

anais

ISSN: 2318-4175

VII SEMINÁRIO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO
SENACEM



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
E INTERDISCIPLINARIDADE

V ENACEI

PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO
HÍBRIDO**

09, 10 e 11 de novembro de 2022

Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil

Realização:



Apoio:



VII Seminário Nacional do Ensino Médio **V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade

ORGANIZADORES:

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Jean Mac Cole Tavares Santos

Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN
2022

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (*UERN*)
Faculdade de Educação (*FE/UERN*)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (*POSENSINO*)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (*CONTEXTO - CNPq/UERN*)

APOIO ►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (*CNPq*)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (*IFRN*)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (*UFERSA*)
Programa de Pós-Graduação em Educação (*POSEDUC/UERN*)
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (*PET PEDAGOGIA - FE/UERN*)
Publique Coletivo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

COORDENAÇÃO GERAL ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

DIAGRAMAÇÃO ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emily Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

COMISSÃO EXECUTIVA ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

COMISSÃO CIENTÍFICA ►►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Bento Duarte Silva (UMINHO)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)
Diego Carvalho Viana (UEMASUL)
Elcimar Simao Martins (UNILAB)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)
Eliane Anselmo da Silva (UERN)
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)
Eloisa Maia Vidal (IFCE)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Emanuela Monteiro (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
José Derivaldo Gomes dos Santos (UECE)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)
Josefa Jackline Rabelo (UFC)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)
Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Maria Carmem Silva Batista (UERN)
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)
Paulo Augusto Tamanini (UERN)
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)
Roberto Leher (UFRJ)
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Thiago Machado da Silva Acioly (UEMASUL)
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Zacarias Marinho (UERN)

O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.

**GRUPO DE
DISCUSSÃO 18**

**Exame Nacional do En-
sino Médio no contexto
educacional brasileiro**

**GRUPO DE
DISCUSSÃO 19**

**Práticas inovadoras e
metodologias ativas
na educação**

SUMÁRIO

As estratégias argumentativas nas questões de língua portuguesa do ENEM

Amanda Aparecida da Costa; Ananias Agostinho da Silva; Carliana de Moura Dutra; Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade

(Pag. 9 – 18)

Impactos do ensino remoto no ENEM: opinião dos alunos do 3º ano do ensino médio numa escola pública de Mossoró/RN

Nathalia Helane Simão da Silva; Maria José Costa Fernandes

(Pag. 19 – 27)

Interdisciplinaridade na redação do ENEM: concepções de professores de língua portuguesa do ensino médio

Francisco Mailson de Lima Cavalcante; Ananias Agostinho da Silva

(Pag. 28 – 39)

A ludicidade no ensino enquanto processo formativo

Francisco de Assis Marinho Moraes; Gessione Moraes da Silva; José Clovis Pereira de Oliveira; Antonio Leonildes de Oliveira

(Pag. 40 – 50)

A pesquisa no âmbito da geografia escolar: refletindo sobre a prática docente em geografia

Jemima Silvestre da Silva; Ione Rodrigues Diniz Moraes

(Pag. 51 – 59)

A utilização de uma sequência didática no ensino remoto para o conteúdo de modelos atômicos

Maciel Trajano Santana; Anne Gabriella Dias Santos

(Pag. 60 – 72)

Aplicabilidade do Kahoot como metodologia ativa para revisão de conteúdos em biologia

Leandro Alves de Lima; Maria da Conceição Vieira de Almeida

(Pag. 73 – 82)

Ensinar Geografia no contexto das novas tecnologias: um estudo sobre o uso da sala de informática e a pesquisa escolar

Francisco Edjânio Rodrigues Ferreira

(Pag. 83 – 88)

Ensino de história e jogos digitais no ensino fundamental II: um estado do conhecimento
Bianca da Rocha Negreiros; José Carlos Jaerton de Oliveira Filho; Manoel Fábio Rodrigues
(Pag. 89 – 98)

Fanzines como práticas pedagógicas

Ávila Krislei Chaves da Silva; Laís Santos Domingos
(Pag. 99 – 104)

Uso de metodologia ativa no ensino de geografia como proposta metodológica no ensino médio

Beatriz Esteliza Soares de Lima; Raimunda Aurília Ferreira de Sousa
(Pag. 105 – 115)

AS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NAS QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENEM

Amanda Aparecida da Costa¹
Ananias Agostinho da Silva²
Carliana de Moura Dutra³
Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade⁴

RESUMO

Partimos da hipótese de que os candidatos do ENEM percorrem uma trajetória de interpretação textual durante a resolução das questões de língua portuguesa e, assim, buscam estratégias argumentativas mais eficazes para compreenderem as questões. Ainda que as competências e habilidades relacionadas à argumentação sejam apresentadas nos documentos reguladores do currículo escolar, entendemos que ainda há a necessidade de um aperfeiçoamento do ensino da argumentação a partir do conhecimento das técnicas argumentativas apresentadas e discutidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Com isso, questionamo-nos sobre quais estratégias argumentativas são mobilizadas nos textos de apoio de interpretação-compreensão de questões do ENEM. A partir dessa questão, esse trabalho objetiva analisar as técnicas argumentativas necessárias para responder às questões de língua portuguesa do ENEM 2021. Para isso, fundamentamo-nos teoricamente em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Cavalcante *et al* (2020), Silva (2012), dentre outros. Quanto à metodologia, este trabalho trata-se de um estudo qualitativo com caráter descritivo e interpretativo. O *corpus* desta pesquisa é constituído por duas questões de Língua Portuguesa do ENEM 2021 que, no comando da questão, tratam diretamente sobre estratégias argumentativas. Os resultados apontam uma possibilidade de contribuição para o ensino da argumentação nas escolas, pois as questões que abordam estratégias argumentativas como competência adquirida pelo candidato, inferem um aprofundamento e habilidade que facilitem a identificação sobre essas técnicas usadas nos textos das questões.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias Argumentativas; ENEM; Ensino da argumentação.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade complexa e guarda uma profunda relação com outras duas: a interpretação e a compreensão. Uma análise desse conjunto de fenômenos deve levar em conta fatores linguísticos, psicolinguísticos, cognitivos, semânticos e pragmáticos. Nenhuma investigação acerca da leitura pode estar desvinculada da linguagem, pois a primeira é uma das formas da segunda.

Nas atividades leitoras, trava-se contato com diversos elementos linguísticos, tais como letras, sílabas, palavras, estruturas e proposições. Conforme Dell'Isola (2011), a leitura se produz à medida que o leitor interage com o texto. Marcuschi (2008), nesse sentido, afirma que o ato de ler é uma fonte inesgotável de produção de sentido que nunca é definitivo e completo. Quanto aos conceitos de interpretação e compreensão, é difícil defini-los. Essas atividades se fazem presentes na interação comunicativa oral e escrita. Não se pode reduzir a compreensão a um simples ato de identificação de informações, pois ele também engloba uma

¹Mestranda do POSENSINO - UFERSA/UERN/IFRN. E-mail: amanda17aparecida@gmail.com.

²Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da UFERSA e do POSENSINO. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br.

³Mestranda do POSENSINO - UFERSA/UERN/IFRN. E-mail: carlianadutra@hotmail.com.

⁴Mestranda do POSENSINO - UFERSA/UERN/IFRN. E-mail: gabriellythiciane@gmail.com.

construção de sentidos com base em atividades inferenciais (MARCUSCHI, 2008). Já a interpretação é uma atividade que implica compreensão.

O ato de interpretar pode se dar de duas formas diferentes: uma direta e outra indireta. No primeiro caso, a interpretação se dá quando o significado é idêntico ao do texto. No segundo caso, a interpretação não é necessariamente igual (DASCAL, 2006). Nessas circunstâncias, encontram-se os pontos pelos quais um candidato que presta o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passa para conseguir decodificar as questões propostas pela prova.

Neste trabalho, vamos nos debruçar sobre as técnicas argumentativas necessárias para a resolução de questões do ENEM do ano 2021. Para tanto, usaremos como escopo teórico as técnicas argumentativas descritas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), em sua proposta de uma Nova Retórica que reprisasse e atualizasse os parâmetros propostos pelos pensadores do período clássico. Assim, investigaremos como os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real, as ligações que fundamentam a estrutura do real, a dissociação das noções e a interação dos argumentos influenciam na leitura, compreensão e interpretação dos enunciados propostos no Exame Nacional do Ensino Médio. Nessas circunstâncias, cabe uma pergunta norteadora dos debates que se seguirão: quais as estratégias argumentativas são necessárias para se responder às questões de língua portuguesa propostas nesta edição da prova que serve como porta de entrada para o Ensino Superior brasileiro? Nossa pesquisa visa aperfeiçoar o ensino de argumentação na Educação Básica por meio do estudo das técnicas argumentativas propostas e sintetizadas no *Tratado de Argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), já que essa obra fornece um amplo e bem construído arcabouço de ideias para tratar do tema, com uma fundamentação teórica que dá conta do assunto amplamente. Junto das contribuições desses dois filósofos belgas, também utilizaremos os trabalhos de Cavalcante (2020), Silva (2012), dentre outros.

Deste modo, este trabalho se propõe ser uma ferramenta para entender como os estudantes lançariam mão de técnicas argumentativas para lidar com os desafios impostos pelas questões de língua portuguesa que figuram no mais importante exame para acesso ao Ensino Superior brasileiro. Tanto os pensadores estrangeiros, quanto os pesquisadores nos fornecem os meios para analisar e explicar as faculdades interpretativas desses alunos. Entendendo essas características do comportamento desses leitores, é possível interpretar e esquematizar como ocorrem essas operações linguísticas. Ferramentas teóricas eficazes são as melhores auxiliares de docentes e discentes. Sendo assim, que sejamos capazes de criá-las e aprimorá-las, para que sempre seja possível avançar nesse processo.

Por fim, quanto à organização deste estudo, além da presente introdução, este artigo está organizado por uma seção teórica, tecendo noções sobre as técnicas argumentativas e o ensino da argumentação no Ensino Médio. Em continuação, a segunda parte apresenta o percurso metodológico aplicado para realizar a coleta e análise dos dados. Na terceira seção, efetua-se a análise dos dados e reflexões de acordo com o aporte teórico. Por fim, o trabalho é finalizado com os possíveis resultados e as ponderações realizadas sobre o estudo.

AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

A argumentação é um componente essencial para a composição de qualquer expressão do pensamento humano, pois, ela é o ato “de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (KOCH, 2006, p. 17). De acordo com

Garcia (1996), a argumentação formal, principalmente na forma escrita, costuma se estruturar da seguinte maneira:

1. Proposição (afirmativa, suficientemente definida e limitada; não deve conter em si nenhum argumento, isto é, prova ou razão);
2. Análise da proposição;
3. Formulação dos argumentos (evidências),
 - a) fatos,
 - b) exemplos,
 - c) ilustrações,
 - d) dados estatísticos,
 - e) testemunho;
4. Conclusão (GARCIA, 1996, p. 381)

Assim, pode se dizer que, em primeiro lugar, o argumento lança uma proposição, ou seja, formula um argumento que contempla um determinado assunto. Depois, o autor da argumentação analisa o teor da sua proposição, a fim de eliminar eventuais ambiguidades e contradições. Em seguida, ele reformula a argumentação, baseando-se em fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e testemunhos. Por fim, parte-se para a conclusão, a seção da argumentação em que o texto se encerra e tenta torná-lo coeso, coerente e bem acabado, sem ser vago ou redundante (GARCIA, 1996).

O Tratado da Argumentação, escrito por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, é uma obra inserida no campo dos estudos de lógica, retórica e dialética. Dentro dessa interdisciplinaridade, esses autores belgas assumem como principal eixo do seu pensamento a Retórica (tanto que o nome dessa disciplina faz parte do subtítulo do livro). Mais do que um simples manual sobre como se falar em público, o *Tratado da Argumentação* se foca na construção lógica das ideias formadoras dos argumentos, bem como das técnicas argumentativas empregadas nas interações discursivas.

Identifica-se, no seio dessa Nova Retórica, uma gama de características que devem ser levadas em conta na hora de se examinar a formação das técnicas argumentativas e os indivíduos envolvidos nas interações que possibilitam o emprego dessas técnicas. De acordo com Cavalcante *et al* (2020, p. 27), “o sujeito da retórica faz de seu discurso um instrumento de persuasão, na medida em que o profere com vistas à adesão de um auditório à tese que lhe é apresentada”. Assim, o estudioso informado pela Nova Retórica analisa como o orador deve elaborar uma argumentação que envolve o auditório; como o auditório recebe um conjunto de noções ou princípios que moldam e influenciam os atos desse auditório; como o orador seleciona os elementos e as técnicas que serão empregados na sua argumentação (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

As técnicas argumentativas, propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), são recursos discursivos utilizados pelo orador para mover as emoções do seu auditório e convencê-lo das ideias que ele defende. Com o objetivo de esquematizar essas técnicas argumentativas, o *Tratado da Argumentação* as agrupa e as descreve, de modo a identificá-las em diferentes contextos. Essas técnicas argumentativas podem ser divididas em dois grandes esquemas: (1) esquemas de ligação; (2) esquemas de dissociação. Os esquemas (1) ainda se subdividem em três categorias: (a) argumentos quase-lógicos (construídos à imagem e semelhança dos princípios lógicos); (b) argumentos baseados na estrutura do real (baseado naquilo que o auditório acredita ser real); (c) argumentos que fundam na estrutura do real (os que generalizam o que é aceito em um caso particular). (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

O primeiro conjunto de esquema de ligação que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) enumeram são os argumentos quase-lógicos. Eles pretendem imprimir certa força de convicção, que se aproximam a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Submetidos a uma análise típica da lógica formal tradicional, esses argumentos tornam patentes as diferenças que guardam das argumentações e demonstrações formais, já que um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que eles são qualificados como quase-lógicos.

Para entender esses argumentos, devemos, a priori, pôr em evidência o esquema formal que serve como modelo à construção do argumento e, em seguida, devemos dar relevo às operações de redução que permitem inserir os dados nesse esquema e visam torná-los comparáveis, semelhantes, homogêneos. Assim, a argumentação quase-lógica se caracteriza por seu caráter não-formal e pelo esforço mental demandado por sua redução ao formal (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Os argumentos quase-lógicos são os seguintes: (1) incompatibilidade (quando uma proposição e sua negação se encontram no mesmo discurso); (2) identificação (identifica elementos que são objetos do discurso); (3) reciprocidade (visa aplicar o mesmo tratamento a duas situações); (4) transitividade (caracteriza relações); (5) probabilidade (baseada na grandeza das variáveis e na frequência delas). (1) ocorre quando duas teses ou regras entram em conflito e o auditório deve escolher entre uma delas ou renunciar a ambas; (2) ocorre quando é necessário identificar elementos que são objetos do discurso e terá como resultado uma definição ou uma análise; (3) ocorre no discurso quando o orador pretende estabelecer o mesmo tratamento a duas situações correspondentes; (4) dá a possibilidade de fazer inferências que existam sobre a junção de dois termos, criando uma relação entre a primeira afirmação e a segunda; (5) se relaciona com a importância dos acontecimentos e no provável aparecimento deles, para isso o orador se apoia em um conjunto de fatos semelhantes que provoquem ou aumentem a adesão do auditório (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

O segundo conjunto de esquema de ligação que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) enumeram são os argumentos baseados na estrutura do real. Eles procuram estabelecer uma ligação entre o que é aceito pelo auditório e o que o orador pretende promover. Dessa forma, é necessário fazer com que a tese que se pretende provar pareça algo garantido para o auditório, de forma tal que a argumentação se desenvolva a contento. Segundo os autores belgas, há duas categorias de argumentos nessa classe: as ligações de sucessão (o vínculo causal, o argumento pragmático e a relação meio e fim) e as ligações de coexistência (argumento de autoridade).

Servindo-se das técnicas argumentativas do grupo de argumentos baseados na estrutura do real, o orador pode se valer do vínculo causal para aumentar ou diminuir a validade de um argumento, utilizando um acontecimento como forma de ampliar os efeitos que resultam dele; com o argumento pragmático, ele pode incitar a apreciação da importância de um objeto ou de um acontecimento, partindo das suas consequências favoráveis e desfavoráveis, com a admissão das últimas por parte do senso comum ocorrendo espontaneamente pelo senso comum e normalmente sem a necessidade de justificação; com o argumento de relação meio e fim, ele pode desvalorizar os fins, transformá-los em meios e revalorizar os meios quando eles se tornam fins, partindo da causa e do efeito; por fim, com o argumento de autoridade, o orador usa o prestígio de uma pessoa ou grupo de pessoas importantes ou reconhecidas pela plateia, para que a tese proposta por ele seja validada (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Os argumentos que fundam a estrutura do real se caracterizam por sua capacidade de generalizar o que é aceito em um caso particular e transpor o que se admite dentro de um domínio específico em comparação com outro. No âmbito do discurso, as técnicas argumentativas integrantes desse grupo que fundam a estrutura do real são as seguintes: (1) o exemplo, técnica que usufrui do estatuto de fato ou regra para o auditório que o ouve/lê; (2) a ilustração reforça a adesão do auditório a uma regra conhecida e já aceita, lançando mão de uma ampla variedade de casos particulares que podem não parecer muito claros, mas ajudam a tornar o enunciado mais acessível; (3) o modelo é uma forma de estimular uma conduta ou um determinado comportamento que o auditório deve seguir, valendo-se do prestígio de uma pessoa ou de um grupo de pessoas valorizados pela audiência; (4) a analogia é o ato de descrever a semelhança entre dois fenômenos, confrontando estruturas semelhantes, ainda que pertencendo a áreas distintas, prevalecendo os aspectos comuns, ou seja, aquilo que os torna semelhantes (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Os esquemas de dissociação podem ser definidos como técnicas argumentativas que tendem a separar os argumentos de ligação, mostrando como essas ligações são indevidas. A dissociação realiza esse processo modificando algumas noções, mostrando sua inadequação, ou então, apresentando uma faceta que não tivesse sido pensada até um dado momento. Essas duas técnicas são complementares e são utilizadas pelo orador de acordo com o objetivo da sua argumentação (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

O homem, apropriando-se da linguagem no âmbito discursivo, constrói os seus primeiros argumentos, tanto por meio da interação com outras pessoas, quanto por meio da convivência com uma comunidade. Por causa disso, o trabalho com a argumentação no Ensino Médio constitui uma prática fundamental que visa desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos, bem como construir e elaborar os melhores argumentos durante o contexto comunicativo.

