figura 4 – Linha do tempo novos tópicos na história da Educação Infantil no Brasil. Fonte: Autora, 2016.

As figuras nos permitem compreender que o uso de métodos que integrem o grupo, como a construção coletiva da linha do tempo, incentiva a participação dos alunos, permitindo que as aulas se tornem cada vez mais um ambiente de trabalho em equipe.

Dando continuidade aos relatos de nossas aulas, descrevemos outra proposta de atividade em que trabalhamos com a turma, que foi à apresentação de seminários. É importante ressaltar que inserimos dentro do nosso Plano de Ensino o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), pois, é pertinente trabalhar os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Uma vez que, a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil vem preparar o discente para atuar em sala de aula com alunos da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Diante disso, o RECNEI é uma coleção que integra uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Dividido em três volumes o RECNEI trás em seu primeiro volume um documento introdutório, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil. Em seu segundo volume discute sobre o âmbito de experiência Formação Pessoal e social e o seu terceiro volume, o qual trabalhamos em sala de aula, contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, (BRASIL, 1998).

Dividimos os seis eixos de trabalhos do RECNEI para a turma, e solicitamos aos alunos que além da apresentação eles deveriam trazer um instrumento pedagógico (atividade, brincadeira, dinâmica, etc.) que condicionasse à interação do grupo com a turma, relacionando a com o tema a ser apresentado. Pois, compreendemos que através das técnicas adotadas em sala por parte do professor pode gerar motivações para aprendizagem e para o envolvimento dos alunos (MASETTO, 2013).

Optamos por trabalhar com seminários em nossas aulas, pois, essa técnica, segundo Farias et al (2013, p. 149):

[...] fomenta a capacidade de pesquisa, análise, interpretação e síntese dos alunos por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão. Fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor.

Ou seja, estratégias de ensino como essa direcionam de forma significativa os alunos, pois neste tipo de atividade eles socializam os seus pensamentos e

compreensão das temáticas em questão com os demais alunos. E, o professor pode interagir com a sala, contribuindo para apresentação e para a aprendizagem dos mesmos, podemos verificar nas figuras seguintes. (FIG. 5,6,7 e 8).



Figura 5 – Apresentação de seminário do eixo de matemática. Fonte: Autora, 2016.



Figura 6 – Apresentação de seminário do eixo de música. Fonte: Autora, 2016.



Figura 7 – Apresentação de seminário do eixo de artes visuais. Fonte: Autora, 2016.



Figura 8 – Apresentação de seminário do eixo de artes visuais. Fonte: Autora, 2016. Fonte: Autora, 2016.

Através das imagens podemos observar que os objetivos propostos para os seminários foram atingidos, uma vez que todos os grupos interagiram com a turma proporcionando um espaço de aprendizagem diferente e diversificado, pois, através das atividades que cada grupo de seminário desenvolvia com a turma, os alunos se mostravam mais participativos e com prazer em participar da aula.

Por fim, trabalhamos com o uso do Portfólio, no qual adotamos como ferramenta de avaliação final da disciplina. Os alunos registravam todas as atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina, escrevendo suas reflexões sobre o seu processo de aprendizagem no portfólio. Para Hernández (2000), o Portfólio é construído através de diferentes formas de documentos, sejam elas notas pessoais, experiências das aulas, representações visuais, trabalhos da disciplina entre outros, proporcionando uma reflexão acerca do conhecimento que foi construído em sala. Assim, compreendemos que este se configura com uma ferramenta avaliativa de grande importância no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Parente (2004, p. 25) adotar o Portfólio como estratégia de avaliação é de extrema relevância, pois se trata de uma avaliação formativa que se fundamenta como um conjunto de:

[...] práticas diversificadas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares através de uma atitude de valorização da participação do aluno em todas as fases do processo educativo. Com este objetivo, os professores tentam construir muitas oportunidades, ao longo do ano, para alunos e professores apreciarem o trabalho realizado e utilizarem a informação que vai sendo obtida para introduzir mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, compreendemos que o uso do Portfólio como atividade avaliativa vai além de uma coleção de produções, é uma estratégia de ensino que propicia processos de aprendizagens significativos, estimulando de forma expressiva à criatividade dos discentes (FIG. 9).



Figura 9 - Portfólios construídos pelos alunos. Fonte: Autora, 2016

Segundo Martínez (2008, p. 131) é necessário “considerar os processos de criatividade associados aos alunos como membros ativos desse espaço social, incluindo tudo o que está relacionado com sua expressão criativa no processo de aprendizagem”. Foi nesse intuito que os alunos elaboraram e construíram seus portfólios, registrando com criatividade os conteúdos e atividades trabalhadas em sala de aula ao longo da disciplina, como também, expondo os seus aprendizados.

A seguir, trazemos as marcas deixadas nas vivências das aulas na visão dos alunos e da professora Estagiária.

4 AS MARCAS DEIXADAS DAS VIVÊNCIAS DAS AULAS

No início da disciplina realizamos uma avaliação de diagnóstico, onde buscamos compreender os anseios dos alunos, sobre a Educação Infantil e o que esperavam aprender no decorrer das aulas. A maioria da turma possuía uma noção de Educação Infantil baseada nos saberes experiências e que tinham grandes expectativas para as aulas.

Ao final da disciplina realizamos a mesma avaliação, onde analisamos o que os alunos compreenderam do que foi visto e discutido durante todo o semestre, e, se as expectativas deles foram alcançadas em relação a conteúdos, disciplina e atividades. Com isso, observamos nas falas de alguns alunos o quanto significativo e enriquecedora foi à disciplina de Fundamentos da Educação Infantil.

[...] a disciplina mostrou como a educação é importante para as crianças, como o professor deve aplicar uma aula diferente, dinâmica sem interferir no processo de aprendizagem, muito pelo contrário, a dinâmica em aula como foi visto durante a disciplina é de extrema importância para a aprendizagem. (ALUNO S)

[...] a disciplina me ensinou bastante, me deu um norte e me fez entender o verdadeiro sentido de educar. (ALUNO J)

[...] aprendi a ver a educação infantil com outros olhos, e o quanto é importante o papel do professor que atua nessa área. As minhas expectativas foram além do que eu esperava da disciplina. (ALUNO M)

[...] minhas expectativas foram muitas e foram atendidas, pois por intermédio da disciplina pude ver desde as primeiras concepções de criança e infância, passando por vários teóricos como Vygotsky, Piaget, Freud. Aprendi sobre a formação do docente atuante na educação infantil, as concepções teóricas a respeito do brincar e suas consequências positivas para aquisição da aprendizagem pela criança. A disciplina foi maravilhosa, aprendi muita coisa que irei levar a minha prática docente. (ALUNO R)

O relato dos discentes na avaliação final foi impactante e surpreendente para mim enquanto professora iniciante do Ensino Superior, uma vez que o medo de não ser capaz, da rejeição por parte dos alunos e a ansiedade fizeram-se presente no início dessa caminhada. O que nos leva ao encontro de Shor e Freire (1986, p. 39):

[...] sentir medo é normal, sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. (...), entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo. Cultivá-lo significa aceitá-la.

Ou seja, devemos aceitar nossos medos e não negá-los, pois, só assim você conseguirá por em prática aquilo que tanto sonha. O medo surge dos seus sonhos, e se você negar o medo conseqüentemente estará negando seus sonhos.

Diante disso, a aula no Ensino Superior, enquanto espaço de formulação de saberes, proporcionou um sentimento de estar aprendendo a ser professora, pois, conforme Nóvoa (2011, p.6):

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres, e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda sua vida.