A argumentação é onipresente nos contextos de comunicação humana, pois o homem maneja variadas práticas discursivas na sociedade, por meio das operações de expor, narrar, argumentar e descrever. Realizadas em diversos contextos sociais (familiar, escolar, profissional, político etc.), essas operações discursivas não só circulam dentro da nossa sociedade, mas também moldam a nossa cultura e o meio social onde vivemos. Devido a essa importância, é essencial que a escola se torne um ambiente propício para o desenvolvimento das práticas e habilidades argumentativas presentes em diferentes gêneros textuais, já que os alunos podem se deparar, em um ambiente controlado e planejado, com uma ampla gama de tipologias textuais, em suas variedades escrita e oral.

Por estarem refletidos na linguagem do sujeito, o contexto e as experiências sociais são elementos que auxiliam no desenvolvimento do aluno. Nesse contexto, o papel da escola deve ser levado em conta no momento de propor situações reais de uso da língua nas atividades que serão propostas para os alunos. Com base nesses argumentos, Roziane Ribeiro ressalta: “[...] é necessário não somente que a escola reconheça capacidades argumentativas que os alunos trazem em sua bagagem cultural, mas inclua em seus propósitos educativos o aprimoramento dessas capacidades” (RIBEIRO, 2009, p. 57). Diante dessa concepção, o papel da escola seria incluir procedimentos metodológicos focados no aprimoramento das habilidades argumentativas dos alunos em suas propostas pedagógicas. Os alunos, com esse suporte didático, se tornaram capazes de elaborar argumentos consistentes e construir textos adequados aos gêneros textuais mais pertinentes para o aprendizado desses alunos.

Conforme Roziane Ribeiro (2009), a escola vem mudando as suas concepções quanto a ensino e aprendizagem, em especial, com enfoque nas abordagens sociointeracionista e construtivista. Ela pondera que, entretanto, “ela [a escola] ainda se limita à transmissão de conhecimentos, às competências disciplinares, geralmente desvinculadas das práticas sociais” (RIBEIRO, 2009, p. 57). Irandé Antunes (2003) vai além e aponta a possibilidade de transformar essa situação, já que a escola pode (e deve) procurar meios para desenvolver diferentes concepções de ensino e aprendizagem que viabilizem uma aquisição eficaz dos conhecimentos necessários para dominar as modalidades formais da língua materna. O planejamento desse trabalho deve inserir nas aulas de Língua Portuguesa uma didática que contemple uma vasta diversidade de gêneros textuais, em especial, aqueles que circulam na esfera discursivo-argumentativo.

Tendo em vista o que já foi exposto, pode se notar que as questões do ENEM de Língua Portuguesa são um campo vasto para se observar a aplicação das técnicas argumentativas que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) descrevem na sua obra. Os textos dessas questões foram produzidos seguindo determinados parâmetros comunicativos, que se revelam na tessitura do texto apresentados no decorrer da avaliação. Cabe aos docentes e discentes resolver, com as teorias adequadas, as estratégias argumentativas que essa prova impõe, com destaque especial para o que é pertinente para os envolvidos nas atividades de ensino/aprendizagem de língua materna.

Para o docente, a missão reside em trabalhar minuciosamente com o corpo textual dessas avaliações e elaborar um diagnóstico dos esquemas discursivos e argumentativos que lhes perpassam. Para o discente, o desafio se mostra no campo de se apropriar dos conhecimentos para identificar essas estratégias argumentativas e interpretar o que esses textos apresentam.

Para Silva (2012), “[...] determinadas situações que surgem naturalmente no cotidiano escolar devem ser aproveitadas pelo professor para trabalhar a argumentação [...]. O trabalho com a argumentação precisa ser planejado e sistematizado pelo professor.” Essa tarefa é conjunta e compartilhada por professores e alunos, que devem trabalhar sinergicamente com o objetivo comum de vencer essa provação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação à abordagem da pesquisa, compreende-se como qualitativa, uma vez que ocorre no mundo real e tem como finalidade de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. 09). Tal forma é a mais adequada para o presente artigo, uma vez que permite realizar uma análise de documentos, em nosso caso, questões extraídas do ENEM de 2021.

No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter descritivo, pois tem como fim descrever um fato/fenômeno e “não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno, preocupa-se em apresentar suas características” (GONSALVES, 2003, p. 65). Pelo fato de ser descritiva, engloba a pesquisa bibliográfica, que se aplica ao nosso estudo, visto que faz uso de artigos e livros a respeito de determinado assunto.

Ademais, para atender as demandas deste artigo, selecionamos as questões do caderno do ENEM de 2021 que podem ser tratadas usando as estratégias argumentativas sistematizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Para isso, selecionamos duas questões do caderno de Linguagens, mais especificamente as questões 08 e 10 da disciplina Língua Portuguesa, dessa edição do exame. Essas questões foram escolhidas porque dão ampla vazão a empregarem-se as técnicas argumentativas preconizadas pelo *Tratado da*

Argumentação. Obviamente, essas questões não esgotam as técnicas argumentativas elaboradas, defendidas e expostas no seio da Nova Retórica. Focados nesses parâmetros, vamos entender como essas questões operacionalizam essas técnicas argumentativas.

ANÁLISE DOS DADOS

No Ensino Médio, o enfoque dado ao ensino da argumentação determina como os alunos compreenderão/interpretarão os modelos de questões cobradas em vestibulares e, em especial, pelo ENEM. Neste sentido, as estratégias argumentativas desempenham uma função primordial para o aprimoramento da interpretação/compreensão de questões de língua portuguesa em exames de seleções. Partindo do princípio de que a argumentação “é vista como atividade cognitiva-discursiva que possibilita uma melhor apropriação de temas curriculares pertencentes a diferentes campos de conhecimento (história, ciências, linguagens, matemática etc)” (LEITÃO, DAMIANOVIC, 2011, p. 15-16), faz-se primordial ir mais além e aprofundar os estudos analisando as técnicas argumentativas.

Diante dessa questão, o levantamento bibliográfico aqui apresentado intenta analisar quais estratégias argumentativas são necessárias para resolver as questões de Língua Portuguesa do ENEM de 2021. Baseado no Tratado da Argumentação, em especial as Técnicas Argumentativas propostas pelos autores belgas Perelman e Olbrechts-Tyteca, buscaremos identificar quais técnicas argumentativas são necessárias para interpretação dos enunciados propostos no ENEM. Para Abreu (2009, p. 49), “as técnicas argumentativas são os fundamentos que estabelecem a ligação entre as teses de adesão inicial e a tese principal”, tais técnicas serão aqui analisadas sob o viés dos dois grupos principais: os argumentos quase lógicos e os argumentos que fundamentam a estrutura do real. Desse modo, selecionamos as questões 08 e 10 que serão analisadas sequencialmente.

Imagem 1 - Questão 08

Questão 08

O documentário *O menino que fez um museu*, direção de Sérgio Utsch, produção independente de brasileiros e britânicos, gravado no Nordeste em 2016, mais precisamente no distrito Dom Quintino, zona rural do Crato, foi premiado em Londres, pela *Foreign Press Association* (FPA), a associação de correspondentes estrangeiros mais antiga do mundo, fundada em 1888.

De acordo com o diretor, *O menino que fez um museu* foi o único trabalho produzido por equipes fora do eixo Estados Unidos-Europa entre os finalistas. O documentário conta a história de um Brasil profundo, desconhecido até mesmo por muitos brasileiros. É apresentado com o carisma de Pedro Lucas Feitosa, 11 anos.

Quando tinha 10 anos, Pedro Lucas criou o Museu de Luiz Gonzaga, que fica no distrito de Dom Quintino. A ideia surgiu após uma visita que o garoto fez, em 2013, quando tinha 8 anos, ao Museu do Gonzagão, em Exu, Pernambuco. Pedro decidiu criar o próprio lugar de exposição para homenagear o rei e o local escolhido foi a casa da sua bisavó já falecida, que fica ao lado da casa dele, na rua Alto de Antena.

Disponível em: www.opovo.com.br. Acesso em: 18 abr. 2018.

No segundo parágrafo, uma citação afirma que o documentário “foi o único trabalho produzido por equipes fora do eixo Estados Unidos-Europa entre os finalistas”. No texto, esse recurso expressa uma estratégia argumentativa que reforça a

- A originalidade da iniciativa de homenagem à vida e à obra de Luiz Gonzaga.
- B falta de concorrentes ao prêmio de uma das associações mais antigas do mundo.
- C proeza da premiação de uma história ambientada no interior do Nordeste brasileiro.
- D escassez de investimentos para a produção cinematográfica independente no país.
- E importância da parceria entre brasileiros e britânicos para a realização das filmagens.

Fonte: MEC/INEP, 2021

A questão 08 mostra um trecho de um texto disponível no *site O Povo* que trata sobre um documentário *O menino que fez um museu*. No comando da pergunta é solicitado para

analisar a seguinte citação “foi o único trabalho produzido por equipes fora do eixo Estados Unidos-Europa entre os finalistas”, reproduzida de acordo com o diretor Sérgio Utsch.

Nesse enunciado, há um recorte de argumento de autoridade em que são tecnicamente desenvolvidos pelo prestígio, ou seja, de acordo com a visão de um especialista no assunto. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 348), “o argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. Para resolver a presente pergunta, o participante precisa ativar seus conhecimentos sobre os argumentos baseados na estrutura do real, em especial, o tipo de argumento de autoridade apontado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) no Tratado da Argumentação. Os argumentos baseados na estrutura do real fazem uso das “validades” presentes no meio social “para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 298). Deste modo, quando um argumento de autoridade é utilizado em uma questão de ENEM produzem efeitos argumentativos orientados. Ademais, além das estratégias argumentativas, é necessário também relacionar o argumento em questão com o corpo do texto para identificar que a citação reforça a passagem do texto que fala sobre “a proeza da premiação de uma história ambientada no interior do Nordeste Brasileiro”, identificando, assim, a alternativa (C) como correta.

Imagem 2 - Questão 10

Questão 10

Intenso e original, *Son of Saul* retrata horror do holocausto

Centenas de filmes sobre o holocausto já foram produzidos em diversos países do mundo, mas nenhum é tão intenso como o húngaro *Son of Saul*, do estreante em longa-metragens László Nemes, vencedor do Grande Prêmio do Juri no último Festival de Cannes.

Ao contrário da grande maioria das produções do gênero, que costuma oferecer uma variedade de informações didáticas e não raro cruza diferentes pontos de vista sobre o horror do campo de concentração, o filme acompanha apenas um personagem.

Ele é Saul (Géza Röhrig), um dos encarregados de conduzir as execuções de judeus como ele que, por um dia e meio, luta obsessivamente para que um menino já morto — que pode ou não ser seu filho — tenha um enterro digno e não seja simplesmente incinerado.

O acompanhamento da jornada desse prisioneiro é no sentido mais literal que o cinema pode proporcionar: a câmera está o tempo todo com o personagem, seja por sobre seus ombros, seja com um *close* em primeiro plano ou em sua visão subjetiva. O que se passa ao seu redor é secundário, muitas vezes desfocado.

Saul percorre diferentes divisões de Auschwitz à procura de um rabino que possa conduzir o enterro da criança, e por isso pouco se envolve nos planos de fuga que os companheiros tramam e, quando o faz, geralmente atrapalha. “Você abandonou os vivos para cuidar de um morto”, acusa um deles.

Ver toda essa *via crucis* é por vezes duro e exige certa entrega do espectador, mas certamente é daquelas experiências cinematográficas que permanecem na cabeça por muito tempo.

O longa já está sendo apontado como o grande favorito ao Oscar de filme estrangeiro. Se levar a estatuetas, certamente não faltará quem diga que a Academia tem uma preferência por quem aborda a 2ª Guerra. Por mais que exista uma dose de verdade na afirmação, premiar uma abordagem tão ousada e radical como *Son of Saul* não deixaria de ser um passo à frente dos votantes.

Carta Capital, n. 873, 22 out. 2015.

Fonte: MEC/INEP, 2021

A resenha é, normalmente, um texto de base argumentativa. Na resenha do filme *Son of Saul*, o trecho da sequência argumentativa que se constitui como opinião implícita é

- A “[...] do estreante em longa-metragens László Nemes, vencedor do Grande Prêmio do Juri no último Festival de Cannes”.
- B “Ele é Saul (Géza Röhrig), um dos encarregados de conduzir as execuções de judeus [...]”.
- C “[...] a câmera está o tempo todo com o personagem, seja por sobre seus ombros, seja com um *close* [...]”.
- D “Saul percorre diferentes divisões de Auschwitz à procura de um rabino que possa conduzir o enterro da criança [...]”.
- E “[...] premiar uma abordagem tão ousada e radical como *Son of Saul* não deixaria de ser um passo à frente dos votantes”.

Essa questão 10 remete de maneira mais específica ao gênero textual resenha, e, para isso, menciona já no enunciado da questão se tratar desse gênero, além de apresentar sua característica de caráter argumentativo, uma vez que a resenha apresenta além do resumo de uma produção, a apreciação do resenhista. O enunciado já afirma que há uma sequência argumentativa implícita no texto de apoio. Assim, compreendemos que a questão volta-se não

só para a estrutura textual, como também exige do candidato, necessariamente, a compreensão e a sistematização da estrutura. Essa necessidade se dá, devido a argumentação não aparecer explicitamente e exigir, dessa maneira, uma estratégia para identificar que expressões representam a opinião do resenhista.

Para resolver a questão, é necessário ativar os argumentos quase-lógicos, “como o próprio nome sugere, são aqueles amparados por princípios lógicos, que pretendem encerrar força de convicção por se apresentarem comparáveis a raciocínios formais, matemáticos ou lógicos” (SILVA, 2012, p. 35). No caso da questão 10, o candidato necessita realizar um raciocínio quase-lógico, tendo em vista que, no parágrafo em questão, nas linhas 33-34, uma tese inicial foi apresentada levando ao conhecimento do leitor que a “*Academia tem uma preferência por quem aborda a 2ª guerra*”. Essa tese é refutada logo em seguida ao ser atribuído ao *Son of Soul*, um filme que retrata o horror do holocausto, a adjetivação de “ousada e radical”, fazendo uma ponderação com a primeira tese.

Esse contraponto com a tese inicial leva a um certo adiantamento de possíveis refutações futuras, tendo em vista que se trata de conhecimento e aceitação geral que a Academia de premiação do Oscar tem preferências que geram críticas na opinião pública. Deste modo, o autor resenhista aponta uma saída para essa crítica, indicando que o filme *Son of Soul* não perderia seu valor caso ganhasse a famigerada estatueta. Para isso, ele menciona que os votantes “*dariam um passo à frente*” com essa possível escolha, dando uma ideia de avanço e evolução.

O que é exigido aqui nessa questão para o candidato vai além do conhecimento do próprio filme resenhado, pois ele deverá permitir-se ativar conhecimento de mundo acerca da indústria cinematográfica, o que influenciará diretamente em uma rápida compreensão da questão. Nesse caso da questão 10, a resposta esperada pelo candidato está na alternativa E, para isso, seria necessário percorrer o percurso dos argumentos quase-lógicos, nos quais por meio da técnica de contradição e incompatibilidade, “a pessoa que argumenta procura demonstrar que a tese de adesão inicial, com o qual o auditório previamente concordou, é compatível ou incompatível com a tese principal” (ABREU, 2009, p. 49). Contrapor uma tese inicial para, assim, apresentar uma argumentação convincente partindo de ideia contrária, configura-se como uma estratégia argumentativa, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da questão norteadora deste artigo, que é identificar quais estratégias argumentativas são necessárias para responder às questões de língua portuguesa propostas no caderno de questões de linguagens do ENEM de 2021, alguns resultados apontam para a necessidade de entendimento de técnicas argumentativas previamente conhecidas pelos alunos para solucionar as questões com eficácia. As análises apontam que os candidatos precisam explorar as técnicas argumentativas tanto para entender os textos motivadores quanto para analisar o enunciado da questão. Além disso, as alternativas são calcadas de estratégias argumentativas que orientam o participante a ativar mecanismos argumentativos para selecionar a alternativa correta. O resultado do levantamento bibliográfico realizado neste estudo possibilita concluir que as técnicas argumentativas propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) são aliadas no processo de compreensão e interpretação das questões do ENEM.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães (org.). **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e Compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2011.

FERNANDES, Luana Aparecida Matos Leal. **O funcionamento enunciativo da argumentação**: a prova de redação do ENEM. 2020. 193f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas (SP): Alínea, 2003.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça Grunfeld. **Argumentação e Linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação** – A Nova Retórica. Trad. de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Ananias Agostinho da. **A argumentação em textos escritos por crianças em fase inicial do ensino fundamental**. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2012.

IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO ENEM: opinião dos alunos do 3º ano do ensino médio numa escola pública de Mossoró/RN

Nathalia Helane Simão da Silva¹
Maria José Costa Fernandes²

RESUMO

A pandemia de Covid-19 provocou diversos desafios e dificuldades no setor educacional, pois as escolares tiveram que paralisar suas atividades presenciais e adaptar-se rapidamente uma nova realidade imposta pela pandemia, pensando maneiras de dar continuidade ao ano letivo dos alunos. Isto posto, o presente estudo buscou investigar o impacto da pandemia e do Ensino Remoto na preparação e realização do ENEM 2021 com base nas perspectivas dos alunos do Ensino Médio, da rede pública da Escola Estadual Professor Hermógenes Nogueira da Costa em Mossoró/RN. Para coleta de dados foi aplicados questionários de forma presencial com os alunos do ensino médio. Em seguida foi realizada a análise e interpretação dos dados, aliada a questão teórica, seguindo um roteiro de análise, visando aprofundar a compreensão e esclarecimento sobre a percepção dos alunos. Observou-se que a maior parte dos alunos, correspondendo a 64%, alegaram que a situação vivenciada afetou os resultados no ENEM 2021, e outros 36% afirmaram não ter afetado. Por conseguinte, notou-se que as dificuldades relatadas pelos alunos estão relacionadas ao tempo para estudo, adaptação, problemas de conexão, concentração e ânimo para estudos. Estes desafios afetaram diretamente no interesse em inscrição para o ENEM 2021, de forma apresentado nos resultados que 47% dos alunos não realizaram a inscrição, e 53% dos realizaram a inscrição.