Neste sentido, constatamos que as experiências vivenciadas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil contribuíram efetivamente para a formação docente, permitindo refletir sobre elas, uma vez que, a reflexão a partir da prática é essencial ao processo de formação.

A proposta do estágio, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação da UFPI, é uma oportunidade que vivenciamos, e que, colabora efetivamente para a formação docente de professores que nunca tiveram contato com a regência no ensino superior. Compreendemos que a formação no Ensino Superior não é satisfatória para preparar um docente para desempenhar a sua profissão, pois esta é uma construção que se faz na prática e na reflexão sobre a prática.

As experiências vivenciadas aqui relatadas foram de extrema relevância, pois os resultados da disciplina foram alcançados no decorrer do semestre, o amadurecimento profissional e a interação entre professores e alunos permitiram produzir múltiplos saberes, uma vez que, os saberes são elementos constitutivos da

prática docente (TARDIF, 2014). Ou seja, o dia-a-dia em sala de aula e as inúmeras trocas de conhecimento direcionam a um novo contexto de aprendizagem, devendo levar em conta os saberes que os alunos possuem para ser possível enriquecê-los.

O processo de construção das aulas como espaço de formulação de saberes, permitiu compreender que estas se constituem como um ambiente de construção colaborativa entre professores e alunos. Pois, envolve o pensar a docência e o atuar, bem como, implica em desvelar o novo e encarar o inesperado (VEIGA, 2008). Assim, uma prática bem elaborada exige correr riscos, mas também, aceitar o novo e buscar uma docência pautada na racionalidade prática, a fim de refletir e lidar com a realidade apresentada nas salas.

Contudo, concluímos que a aula no Estágio de Docência, oportunizou a construção de muitos saberes no decorrer da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, gerando uma articulação simultânea de diferentes saberes. Para tanto, as experiências vividas nas aulas colaboraram para o crescimento profissional enquanto professora de Estágio em Docência e futura docente do ensino superior, uma vez que permitiu reafirmar o interesse pela profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Estabelece o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. 2010. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 abr, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

FARIAS, I. M. S de; SALES, J. de O. C.B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M do S. L. M. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. (Coleção Formar).

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍNEZ, A. M. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008. p.115-144

MASETTO, M. T. Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente. In: _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p.73-83.

NÓVOA, A. **Profissão docente**. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. São Paulo: Revista Educação, 2011. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto alegre: Mediação, 2011.

PARENTE, M. C. C. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. Tese de Doutorado. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de ti: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUSA, J. da S.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. A aula como espaço de construção de saberes: o estágio em docência no ensino superior. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D. et al. (org.) **Notas de aula: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade**. Teresina, EDUFPI, 2017. p.76-97.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. A aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p.161-192.

VEIGA, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

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

A AULA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua¹
Antonia Dalva França-Carvalho²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A vida universitária perpassa muito além do que possamos imaginar quando nos referimos à sala de aula e as metodologias que utilizamos para concretizar as aulas. A mesma é um espaço de vivências, onde alunos e professores buscam de forma insaciada o conhecimento e a construção de saberes necessários para o desenvolvimento pessoal, social e principalmente profissional.

É nessa perspectiva que as relações interpessoais dentro da Universidade e da própria sala de aula se entrelaçam em um só objetivo que é formar sujeitos autônomos, tendo como referência os saberes e aprendizados construídos e reconstruídos por eles.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor universitário como um mediador de conhecimento procure está atento às metodologias utilizadas no desenvolver de suas aulas, pois, é através dessas técnicas que seu trabalho despertará o interesse no aluno que espera muito além de um simples momento.

Sabemos que ensinar requer de quem ensina paciência e acima de tudo criatividade. Também, é muito importante o empenho e desempenho do professor no momento de trabalhar os conteúdos e dessa forma garantir a consolidação da aprendizagem do seu alunado.

Essa ideia que parece óbvia na verdade contém certas nuances sobre as quais podemos refletir quando se trata das metodologias utilizadas para a reflexão dos conteúdos no espaço universitário, já que envolve o trabalho docente no intuito

¹Doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí. Coordenador Pedagógico da Educação Básica. Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: calopadua1@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação da UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí. Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores, da Universidade Federal do Piauí. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: adalvac@uol.com.br.

de promover resultados no desenvolvimento do discente e conseqüentemente na sua formação.

É nesse intuito que o presente artigo ³tem como objetivo descrever as metodologias desenvolvidas durante as aulas ministradas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil para a turma do terceiro período noturno (2016/2) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI e relatar a vivência que o tirocínio docente proporciona aos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa Instituição de Ensino Superior (IES).

O tirocínio docente é a oportunidade que o aluno de pós-graduação tem em desenvolver os conhecimentos para o caminho da docência, em um trabalho organizado e desenvolvido pelo orientador, oportunizando a troca de conhecimentos e experiências no Ensino Superior.

2 A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFPI

A disciplina descrita é ofertada pelo Centro de Ciências da Educação – CCE, especificamente pelo Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE e está inserida no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, com carga horária de 60 horas, sendo desenvolvida no turno da noite pela Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

O plano de ensino em seu ementário apresenta a seguinte estruturação: “Educação Infantil: aspectos históricos e legais; Desenvolvimento moral; O brincar e o desenho na Educação Infantil”. A partir desse princípio foi analisada e refletida a bibliografia para poder ser realizada uma correlação com os objetivos, conteúdos, metodologia e o processo avaliativo. Essa sistematização de ideias foi essencial para o planejamento do trabalho que foi realizado pela professora, o aluno da pós-graduação e os 31 (trinta e um) discentes envolvidos no *lôcus* da aprendizagem.

É no espaço do diálogo e do conflito, constituído por sujeitos criativos e desejosos de liberdade, que as mudanças são forjadas, diuturnamente. A aula constitui, por conseguinte, um lugar privilegiado para o processo de

³ Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D. et al. (org.) **Notas de aula:** dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade. Teresina, EDUFPI, 2017.

aprendizagem, pois nesse espaço-tempo professores e alunos podem desenvolver ações interativas de forma a transformá-la em um campo de debates sobre os temas em foco (FARIAS et al, 2014, p. 166).

De acordo com essa prerrogativa, foi possível desenvolver os objetivos da disciplina, partindo da discussão entre os pares, para a obtenção de uma reflexão crítica. Por conseguinte, a estrutura física e os recursos ofertados pela instituição puderam subsidiar o processo de interação entre os participantes da aula, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. E como estratégia de atividade, foi trabalhado dia após dia um modelo diferente de estrutura de aula, tornando diversificado cada encontro. “Para tanto, a formação, mais que ensinar ou formar, deveria criar situações e espaços de reflexão e formação; mudar a metodologia” (IMBERNÓN, 2016, p. 168).

3 OS CONTEÚDOS MINISTRADOS DURANTE AS AULAS

Para chegar a concretização e atingir os objetivos da disciplina ministrada é preciso ter noção e domínio sobre os conteúdos e assim, tornar satisfatório o conhecimento principalmente quando se trata do ensino superior como bem destaca Suhr e Silva (2012, p. 71).

Os conteúdos são as formas culturais e consideradas essenciais numa determinada época para a vida em sociedade e, no caso do ensino superior, para o exercício de determinada profissão. Não se trata, apenas, do ensino de conceito, embora estes continuem sendo essenciais. É preciso também ensinar e desenvolver procedimentos e atitudes, elementos que anteriormente não eram considerados objetos do trabalho pedagógico no ensino superior.