PALAVRAS-CHAVE: ENEM 2021; Ensino Médio; Ensino Remoto; Pandemia

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 intensificou velhos e provocou novos desafios em todos os setores da sociedade. Visando reduzir a propagação do vírus, os países começaram a adotar medidas de isolamento e distanciamento social. A educação, assim como os demais setores, sofreu com grandes impactos, pois as instituições escolares tiveram que suspender suas atividades presenciais. Com isso, as escolas tiveram de pensar medidas para dar continuidade ao ano letivo. As aulas e atividades passaram a ser em caráter remoto, disponibilizados por meio de plataformas online, aulas síncronas, materiais digitais, dentre outros meios.

Neste cenário, a educação apresenta impactos positivos, como a implementação dos meios tecnológicos e segurança do repasse de conteúdos, entretanto, apresentava diversos impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem (GULARTE; NASCIMENTO; CARVALHO, 2021). Segundo Barbosa, Barbosa e Silva (2020) estes impactos negativos acarretados por essa implementação metodológica de ensino sobrepõem os positivos, uma vez que, o ensino remoto não comprova o aprendizado, que por diversos fatores pode ser reprimido mediante as dificuldades enfrentadas pelos alunos em sua realidade residencial, os quais, por muitas vezes são imprevisíveis aos docentes.

Frente a estas dificuldades é necessário refletir sobre a universalidade das metodologias pedagógicas aplicadas ao ensino remoto, visto que, todos os alunos possuem realidades distintas. De acordo com Albuquerque (2020, p. 2) as “características secundárias entre grupos de alunos possuiriam uma forte correlação com seu desempenho, como, por

¹ Graduada em Geografia pela UERN. E-mail: nathaliahelane9@gmail.com.

² Doutora em Geografia pela UFPE. Professora de Geografia da UERN. E-mail: mariacosta@uern.br.

exemplo, o nível socioeconômico familiar, escolaridade materna, gênero e raça de pertencimento do aluno”. Desta forma, é evidente as diversas circunstâncias de dificuldades de aprendizado escolar, principalmente para alunos da rede pública de ensino.

Para os alunos que cursam o último ano do ensino médio as dificuldades e os desafios ocasionadas devido a pandemia, a metodologia de ensino remoto e a nova realidade vivenciada são intensificadas, visto que se deparam com o encerramento da educação básica, escolha de profissão e inserção no mercado de trabalho, além da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal via de acesso ao ensino superior.

Isto posto, o presente estudo buscou investigar o impacto da pandemia e do Ensino Remoto na preparação e realização do ENEM 2021 com base nas perspectivas dos alunos do Ensino Médio, da rede pública da Escola Estadual Professor Hermógenes Nogueira da Costa em Mossoró/RN.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ENEM foi criado no ano de 1998 com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica que estão concluindo ou concluíram o Ensino Médio. Ao longo dos anos o ENEM passou por reestruturações, com a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni) em 2004 e a implementação do Sistema de Seleção Unificado (SISU) no de 2009, visando ampliar o acesso ao ensino superior (Malusá; Ordones; Ribeiro, 2014).

Conforme os autores Malusá, Ordones e Ribeiro (2014) “Tal reestruturação teve como principal objetivo motivador a democratização de oportunidades de acesso ao ensino superior [...]” (Malusá; Ordones; Ribeiro, 2014, p. 360). Desta forma, além de ter função de avaliação, passou a ser também o principal meio de ingresso nas universidades brasileiras públicas, pois grande parte dos brasileiros busca o acesso às universidades por meio do ENEM como possibilidade para formação e mudança de vida (OLIVEIRA et al., 2021; SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015).

Para os autores Castro e Tiezzi (2004, p.131) “O Exame Nacional do Ensino Médio tem sido um valioso instrumento da política de implementação da reforma do ensino médio, difundindo seus objetivos de forma intensiva para todo o Brasil.” Castro e Tiezzi (2004) consideram que o ENEM é um instrumento importante para a implementação das políticas para o ensino médio e tem como foco a avaliação do perfil dos egressos da etapa final da educação básica.

Com a suspensão das atividades presenciais, a forma de ensinar e aprender passou a ocorrer por meio de plataformas online, com professores e alunos distantes fisicamente. Assim, foi adotado o Ensino Remoto Emergencial, Behar (2020) define que “O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico” (BEHAR, 2020). Para o autor Saldanha (2020) “Ensino Remoto” é utilizado para nomear as estratégias educacionais emergenciais e temporárias, mediadas pelo uso das TIC’s, diante da impossibilidade das atividades escolares presenciais (SALDANHA, 2020). O processo de ensino-aprendizagem passou a ser desenvolvido por meio de plataformas online e outros recursos digitais, algumas escolas utilizaram de distribuição de materiais de estudos impressos, transmissões de aulas na TV, dentre outras estratégias (CUNHA; SILVA; SILVA; 2020).

Conforme a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC/RN (2020) no estado do RN foram transmitidas aulas via rádio e televisão, por meio parcerias com as instituições de ensino superior como a TVU (UFRN) e UERNTv e o Canal

Futura. As aulas ministradas trabalharam principalmente com conteúdos específicos para os alunos que estão cursando os anos finais do Ensino Médio e, irão se submeter a processos seletivos. Além disso, aos alunos da rede básica que não possuem nenhum acesso, mesmo que limitado, foram disponibilizados materiais didáticos contendo conteúdos impressos, como as apostilas, entregues aos discentes em horários marcados.

Cunha, Silva e Silva (2020, p.32) afirmam que durante a pandemia a exclusão social pode alcançar os alunos que frequentavam regularmente a escola. Pois, com o distanciamento social e as estratégias que demandam das TIC's, uma parte dos estudantes enfrentam ou poderão enfrentar dificuldades e desafios para ter acesso às aulas e atividades e, assim, não permaneceram vinculados a escola.

Desta forma, os autores continuam argumentando que:

Os alunos que não dispõem de aparelhos celulares que operem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas para o ensino remoto, não conseguirão acompanhar a aula. Igual dificuldade podem ter as famílias que não possuam aparelhos suficientes para a conexão de todos que precisem. Há ainda uma parte significativa dos usuários que o acesso à internet se dá por meio do compartilhamento com domicílios vizinhos. Situação que determina uma fragilidade na condição de incluído digital, preso à iminência constante de ser excluído (Cunha; Silva; Silva; 2020, p.33).

O ensino médio na vida de muitos estudantes é uma aventura acompanhada de vários desafios, e um dele é a preparação para a prova do ENEM visando o acesso ao ensino superior (MOURA e CARVALHO, 2020). Mediante a isso, Stevanim (2020); Casagrande e Alonso (2022) ressaltam que a interrupção das aulas presenciais em razão do Covid-19, teve um impacto ainda maior nos discentes do ensino médio que não ficaram alheios as consequências da rápida mudança e adaptação e enfrentaram/enfrentam dificuldades e inseguranças ao se preparar para o ENEM.

Pedrosa, Almeida e Avelar (2020) nos diz que ao analisar o cenário da pandemia e o impacto do ERE nos alunos do ensino médio, isto se torna mais preocupante. Visto que, estes alunos estão no último ano da educação básica e logo estarão realizando a prova do ENEM, que atualmente consiste na principal forma de ingresso no ensino superior.

Ainda de acordo com Pedrosa, Almeida e Avelar (2020):

Os alunos e alunas que são de classes sociais e econômicas mais desfavorecidas e também os que moram em regiões mais remotas, na maioria das vezes não têm acesso à internet e com isso não podem desenvolver as atividades e conteúdos escolares propostos (Almeida, Pedrosa e Avelar; 2020, p.03)

Silva e Silva (2020) consideram estes fatores que ampliam as desigualdades sociais, visto que, os estudantes de baixa renda terão seu processo de aprendizagem prejudicado devido à falta de infraestrutura, desta forma, não tendo as mesmas condições de muitos de seus concorrentes.

Asim, Casagrande e Alonso (2022) apontam que ao discutir sobre o ensino e o cenário pandêmico, é essencial considerar as dificuldades enfrentam pelos alunos e familiares, bem como, os pontos emocionais, os obstáculos nas rotinas de estudos, o acesso e uso das ferramentas tecnológicas. Além disso, Stevanim (2020) diz que a pandemia não dificultou o ensino somente devido aos problemas de acesso às tecnologias digitais, a mesma aponta também que o papel da escola enquanto espaço de interação e desenvolvimento é afetado.

Nesse mesmo sentido, Albuquerque (2020, p.02) ressalta que para os alunos que estão na fase final do ensino médio e “[...] que almejam a entrada na universidade pública, o acesso aos recursos e equipamentos para estudo remoto pode vir a ser uma variável fortemente relacionada ao seu desempenho nos exames de acesso ao Ensino Superior.” (Abuquerque, 2020, p.02)

Moraes, Peres e Pedreira (2022, p.643) elencam em seu trabalho três pontos importantes a serem considerados para uma educação de qualidade em meio as barreiras do isolamento social:

(i) técnica, ensinando os conteúdos necessários; (ii) pedagógica, a ponto de utilizar as ferramentas tecnológicas a fim de criar um ambiente que proporcione a criança e o adolescente o interesse pelo saber, e (iii) humana, sendo capaz de lidar com todos os atores deste processo (alunos, professores e educadores em geral, pais e gestores) em uma situação de estresse contínuo para todos.

Segundo Grossi, Minoda e Fonseca (2020, p.153) evidenciam nessa forma de ensino-aprendizagem remota os discentes passam a ter mais autonomia e tornam-se [...] o centro do processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser um mero receptor e tornando-se responsável pela sua aprendizagem.”

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, estão delimitados a natureza básica, objetivos exploratórios e abordagem quali-quantitativa. Com relação à abordagem quali-quantitativa Creswell (2007, p. 35) explica que se caracteriza como uma técnica onde o pesquisador “[...] emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou seqüencial para melhor entender os problemas de pesquisa.”

A opção pela abordagem quanti-qualitativa se deu pela necessidade de envolver a coleta de dados em forma descritiva e numérica, tendo assim, uma análise por meio de técnicas que possibilitam um entendimento mais detalhado sobre a temática estudada. No intuito de viabilizar quali-quantitativamente os dados do trabalho, foram adotadas as seguintes metodologias de pesquisa: revisão bibliográfica contínua, elaboração e aplicação de questionário semiestruturado e análise de dados.

Para a aplicação do questionário, entramos em contato com a professora de Geografia, inicialmente, por uma rede social, posteriormente, foi realizada uma visita à escola, para uma melhor comunicação com a professora responsável pelas turmas e com os alunos, para uma melhor explicação sobre a proposta do projeto e aplicação do questionário, uma vez que, a escola havia retornado com as aulas presenciais.

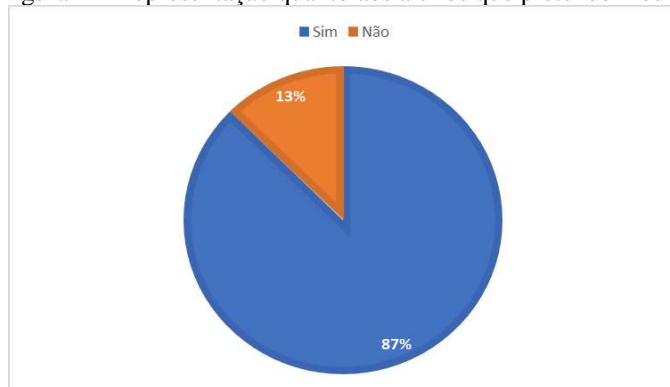
A escola onde foi realizada a aplicação do questionário atende ao Ensino Médio, com aulas funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. A aplicação do questionário e coleta de dados ocorreu com os alunos do turno matutino, presencialmente, durante os dias 2 e 3 do mês de dezembro de 2021.

Em seguida foi realizada a análise e interpretação dos dados, aliada a questão teórica, seguindo um roteiro de análise, visando aprofundar a compreensão e esclarecimento sobre a percepção dos alunos, em relação aos principais desafios e dificuldades na aprendizagem de Geografia, nesse período remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro questionário aplicado aos alunos visou quantificar o interesse e a pretensão em cursar o ensino superior. Observou-se que significativa maioria (87%) afirmou ter pretensão em cursar faculdade, e, por outro lado, em menor parte (13%) responderam que não havia interesse por curso de ensino superior. Os resultados são apresentados na Figura 1:

Figura 1 – Representação quanto aos alunos que pretendem ou não fazer faculdade.

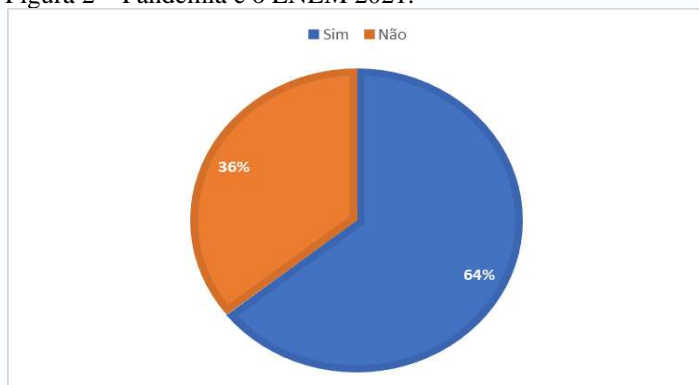


Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Embora haja interesse, sabe-se que por muitas vezes o ingresso no ensino superior por parte dos alunos de escolas públicas remonta baixos índices. Diversos pontos são observados frente a estes questionamentos: ingresso no mercado de trabalho; cursos técnicos ou afins; impossibilidade financeira para ingresso em universidades privadas; e dificuldade de acesso às universidades públicas.

A pandemia, e todas as dificuldades por esta aplicada ao ensino básico da rede pública, refletem diretamente no preparo para o exame de seleção ao ensino superior e interesse por fazê-lo frente a esta nova realidade, ainda em vista que não houve uma devida adequação do exame à situação vivenciada por diversos alunos. Desta forma, buscou-se questionar aos alunos quanto às dificuldades ocasionadas pela pandemia e o ensino remoto, e quanto afetou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2021. Em resposta, a maior parte dos alunos, correspondendo a 64%, alegaram que a situação vivenciada afetou os resultados no ENEM 2021, e outros 36% afirmaram não ter afetado (Figura 2).

Figura 2 – Pandemia e o ENEM 2021.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Os resultados apresentados vão de acordo com os obtidos por Médici, Tatto e Leão (2020, p. 151), quando observou que a maioria dos alunos de escola pública, dentro da amostragem da pesquisa, afirmaram que o ensino remoto não foi suficiente para uma

preparação ao ENEM. Em números, 32% afirmaram não se sentir preparados, entretanto, iriam realizar o exame, e outros 23% afirmaram não estar preparados e por isso não realizariam a prova no ano de 2020.

Por conseguinte, os alunos que responderam “sim” foram questionados de que maneira a pandemia e o ensino remoto, nova realidade vivenciada, teriam afetado a aptidão e capacidade dos alunos para a realização do ENEM 2021. As afirmativas são apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1 - Maneiras que a pandemia e o Ensino Remoto afetaram o ENEM 2021.

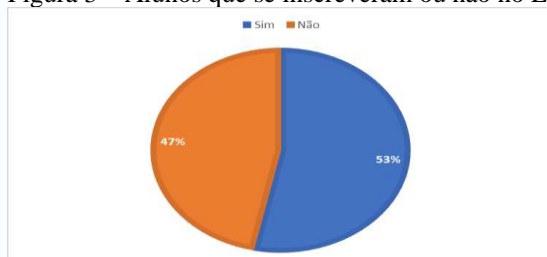
Aluno	Resposta
A1	Sim, ficou tudo em cima e pouco tempo para estudar
A2	Sim, pois ficou tudo difícil
A3	Sim, as aulas remotas não são iguais as presenciais, a didática é totalmente diferente e muitos alunos tiveram dificuldades para se adaptar
A4	Sim, muitas pessoas não conseguiram se adaptar
A5	Sim, pois as pessoas tiveram menos tempo para estudar.
A6	Sim, muitos conteúdos da escola ficaram sem serem explicados
A7	Sim, de maneira que os conteúdos de geografia foram passados muito rápidos, ou seja, perdemos muitos conteúdos e tempo de estudo
A8	Sim, pois muita gente não consegue se adaptar e aprender direito
A9	Afetou mais o estudante pelo fato de que muitas pessoas não terem se inscrito, como se perdessem a esperança.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Nota-se que as respostas dos alunos estão relacionadas ao tempo para estudo, adaptação, problemas de conexão, concentração e ânimo para estudos, são diversos obstáculos que cercam a rede pública de ensino e o ensino remoto. A A6 diz que “muitos conteúdos da escola ficaram sem serem explicados” e o A8 afirma que “muita gente não consegue se adaptar e aprender direito.” Em virtude disso, muitos alunos acabam não se sentirem preparados o suficiente para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Em seguida foi questionado aos alunos se os mesmos haveriam se inscrito no ENEM 2021, na figura 7 podemos observar que 47% dos alunos não realizaram a inscrição no ENEM 2021, enquanto 53% dos realizaram a inscrição (Gráfico 10).

Figura 3 – Alunos que se inscreveram ou não no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Um ponto preocupante é o fato de 47% dos alunos não terem realizado inscrições e participado do ENEM. O número de discentes que não realizaram a prova, em boa parte, é uma demonstração das dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o ensino remoto. Foi questionado os motivos que os levaram a não ter realizado a inscrição para o ENEM 2021 (Tabela 24).

Tabela 2 – Motivos de não realizar a inscrição no ENEM 2021.

Aluno	Resposta
A1	Não estava me sentindo preparado.
A2	Minha saúde mental não está boa para realizar a prova, por isso não fiz a inscrição.
A3	Não estava tão preparada.
A4	Preferi fazer só próximo ano, pois estarei mais focado para o Enem.
A5	Não tive tempo de se escrever.
A6	Não consegui me inscrever a tempo.
A7	Preferi fazer só próximo ano.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa realizada na Escola em 2021.

Os alunos A1, A3, A4, A7 relataram que preferiram não realizar a inscrição para o ENEM 2021 devido a não estarem sentindo-se preparados para o exame em um cenário pandêmico e de ensino remoto. Semelhantemente, o aluno A6 relatou que não conseguiu se inscrever a tempo. O aspecto emocional também é ponto relevante a ser discutido, o A2 afirma que não realizou a inscrição devido a “saúde mental não está boa para realizar a prova, por isso não fiz a inscrição.” A resposta do A2 vai de acordo com os pontos discutidos na Tabela 14 referente aos sentimentos enfrentados durante o período pandêmico e de isolamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos e professores tiveram que lidar e se adaptar rapidamente ao isolamento social e ao ensino-aprendizagem em caráter remoto distante de professores e colegas. Diante das discussões teóricas, podemos ressaltar alguns pontos que devemos considerar quando discutirmos o ensino diante a esta nova realidade como: assistir aulas e realizar atividades somente no ambiente virtual; acesso as tecnologias e a internet banda larga; a adaptação; rotina escolar e familiar dos alunos, saúde mental dentre outros fatores.

Como podemos verificar nas respostas dos alunos durante a pesquisa que apesar de 87% dos pesquisados afirmarem que teriam interesse em cursar o ensino superior, entretanto, quando questionados se teriam realizado a inscrição no ENEM 2021 apenas 53% realizaram a inscrição no exame. Como fatores para a não realização das inscrições os alunos citaram pontos como: apesar do não se sentir preparados e saúde mental.

Desta forma, é importante darmos atenções aos pontos de vista e opiniões dos estudantes e as suas realidades, pois, como afirma Médiçi, Tatto e Leão (2020, p.153) assim, estes podem [...] ser atores na construção do projeto-político-pedagógico, pois, ao mostrar suas realidades, deram ideias acerca de como podemos construir o espaço escolar.

Os alunos citaram também fatores, que em suas perspectivas, as maneiras que pandemia afetou o ENEM. Podemos notar que as respostas dos mesmos se assemelham com os fatores discutidos no parágrafo acima. Mesmo diante das dificuldades impostas os estudantes esforçaram para acompanharem as aulas e as atividade remotas e a conclusão do ano letivo, junto ao auxílio de seus professores.

REFERÊNCIAS

ABUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes. Enem durante a pandemia? Um estudo de caso das percepções de docentes da rede estadual de educação do Rio de Janeiro sobre a realização do Enem 2020. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-6, 2020.

Barbosa, C. M.; Barbosa, R. F.; Silva, G. A visão de mães de crianças e adolescentes de Paracatu acerca das aulas remotas em 2020: Um artigo original. **Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma**. 1248-1263. 2020.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Ensino Remoto, Juventude e BNCC. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 188-200, 2022.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. **Desafios**, v. 65, n. 11, p. 46-115, 2004.

COELHO, Carolina Goulart; DA FONSECA XAVIER, Fátima Vieira; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education ISSN 2675-0333**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. 2020.

Educação do RN lança normas para a reorganização do planejamento curricular.

SEEC/ASSECOM, 2020. Disponível em:

<http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=230550&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 25 set. 2021.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza Minoda; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020.

GULARTE, Fabiana Nunes; DO NASCIMENTO, Fernanda Kátia Vieira; DE CARVALHO, Aluisio Vasconcelos. ENEM em tempos de Pandemia: desafios enfrentados pelos docentes frente o ensino remoto da rede estadual de Presidente Kennedy/TO. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 14, p. e571101422339-e571101422339, 2021.

MALUSÁ, Silvana; ORDONES, L. L.; RIBEIRO, Elisabete. ENEM: pontos positivos para a educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 358-382, 2014.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 136-155, 2020.

MORAES, Caroline Ponce de; PERES, Rodrigo Tosta; PEDREIRA, Carlos Eduardo. Eficácia escolar e variáveis familiares em tempos de pandemia: um estudo a partir de dados do ENEM. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 12, n. 35, p. 635-658, 2021.

PEDROSA, Rafael Marques; DE ALMEIDA, Jennifer Jakeline Camelo Pereira; AVELAR, Igor Torres Magalhães. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, SUAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS E O IMPACTO CAUSADO ÀS FAMILIAS DAS CLASSES POPULARES. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. 2020.

SILVA, Fabrício Rodrigues da; SILVA, Adriana Alves da. **Ensino remoto e educação em tempos de pandemia do novo coronavírus no Brasil: aproximação crítica sobre os impactos no ensino-aprendizagem**. 2020.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Márcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, 2015.

STEVANIM, Luiz Felipe et al. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. 2020.

INTERDISCIPLINARIDADE NA REDAÇÃO DO ENEM: concepções de professores de língua portuguesa do ensino médio

Francisco Mailson de Lima Cavalcante¹
Ananias Agostinho da Silva²

RESUMO

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um gênero do discurso que possui competências, características e contexto de uso específico. Esse gênero é abordado com bastante frequência nas aulas de português no Ensino Médio, visto o que seu resultado representa socialmente: um texto que pode ser definitivo na trajetória estudantil do candidato que faz o ENEM. Assim sendo, e compreendendo a interdisciplinaridade como um fenômeno necessário no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que é indicada pelos próprios documentos norteadores da Educação Básica, este estudo tem como objetivo analisar as concepções de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio a respeito do trabalho com a interdisciplinaridade na redação do ENEM. Metodologicamente, esse estudo é resultado de uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, que se deu através de uma entrevista realizada com três docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio da cidade de Caraúbas, no Rio Grande do Norte. Para tanto, consideramos como aporte teórico a Linguística Textual em Koch (2020); o documento norteador da redação: a cartilha do participante (BRASIL, 2020); e, ainda, para tratar sobre a interdisciplinaridade, utilizamos Japiassu (2006), Fazenda (2008), Yared (2008) e Mittitier e Lourençon (2017). Os resultados apontam para uma concepção de redação do ENEM como um gênero que se constitui através da interdisciplinaridade, visto que aborda temáticas que permitem reunir conhecimentos sobre várias áreas, proporcionando um posicionamento crítico do aluno diante de problemas sociais. Os professores, portanto, compreendem que a argumentação do aluno deve ser composta por saberes interdisciplinares, uma vez que o exame exige o conhecimento sociocultural, formado por aspectos que transcendem a Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Redação do ENEM; Interdisciplinaridade; Texto; Argumentação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma das maiores avaliações de larga escala do Brasil. Criado em 1998, e após várias reformulações, atualmente, o exame é a principal porta de acesso às Universidades públicas brasileiras. Quatro provas de caráter objetivo compõem o exame: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e, finalmente, uma quinta prova, a de redação, que é a única avaliação discursiva do exame.

A redação do ENEM é um gênero do discurso efetivamente produzido no contexto de exame³. Embora esteja em uma situação restrita de uso, o texto possui uma grande relevância social, pois para além da aprovação do participante no Ensino Superior, ele exige do falante habilidades necessárias para a escrita dissertativo-argumentativa (BRASIL, 2020), fazendo com que ele aborde um tema social, a partir de uma tese adotada que deve estar fundamentada em argumentos que considerem a historicidade, a cientificidade e os aspectos políticos da sociedade. Além disso, nos próprios constrangimentos do gênero percebemos que há a

¹ Mestrando pelo POSENSINO da UERN, da UFERSA e do IFRN. E-mail: ma_lima23@outlook.com

² Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do POSENSINO da UFERSA, da UERN e do IFRN. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

³ No entanto, a escola constantemente realiza tentativas de práticas de redação a fim de preparar os alunos para a prova de redação do exame.

necessidade de formular uma proposta de intervenção para o problema tratado no decorrer do texto, “isso exige do estudante um repertório de conhecimentos variados para dialogar com o contexto sócio-histórico e com a temática da prova” (OLIVEIRA, 2021). Embora também existam redações de vestibulares, escolares e demais produções escritas semelhantes, a proposta de intervenção é peculiar à redação do ENEM, sendo, pois, um traço distintivo desse gênero.

É nesse contexto de produção e conhecimento de mecanismos que vão para além das habilidades da escrita que apontamos a interdisciplinaridade como um fenômeno que precisa ser observado, trabalhado e compreendido na redação do ENEM, pois a intenção dessa produção é que os alunos saibam, de acordo com Oliveira (2021), desenvolver a percepção da realidade que os cerca e conhecer as principais questões sociais que se repercutem na atualidade. Para isso, é preciso autonomia, reflexão e visão crítica, que são aspectos que se relacionam, de forma direta, com o interdisciplinar, já que, como explica Fazenda (2008), a interdisciplinaridade é uma das melhores maneiras de lidar com o conhecimento. Acreditamos que essa definição cabe não só ao professor em sua sala de aula, mas também ao aluno, com sua forma de ver o mundo, que deve ser interdisciplinar.

Diante desse cenário, é nosso objetivo analisar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio percebem a interdisciplinaridade na redação do ENEM. Para tanto, realizamos um estudo de campo, descritivo, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, através, especialmente, da técnica de entrevista, realizada com três docentes de Língua Portuguesa da etapa de Ensino Médio da Educação Básica da cidade de Caraúbas, Rio Grande do Norte. A entrevista é classificada como semiestruturada, e é composta por cinco perguntas abertas, onde os docentes puderam expressar suas opiniões e conhecimentos acerca do gênero redação e da interdisciplinaridade.

A pesquisa fundamenta-se teoricamente na Linguística Textual em Koch (2020); e no documento norteador da redação: a cartilha do participante (BRASIL, 2020). Além disso, para as noções de interdisciplinaridade temos como aporte Japiassu (2006), Fazenda (2008), Yared (2008) e Mittitier e Lourençon (2017).

Dessa forma, consideramos que é pertinente entender a concepção dos docentes no que diz respeito ao gênero e à interdisciplinaridade, de maneira a refletir sobre o papel da interdisciplinaridade na redação. A ausência dessa reflexão, conseqüentemente, afetará no próprio conhecimento do gênero e cooperará para uma visão restrita de mundo do professor e do aluno, logo, acarretará em processos fragmentados de ensino e de aprendizagem. Observar as opiniões de diferentes educadores da língua materna é elementar para traçar uma linha de raciocínio considerável para o ensino do gênero, assim como para os estudos linguísticos do texto.

COMPREENDENDO A REDAÇÃO DO ENEM

A redação do ENEM é um dos muitos gêneros do discurso que fazem parte da modalidade escrita da língua. O texto é produzido unicamente no contexto de exame, pois ele faz parte de uma das cinco avaliações que constituem o ENEM. O candidato do exame deve produzir um texto dissertativo-argumentativo na modalidade padrão da língua portuguesa sobre um determinado tema de caráter interdisciplinar e social.

Ao realizar o exame, espera-se que o candidato apresente domínio de cinco competências gerais que fazem parte dos constrangimentos do gênero em questão, são elas: *i) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; ii) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver*

o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; iii) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e; v) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Portanto, o corretor das redações do exame utiliza essas cinco competências linguístico-textuais-discursivas como parâmetros de avaliação. Ainda que cada uma delas focalize aspectos distintos da produção do gênero, todavia, todas se complementam, assim, consequentemente, teremos um texto bem estruturado, coeso e coerente.

De acordo com a cartilha do participante (2020), a *competência I* avalia a formalidade dos usos da língua no texto dissertativo-argumentativo. Com foco nas questões gramaticais, refere-se ao que está mais evidente na superfície do texto através do repertório lexical que possui o participante. A competência avalia a forma como o falante desenvolve a construção sintática, pois é através dela que a leitura pode se tornar fluida, além de tornar possível a identificação das ideias e colocações do participante, ao avaliar os problemas comuns de estrutura. Ademais, verifica o uso de desvios, sejam eles gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro ou de escolha vocabular.

A *competência II* verifica “a compreensão da proposta de redação, composta por um **tema** específico a ser desenvolvido na forma de **texto dissertativo-argumentativo**” (BRASIL, 2020, p. 15, *grifos do autor*). Logo, é esperado que o candidato possua três domínios: a compreensão, o domínio e a abordagem do tema, através de aspectos que servem para enriquecer a sua produção, como a assunção da tese e os argumentos comprobatórios, evitando a fuga ao tema; o repertório sociocultural, demonstrado através dos conhecimentos interdisciplinares relacionados as mais diversas áreas do conhecimento para fundamentar a sua produção escrita e; o domínio da estrutura da tipologia dissertativo-argumentativa (introdução, argumentos e conclusão).

A *competência III* “trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que está alicerçado no planejamento prévio à escrita, ou seja, na elaboração de um **projeto de texto**” (BRASIL, 2020, p. 20, *grifos do autor*). A referida competência espera que o participante demonstre domínio de quatro verbos de ação na sua escrita (selecionar, organizar, relacionar e interpretar), mobilizados de forma clara e estratégica. Sabendo que o participante possui um repertório de conhecimentos, a habilidade de selecionar concerne na escolha dos aspectos que podem ser levantados, o que compete à relação, à associação e os vínculos das ideias postas; no que diz respeito à interpretação, será a própria percepção sobre o que é exigido pela proposta de redação, visando sempre a tese que o participante adota; já a organização, por sua vez, é o estabelecimento da hierarquização das ideias e informações no texto.

A *competência IV* avalia como o participante faz uso dos recursos coesivos para articular os enunciados de seu texto. Diante disso, na redação do ENEM todos os argumentos e palavras devem estar entrelaçados para possibilitarem a escrita harmônica e a leitura agradável. O fator de textualidade coesão não deve ser visto unicamente como os termos conectivos que são usados (portanto, no entanto, porém, todavia, assim, ademais), mas também como o estabelecimento de conexão e relação entre frases e parágrafos. “A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (KOCH, 2020, p. 16). A coesão é percebida através das marcas linguísticas presentes na superfície textual, tornando o texto organizado e lógico.

A *competência V* exige uma proposta de intervenção respeitando os direitos humanos. Essa sugestão realizada pelo candidato deve ser levantada através de fatores que apresentem os passos para sua aplicabilidade. Assim, é preciso que o participante apresente, para além da *ação* sugerida, o *agente* (o ator social que executará a ação), o *meio* (como será executada a ação), o *efeito* (a finalidade, o que isso irá alcançar) e o *detalhamento*, que pode ser uma informação acrescentada a um dos demais aspectos.

Em vista disso, é possível compreender que o gênero redação do ENEM é um texto que circula em uma situação institucional peculiar: o exame. No entanto, a grande parte das exigências requeridas por esse são basilares para a produção de diversos outros textos verbais que são empregados em outras esferas do cotidiano, dado que a escrita é uma prática de grande valia para a nossa comunicação. Cada uma das competências presentes na matriz de correção da redação do ENEM exige aspectos distintos, embora, estejam todas associadas, pois a reunião de todas elas resultam em um texto bem desenvolvido. É necessário, portanto, o conhecimento dos constrangimentos e características do gênero para que saibamos agir diante dele.

DISCUTINDO A INTERDISCIPLINARIDADE

A escola é um ambiente com culturas diferentes, conhecimentos dissemelhantes e necessidades diferentes. Portanto, é dever da instituição de ensino considerar essas diferenças e, acima de tudo, olhar para o indivíduo como produtor de conhecimento. Sabendo dessa heterogeneidade, a escola tradicional não dar conta dessa diversidade e nem de preparar o ser humano para o mundo globalizado em que vivemos, pois ela, de maneira geral, restringe seus olhares e práticas para o conhecimento fragmentado e, embora as mais distintas áreas estejam sendo visadas em sala de aula, a forma como o sistema propicia que se trabalhe não supre com a necessidade que os alunos possuem.

Atualmente, o ensino é marcado por “[...] um saber fragmentado que constitui um fator de cegueira intelectual, pois as escolas estão mais preocupadas com a distribuição de suas fatias de saber, de uma razão intelectual a alunos que nem mesmo parecem ter fome” (JAPIASSU, 2006, p. 2). Desse modo, têm-se oferecido aos educandos um leque de conteúdos dos mais distintos componentes curriculares, sem explorá-los para o viver diário. Tem sido frequente encontrarmos alunos indo para as instituições de ensino não tendo a compreensão das motivações pelo qual estão “aprendendo” determinados assuntos, conseqüentemente, lidamos com seres desinteressados do ambiente, pois não enxergam relevância nenhuma no trabalho realizado em sala de aula pelo professor.

A interdisciplinaridade vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores. A abordagem surgiu na Europa, em meados da década de 1960, por meio das inquietações dos universitários franceses. Anos depois, aproximadamente na década de 1970, o conceito chegou no Brasil. Desde lá, são muitos os estudiosos que se dedicam a refletir sobre ele, visando a educação, a escola, a prática docente e as lacunas da sociedade.

Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (YARED, 2008, p. 165).

Portanto, a interdisciplinaridade oferece possibilidades para que a visão de mundo dos educandos seja ampliada, uma vez que o conhecimento fragmentado por área não contribui para o desenvolvimento do ser na época em que vive. Diante da abordagem, verificamos que um objeto não se limita a ser compreendido por uma área, dado que o foco não é o aprendizado do conteúdo de uma disciplina, mas é uma atitude que visa formar integralmente o aluno, que precisa entender aspectos externos aos componentes curriculares, pois “a interdisciplinaridade é um fator de extrema importância para superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos não só na escola, mas no entendimento do conhecimento como um todo” (Mittitier; Lourençon, 2017, p. 3).