É por essa razão que se faz necessário e importante que os conteúdos passem a ser trabalhados de forma organizada para se tornarem significativo, prazeroso e oportunizando o contato direto com cada unidades ofertada. O Quadro 1 a seguir traz os conteúdos que foram abordados durante o desenvolvimento da disciplina.

Quadro 1 – Conteúdos trabalhados em sala de aula.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE VI
Educação Infantil: aspectos históricos, políticos e legais: <ul style="list-style-type: none">• Evolução histórica da Educação Infantil;• Concepções de infância e de Educação Infantil;• Profissionais da Educação Infantil: formação e atuação.	Abordagens Psicológicas do Desenvolvimento moral e suas implicações pedagógicas <ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento moral: as contribuições de Freud, Piaget e Vygotsky;• Implicações das teorias do desenvolvimento moral na prática pedagógica.	Abordagens Psicológicas do Brincar e suas implicações pedagógicas: <ul style="list-style-type: none">• Abordagem Psicanalítica do brincar;• Abordagem construtivista do brincar;• Abordagem histórico-cultural do brincar.	O desenho na Educação Infantil: <ul style="list-style-type: none">• O desenho infantil e suas relações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem;• Mediação pedagógica e desenho infantil.

Fonte: Plano de Ensino da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, 2016.

Partindo desse pressuposto e com as orientações dadas sobre cada unidade foi possível estabelecer um ensino gradual e satisfatório como ressalta Freire (1996, p. 95) “o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor” que sendo ele professor e mediador de conhecimentos é também o responsável pelo que levar para suas aulas. A seguir são destacadas as experiências construídas e desenvolvidas no contexto da sala.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A SALA DE AULA

A primeira aula apresentamos a disciplina Fundamentos da Educação Infantil e que a mesma seria trabalhada por dois professores, a professora titular da disciplina e o aluno do mestrado, onde esse, através da disciplina – Atividade Orientada: Tirocínio Docente I, que consta como componente curricular do Mestrado em Educação, foi inserido no processo formativo da disciplina em foco para obter experiência educativa, no contexto da Educação Superior e aprender diretamente na relação orientadora e orientando.

Logo após esse momento inicial, explicamos uma dinâmica de apresentação, no intuito que todos ficassem tranquilo e passassem a se conhecer melhor, assim foi orientado aos presentes para se acomodar em dupla e trocar informações que julgassem necessárias e que depois, cada um falaria sobre o colega. Após um

tempo necessário, cada dupla foi convidada a se apresentar, onde foi possível conhecermos várias características, dificuldades e anseios dos alunos e professores. Foi um momento divertido, descontraído e importante para a interação do grupo.

Em seguida, através de um ato democrático construímos coletivamente o “contrato didático/pedagógico”, compreendido com um pacto entre professores e alunos objetivando como define Charlot (2000) mobilização para o saber. Ainda, através do diálogo e sugestões entre docentes e discentes, foi possível organizar uma lista que norteasse o processo das aulas, sendo perceptível o consenso de ideias por ambas as partes e assim, firmar uma relação saudável entre todos, como destaca Lowman (2004) a construção dos vínculos entre professor e aluno perpassa pelo conhecimento, mas especificamente no que tange o desenvolvimento sociocognitivo do estudante do ensino superior, que se encontra em fase adulta. Nesse momento foi possível destacar no documento os princípios do respeito, o saber ouvir e a ética em sala de aula, para o bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Durante o primeiro encontro observamos que muitos deles chegavam cansados devido o trabalho, nos levando a refletir e reavaliar sobre as atividades no intuito de torná-las mais práticas e dinâmicas para que houvesse o envolvimento entre professores e alunos.

No segundo encontro fizemos a leitura do plano de ensino, onde discutimos os seguintes pontos: identificação, ementa, objetivos, conteúdo programático, procedimentos de ensino, sistemática de avaliação, e bibliografia básica e complementar. Durante a discussão, pudemos ouvir os desejos, desafios e expectativas dos alunos referentes à disciplina, e como consequência procuramos sanar as dúvidas inerentes às atividades e deixá-los mais tranquilos.

Na oportunidade aplicamos a atividade diagnóstica escrita no intuito de conhecermos as experiências individuais e as ideias iniciais dos alunos sobre o contexto a ser estudado durante o período, e também como forma de orientar nosso trabalho, sendo um direcionamento para a ressignificação da nossa prática docente, até mesmo porque a prática avaliativa é dinâmica e envolve a prudência como destaca Hoffmann (1994). Assim, solicitamos que os alunos discorressem sobre as seguintes indagações como consta no Quadro 2 com às questões diagnóstica aplicadas na turma.

Quadro 2 – Atividade diagnóstica.

01	Com base em suas experiências conceitue Educação.
02	O que você considera imprescindível para se determinar os objetivos da educação?
03	Como você conceitua criança?
04	Qual o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil?
05	O que é aprendizagem?
06	Quais as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas?
07	Quais são as suas perspectivas em relação à disciplina Fundamentos da Educação Infantil?

Fonte: Autores, 2016.

A atividade acima nos proporcionou um panorama sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de Educação. E ainda de acordo com o plano de ensino, destacamos as técnicas de como iríamos trabalhar os conteúdos, isto é: “aulas expositivas e dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, leituras, debates, seminários, exibição de filmes/documentários, trabalhos teóricos e teórico-práticos”. Na oportunidade reafirmamos que “a metodologia da disciplina privilegia a leitura, pressuposto básico à apropriação do conhecimento, portanto, indispensável ao aluno a aquisição e a leitura atenta e cuidados dos textos”.

As aprendizagens nesse dia caracterizaram uma forma interessante de trabalhar a prática docente em sala de aula, tendo como foco a aprendizagem significativa dos alunos. Pudemos perceber também as suas fragilidades, muitas vezes pela disponibilidade restrita de tempo para os estudos necessários, pois muitos deles trabalham durante os turnos manhã e tarde.

Como destacamos na forma de um quadro os conteúdos a serem trabalhados no decorrer das regências passaremos a destacar todas as unidades que foram trabalhadas especificamente em cada encontro.

No subitem “Evolução histórica da Educação Infantil”, trabalhamos com um diferencial, pois decidimos entregar previamente para os alunos os textos iniciais como forma de motivá-los e instigá-los para uma leitura reflexiva para que os mesmos se familiarizassem com conteúdo da disciplina. Durante a abordagem em sala de aula, utilizamos como recursos o *notebook* e *datashow* para apresentarmos os tópicos dos textos que direcionaram a discussão, concordando com a ideia de

Stahlschmidt (2009) que destaca a importância das tecnologias da comunicação para a atividade do professor referente a produção do saber.

A leitura prévia do conteúdo proporcionou uma ampla discussão, onde todos puderam participar, ou seja, fazendo questionamentos, apresentando seus entendimentos, percebendo situações e recriando novos conceitos acerca de determinadas situações.

Ao final da discussão do conteúdo foi proposta uma atividade individual para os alunos na intenção de uma melhor aprendizagem, onde todos sintetizariam um texto indicado e apresentá-lo na próxima aula. Para o encontro seguinte foi disponibilizado o material antecipado a ser trabalhado com objetivo que todos fizessem uma leitura prévia do conteúdo.

O encontro seguinte, fizemos uma retomada do assunto abordado na unidade anterior e solicitamos a quatro alunos que fizessem a leitura da síntese do texto tecendo comentários e compartilhando suas reflexões com o grupo. Em seguida, utilizamos a projeção de slides para apresentar algumas imagens importantes que representaria a exposição descrita pelo texto, levando os alunos a visualizarem através da arte o que o autor delineou em seus escritos.