Nessa linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento norteador da Educação Básica de todo o Brasil, embasado pelos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tem como VIª competência geral:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

A BNCC atua como orientadora de currículos e propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas de todas as etapas de ensino escolar. A BNCC, embora ainda muito centrada no ensino disciplinar, considera os aspectos mobilizados pela interdisciplinaridade como essenciais para uma educação de qualidade, visto que enfatiza a importância da formação do educando para a cidadania.

Dado o exposto, embora o disciplinar possua em nossas vidas uma grande relevância, visto que os conteúdos que fazem parte da grade de cada uma delas são importantes para o nosso conhecimento, a escola deve ser mais do que a transmissão fracionada de assuntos específicos dos componentes curriculares. A escola precisa desempenhar um papel de formadora de opinião, de despertar para a criticidade e do preparar para a ação. Assim, não temos como negar o valor da historicidade, nem ignorar os processos formados até os dias de hoje através da disciplinaridade, mas a interdisciplinaridade é indispensável para nós, seres em constante formação. Ser interdisciplinar é, portanto, fazer da prática pedagógica um meio de transpassar o conteúdo e preparar o sujeito para fazer, pensar, ouvir, falar, escrever, assimilar, organizar, argumentar, se posicionar, atuar e sentir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, dado que, de acordo com González (2020), esse tipo de investigação objetiva descrever, interpretar ou compreender determinadas situações sociais e/ou educacionais. Ela também se classifica como um estudo de campo, uma vez que busca informações com os sujeitos envolvidos de forma direta; possui um caráter descritivo, pois visa descrever uma realidade encontrada.

Apoiado na cartilha do participante do ENEM, na Linguística Textual (LT) em Koch (2020), nas discussões trazidas pelos estudiosos da interdisciplinaridade, como Japiassú (2006), na ciência, e Fazenda (2008), no ensino, realizamos uma reflexão sobre a interdisciplinaridade no gênero redação do ENEM. Para alcançarmos o nosso objetivo de *analisar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio percebem a interdisciplinaridade na redação do ENEM*, realizamos uma entrevista semiestruturada com

três professores de Língua Portuguesa de duas escolas públicas da cidade de Caraúbas, Rio Grande do Norte.

A seleção dos professores que foram entrevistados foi definida pelos seguintes critérios: i) lecionar a disciplina de Língua Portuguesa; ii) ser professor do município de Caraúbas, RN e; iii) trabalhar na etapa do Ensino Médio. O número de docentes foi definido, especialmente, pelo terceiro critério, dado que no município em questão não há muitos professores da etapa de Ensino Médio.

A técnica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista, considerando que é a “técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento” (RIBEIRO, 2008, p.141). Acreditamos, portanto, que através desta técnica, o pesquisador pode alcançar resultados mais aprofundados. Assim, inicialmente, os docentes foram convidados a participar da pesquisa e, ao aceitarem, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Tabela 1: Perfil das escolas

ESCOLAS	DESCRIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS
A	Escola de Ensino Médio Técnico	Zona rural	150
B	Escola de Ensino Médio	Zona urbana	510

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2: Perfil dos professores

PROFESSORES	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	DISCIPLINAS QUE LECIONA
P1	Licenciado em Letras-Português e suas respectivas literaturas	3 anos	Língua Portuguesa
P2	Licenciada em Letras-Português; Especialista em Literatura e ensino; Mestra em Letras	12 anos	Língua Portuguesa e Componente Eletivo
P3	Licenciada em Letras-Português; Mestra em Letras	3 anos	Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de campo desenvolveu-se mediante quatro etapas: planejamento, coleta de dados, transcrição e, por último, análise dos dados coletados. Portanto, inicialmente, elaboramos um roteiro para a entrevista. Logo depois, realizamos a entrevista propriamente dita, na qual utilizamos o gravador de áudio como ferramenta de registro do momento de interação, além do caderno e caneta, como instrumentos para anotações.

A entrevista, que foi transcrita e analisada, teve como base, cinco perguntas abertas, nas quais os educadores puderam expressar suas opiniões e conhecimentos acerca do gênero redação e da interdisciplinaridade, bem como, da relação ocorrida entre esses fenômenos. As questões foram as seguintes:

Tabela 3: Entrevista semiestruturada

Nº	PERGUNTAS
1	Qual a sua concepção sobre a redação do ENEM?
2	De que forma a redação do ENEM é trabalhada nas suas aulas de Língua Portuguesa?

- 3 Para você, o que é interdisciplinaridade?
- 4 Para você, como a interdisciplinaridade é encontrada na redação do ENEM?
- 5 Você acha que a redação do ENEM é trabalhada de forma interdisciplinar?

Fonte: Elaboração própria.

Concluída a entrevista, partimos para a transcrição, que de acordo com Manzini (2008), tem o objetivo de transpor as informações orais em informações escritas, sendo também o segundo momento de escuta, assim, é a etapa da “pré-análise”, na qual podem permear impressões e hipóteses que são afloradas durante o escutar e o transcrever.

Em vista do exposto, o nosso *corpus* foi constituído a partir da transcrição dos áudios gravados com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio durante a etapa da entrevista. Desse modo, procedemos com a análise de dados, em que também utilizamos a cartilha do participante da redação do ENEM como um documento de suporte para as nossas discussões e análises, que são realizadas a seguir.

REDAÇÃO DO ENEM E INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEPÇÕES DE DOCENTES

A nossa trajetória social é marcada por situações em que nos exige conhecimentos sobre assuntos dos mais diversos. Na escola, os componentes curriculares contribuem para essa formação do sujeito, pois oferecem conteúdos basilares para que esse compreenda o universo de cada área específica do conhecimento. No entanto, perceber o mundo unicamente de maneira disciplinar é um equívoco, uma vez que a disciplinaridade não supre as necessidades que possui a atuação do ser nos contextos comunicativos.

A redação do ENEM, por exemplo, é um gênero de estudo centrado mais especificamente na Língua Portuguesa, mas que em sua própria matriz de correção requer saberes que estão para além dos conteúdos restritos à disciplina. Dessa forma, nesta seção do trabalho, buscamos observar como a interdisciplinaridade é encontrada na redação do ENEM, e para isso, como tratado na seção metodológica, realizamos uma entrevista com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Com as respostas dos três educadores, aqui denominados de P1, P2 e P3, foi possível identificar algumas questões sobre a redação do ENEM, sobre a interdisciplinaridade e acerca da junção desses dois fenômenos. Inicialmente, é preciso enfatizar que todos os três professores são licenciados em Língua Portuguesa e lecionam na cidade de Caraúbas, Rio Grande do Norte.

A primeira pergunta da entrevista buscou entender o que os participantes compreendiam sobre a redação do ENEM. Os professores relataram que o gênero tem exigências bem definidas, visando com que o aluno tenha domínio da argumentação. Dois dos professores relataram, no entanto, sobre a complexidade tida na adoção desse gênero como uma produção textual considerável em um exame que é porta de acesso às universidades públicas e privadas brasileiras, comentando, inclusive, acerca do seu enquadramento como gênero ou não, questão muito discutida nos trabalhos da área da Linguística Textual. Vejamos trechos da transcrição das respostas dos participantes:

Ao mesmo tempo, acho reducionista. De maneira que há temas que devem ser trabalhados também em outros gêneros, como um artigo de opinião ou uma carta ao leitor. Acho que também são boas vias, em que você colocando um bom tema, juntando um desses outros gêneros e, sendo esclarecido o que vai ser avaliado, isso tudo de maneira prévia, óbvio, eu acredito que também não deixaria de a

gente observar a opinião crítica do estudante (P1).

Eu sou um pouco crítica a esse texto estático. E, o próprio nome “redação” é um pouco ultrapassado, digamos assim, né? Gera um tabu para os alunos, aquela pressão psicológica e, de certa forma, não vai ao encontro com o que a gente tenta trabalhar em Língua Portuguesa, por exemplo, no ensino médio. É importante sim, a questão da escrita, com certeza, as competências que são trabalhadas, mas eu acho que a redação deveria ser convertida em questões discursivas, que não obrigatoriamente fosse só uma redação com toda essa coisa fechada, que acaba gerando uma certa tensão entre os alunos. Mas, com certeza, deveria se manter com uma outra roupagem, uma nova perspectiva de produção textual dentro da prova do ENEM (P2).

Acredito que a redação do ENEM funciona como um pontapé inicial para o que o aluno vai passar a desenvolver na universidade, por que ele vai lidar com a produção de ensaio, artigo, monografia, que são textos que necessitam de uma linguagem clara, não ambígua, coesa, coerente e também argumentativa (P3).

A terceira professora acrescenta ainda que essa produção textual é uma espécie de preparação para os gêneros dissertativos que ao ser aprovado, o participante do ENEM encontrará no Ensino Superior. E, ainda sobre a escrita desse gênero, P2 declara interesse de que o ENEM deveria exigir a produção textual em uma nova perspectiva. É um olhar interesse, uma vez que nos mostra que está tendo um olhar voltado para o desenvolvimento do aluno, inclusive social e cultural.

A redação do ENEM é um gênero produzido apenas no contexto de situação exame. Isso contribui equivocadamente para que professores e estudiosos a observem como um texto que não pode ser considerado como gênero do discurso, dado essa “artificialidade”. Ainda que essas ressalvas devam ser feitas, não podemos ignorar o fato de a redação ser um texto com características próprias de estilo, composição e unidade temática, como coloca Bakhtin (2016), o que permite configurá-la como gênero. Além disso, possui um contexto de uso importante, o exame, e cumpre com uma determinada função comunicativa social, que é a de verificar a capacidade dissertativa e a maturidade argumentativa do participante. Como destacado pelos professores, ainda, precisamos evidenciar na redação a sua importante tarefa de aprendizagem de escrita para contextos mais institucionais. Todos esses aspectos a constituem como um gênero do discurso.

A pergunta de número dois, por sua vez, buscava saber como a redação do ENEM era trabalhada nas aulas dos entrevistados.

Simplesmente, vou colocando aulas específicas e, claro, só trago redações nota mil. Eu mostro para eles que, praticamente, é matemático como os estudantes que tiram nota 1.000 seguem um mesmo padrão. Então, eu tento tirar aquele drama da redação a partir do momento em que eu mostro aos estudantes que a redação é algo simplesmente copiável, é algo que não se faz de qualquer maneira, que existe um modelo, existe um estilo (P1).

Procuo trabalhar desde a primeira série, até porque a própria capacidade e competência de produção textual não é só para o Enem, né? Os alunos devem desenvolver para o dia a dia mesmo, porque, como eu sempre falo para eles, Língua Portuguesa não é uma simples disciplina, é a nossa língua, e eles devem desenvolver as habilidades da língua para todas as atividades do cotidiano (P2).

Costumo trabalhar por partes: tipologia textual, como desenvolver uma tese, como desenvolver a argumentação, como organizar a argumentação no desenvolvimento e como fazer uma proposta de intervenção respeitando os direitos humanos como exigido no Enem e sem que essa proposta seja

construída de forma vaga. O trabalho é feito de forma progressiva, eu diria (P3).

Os três docentes afirmaram que trabalham de forma processual, ou seja, desenvolvem uma metodologia de passo a passo, onde visam contemplar cada parte estrutural da redação, e atender todos os requerimentos feitos pelas competências linguístico-textuais-discursivas do gênero. P1 afirma que busca sempre trabalhar a partir de redações nota mil de anos anteriores, consideramos uma estratégia de ensino que pode ser facilitadora. No entanto, o mesmo participante afirma que a redação “*é algo simplesmente copiável*”, ou seja, o entrevistado entende a redação como algo técnico, “*matemático*”, em outras palavras, o docente não observa a redação como um texto que contribui para o desenvolvimento da escrita do aluno. Por outro lado, é curioso observar que P2 observa na redação uma possibilidade de trabalhar a produção textual para além do ENEM. Em consonância com P2, percebemos que a produção textual do ENEM pode ser um caminho para o domínio e trabalho da escrita. P2 declara também que procura trabalhar de forma leve e natural, para que os discentes consigam ter um melhor desempenho, já que o gênero é temido por muitos deles.

A terceira pergunta era voltada para a compreensão do que os entrevistados entendiam por interdisciplinaridade. De maneira geral, os colaboradores da pesquisa adotavam a ideia de: interdisciplinaridade como a parceria entre professores e disciplinas.

Não vou fugir do que os documentos norteadores prescrevem, mas parafraseando, claro, inter: entre; disciplinaridade: disciplinas. [...]. Você tem, inicialmente, uma disciplina que você tá trabalhando, mas você dialoga esse conteúdo inicial com assuntos de outras disciplinas (P1).

É a maneira como a gente tem tentado trabalhar nessa perspectiva de trabalhar não somente as disciplinas isoladas, né? O mundo hoje é contextualizado e as disciplinas e os conteúdos devem estar estejam intercalados (P2).

Eu acredito que a interdisciplinaridade se dá através da parceria entre as disciplinas, de grosso modo. No entanto, [...] é muito difícil para o professor fazer uma parceria com o professor de outra disciplina. Na parte teórica é interessante, mas na prática, geralmente, acaba não funcionando, e, se posto em prática, não é como o esperado, porque há uma dificuldade de sincronizar o trabalho interdisciplinar na escola. Já, se compreendermos a interdisciplinaridade como o trabalho com conhecimentos de outras disciplinas dentro da língua portuguesa, posso dizer que é possível trabalhar plenamente (P3).

P2 admite a importância de trabalhar de forma interdisciplinar, pois para o participante os conhecimentos devem acompanhar o ritmo que se desenvolve o mundo; e P1, afirma que o fenômeno é o diálogo de um determinado conteúdo com outras áreas de conhecimento. Notamos que P3 aborda, inclusive, um problema comum nas instituições de ensino: a parceria entre professores para a promoção da interdisciplinaridade. Segundo a docente, “*há uma dificuldade de sincronizar o trabalho interdisciplinar na escola*”, acreditamos que isso se justifica quando analisamos a historicidade do nosso sistema de ensino, que sempre esteve centrado em um ensino fragmentado, conseqüentemente, tornando os educadores como mediadores específicos, ignorando conhecimentos de demais disciplinas. No entanto, para a prática interdisciplinar, “*o envolvimento e o comprometimento do professor é imprescindível, estando aberto para a troca de experiências e para o diálogo com o grupo*” (GARRUTTI; SANTOS, 2004, p. 194).

Considerando os *feedbacks* das três perguntas anteriores, em sequência, realizamos um quarto questionamento que, em linhas gerais, reunia os entendimentos de redação do ENEM e

interdisciplinaridade, uma vez que perguntamos como, para eles, a interdisciplinaridade é encontrada na redação do ENEM.

O ponto é que os temas em si já há aberturas, e aí quando você observa os textos dos estudantes que tiraram nota mil nesses anos, você observa que eles ainda superam expectativas de interdisciplinaridade, porque eles trazem uma bagagem de leitura, que é individual de cada estudante, de cada escritor, e você observa o conhecimento de Filosofia, o conhecimento de História, o conhecimento de geografia ativados na escrita do estudante. Portanto, sim, tanto no aspecto da temática, como a gente também observa que se efetiva a interdisciplinaridade através da própria escrita do estudante, de seus argumentos, de seu ponto de vista crítico (P1).

Eu percebo a interdisciplinaridade em toda a prova do ENEM. Na redação sempre são temas cotidianos, que saem de nossa sociedade e que são pertinentes dados de ser abordados em todas as áreas de conhecimento (P2).

A partir das temáticas, porque elas não são restritas ao aprendizado da língua. Elas têm um aspecto social e, como se tratam de aspectos sociais, os alunos lançam mão de vários conhecimentos (P3).

P3 ainda exemplificou:

Quando eu proponho a temática “saúde e educação financeira: impactos no âmbito familiar e social”, eu estou lançando mão de conhecimentos da área da matemática financeira, embora, não de forma explícita ou de forma prática como seria na disciplina de matemática, mas eu estou discutindo, por exemplo, a importância de saber juros compostos (P3).

Nessa mesma perspectiva, P1 e P2 também afirmaram que a interdisciplinaridade é dada através das temáticas sociais que por nós são vivenciadas e que, portanto, devem ser debatidas pelos sujeitos. Além disso, os docentes também dizem que sua existência pode ser verificada através do conhecimento de mundo mobilizado na redação pelos candidatos, que carecem de estarem ligados ao tema.

Embora não esteja explícito, diante das falas dos professores, é possível verificar que concebem a interdisciplinaridade também como um posicionamento. O primeiro educador (P1), por exemplo, diz que ela é encontrada “através da própria escrita do estudante, de seus argumentos, de seu ponto de vista crítico”. Com base nesse nisto, concluímos que o profissional admite que a interdisciplinaridade desempenha na redação a função de, inclusive, fundamentar a sua argumentação. Fazenda (2008) já a coloca como uma atitude, ou seja, um posicionamento diante do mundo. Assim, podemos dizer que ela é presente na redação do ENEM através de um posicionamento não só desse mediador, mas, especialmente, do educando, visto que é ele o responsável pelo saber enciclopédico que possui, que é verificado pelo exame por meio de sua produção textual escrita.

A terceira entrevistada (P3) pensa o fenômeno dentro da redação também como “uma questão de intertextualidade”. A intertextualidade é o diálogo que ocorre entre um texto com demais outros existentes. De acordo com Linhares (2010), deve ser entendida como um enriquecimento da leitura e da produção de textos, que deve contribuir na construção de sentido do texto. Nessa linha, a professora diz que quando propõe uma redação, não só está trabalhando a Língua Portuguesa, área de conhecimento que centra-se no estudo do gênero, mas está, conseqüentemente, ampliando o olhar do discente para outras áreas e saberes. Para a docente, tal texto tem também o poder de mostrar para o aluno que ele precisa estar inteirado sobre vários aspectos da sociedade:

Quando nós falamos de sociedade, nós falamos de todos os conhecimentos que ela produz, incluindo, os de outras disciplinas como geografia, matemática, história. Então, o aluno precisa ter um

conhecimento histórico; para citar um dado estatístico na redação, ele precisa citar um dado matemático, geográfico; para citar um livro de literatura como referência na redação, ele precisa ter esse conhecimento literário (P3).