Ainda sobre o conteúdo “Concepções de infância e de Educação Infantil”, fizemos uma abordagem geral dos textos e em seguida foi proposto uma atividade em grupo, para que os alunos construíssem um painel e logo após fizessem a apresentação do mesmo. Os grupos foram por eles mesmos definidos, sendo que os materiais necessários para a produção do painel foram entregues pelos professores, tais como: papel madeira, pincéis coloridos, lápis de cor, canetas, papel A4 colorido, cola e tesoura.

Os alunos se dispuseram da forma que lhes achavam conveniente para a confecção dos painéis. Uns exploraram o chão da sala, outros desenhavam sobre a mesa e outros uniram as cadeiras para produzir o material. O que era apenas uma atividade tornou-se em momento significativo e rico de compreensão do conteúdo abordado e de novas aprendizagens referente ao assunto, pois os alunos expressaram suas emoções, percepções e opiniões em exemplos através da arte manual como mostra as figuras abaixo.

Figura 1 – Construção do painel



Fonte: Autores, 2016.

Figura 2 – Discussão sobre a temática



Fonte: Autores, 2016.

Figura 3 – Apresentação do painel



Fonte: Autores, 2016.

Figura 4 – Exposição do painel



Fonte: Autores, 2016.

Finalizado a produção dos painéis, solicitamos a apresentação das equipes para expor suas obras. Após cada apresentação as considerações eram feitas grupalmente, ou seja, entre professores e alunos, tornando assim, a troca de saberes e experiências indispensáveis para uma autonomia do saber-fazer. Sobre essa abordagem, pode ser destacado que “Tanto na gestão da matéria como na gestão de sala de aula, o professor como mediador pedagógico detém autonomia, sendo esta determinada por exigências de responsabilidade, competência e controle na satisfação dos objetivos perseguidos” (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 82-83).

No encontro posterior, apresentamos uma reflexão sobre os “Profissionais da Educação Infantil: formação e atuação”, através dos textos. Logo após, solicitamos aos alunos que se reunissem em cinco grupos da forma que desejassem, e distribuimos os textos para que em equipe pudessem fazer um estudo e análise, buscando destacar os pontos relevantes. Mas era necessária uma atividade que despertasse a atenção dos alunos, pois alguns desses durante as aulas anteriores reclamavam do cansaço ocasionado pelo trabalho para o sustento pessoal e/ou familiar. Nesse sentido, Madeira e Silva (2015) descreve sobre a necessidade do professor em organizar estratégias que instigue a leitura pelos alunos durante as aulas.

Baseado nesse direcionamento e antes de iniciarem a leitura, explicamos a atividade proposta, que consistiria em descrever o texto lido em uma carta pedagógica e enviá-las para duas Pedagogas de dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's, da cidade de Teresina-Piauí. Foi orientado que nessa carta deveria abordar os seguintes aspectos: a identificação do grupo, apresentação do texto, alguns questionamentos, a solicitação de respostas e finalmente os agradecimentos. Assim, distribuimos os envelopes e folhas impressas com linhas aos grupos, na quantidade que fosse necessária, sem o limite de laudas, como é demonstrado nas figuras a seguir.

Figura 5 – Produção da carta pedagógica



Fonte: Autores, 2016.

Figura 6 – Reflexão acerca da carta



Fonte: Autores, 2016.

Observamos que a produção da atividade estava seguindo um bom desenvolvimento como planejada. Informamos posteriormente que a apresentação das cartas aconteceria na aula seguinte e encerramos o encontro destacando como iria se dá o processo avaliativo. Dialogamos que seria o conjunto do que havíamos produzidos e vivenciados no decorrer das regências como, por exemplo: a síntese do texto, confecção e apresentação do painel e a carta pedagógica.

Já para introduzir o conteúdo dos subitens: “Desenvolvimento moral: contribuições de Freud, Piaget e Vygotsky” e “Implicações das teorias do desenvolvimento moral na prática pedagógica”, apresentamos um vídeo para que os alunos refletissem sobre a temática que seria futuramente abordada. Em seguida, analisamos o contexto apresentado nas imagens e realizamos uma discussão sobre dois textos.

E como forma de uma atividade que desenvolvesse a criação/inação, a elaboração em equipe, como sugere Coutinho (2002) e melhorar a aprendizagem, solicitamos que os alunos se dividissem em cinco grupos e fizessem a apresentação do conteúdo em forma de varal didático. Foi explicado que descreveriam em papel

A4 os tópicos abordados pelos autores e que posteriormente seriam apresentados a todos na sala de aula. Para a realização da atividade, utilizamos materiais como: papel A4 colorido, pincéis, cola, tesoura dentre outros materiais pedagógicos para que fossem utilizados através da criatividade dos alunos.

Partindo desse princípio, a atividade foi realizada em parceria, com prazer e harmonia entre todos, incluindo os professores. No entanto, não foi possível a apresentação no mesmo dia pelo fato que a produção do material exigiu um determinado tempo, sendo assim solicitada a exposição no próximo encontro. Na aula seguinte, fizemos a retomada dos textos anteriores através da utilização do varal didático pelos grupos e nessa aula foi possível uma maior discussão em busca de uma compreensão acerca do conteúdo explorado. As Figuras 7 e 8 demonstram o momento da apresentação do conteúdo através do varal didático.

Figura 7 – Apresentação do grupo I



Fonte: Autores, 2016.

Figura 8 – Apresentação do grupo II



Fonte: Autores, 2016.

As Unidades III – “Abordagens Psicológicas do Brincar e suas implicações pedagógicas” e IV – “O desenho na Educação Infantil”, tiveram como proposta a organização dos seminários desenvolvidos pelos alunos, e para tantos foram listados alguns pontos que deveriam ser levados em consideração, sendo assim elencados: planejamento, pontualidade nas apresentações, dinâmica, a parceria, criatividade e o domínio do conteúdo. Nesse sentido, foi possível concluir as unidades de acordo com o plano apresentado no início da disciplina Fundamentos da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o referido período letivo, foi possível conhecer novas leituras e desenvolver consequentemente prazerosas aprendizagens. Resultado desse processo interativo entre professora, aluno do mestrado e discentes, foram as atividades desenvolvidas em sala de aula, para tornar motivador cada encontro semanal.

Buscavam-se incessantemente possibilidades metodológicas desafiadoras e que fossem aliadas ao conteúdo, sempre na intencionalidade de cultivar o processo de ensino e aprendizagem com qualidade, onde todos pudessem buscar novos saberes a partir daquelas situações vivenciadas em sala de aula.

Assim, a aula é de fato uma atividade de produção de conhecimento e inovação, em que professores e alunos estão em constante interação para que o conhecimento seja adquirido com ética e dedicação para que o processo formativo torne-se com menos dificuldades e com mais resultados satisfatórios na formação e transformação das pessoas.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Regina Maria Teles. *A prática pedagógica do professor formador: desafios e perspectivas de mudanças*. Teresina: Halley, 2002.

CHARLOT, Bernard. *A escola e o saber*. Entrevista ao centro de Referência em Educação Maio Covas: Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?=#006> Acesso em: 14 fev.2017

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et. al.]. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2014.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. *A Racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí*. 2007, 239 p. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza, 2007.

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

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. [tradução Silvana Cobucci Leite]. – São Paulo: Cortez, 2016.

LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.

PÁDUA, C. A. L. de O.; FEITOSA, M. S. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. A aula de fundamentos da educação infantil: possibilidades metodológicas. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D. et al. (org.) **Notas de aula**: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade. Teresina, EDUFPI, 2017. p.98-112.

MADEIRA, Miguel Carlos; SILVA, Rosa Maria Alves da. *Ensinar na universidade: didática para professores iniciantes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. Formação inicial e formação continuada. In: RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. *Profissão Docente*. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

DEZ PRINCÍPIOS PARA AVALIAR A USABILIDADE DA INTERFACE HUMANO COMPUTADOR DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

Gildásio Guedes Fernandes¹

1 INTRODUÇÃO

O termo usabilidade se origina na ciência cognitiva e significa fácil de usar. A definição da norma da *International Organization for Standardization* (ISO, N^o 9241-11), *Guidance on usability* (1998), diz que usabilidade é a capacidade de um produto ser utilizado por indivíduos em busca de atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação. Nos primórdios do decênio de 1980, passa a integrar as áreas de psicologia e ergonomia. A este respeito, Nielsen (1993) apresenta cinco características que podem identificar uma interface que contém usabilidade, quais sejam: facilidade de aprendizagem, eficiência de uso, facilidade de memorização, baixas taxas de erro e satisfação subjetiva.

No decorrer dos processos de ensino e aprendizagem on-line através de ambientes virtuais de aprendizagem um dos fatores importantes para o sucesso desses processos é a qualidade da interface computacional. Se um ambiente oferece aos seus usuários uma interface obedecendo aos principais atributos de usabilidade, as atividades podem ser realizadas de forma menos cansativas e mais agradáveis.

Para averiguar ²a usabilidade na interface dos ambientes virtuais de aprendizagem *Moodle*, *e-Proinfo* e *Solar* foi aplicado um *checklist* contendo 30 itens distribuídos em 06 critérios comuns aos grupos de avaliadores, formados por profissionais da área de informática e por um grupo de educadores de outras áreas. Os profissionais de informática são desenvolvedores de sistemas, quatro dos quais vinculados à UFC e os demais à UFPI. Os educadores são vinculados a UFPI.

Esse *checklist* foi construído baseado nas recomendações de usabilidade constantes em Bastian & Scapin (1995), Shneiderman (1998), Nielsen (2000), Silva (2000) e Guedes(2008). Os 6 (seis) critérios dessa avaliação estão delineados de

¹ Doutor em Educação. Diretor do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí. Email: guedes@ufpi.edu.br

² Este artigo possui sua versão original publicada na obra FRANÇA-CARVALHO, A. D. **Conversas pedagógicas**: reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina, EDUFPI, 2010.

acordo com o enfoque em usabilidade: 1 - Apresentação Geral da Interface; 2 - Navegabilidade; 3 - Legibilidade da Interface; 4 - Mecanismos de Comunicação do Ambiente; 5 - Meios de Publicação de Conteúdos e 6 - Documentação *On-line* do Sistema

Em cada momento da avaliação é atribuído um conceito, segundo os critérios representados pelo entendimento dos avaliadores, variando em: Excelente (E); Muito Bom (MB); Bom (BM) regular (R); Insuficiente (I), convertidos, posteriormente, em conceitos numéricos (respectivamente, 4; 3; 2; 1 e 0), com o intuito de calcular a média ponderada e o percentual obtidos através dos escores atribuídos a cada item avaliado.

A Tabela 1 e a Tabela 2 explicitam de forma mais adequada os percentuais obtidos das situações descritas nos parágrafos anteriores.

Tabela 1 – Resultados da avaliação aplicada aos profissionais de informática.

Títulos dos critérios avaliados	Moodle	e-ProInfo	Solar
Apresentação geral da interface	80.4	53.1	82.8
Legibilidade da interface	68.1	43.1	84.3
Navegabilidade da plataforma	80.2	56.2	90.6
Mecanismos de comunicação	76.2	46.8	70
Meios para publicação de conteúdos	70	34.3	82.5
Documentação on-line do ambiente	76.5	47	37

Fonte: Autor, 2010.

Tabela 2 – Resultados da avaliação aplicada aos profissionais Educadores.

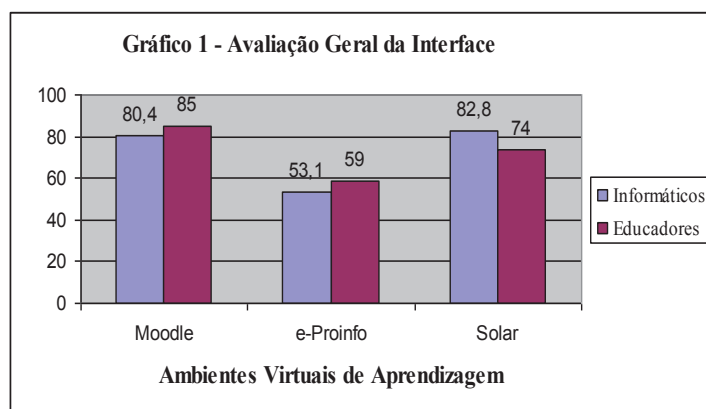
Títulos dos critérios avaliados	Moodle	e-ProInfo	Solar
Apresentação geral da interface	85	59	74
Legibilidade da interface	83	78.8	94
Navegabilidade da plataforma	86.1	67.9	79.6
Mecanismos de comunicação	88.8	84.6	92.6
Meios para publicação de conteúdos	71.6	76.9	77.7
Documentação on-line do sistema	86.6	81.5	57.7

Fonte: Autor, 2010.

2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

2.1 Avaliação geral da interface

O critério avaliação geral da interface assim como os demais é composto de cinco itens. Aqui, os aspectos tratados aludem às cores, à orientação ao usuário, ao formato do *design*; à adequação ao tipo de fontes utilizadas na interface, a hierarquia na disposição dos conteúdos relacionados, a proximidade entre as partes explícitas ao contraste de fundo, figuras e letras, ou seja, o design da interface como um todo, como mostra o Gráfico 1.



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

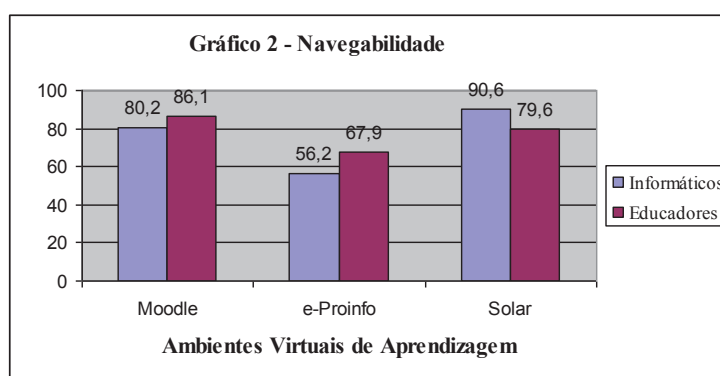
Nesse critério, avaliação geral da interface, o *Moodle* consegue avaliação mais positiva do que o *Solar* e bem melhor do que o *e-ProInfo*, quando avaliados pelo grupo de educadores, por outro lado o *Solar* é melhor avaliado pelo grupo de informáticos.

Quanto ao *e-proinfo* avaliação é próxima uma da outra tanto por informáticos quanto pelos educadores conforme o Gráfico 1. O que observamos é que há uma ligeira inversão na avaliação do *Moodle* e do *Solar* pelos dois grupos de avaliadores. Isto ocorre porque o *Moodle* oferece orientação mais adequada ao usuário, proporcionando-lhe chance de ele mesmo responder algumas das perguntas que, em geral, são feitas em ambientes dessa natureza, quais sejam, as mencionadas: Onde estive? Onde estou? Para onde vou? Ademais, o *solar*, por sua vez, apresenta *design* mais adequado para o usuário, com tamanho de letra maior do que a dos demais ambientes e uma quantidade de menus mais reduzida. Quanto ao *e-proinfo* esse apresenta menus na horizontal que confunde o usuário, pois os sub-menus

sobrepõem determinados menus lá existentes, além disso as cores apresentadas nesse ambiente *e-proinfo*, são de tonalidades muito forte o que de alguma forma, ocasiona cansaço ao usuário e aumenta o tempo de leitura.