Dessa forma, a mestra julga que a interdisciplinaridade pode ser também percebida através do diálogo com outros textos mencionados na produção textual, que é exigido por uma das competências avaliativas da redação do ENEM, a competência dois. O sociocultural, pode ser demonstrado pelo inscrito por meio de ocorrências cotidianas e históricas, apresentação de teóricos, livros, filmes, séries ou dados estatísticos.

Uma vez verificada a existência do interdisciplinar na redação, o último questionamento buscou compreender se os educadores acreditavam que a redação do ENEM era trabalhada de forma interdisciplinar. Ou seja, agora, o diálogo voltou-se para as práticas dos professores. P1, P2 e P3 responderam que com relação às temáticas e às discussões presentes no texto, a redação contempla a interdisciplinaridade. Todavia, pensando na interação profissional e disciplinar, os três professores apresentam ressalvas.

Vai depender muito de um trabalho articulado no Livro Didático de cada disciplina. Além disso, vai ser um trabalho em conjunto com o próprio corpo escolar ou corpo docente de cada escola, que vão sentar e vão observar como, então, eles irão trabalhar em conjunto para que os alunos possam atingir determinada capacidade de trabalhar diversos temas a partir de várias disciplinas na escola (P1).

No sentido da temática eu vejo que a redação do ENEM contempla a interdisciplinaridade de boa maneira (P2).

Eu considero que a redação do ENEM é trabalhada de forma interdisciplinar. Não no sentido pleno da parceria, de trabalhar de forma conjunta com professor de história, geografia. Mas, no sentido de trazer esses conhecimentos para dentro da discussão da temática da redação. Cabe ao aluno lançar mão da pesquisa. Pesquisar o que ele não sabe e também o que ele sabe um pouco, mas que precisa saber mais (P3).

Nessa perspectiva, os professores entendem que a redação do ENEM dialoga com a interdisciplinaridade, visto que é compreendida como um texto que visa discutir sobre uma temática social, propiciando conhecimentos de diferentes disciplinas e proporcionando o desenvolvimento de um posicionamento do educando. Embora, muitas vezes, o diálogo entre professores de áreas de conhecimento distintas para a aprendizagem da redação não seja realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a relevância que possui o gênero redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e visando o papel que o fenômeno da interdisciplinaridade desempenha nos dias atuais, este artigo objetivou *analisar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio percebem a interdisciplinaridade na redação do ENEM*. Para tanto, buscamos, através de uma entrevista semiestruturada, realizar uma pesquisa que contribuísse para os estudos da Linguística de Texto, reunindo as opiniões e entendimentos de três professores.

Dessa forma, foi possível constatar que há docentes que entendem o gênero redação do ENEM como algo reducionista, uma vez que não sofre muitas modificações com o passar dos anos, refletindo em uma forma mecânica de produzir texto. No entanto, também foi possível perceber que, simultaneamente, essa é vista como um texto importante para o

desenvolvimento de habilidades de escrita, cognitivas e argumentativas, que não são unicamente necessárias na situação de exame.

No tocante à interdisciplinaridade, em concordância com os documentos norteadores, os profissionais a entendem como a relação ocorrida entre disciplinas e docentes, necessária para que os discentes possam acompanhar o ritmo de conhecimento exigido pela sociedade e sua constante evolução. Para os professores, a redação do ENEM contempla uma unidade temática que é interdisciplinar e que, conseqüentemente, permite atitudes reflexivas e argumentativas do aluno. A redação reúne aspectos de várias áreas do conhecimento, pois se faz através de saberes históricos, filosóficos e sociais. No entanto, do ponto de vista do ensino de redação, os professores relatam que na prática há uma falha de comunicação e interação entre o corpo docente, sendo essa lacuna propiciada pelo sistema.

Dessa forma, não é nosso intuito resolver todas as lacunas existentes no gênero, tão pouco, no ensino de redação. Contrariamente, temos a intenção de elucidar maiores reflexões para que outras pesquisas sejam realizadas aplicando em sala de aula métodos que ampliem a visão de nossos alunos para o diálogo interdisciplinar na produção textual.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **A redação do ENEM 2020**. Cartilha do participante. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de avaliação da Educação Básica (DAEB). Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez 2008.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC- (Cessada)**, v. 4, n. 2, 2004.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, 2020.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade. **O que é interdisciplinaridade**, v. 2, p. 167-172, 2008.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos Ebape. BR**, v. 4, p. 01-09, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

LINHARES, Allan de Andrade. Intertextualidade e produção de efeitos de sentido em artigos de opinião. **Revista do GELNE**, v. 12, n. 1/2, p. 107-118, 2010.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados, v. 7, p. 152, 2008.

MITTITIER, Juliana Gouvêa; LOURENÇON, Bárbara Negrini. Interdisciplinaridade na BNCC: quais perspectivas. **VI SEMATED**, Araraquara, São Paulo: Comunicação Científica. v. 4, n. 06, p. 2021, 2017.

OLIVEIRA, Ivone Ferreira de alcantara. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo redação do ENEM. **Revista Interfaces**, v. 12, n. 01, p. 242-258, 2021.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência**. Araxá, Minas Gerais. n. 4, p. 129-148, 2008.

A LUDICIDADE NO ENSINO ENQUANTO PROCESSO FORMATIVO

Francisco de Assis Marinho Morais¹

Gessione Morais da Silva²

José Clovis Pereira de Oliveira³

Antonio Leonildes de Oliveira⁴

RESUMO

Através deste, abordamos o papel da ludicidade desempenhada no ensino, seja em que nível for, abordando as sensações, emoções, colocando em jogo a subjetividade dos seus atores nos momentos lúdicos para a aquisição do processo ensino aprendizagem. Sabemos que é vasta a bibliografia que valoriza o lúdico enquanto processo formativo nas crianças e jovens. Entretanto, objetivamos neste, discutir que esses benefícios do trabalho no ensino com o lúdico estende-se a todos os homens e mulheres, que na roda da vida em busca da construção dos conhecimentos, consegue desenvolver benefícios quando as aulas aportam ao lúdico. Pretendemos destacar, além da parte teórica, a parte prática do cotidiano de sala de aula, onde apresentamos uma proposta de trabalho executado em uma escola pública estadual onde, as metodologias são variadas com jogos, brincadeiras, bingos, gincanas, como possibilidades de destacar que o saber fazer cotidiano utilizando aspectos lúdicos corroboram para a aprendizagem prazerosa, afetiva e significativa para quem dela se aprouver. Nesse ínterim, aportamos aos estudos de autores como Santos, Kishimoto (1997), Huizinga (1990), Martins (2012), entre outros que aborda elementos pra reforçar a validar o que ora produzimos neste. Nossa metodologia embasa-se em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, bem como nos achados empíricos em que presenciamos no ensino de nossas escolas o que ora ousamos escrever e teorizar à luz dos estudiosos. Trabalhar abordando no ensino aspectos lúdicos norteia nosso trabalho pedagógico com o intuito de encontrarmos as melhores formas de atendermos nossa clientela, sem privá-las de seu desenvolvimento integral e gerando uma aprendizagem realmente significativa e prazerosa. Esperamos contribuir através deste com uma reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica embasada na ludicidade, porém, estamos não queremos esgotar as discussões, tampouco torna-las cansativas e fictícias, mas, abrimo-nos às críticas e/ou sugestões por parte de quem ler este trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Metodologia; Desenvolvimento. Ensino.

INTRODUÇÃO

Trabalhar com aspectos lúdicos na escola promove discussões entre os professores no tocante a aprovação e reprovação desta metodologia, visto que alguns professores consideram que a brincadeira é sinônimo de baderna, bagunça, que oculta ou prejudica a moral do professor. De forma empírica, podemos deduzir que seja esse, um dos motivos das crianças, jovens e até mesmo adultos, considerarem um verdadeiro tormento ter que estudar, pois não veem a sala de aula como um lugar prazeroso e acabam desistindo dos estudos ainda mesmo nos anos iniciais. A brincadeira, o lúdico traz o sorriso, desperta as emoções, libera o prazer, trabalha o emocional, trabalha a formação em variados aspectos, como a formação intelectual, social, emocional, psicológica, ética, entre tantos benefícios nela apresentados.

¹Professor da Rede Pública Municipal no Município de Apodi-RN e Estadual do estado do Rio Grande do Norte.. E-mail: cizinhomparn@hotmail.com.

²Professora da Rede Pública Municipal no Município de APODI-RN e do estado do Rio Grande do Norte. E-mail: gessione_morais@hotmail.com

³Professor de História da rede estadual de ensino, E-mail: jclovispereira@yahoo.com.br

⁴Professor da rede pública estadual de ensino. E-mail: leonildesitau@gmail.com

Entretanto, passamos a nos indagar: Quem não brinca e não gosta de brincadeiras, de momentos alegres e divertidos despertados no lúdico? Raríssimos são os casos em que temos conhecimento de uma criança não gostar de brincar, a não ser algum distúrbio isolado, ou algum complexo que ela adquiriu no seu processo de desenvolvimento. De acordo com Marly Amarilha no prefácio na obra de Martins (2012, p. 9) “a palavra infância/infantia, de origem latina, quer dizer incapacidade de falar, em decorrência, infante é aquele que não tem voz”. Cada período na história apresenta peculiaridades quanto à infância vivida, dando à infância e as crianças, diferentes denominações.

Já no século XVIII, Rousseau se preocupava em dar uma conotação diferente para a infância, mas suas ideias vieram a se firmar no início do século XX, quando psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança como uma criatura especial com especificidades, características e necessidades próprias (SANTOS, 1997, p. 19).

Cada um de nós temos uma infinidade de histórias a contar de nosso tempo de infância e a maioria delas aborda as brincadeiras cotidianas com a família, vizinhos, amigos e na escola, especialmente nas horas de intervalo. As brincadeiras nos remetem à nossa própria infância e nos levam a refletir sobre a criança contemporânea: De que as crianças brincam hoje? Como e com que brincam? De que forma o mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência, se reflete nas brincadeiras? As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças de hoje? Diferentes espaços geográficos e culturais implicam diferentes formas de brincar? Qual o significado do brincar na vida e na constituição das subjetividades e identidades das crianças? Por que à medida que avança os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de serem crianças para serem alunos?

Entretanto, objetivamos discutir que esses benefícios do trabalho no ensino com o lúdico estendem-se a todos os homens e mulheres, que na roda da vida em busca da construção dos conhecimentos, consegue desenvolver benefícios quando as aulas aportam ao lúdico. Outrossim, justificamos a necessidade de abordar a ludicidade nestes escritos devido percebermos a importância do brincar para a vida das pessoas, da sua formação, sua interação com os outros, seu processo de socialização no cotidiano da escola e extraescolar.

Abordamos ao longo deste, diferentes pontos de vista da brincadeira na escola, como ela se dá no dia-a-dia de sala de aula, como os diferentes professores se utilizam de diversificadas metodologias e/ou se recusam de fazer o trabalho baseado na opção metodológica da brincadeira, seja por opção, por falta de habilidades por trabalhar baseado na perspectiva de brincadeiras, ou seja, porque não gosta de brincar com crianças.

Para essa tarefa, aportamos à pesquisa bibliográfica teorizando a importância da ludicidade para o ensino, enfocando especificamente neste, o ensino de história, bem como das experiências e relatos advindos de uma experiência prática no ensino com a ludicidade na disciplina de história, porém, não se limita nos escritos apenas a esta, haja vista, a temática abordada tem um caráter interdisciplinar no ensino dos professores.

A LUDICIDADE NO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES (AS)

Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de

culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. De acordo com Santos (1997, p. 9).

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis. Externamente, pode ter como fontes a cultura televisiva, o mercado de brinquedos, a educação dos adultos e as suas representações sobre a brincadeira e a infância, além das práticas culturais transmitidas por outras crianças e adultos. Internamente, compõe-se de atitudes coletivas e elementos culturais particulares (regras, modos de falar e de fazer, valores, técnicas, etc.) gerados nas práticas e reinterpretações dos elementos externos. As crianças quando vem de casa para a escola trazem “um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas” (BROUGÉRE, 2004).

Conceituando o jogo, Huizinga destaca “O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (1990, p. 3-4). Cabe-nos então a pergunta enquanto profissionais do ensino: Como temos significado e compartilhado com as crianças suas experiências de brincadeiras? O espaço de brincar das nossas escolas é apenas passatempo e liberação-reposição de energias para alimentar o trabalho? Como podemos transformá-los na forma que deixem a brincadeira fruir? E ainda: “Por que a brincadeira não é vista como coisa séria? Por que o educador tem no seu fazer pedagógico a hora de ‘ensinar’ e a hora de ‘brincar’? por que não ensinar brincando?” (SANTOS, 1997, p.9). Aportando aos escritos de Kishimoto (1997, p. 167), sobre a seriedade dos jogos, este destaca

Dialeticamente, a ‘seriedade’ do jogo utilizado em situações formativas consiste na ‘brincadeira’ que ele implica. Só é possível viver na brincadeira um papel em toda a sua profundidade e complexidade, quando o ator se identifica plenamente com ele, emergindo, portanto, simultaneamente, como seu autor. Nisto é que reside a propriedade liberadora da espontaneidade, condição do ato criador. Entendido o ato criador nesses termos, nada que se confunda com roteiros de atuação previamente definidos, configurando papéis, tem espaço no uso do jogo em situações formativas.

Nesse ínterim, ao pensar sobre a função humanizadora da brincadeira e aspectos lúdicos, nos provoca inquietações quanto à organização da escola e do nosso trabalho pedagógico, do educar às crianças. Parafraseando Santos (ibidem, p. 11) “Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade”. Nesse sentido, aportamos aos estudiosos para reforçar o discurso de que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de

socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Outrossim, as práticas educacionais em nossas escolas “[...] é pautada numa prática que considera a ideia do conhecimento – repetição sob uma ótica comportamentalista, tornando o conhecimento cristalizado e/ou espontaneísta e não como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento-construção” (SANTOS, 1997, p. 11). Brincar é uma aprendizagem social, um conteúdo a ser trabalhado de maneira intencional para ampliar o repertório cultural da turma. Cada brincadeira utilizada em sala de aula deverá ter um objetivo pedagógico, uma aprendizagem significativa que gere prazer nas crianças

Para Martins (2012, p. 81) “São diversas as situações que podem ser implementadas na escola para se desenvolver as estruturas cognitivas das crianças. As mais produtivas, dentre elas, são as que envolvem atividades lúdicas”. Diante dessa afirmação, cabe ao educador organizar espaços e proporcionar momentos para que a meninada possa apreciar e aproveitar as aulas que contenham brincadeiras e momentos de despertar para o lúdico. Entretanto, como a brincadeira é “coisa séria” (KISHIMOTO, 1997, p. 167), cabe ao profissional do ensino está apto e bem preparado para lidar com estas em qualquer ambiente de sala de aula. Ayrton Negrine, propõe uma formação para esses profissionais embasadas em três pilares a saber: a formação pedagógica, a formação teórica e como inovação a formação lúdica. Para Santos (1997, p. 13)

A inovação proposta por Negrine é chamada de formação pessoal, que no nosso entendimento preferimos chama-la de formação lúdica. Este tipo de formação é inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, entretanto algumas experiências tem mostrado sua validade e não são poucos os educadores que tem afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio.

Existem inúmeras possibilidades de o professor (a) incorporar a ludicidade no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte do universo infantil e/ou dos atores que estiverem realizando a atividade no momento. É preciso ainda, manter uma boa relação com seu público, os alunos. Os futuros educadores que objetivam trabalhar embasados na ludicidade, devem “aprender jogando para ensinar brincando. [...] É uma forma prazerosa de aprender”. (SANTOS, 1997, p. 21). Mas como o professor deve planejar essas atividades? Um bom começo é nos perguntarmos: conhecemos bem nosso público do ensino? Sabemos do que gostam ou não de fazer, de seus interesses e de suas práticas? Sabemos ouvi-los? Criamos espaços para que eles nos conheçam?

A importância da ludicidade no ensino de história

Ensinar história não é tarefa fácil, haja vista que esse componente curricular é associado por muitos a algo decorativo que se limita apenas a memorização de datas e episódios heroicos que marcaram a história de uma dada sociedade. As dificuldades enfrentadas pelos professores ao lecionarem esse componente curricular é retratada nos discursos de alunos e professores. Os primeiros acusam a disciplina de enfadonha que tem assuntos extensos e antigos fora do contexto no qual estão inseridos, os professores por sua vez afirmam que os discentes têm preguiça de ler e não demonstram interesse pela história.

Os parâmetros curriculares de história ao discutir sobre as competências que o aluno precisa desenvolver ressalta a necessidade de este “reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (BRASIL, 1997, p.41). Porém para que o mesmo consiga se apropriar desta competência faz-se necessário que os conteúdos trabalhados tenham o mínimo de significado para o discente, permitindo a realização das correlações entre presente, passado e futuro.

Nessa perspectiva o ensino tradicionalista da História não tem espaço. É preciso buscar metodologias inovadoras e prazerosas que permitam ao aluno participar e construir o conhecimento de forma atrativa e significativa, assim o lúdico pode e deve ser considerado como uma alternativa pedagógica para o ensino de História. À guisa de reflexão Martins (2012, p. 81) afirma:

Para que uma atividade lúdica prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. [...] É através da atividade de brincar que a criança vai adquirir prazerosamente os complexos repertórios que são exigidos na etapa seguinte de sua escolarização e na vida social.

A inserção do lúdico no ensino contribuirá para despertar no aluno o gosto pela História afastando a mesma da apatia que lhe é atribuída muitas vezes pela quantidade de conteúdos que dificulta a atuação docente visto que, o mesmo vê-se imerso em um dilema: Dinamizar as aulas ou mediar uma quantidade maior de temas? Na maioria das vezes os professores optam por oferecer ao aluno a maior quantidade de conteúdos possíveis, tornando as aulas chatas aos olhos do discente. Nesse ínterim, o trabalho com atividades lúdicas possibilita o desenvolvimento do pensamento, melhorias no processo de socialização dos sujeitos e autonomia dos mesmos como nos diz Carleto (2004, p.139)

Utilizando atividades lúdicas, não estaremos privilegiando apenas o intelecto – os sujeitos ao aprenderem não o fazem apenas como meros assimiladores de conhecimento - mas, também os aspectos afetivos e sociais, além de estarmos rompendo o cerco da mesmice.