2.2 Navegabilidade da plataforma

A navegabilidade da plataforma enfoca a padronização do ambiente e as alternativas para os indivíduos mais experientes. A quantidade de *click* para a realização de uma tarefa, a relação entre as páginas internas e a página principal do ambiente e a facilidade para identificar um determinado curso. Conforme o Gráfico 2, registramos um bom percentual, sendo superior do *Solar* (90,6) no grupo de informáticos seguido pelo *Moodle* (80,2%). No grupo de educadores, observou-se superioridade para o *moodle* (86,1) seguido pelo *solar* (80,2), novamente uma inversão no percentual desse grupo de avaliadores para esses dois ambientes. Em oposição a essa boa avaliação, identifica-se o baixo percentual obtido pelo *e-ProInfo* (56,2%) no grupo de educadores, e (67,9%) avaliado pelos informáticos. Decerto, isto advém do fato de o *Solar* apresentar, em quase todas as telas, um vínculo entre as funções e de exigir quantidade menor de *clicks* para conclusão de uma tarefa.



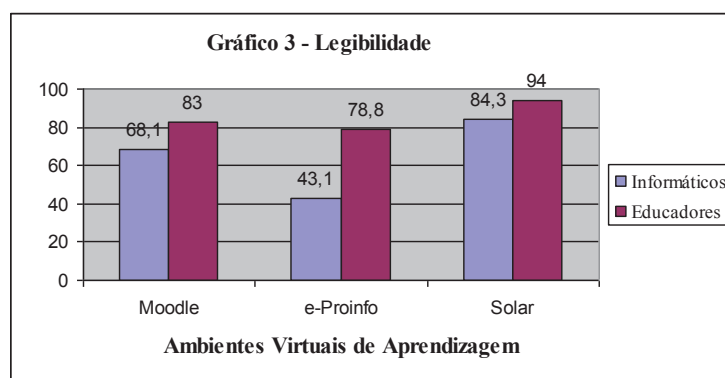
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Ademais, o ambiente *e-ProInfo* se desmembra em três ambientes principais, identificadas tanto por suas funções específicas, como pelas cores dos respectivos menus. Sendo eles: ambiente administrativo (ou ambiente vermelho); ambiente do curso (ou ambiente azul); ambiente da turma (ou ambiente amarelo). Em cada um desses ambientes os menus desempenham funções semelhantes, com diferença

maior entre o ambiente administrativo e os restantes. Isto gera certa inquietação no caso de os usuários utilizarem perfis diferentes.

2.3 Legibilidade da plataforma

O próximo critério avaliado destina-se à legibilidade da interface, explorando o tamanho da fonte, a clareza das expressões, o contraste, o alinhamento e a proximidade entre as partes que compõem os menus, bem como as facilidades para matrícula. O *Solar*, o *Moodle* e o *e-Proinfo* atingem bons percentuais no grupo de educadores, já o *e-Proinfo* no grupo de informáticos continua aquém, com 43,1%, bem menor do que o percentual de 84,3% obtido pelo *Solar*, conforme Gráfico 3.



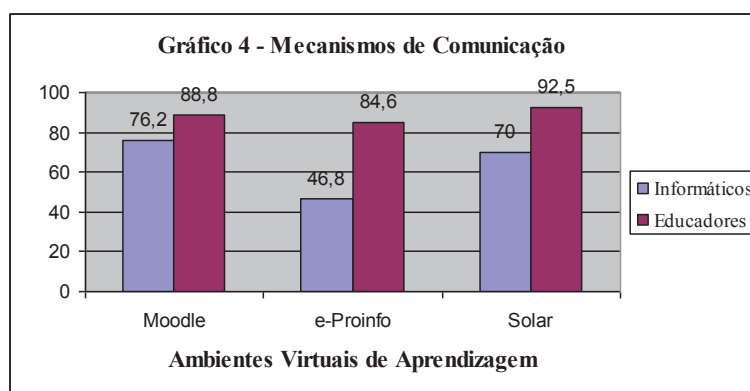
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Nesse critério Legibilidade (Gráfico 3) a avaliação mantém-se convergente tanto no grupo de educadores quanto no grupo de informáticos, ou seja o solar foi melhor avaliado pelos dois grupos, não ocorrendo uma inversão tanto como no caso do atributo da avaliação geral da interface, quanto no atributo navegabilidade em que a avaliação foi divergente respectivamente no Gráfico 1 e no Gráfico 2.

A primazia do *Solar* pode ser explicada porque apresenta, em suas páginas, distribuição de *links* de melhor visibilidade e melhor compreensão, além de não trazer excessiva quantidade de informações, fator que compromete a leitura. A grande surpresa nesse atributo é a vantagem do *e-proinfo* sobre o *Moodle* quando avaliado pelos educadores. A outra surpresa é a boa avaliação dos três ambientes pelos educadores com 94%, 83% e 78,8% respectivamente *Solar*, *Moodle* e *e-Proinfo*.

2.4. Mecanismos de comunicação

Quanto aos mecanismos de comunicação, na avaliação dos informáticos, os ambientes *Moodle*, *e-Prinfo* e *Solar* conseguem percentagem inferior isto é, 76,2%, 46,8, e 70%, respectivamente, em relação à boa avaliação atribuída pelos educadores que é de 88,8, 84,6, 92,5. O menor índice é a avaliação do *e-Prinfo*, com meros 46,8%, dada pelos informáticos (**Gráfico 4**).



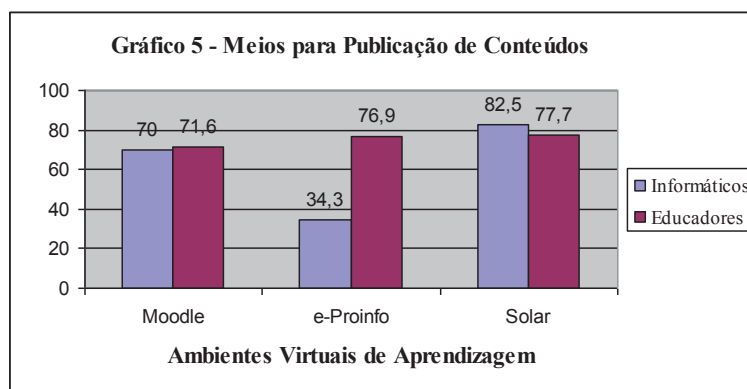
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Embora o *Solar* consiga a melhor pontuação de 92,5 por parte dos educadores, o mesmo não acontece por parte dos informáticos, pois o *Solar* está abaixo, perdendo para o *Moodle* com 6,2% (Gráfico 4), talvez por conta de apresentar melhor as respostas e os comentários dos fóruns, tal como discutido antes, onde o *Moodle* conquista o primeiro lugar no grupo de informáticos. São eles condizentes com os quesitos: hierarquia em que os conteúdos estão dispostos e a chance da página pessoal dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem ser compartilhada por todos. Isto nos permite afirmar que, no caso dos mecanismos de comunicação, a diferença é pequena entre *Moodle* e *Solar*, para os educadores, ainda que bastante acentuada em relação ao *e-Prinfo* para os informáticos.

Afora essas considerações, os resultados em termos de ordenação, diferem dos extraídos junto ao grupo de educadores, em que o *Solar* foi melhor que o *Moodle* e este por sua vez, melhor que o *e-Prinfo*. O contrário ocorre com a avaliação dos informáticos, pois o *Moodle* foi mais bem avaliado que o *Solar* e este melhor que o *e-Prinfo*.

2.5. Meios disponíveis para publicação de conteúdos

O próximo critério trata dos meios disponíveis para publicação de conteúdos. Seus itens correspondem às diversas formas e os meios de como os conteúdos são publicados pelos Ambientes Virtuais de aprendizagem (AVA). Os autores oferecem vários formatos de publicação, principalmente se aceitam os principais editores de textos, que os usuários conhecem; se incorporam imagens e fotografias, ou se admitem vídeos.



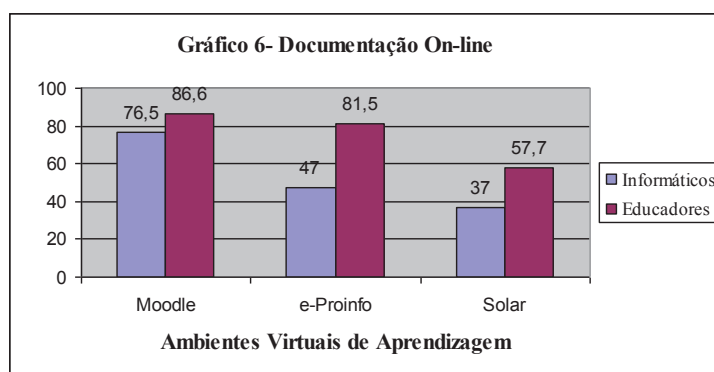
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Nesse critério os três ambientes virtuais de aprendizagem, quando avaliados pelos educadores, alcançam escores próximos 71%; 76,9%; e 77,7%, respectivamente, para o *Moodle*, *e-Proinfo* e *Solar*, conforme o Gráfico 5 acima. O mesmo não ocorre na avaliação dos ambiente pelo grupo de informáticos; neste caso a discrepância ocorre no baixo escore conseguido pelo e-Proinfo, qual seja: 34.3%. O *Solar* foi o ambiente melhor avaliado pelos dois grupos (82.5%) dado pelos informáticos e 77.7% atribuído pelos educadores. Todos os ambientes dispõem da maioria das mídias, sendo que a diferença está na forma de armazenamento. Em qualquer instância, não é muito fácil para um usuário sem experiência em informática colocar animação, figura ou gráfico nos AVAs avaliados.

2.6. Documentação *on-line* do sistema

O próximo critério alude à documentação *on-line* do sistema e versa sobre a ajuda *on-line*, se estão à disposição dos interessados, conforme mostra o Gráfico. Traz orientação e descrição das tarefas a serem cumpridas, passo a passo,

mensagens de erro de fácil interpretação e documentação para consultas de cunho técnico.



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Em se tratando deste item, tanto o *Moodle* quanto o *e-Proinfo* estão mais bem avaliados pelo grupo de educadores, com escore máximo obtido das respostas afirmativas, de 86.6% e 82.5%, respectivamente. Mas um fato pode ser notado na avaliação dos informatas, a saber: avaliação da documentação *on-line* quando solicitada ao AVA *Moodle* obtém um escore bem superior quando comparado com os demais, pois a nota é 76.5, enquanto o *e-Proinfo* obteve 47% e o *Solar* apenas 37%. Como o informatas tem uma melhor percepção do que venha a ser uma boa documentação *on-line* está confirmada a tendência mundial da produção da documentação do *Moodle*. Dependendo da configuração adotada, o *Moodle* dispõe ainda de vasta documentação de ajuda *on-line*. Por ser um ambiente de código aberto desde a concepção inicial, apresenta bastante orientação, pois o ambiente é construído de forma colaborativa. A orientação está disponível com características próprias dos sistemas de computação *free*, com lista de discussão, manuais *on-line*, fóruns e *home page*.

No caso do *e-Proinfo*, mesmo com boa avaliação fornecida pelos educadores, não oferece manual *on-line*, o *help* do ambiente (ajuda *on-line*) é pouco informativo, e só há acesso ao menu ajuda, com a saída do ambiente e retorno à tela do *login*. Além desses três pontos negativos, o *e-mail* cadastrado no *e-Proinfo* exige bastante espaço de armazenamento e o Serviço de Atendimento ao Usuário (SAU) está disponível apenas para um tipo de usuário, o administrador de entidade. Em posição oposta, o *Solar* consta com 58%, o que decorre do fato de não dispor de guia adequado *on-line* para o usuário, pois se reduz à tela inicial.

3 PRINCÍPIOS PARA AVALIAR A USABILIDADE DA INTERFACE DE AVA

Por conta de tudo que analisamos, apresentamos dez princípios destinados ao desenvolvimento de interfaces de AVA, as quais se fundamentam nos dados coletados e, inevitavelmente, nas observações e na experiência empírica vivenciada durante o desenvolvimento do trabalho para aperfeiçoar o modelo proposto.

As heurísticas estão baseadas em diversos princípios que são necessários para a construção de uma interface amigável para um AVA, que propõe contemplar interação, colaboração, comunicação e funcionalidade adequadas ao usuário.

Heurísticas 1 – Alinhamento. O **alinhamento** é aplicado, principalmente, na produção de textos para a *web*, haja vista que qualquer material deve ter alinhamento entre os três mais utilizados na edição de textos – à esquerda, centralizado, à direita. Há quem recomende que os textos para a *web* não devem estar no modo justificado. Porém, discordamos, porque se trata de recomendação que contraria frontalmente a evolução histórica da leitura e do leitor: desde os primeiros anos de ensino fundamental, como mencionamos antes, a criança aprende a ler em livros e a maior parte deles (ou todos) adere ao alinhamento justificado.

De qualquer forma, é consensual que devemos selecionar determinada formatação e mantê-la em toda a peça, qualquer que seja a escolhida. Esse princípio dá aparência agradável porque uniformizado, embora nada impeça que, vez por outra, se recorra a um segundo, com a intenção de quebrar a monotonia do texto demasiadamente uniforme. Em qualquer instância, as escolhas, devem vir sempre acompanhadas de teste, até porque uma mesma peça pode ter visual aceitável num tipo de alinhamento e não ficar bem com outro.

Heurísticas 2 - Proximidade entre partes inter-relacionadas. Essa heurística refere-se ao relacionamento que as partes mantêm entre si, na tela. Dois ou mais itens colocados muito próximos, inevitavelmente, dão idéia de manter ligação, como se fizessem parte um do outro, proporcionando, então, noção de conjunto e de todo. Em outras palavras, elementos contíguos tendem a formar grupos percebidos como bloco único pelo público, fazendo com que cada elemento perca sua individualidade.

Por outro lado, pode ocorrer que um título fique longe do item a que se refere e mais perto de outro, com que não mantém relação ou esta é frágil. Neste sentido, revendo reforçamos a premissa de que títulos e subtítulos devem estar juntos o

suficiente, de modo a permitir que os usuários notem, de imediato, a conexão existente.

Heurísticas 3 – Contraste. O **contraste** melhora a percepção de um objeto, incluindo a diferença entre ele e seu entorno. Acentua-se graças ao uso de cores, de iluminação, movimento, aparência, tamanho, textura, posição e direção, o que incrementa a atenção dos usuários para o ambiente, e, por conseguinte, fortalece o vínculo ambiente vs. público. Ademais, adota mecanismos que podem levar a um foco sobre determinado tópico ou tema. Se assim acontecer, o contraste contribui para que se eleja parte dominante da peça e, então, os demais elementos seguem ordem hierárquica, a partir do ponto focal enfatizado.