O pensamento da autora reforça a ideia de que as atividades lúdicas oferecem uma gama de possibilidades ao desenvolvimento dos discentes desde aspecto intelectual perpassando a socialização e afetividade, rompendo com o ensino tradicional pautado na memorização da historiografia oficial. Aprender brincando é bem mais significativo que passar horas diante de um professor a proferir exposições exaustivas sobre os temas históricos. Buscando fugir da mesmice e da prática tradicional rotineira das aulas expositivas o professor insere novas ações pedagógicas com intuito de engajar os discentes no processo de ensino. É nesse contexto que o lúdico aparece como alternativa didática, para todos os níveis de ensino.

A utilização do lúdico no ensino não é uma descoberta atual, haja vista que as sociedades primitivas, já utilizavam as brincadeiras na educação de seus filhos, atribuindo a elas um valor educativo e social que valorizava a formação cidadã do sujeito na comunidade. De acordo como os PCNS (2000) no ensino de história o uso das atividades lúdicas possibilita a participação e construção dos conhecimentos pelos alunos de maneira ativa e prazerosa. Reforçando esse pensamento Silva afirmar que:

[...] Concretizar que a ludicidade é de fundamental importância para o ensino, sendo utilizada há tempos, bem antes mesmo de ser descoberta, pois sempre houve

brincadeiras, mesmo que não soubéssemos, elas estavam contribuindo para nossa formação moral e social e fixando conhecimentos adquiridos (SILVA, 2009, p. 07).

A inserção de técnicas pedagógicas que façam uso de jogos, brincadeiras, gincanas, teatro, dramatizações dentre outras atividades lúdicas, proporcionará um ensino de história voltado para a participação ativa e dinâmica do aluno no processo de ensino. O uso do lúdico, assim como suas contribuições ao ensino de história é percebido nas experiências descritas pelos professores de história ao trabalhar em salas de aulas conteúdos históricos de forma diferenciada. O interesse, engajamento e aprendizagem do alunado são notórios. Para reforçar o que ora descrevemos na íntegra uma experiência prática desenvolvida no ensino de História, no âmbito de sala de aula.

Considerações metodológicas da atividade lúdica no ensino de história

A “Gincana Histórica Temática” foi desenvolvida na turma do 9º ano do Colégio e Curso Vitória do Saber, escola pertencente à rede privada de ensino, localizada no município de Itaú/RN, tendo como objetivo analisar a atividade lúdica gincana como metodologia de ensino capaz de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de História e facilitar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

A temática escolhida trabalhada com os alunos por meio da gincana foi a Segunda Guerra Mundial. A escolha dessa temática se deu por dois motivos principais: primeiro, por ser o conteúdo da vez, de acordo com a listagem de conteúdos programados para se trabalhar no bimestre e segundo, por se tratar de uma temática que sempre desperta a atenção e a curiosidade dos alunos quando essa está sendo estudada. Participaram da atividade 10 alunos com idades entre 13 e 15 anos, sendo três alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino. Visando a obtenção com êxito dos objetivos pretendidos, a gincana histórica temática foi desenvolvida durante as aulas de História, dentro do horário escolar, por meio de uma sequência didática constituída por 4 momentos, conforme descrição a seguir:

1º Momento: Diagnóstico e Preparação. O primeiro momento da atividade teve a duração de duas aulas de 50 minutos cada, durante as quais, se procurou identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Segunda Guerra Mundial, por meio da dinâmica tempestade de ideias. Nessa dinâmica cada aluno recebeu um pedaço de papel no qual, estava escrito a frase: **Quando se fala em Segunda Guerra Mundial, o que vem à minha memória é...** Após completar a frase, todos os alunos socializaram oralmente as suas conclusões para toda a turma, mostrando os conhecimentos que já detinham sobre o conteúdo em questão.

Em seguida, foi comunicado aos alunos que o conteúdo Segunda Guerra Mundial seria trabalhado por meio de uma gincana constituída por várias tarefas que os mesmos teriam que realizar demonstrando conhecimentos sobre o conteúdo em questão. Foi marcada a data em que seria realizada a gincana e feitos os encaminhamentos necessários para que os alunos se preparassem para a atividade. Cada aluno recebeu um texto base com todas as informações sobre a Segunda Guerra Mundial, para ser estudada com muita atenção, uma lista de exercícios para ser respondidas de acordo com os estudos realizados, assim como, sugestões de livros e sites para serem consultados no decorrer da preparação. Foi estabelecido que as equipes participantes só seriam formadas no dia da realização da gincana.

2º Momento: Estudo em Grupos na sala de aula. O segundo momento teve duração de duas aulas com 50 minutos cada, e no decorrer do mesmo, se realizou um estudo em grupos na sala de aula para acompanhamento de como estava o nível de estudo e preparação dos alunos. Para isso, os alunos foram organizados em três grupos, cada grupo recebeu um livro

com um capítulo sobre a Segunda Guerra Mundial e tiveram 50 minutos para ler e discutir e mais cinquenta minutos para debater em sala de aula. Durante todo esse momento o professor coordenou, observou e registrou as ações dos alunos.

3º Momento: Realização da Gincana. O terceiro momento teve a duração de quatro aulas com 50 minutos cada e nele se deu a realização da gincana constituída por 10 tarefas que foram denominadas de tarefa cumprida, tarefa competitiva e tarefa surpresa. Todas as tarefas foram cuidadosamente pensadas com antecedência, assim como a confecção dos materiais necessários para sua realização, tendo sempre em vista a relação das mesmas com a aprendizagem sobre a Segunda Guerra Mundial. A sequência das tarefas foi organizada em documento Power Point de forma a promover uma interação dinâmica com os alunos estimulando-os a uma participação ativa das mesmas. Cada tarefa era apresentada por um slide que continha o nome da tarefa, a descrição de como seria a realização e a quantidade de pontos atribuída à equipe vencedora.

A gincana iniciou-se com a formação das equipes que iriam competir. Para isso, utilizou-se a seguinte dinâmica: Foi colocado em uma caixa 10 papelotes, cinco com a expressão “Potências Aliadas” e cinco com a expressão “Potências do Eixo”. De forma aleatória, cada aluno tirou um papelote de dentro da caixa e de acordo com a expressão que estava escrita, formaram-se dois grupos ou equipes. As expressões utilizadas na dinâmica serviram apenas para a formação das equipes, mas, não correspondiam ao nome de cada uma, servindo somente para relacionar com o tema estudado. Em seguida à formação foi escolhido o líder responsável pela organização de cada equipe e logo após foi feita pelo professor a leitura do regulamento com as regras a serem obedecidas por todos os participantes.

Dando continuidade à realização da gincana, foi dado início ao cumprimento das 10 tarefas pelas duas equipes formadas, conforme a descrição a seguir:

I tarefa – cumprida - escolha do nome da equipe: Os participantes deverão escolher um nome para a sua equipe que seja relacionado à temática Segunda Guerra Mundial, apresentar o nome escolhido e explicar a relação com a temática. Terão um tempo de 3 minutos. Essa tarefa valerá 10 pontos. II tarefa – cumprida - escolha do grito de guerra: Cada equipe deverá pensar um grito de guerra para representá-la, que seja relacionado ao nome escolhido para a equipe. O grito de guerra deverá ser escrito em um cartaz e apresentado em coro por todos os membros. Terão um tempo de 3 minutos. Essa tarefa valerá 10 pontos.

III tarefa – competitiva - bomba de Hiroshima: Os membros das duas equipes participarão. Em círculo, e ao som de uma música, os membros das duas equipes deverão passar a bola. Quando a música parar, quem estiver com a bola deverá responder uma pergunta sobre a Segunda Guerra Mundial. Se errar a pergunta, sai do jogo. Ganhará 10 pontos a equipe que tiver o maior número de acertos. IV tarefa – competitiva - a câmara de gás: Cada equipe terá um tempo máximo de 5 minutos para descobrir as 5 palavras secretas relacionadas a acontecimentos da Segunda Guerra Mundial. Ganhará 10 pontos a equipe que acertar as 5 palavras secretas em menos tempo.

V tarefa – competitiva - quebra – cabeça histórico: Cada equipe escolherá 3 representantes para, num tempo máximo de 5 minutos, montar corretamente, 3 quebra-cabeças que representam cenas de acontecimentos ou símbolos relacionados à Segunda Guerra Mundial. Ganhará 10 pontos, a equipe que primeiro montar os três quebra – cabeças. VI tarefa – competitiva - verdadeiro ou falso: Os participantes das duas equipes, responderão, por escrito, se as afirmativas sobre a Segunda Guerra Mundial são verdadeiras ou falsas. Ganhará 10 pontos a equipe que conseguir o maior número de acertos.

VII tarefa (surpresa) – competitiva - caça ao tesouro: Os participantes das duas equipes sairão à procura de um tesouro da época da Segunda Guerra Mundial, escondido num

baú, em algum lugar pelo pátio da escola. A equipe que, primeiro encontrar o baú com o tesouro e levá-lo até a mesa julgadora, ganhará 10 pontos. Obs.: O tesouro correspondia a um baú contendo várias imagens com legendas e textos explicativos dos principais acontecimentos da guerra. VIII tarefa – competitiva - o enigma: Os componentes de cada equipe, um por vez, irão fazer, no quadro, cinco desenhos de fatos, personagens ou objetos relacionados à Segunda Guerra Mundial, para os demais de a equipe acertar (cada membro deve fazer um desenho). Ganhará 10 pontos a equipe que acertar mais enigmas.

IX tarefa – competitiva - pergunta explosiva: Cada membro das duas equipes receberá um balão vazio contendo uma pergunta sobre acontecimentos da Segunda Guerra Mundial. Os mesmos deverão soprar o balão até estourar e responder a pergunta. Ganhará 10 pontos a equipe que obtiver o maior número de acertos. X tarefa – competitiva - quadro resumo histórico: Cada equipe, em um tempo máximo de 10 minutos, responderá um quadro resumo sobre os principais aspectos da Segunda Guerra Mundial. A equipe que melhor explicar (isso será avaliado pela mesa julgadora) ganhará 10 pontos.

Após a realização de todas as tarefas os membros da mesa julgadora fizeram a contagem de todos os pontos e divulgaram o resultado apresentando a equipe vencedora e os alunos da equipe vencedora receberam como prêmio, uma caneca personalizada com o símbolo da gincana.

4º Momento: Avaliação da Aprendizagem. Após a realização da gincana, deu-se início ao quarto momento que teve a duração de duas aulas, cada uma com 50 minutos, durante esse momento pretendeu-se fazer uma avaliação da atividade lúdica realizada, assim como do nível de aprendizagem dos alunos sobre o tema que foi desenvolvido durante a gincana. Para isso, foram utilizados dois instrumentos: um questionário com 10 perguntas sobre a utilização da gincana como metodologia para trabalhar conteúdos da disciplina História e um simulado com 10 questões objetivas que envolviam os principais conhecimentos sobre a Segunda Guerra Mundial. Os alunos responderam o questionário e o simulado individualmente, sem consulta a nenhum tipo de material didático para garantir a veracidade das informações fornecidas.

O lúdico nas aulas de história: discutindo experiências

A realização da atividade didática lúdica “Gincana Histórica Temática” se deu a partir do pressuposto de que a gincana é uma metodologia de ensino capaz de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de História e facilitar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados por esse componente curricular no Ensino Fundamental. Buscando o fortalecimento e a comprovação desse pressuposto, foram utilizados instrumentos de coleta de dados que ajudaram a obter as informações necessárias para verificar se os objetivos propostos foram alcançados com êxito.

Para tanto, fez-se uso de uma dinâmica de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, de um questionário para avaliação dos alunos acerca da metodologia aplicada e um simulado para verificar o nível de aprendizagem dos alunos após a aplicação da metodologia. A tabulação dos dados e a compilação dos resultados da pesquisa através da análise e discussão dos dados coletados e da escrita do relatório de pesquisa, contribuíram para que se chegasse às seguintes conclusões: Com relação à dinâmica de sondagem dos conhecimentos prévios, utilizada no momento anterior à realização da gincana, a mesma, permitiu constatar que os 10 alunos que participaram da aplicação da metodologia não detinham um conhecimento sistematizado a respeito do conteúdo a ser trabalhado que foi a Segunda Guerra Mundial. Percebeu-se pelos depoimentos que estes alunos tinham apenas algumas

informações fragmentadas acerca da temática que não constituíam um sentido completo da mesma.

Essas constatações foram de fundamental importância para que se pudessem analisar, durante a realização das tarefas da gincana, os avanços na aprendizagem dos alunos com relação à temática trabalhada, uma vez que, os alunos não tiveram acesso durante todo o processo da atividade, a nenhuma explicação do professor sobre o conteúdo, sendo, eles mesmos, os produtores do conhecimento. O questionário aplicado com os alunos participantes, após a realização da gincana, para avaliar a metodologia aplicada, apresentou revelações bastante positivas sobre a experiência vivenciada. Ao serem questionados sobre o que acharam da aula de História com a utilização da gincana como metodologia, por unanimidade, todos os alunos afirmaram que acharam ótimo, o que demonstra que houve por parte dos alunos uma boa aceitação dessa metodologia nas aulas de História.

Foi feita aos alunos participantes a seguinte pergunta: Como você avalia as tarefas da gincana elaboradas pelo professor para trabalhar a Segunda Guerra Mundial?

Aluno 1: *“Foram tarefas bem elaboradas e bem explicativas”.*

Aluno 2: *“Foram tarefas bastante elaboradas e muito criativas fazendo com que a turma se divertisse ao longo da gincana”.*

Aluno 3: *“Foram bastante criativas, foram criadas de uma forma que chamava mais ainda nossa atenção para a atividade e despertava mais ainda nos grupos o desejo de ter o desempenho maior”.*

As respostas fornecidas pelos alunos a esse questionamento demonstram que, quando o professor de História inclui atividades lúdicas no planejamento de suas aulas, consegue tornar o ensino dos acontecimentos do passado mais interessante, dinâmico, criativo e atrativo, pois como afirma o aluno 3, a gincana chamou mais a atenção e despertou o desejo de conhecer mais sobre o assunto estudado.

Em um segundo momento do questionário, foi perguntado aos alunos quais foram as principais vantagens de estudar os conteúdos de História por meio da metodologia da gincana. Obtiveram-se dos participantes as seguintes respostas:

Aluno 1: *“Teve várias vantagens, uma delas foi o interesse que aumentou por saber que seriam ainda mais cobrados pelo assunto e só ganharia aquele que estudou mais”.*

Aluno 2: *“Foi que aprendi muito mais o tema dado, de uma forma mais fácil de aprender”.*

Aluno 3: *“Tiveram várias vantagens, pois além do aprendizado por meio da gincana ser mais fácil, também é muito prático”.*

Os depoimentos registrados pelos alunos participantes revelam que a utilização de recursos lúdicos nas aulas, desperta o interesse pela disciplina e tornam o estudo da História mais fácil e prático. Essa afirmação reforça o pressuposto defendido neste trabalho de que a gincana, enquanto metodologia de ensino que privilegia o lúdico é capaz de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de História e facilita a aprendizagem dos acontecimentos do passado pelos estudantes. Finalizando a coleta de dados por meio do questionário, fez-se aos alunos participantes a seguinte questão: Como você avalia o seu conhecimento sobre a Segunda Guerra Mundial antes e depois da sua participação na Gincana? De todas as respostas obtidas, algumas chamaram mais a atenção por reforçarem cada vez mais a defesa do pressuposto aqui defendido, são elas:

Aluno 1: “Antes, a minha pessoa não sabia muito sobre a Segunda Guerra Mundial, apenas o básico, depois as ideias clarearam mais”.

Aluno 2: “Antes eu não sabia de nada sobre o porquê que começou a Segunda Guerra, já depois da gincana sei quando começou, o porquê, quando terminou e entre outras”.

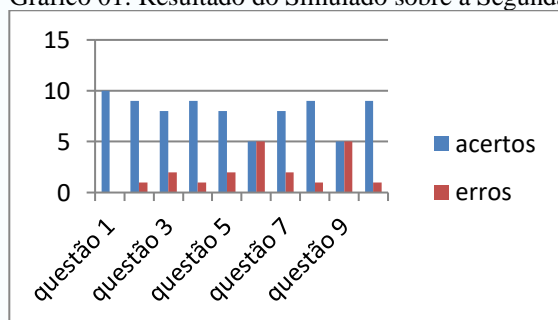
Aluno 3: “Antes da Gincana não sabia muito sobre a Segunda Guerra Mundial, após a participação da gincana fiquei sabendo mais sobre o assunto, como aconteceu e tudo. E de uma forma mais fácil de aprender”.

Aluno 4: “Aprendi mais ainda, e hoje vejo o quanto a gincana ajudou-me com o meu desempenho sobre o assunto”.

O que se percebe nas falas dos alunos é que os mesmos já tinham algum conhecimento sobre o conteúdo trabalhado na gincana, no entanto, a forma lúdica como esse conteúdo foi trabalhado contribuiu para que o mesmo fosse assimilado de forma mais ampla e sistematizada. Em uma prática de ensino de história que visa desenvolver a consciência histórica dos estudantes é papel do professor valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e utilizá-los como ponto de partida para criar situações que leve estes alunos a ampliar seus conhecimentos e atribuir-lhes significados para a sua vida cotidiana.