O contraste, além de proporcionar, no primeiro instante, visão geral do todo, amplia a legibilidade do ambiente, quando atua sobre letras e em cores de fundo. Pode ser ele explicitado entre cores do fundo e a cor da letra. Tamanhos e tipos de letras diferentes são algumas das opções de contraste.

Heurísticas 4 - Legibilidade com adequada densidade de informação. Essa Heurística relaciona-se com os aspectos que intervêm na leitura, como já explorado, em detalhes. Entre eles: tamanho e tipo da fonte empregada; contraste entre fonte e fundo; impactos da imagem inserida no texto etc. Repetimos que fontes *Arial* são melhores para ler do que as do tipo *Times New Roman*, para citar como exemplo, embora ambas possam oferecer legibilidade.

De forma similar e como descrito, letras escuras em fundo claro são mais usadas do que letras claras em fundo escuro. Textos que alternam maiúsculas e minúsculas são lidos mais rapidamente do que os que se apresentam somente com letras maiúsculas. Poucas linhas mais longas ao invés de muitas linhas mais curtas também são sugeridas. Afora essas colocações, lembramos que a densidade de informação no vídeo é componente importante.

Heurísticas 5 - Consideração da experiência e compatibilidade usuário. Trata-se dos meios implementados, os quais permitem que o sistema respeite o nível de experiência dos diferentes sujeitos, permitindo-lhes selecionar o nível de detalhamento das mensagens de erro, em função de seu *background*.

Isto significa prever atalhos, favorecendo aos experientes contornarem seleções por menu, através da especificação de comandos ou de atalhos de teclado. Significa, ainda, prever a escolha de entradas simples ou múltiplas, conforme a vivência de cada um, além de autorizar diferentes modos de diálogos

correspondentes aos diferentes grupos de usuários e de permitir a digitação de vários comandos antes da confirmação dos mais experimentados. Este item também se refere à chance de fornecer tutorial, passo a passo, para os menos habilitados.

Heurísticas 6 - Flexibilidade e adaptação ao ambiente do usuário. Esse critério é importante, porque se refere às exigências do usuário. Como exemplo, ferramentas que possibilitam controlar e modificar a configuração das telas. Quando, em algum contexto, a validade de certas apresentações não puder ser determinada, fornecer aos indivíduos o direito de desativá-las temporariamente. Quando os valores por *default* não são previamente conhecidos, o sistema deve permitir que o usuário defina, altere e até suprima valores.

Além do mais, a seqüência de entrada de dados deve ser passível de modificações, a fim de se ajustar às demandas individuais. Quando o formato do texto não pode ser previsto com antecedência, deve-se proporcionar ao usuário os meios para definir e salvar os formatos que necessita, com regularidade, para seus trabalhos. Por exemplo: alinhamento à esquerda, alinhamento centralizado, número com pontos flutuantes, potências de bases diversificadas.

Heurísticas 7 - Identificação do ambiente e orientação ao usuário. O critério ora apresentado diz respeito a quão importante é a repetição de um sinal para identificar elementos de um ambiente na *web*. Cada parte na *web* deve parecer pertencer ao mesmo ambiente, à mesma empresa, para demonstrar a mesma filosofia visual e, se possível, que assuma uma identificação do que será repetido. Além de unificar o ambiente, um sistema consistente no visual explicita um padrão em cores, tamanhos e tipos de letras, facilitando para que os aprendizes obtenham o máximo do ambiente, com menos esforço.

Se os usuários são capazes de reconhecer onde estão, simplesmente verificando a página onde se encontram, sem a exigência de relembrem todo o caminho percorrido a partir da página principal, a probabilidade de ficarem desorientados é bem menor.

Heurísticas 8 – Consistência. O critério **consistência** refere-se à padronização tanto quanto possível de todos os objetos, no que concerne ao formato e à denominação, de modo que a disparidade dos elementos de um AVA leva à recusa na adoção de determinados ambientes. Também alude à padronização da sintaxe dos procedimentos e à localização na tela. A falta de homogeneidade nos menus, por exemplo, alarga, consideravelmente, os tempos de

busca. Há diferentes recursos em torno da consistência, tais como: identificação única para cada tela, sempre no mesmo lugar e no topo da tela; e os campos de busca localizados na parte superior e no centro, com tendência para o lado esquerdo da tela.

Heurísticas 9 – Documentação *online* . A heurística **documentação *on-line***, exemplificada constitui recurso relevante num sistema, embora, em geral, os usuários se mostrem impacientes para ler e somente a consultem no caso de problemas ou de dificuldades extremas de uso. Quando o sistema mantém projeto sofisticado, é imprescindível que disponibilize documentação vasta, completa e coerente com os tipos de documentação existentes (manual ou *on-line*: manual do usuário, manual do sistema etc. um boa documentação deve contemplar uma adequada documentação para **gestão de erros**.

Heurísticas 10 – Pregnância. O princípio da **pregnância** figura como um dos critérios mais importantes. No mínimo, o mais sintético. Quaisquer formas podem ser percebidas em seu caráter mais simples, o que corresponde a afirmar que cada um dos componentes deve ser construído de forma simples e compreensível: para que elaborar um ícone, uma imagem ou um ambiente (como um todo), cujas partes não estão integradas e são de difícil apreensão? Por lei da **pregnância** entende-se uma organização psicológica que pode sempre ser tão *boa* quanto as condições o permitirem. É importante ressaltar que o termo "bom" permanece não definido. A **pregnância** contém propriedades como regularidade, simetria e simplicidade.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa ora finalizada, ao priorizar, especificamente, interfaces de AVA, de certa forma, preenche lacuna existente nos estudos de interfaces computacionais, até porque, os estudos analisados, em sua maioria, apresentam recomendações genéricas como nas publicações de ergonomia de *softwares* de Bastien e Scapin (1992, 1993, 1995); Nielsen (1993, 2000); Scapin (1988) e Shneiderman (1998). De forma que muito pode ser construído para maximizar a usabilidade de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Concluimos então, que não existe interface de AVA totalmente adequada às necessidades dos usuários desses ambientes virtuais, no entanto aplicando-se as recomendações de usabilidade aqui explicitadas é possível que tenhamos usuários

mais satisfeitos realizando todas as funções de um AVA com menos esforço e mais rendimento, diminuindo assim a carga de trabalho.

REFERÊNCIAS

BASTIEN, J. M. C.; SCAPIN, D. L. Evaluating a user interface with ergonomic criteria. **International Journal of Human-Computer Interaction**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 105-121, 1995.

E-PROINFO. **Ambiente colaborativo de aprendizagem a distância**. Disponível em: <http://www.eproinfo.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2018.

GUEDES, G. **Avaliação Ergonômica da Interface Humano-Computador de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)**. Tese de doutorado apresentada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará em agosto de 2008.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência**. Teresina, EDUFPI, 2010.

MOODLE. **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**. [Informações gerais]. Disponível em: <http://moodle.org/>. Acesso em: 5 ago. 2008.

NIELSEN, J. **Projetando websites: designing web usability**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SHNEIDERMAN, B. **Designing the user interface**. 3. ed. Massachusetts: Addison-Wesley Publ., 1998. 639 p.

SILVA, C. R. de O. **MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados**, 2002. f. Tese (Doutorado em Engenharia de produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

SOLAR. **Sistema On line de Aprendizagem**. Disponível em: www.vdl.ufc.br/solar. Acesso em: 22 mar. 2018.