Com relação ao simulado contendo 10 questões, sobre os aspectos mais importantes da Segunda Guerra Mundial, o mesmo foi aplicado duas semanas após a realização da gincana, sem comunicado prévio aos alunos, visando fazer com que os mesmos respondessem sem fazer nenhum tipo de revisão. Os resultados obtidos foram organizados no gráfico a seguir e propiciaram as seguintes constatações:

Gráfico 01: Resultado do Simulado sobre a Segunda Guerra Mundial



As informações contidas no gráfico 01 demonstram um bom nível de aprendizagem do conteúdo de História, uma vez que houve um índice maior de acertos em relação aos erros cometidos pelos alunos participantes. Com base no gráfico sobre o resultado do simulado, e os depoimentos dos alunos, é possível constatar que a gincana contribuiu de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes sobre a temática trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios do Ensino de História no momento atual é fazer com que os estudantes se interessem pelo estudo da disciplina e se sintam motivados a buscar sempre mais conhecimentos sobre o passado e compreenderem o significado que estes fatos têm para um melhor entendimento do tempo presente. Anseia-se por um Ensino de História que oriente o aluno na aquisição de competências e habilidades necessárias para aprender a pensar historicamente.

No decorrer deste artigo, procurou-se argumentar que uma das formas de melhorar o ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental é inserir no planejamento dos professores e nas aulas de História, metodologias que privilegiem o Lúdico como estratégia e buscando fortalecer esse pressuposto, analisamos uma experiência desenvolvida em sala de aula, onde o professor de História trabalhou a atividade lúdica gincana e por meio da análise dessa experiência, foi possível verificar que a atividade lúdica gincana pode ser considerada uma metodologia capaz de despertar o interesse dos alunos pelo estudo dos conteúdos do passado, objetos de estudo da disciplina História, construindo uma aprendizagem significativa desse componente curricular que tradicionalmente é desvalorizada pela maioria dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CARLETO, Eliana Aparecida. ATIVIDADES Lúdicas: rompendo o cerco da mesmice. In: SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias da (Org.). **Políticas e práticas docentes: alternativas em construção**. Edufu, 2004, p.125- 140.

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história**. São Paulo, Moderna, 2008.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento para a cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990, pp. 3-31.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 165-180.

MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva. **Cantigas de roda: o estético, o poético e sua importância na educação infantil**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, 208p.

SANTOS, Santa Maria Marli Pire dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis/Rio de Janeiro: 1997, pp. 9-27.

SILVA, Luciana Bento da; COSTA, André Pereira da; Araújo, Edinaura Almeida de. REFLETINDO SOBRE O BRINCAR NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. In: FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2012, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: Realize, 2013. V. 1, p. 1 - 11.

SILVA, Kleber Marra da. **A importância do lúdico como forma inovadora para o ensino**. Cáceres: UNEMAT, Monografia, Departamento de Matemática. 2009.

A PESQUISA NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: refletindo sobre a prática docente em geografia

Jemima Silvestre da Silva¹
Ione Rodrigues Diniz Morais²

RESUMO

O presente trabalho trata da análise do desenvolvimento do projeto de ensino: A pesquisa no âmbito da Geografia Escolar, abordando o tema Geografia e Cidadania. Realizou-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, localizada na cidade litorânea de Tibau-RN. A prática de ensino deve tornar os conhecimentos geográficos significativos para os educandos e esse processo passa pelo exercício de pensar de forma crítica as relações sociais locais e globais e sua interdependência. Cientes dessa premissa, desenvolvemos um projeto de ensino que abordará a temática Geografia e Cidadania no espaço escolar, tendo como foco o método científico no desenvolvimento das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos educandos. O objetivo geral é promover a prática de ensino sobre Geografia e Cidadania no espaço escolar e estimular a pesquisa científica como método de ensino aprendizagem na turma do 1º ano do Ensino Médio. Para o desenvolvimento do projeto seguimos os seguintes passos: predição, apresentação do conceito, aula de campo e observação do local da pesquisa, exposição do método científico, definição dos temas e grupos de pesquisa, socialização dos relatórios de pesquisa. Um dos pontos positivos dessa experiência foi o exercício de desmistificar a pesquisa científica, trazendo-a para a vivência da escola, abrindo o diálogo com os alunos e direcionando ações pedagógicas que incentivem a aprendizagem significativa. Os referenciais teóricos utilizados se apoiam nos escritos de Santos (2008), Cavalcante (1998), Freire (1996), Pontuschka (2004), Kensky (2003), Callai (2007), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; Geografia escolar; Prática docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da análise do desenvolvimento do projeto de Ensino “A pesquisa no âmbito da Geografia Escolar”, abordando o tema Geografia e Cidadania. Realizou-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, localizada na cidade litorânea de Tibau-RN na microrregião de Mossoró, localiza-se a noroeste de Natal. A escola Rui Barbosa possui aproximadamente 500 alunos no Ensino Fundamental e Médio, funcionando nos três turnos. Sua estrutura é ampla, com salas grandes e ventiladas, porém não possui quadra de esportes nem laboratórios de ciências e informática. A turma escolhida para o desenvolvimento do projeto de ensino foi o 1º ano A do Ensino Médio, composta por 28 alunos. A prática de ensino deve tornar os conhecimentos geográficos significativos para os educandos e esse processo passa pelo exercício de pensar de forma crítica as relações sociais locais e globais e sua interdependência. Cientes dessa premissa desenvolvemos um projeto de ensino que abordará a temática Geografia e Cidadania no espaço escolar, tendo como foco o método científico no desenvolvimento das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos educandos.

O objetivo geral do projeto é promover a prática de ensino sobre Geografia e Cidadania no espaço escolar e estimular a pesquisa científica como método de ensino

¹ Professora de Geografia na Escola Estadual de Ensino Médio Rui Barbosa.

² Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

aprendizagem na turma do 1º ano do Ensino Médio. Para o desenvolvimento do projeto seguimos os seguintes passos: predição, apresentação do conceito, aula de campo e observação do local da pesquisa, exposição do método científico, definição dos temas e grupos de pesquisa, socialização dos relatórios de pesquisa.

Os PCNs estabelecem que o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado e que o aluno precisa conhecer, participar afetivamente, sentir-se responsável e comprometido os valores humanísticos.

No ensino de Geografia os desafios dos docentes encontram-se relacionados com a construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelos alunos dentro e fora da escola, possibilitando realizar uma leitura do espaço em suas diversas escalas e dimensões. Os referenciais teóricos utilizados se apoiam nos escritos de Santos (2008), Cavalcante (1998), Freire (1996), Pontuschka (2004), Kensky (2003), Callai (2007), entre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os espaços geográficos são produzidos conforme as sociedades vão se organizando e, atualmente, existe uma complexidade espacial crescente que dificulta a percepção, de forma crítica, das transformações espaciais e como elas nos influenciam. É preciso concordar com Santos (2008, p. 18) quando pondera que:

Cada vez que as condições gerais de realização da vida sobre a Terra se modificam, ou a interpretação de fatos particulares concernentes à existência do homem e das coisas conhecem evolução importante, todas as disciplinas científicas ficam obrigadas a realinhar-se para poder exprimir, em termos de presente e não mais de passado, aquela parcela de realidade total que lhes cabe ensinar.

Ensinar Geografia atualmente é uma tarefa que convida à reflexão diária sobre a prática de ensino. Os professores vivem à procura de respostas para as questões relacionadas às dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem. Sabemos que para ensinar não basta o professor somente conhecer os conteúdos, menos ainda utilizar religiosamente o livro didático. É necessário descobrir meios de integrar o ensino à vida do aluno, valorizando as experiências vividas por ele e pela sociedade que o rodeia.

CAVALCANTI (1998, p. 11) discute o consenso que há entre os estudiosos da prática de ensino da Geografia de que seu papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais, e destas na configuração do espaço.

Nesse sentido é importante desvendarmos e compreendermos como se dá a prática docente. Quem são seus sujeitos? Que relações constroem? E principalmente se estão construindo uma educação geográfica.

A prática docente não deve separar a escola do mundo, sendo necessário que o ensino considere a comunidade local como cenário relevante, os seus personagens como protagonistas das transformações socioespaciais e resgate os saberes históricos. Neste contexto, PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE (2007, p. 175-176) afirmam:

O estudo do meio, como método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente, de seus alunos, *tem como meta criar o próprio*

currículo da escola, estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com a sua própria, como cidadão e como profissional.

O estudo do meio no ensino de geografia pode tornar mais significativa a aprendizagem quando os alunos se tornam os protagonistas da observação, da investigação e da pesquisa de sua realidade social, aprimorando o olhar crítico sobre o espaço vivido e estabelecendo uma conexão de saberes interdisciplinares provenientes da cultura local e também da globalização. Morin (2000, p. 36) afirma que “a educação deve promover a inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia estabelecem importantes bases para nortear a prática de ensino dos professores visando o desenvolvimento da criticidade e o conhecimento das categorias espaciais fundamentais (PCN, 1998 p. 25):

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico.

FREIRE (1996) afirma que o professor deve partir da realidade para possibilitar a reflexão no desenvolvimento do conhecimento do discente, valorizando a relação teoria-prática. Os docentes que visam despertar no educando uma visão crítica e analítica perseguem a “prática de pensar a prática”. Portanto:

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medo, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 1996, p. 70).

Em uma sociedade dominada pelas tecnologias e dinâmicas globais faz-se necessária uma prática docente crítico-reflexiva que utilize uma linguagem atualizada às necessidades contemporâneas. No ensino da Geografia, a incorporação de novas tecnologias já ocorre no cotidiano escolar, plataformas de ambientes virtuais, os vídeos, áudios, textos etc. promovem a interação e novas possibilidades de estratégias metodológicas. Para MORAIS (2014, p. 27):

O professor no seu cotidiano deve saber lidar com a organização e a orientação de situações de aprendizagem envolvendo os alunos em atividades individuais e coletivas selecionar didáticas pertinentes à natureza do conteúdo; trabalhar em equipe participando à natureza do conteúdo; trabalhar em equipe participando da administração escolar e servir de elo entre a escola e a família; utilizar novas tecnologias; conduzir processos de investigação e primar por uma formação continuada.

Para VYGOTSKY (1989), a constituição dos sujeitos e seu aprendizado ocorrem mediados pela relação com outras pessoas, produzindo modelos referenciais que formam a base para os comportamentos, raciocínios e significados que se tem das coisas e pessoas.

DAMIANI (2008, p. 3) esclarece que no trabalho colaborativo em educação, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Tomando como referência a valorização do trabalho colaborativo temos a sequência didática como método de experimentação. Esta é realizada com a participação ativa do professor e do aluno e implica em uma relação entre o sujeito que se propõe a trabalhar e socializar saberes e alguém que está aberto a ouvir e apreender novos saberes para aprofundar conhecimentos já existentes. Para OLIVEIRA (2013, p. 40), entende-se por sequência didática:

Um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

Esse procedimento é utilizado para sistematização do processo ensino-aprendizagem, e enfatiza a efetiva participação dos alunos. Essa participação se dá do início a fim da sequência, permitindo-lhes entenderem seu objetivo, etapas, procedimentos e conteúdos.

A utilização da internet no contexto escolar, bem como outros meios de comunicação por rede, vem sendo utilizado para auxiliar no estudo de várias culturas, discussões e debates sobre problemas sociais, na pesquisa acadêmica, na documentação e registro de dados da própria escola, na busca de informações em assuntos específicos, na editoração de jornal, entre outras. É evidente a riqueza deste meio.

GÓMEZ (2007, p. 64) sobre a educação em rede diz que:

A educação em rede traz a ideia de extrema ligação ou devoração. Assim, a rede permitiria que o homem aparecesse, saísse do universo amorfo, que é o mundo dos dados e da informação, e ganhasse existência na Internet pela participação nos debates, nos *chat's*, na produção de um texto falado ou escrito. Assim, respondendo a uma necessidade humana, a um desejo de transcendência também no mundo virtual, o homem instrumentaliza na alfabetização e nas interfaces digitais.

Dessa maneira, seus usuários aprendem a ler o mundo ao seu redor, sendo uma questão que diz respeito ao cotidiano de todos, pois o conhecimento procede de interações que vão se produzindo ao longo do caminho, em uma relação de sujeito e objeto havendo, portanto, uma interdependência. PAULO FREIRE (1981), durante a Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura em Campinas, assim se expressou: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra e o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos descritos, desenvolvemos o planejando e em seguida a execução o projeto de ensino. A reflexão sobre o “fazer” docente, muitas vezes é esquecido pelo próprio “fazer”.

Traçou-se como estratégia, durante o planejamento, que a aplicação do projeto se realizaria em dois momentos, que chamamos de 1º e 2º etapa. Na 1º etapa houve a revisão bibliográfica, o desenvolvimento do projeto selecionando-se os conteúdos a serem ensinados,

as competências e habilidades segundo os PCN, os materiais necessários, o método científico para a pesquisa e a produção de um relatório como instrumento avaliativo.

Tabela 1: Sistematização do Planejamento

Data: 24 e 25 de outubro
Horas de planejamento: 8 horas-aula
Materiais: Multimídia, xerox, papel, textos, livros, etc.
Bibliografia Revisada: Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade; Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries, Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio; Matriz de Referência Geografia e História; Pesquisa: princípio científico e educativo. Cidadania, democracia, escola, ensino de Geografia: elementos para um debate.
Disciplina Geografia: Conteúdos - Geografia e Cidadania: ética e consumo, sustentabilidade, lixo e doenças, poluição ambiental (sonora, espacial e visual), cidadania e boas práticas na comunidade.
Competências: III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema. IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade.
Habilidades: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.
Avaliação: Os alunos deverão produzir um relatório sobre o tema definido nas aulas que siga o modelo científico.

Na 2ª etapa definiu-se as ações a serem realizadas com os alunos, totalizando 20 horas-aula. As atividades realizadas iniciam com a motivação e conceituação do tema, seguido de debate dos temas, organização dos grupos, pesquisa e elaboração de relatório e, posteriormente, socialização dos resultados.

**TABELA 2: SEQUÊNCIA DIDÁTICA
DETALHAMENTO AULA 01**

Data	02 de novembro
Tempo	2 aulas
Conteúdo	Espaço geográfico, sociedade e cidadania
Competências e Habilidades	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
Materiais	Papel, pincel, multimídia
Desenvolvimento	

1º Momento - Predição: Para dar início à aula apresentou-se o projeto de ensino. Depois os alunos formaram 5 grupos com divisão seguindo a dinâmica de numeração aleatória (cada aluno recebe um número de 1 a 5, depois os alunos se reúnem seguindo suas numerações). Cada grupo recebeu um papel e nele o grupo coloca uma palavra que defina cidadania na opinião deles. Em seguida os grupos expõem a palavra e justificam a escolha. **Duração 20 minutos.**

2º Momento - Conceituação dos conteúdos: A professora apresenta o conceito de cidadania segundo o livro *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. E algumas questões reflexivas são feitas aos alunos através de debate. **Duração 25 minutos.**

3º Momento reflexão sobre o Cidadania: Após uma rodada de respostas dadas pelos alunos, assistimos o vídeo do Youtube: *O que é cidadania pra você?* Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/07/artistas-e-pessoas-nas-ruas-falam-o-que-pensam-sobre-cidadania.html>. Após os vídeos realizou-se um breve debate relacionando as opiniões dadas pelos grupos com as opiniões dos sujeitos do vídeo. Os alunos foram instigados a falar sobre a sua comunidade, sobre a escola e o exercício da cidadania. **Duração 35 minutos.**

4º Momento reflexão sobre o tema: A partir dos conceitos apresentados e conhecimentos adquiridos, os alunos irão se reunir e escolher um tema relacionado a Geografia e cidadania partindo de uma pergunta problema para realizarem a pesquisa científica. As referências bibliográficas são disponibilizadas para os grupos. **Duração 20 minutos.**

DETALHAMENTO AULA 02	
Data	09 de novembro
Tempo	2 aulas
Conteúdo	Espaço geográfico, sociedade e cidadania, método científico como norteador de pesquisa escolar.
Competências e Habilidades	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. H18 – Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos. H19 – Avaliar situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.
Materiais	Papel, pincel, multimídia
Desenvolvimento	
1º Momento - Definição dos temas: Retomando a aula passada os grupos formam-se e apresentam os temas escolhidos mediante a consulta das referências. São eles: ética e consumo, sustentabilidade, lixo e doenças, poluição ambiental (sonora, espacial e visual), cidadania e boas práticas na comunidade. Duração 20 minutos.	
2º Momento - Método Científico na Pesquisa: A professora apresenta aos grupos o método científico utilizado na pesquisa. Duração 25 minutos.	
3º Momento Relato de Experiência: Os alunos Alana Leitão e Felipe Alberto de Souza, participantes de diversas feiras científicas contaram suas experiências como alunos pesquisadores, ressaltando a importância do método científico na pesquisa escolar e detalhando os itens presentes em um relatório científico. Duração 30 minutos.	
3º Momento estudo dos instrumentais: Os grupos recebem instrumentais sobre pesquisa científica e debatem nos grupos a sistematização de seus trabalhos. Duração 25 minutos.	
DETALHAMENTO AULA 03 e 04	
Data	10 e 11 de novembro
Tempo	4 aulas
Conteúdo	Espaço geográfico, sociedade e cidadania, método científico como norteador de pesquisa escolar.

Competências e Habilidades	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. H18 – Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos. H19 – Avaliar situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.
Materiais	Papel, caneta, celular
Desenvolvimento	
1º Momento - Pesquisa de campo: Os alunos apresentaram à professora as perguntas problema de seus trabalhos e o roteiro das atividades de pesquisa, em seguida foram disponibilizadas algumas fontes de informações para basear a pesquisa dos grupos. Alguns grupos foram encaminhados junto aos órgãos locais de administração pública para coletar informações sobre saúde, ação social, serviço social, educação e cultura. Esse processo foi acompanhado e orientado pela professora.	

DETALHAMENTO AULA 05 e 06	
Data	14 a 23 de Novembro
Tempo	4 aulas
Conteúdo	Espaço geográfico, sociedade e cidadania, método científico como norteador de pesquisa escolar.
Competências e Habilidades	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. H18 – Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos. H19 – Avaliar situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.
Materiais	Papel, caneta, celular
Desenvolvimento	
1º Momento - produção e entrega dos relatórios: Nesse período os alunos elaboraram seus relatórios de pesquisa com o auxílio da professora e orientações metodológicas. Os alunos Alana e Felipe também contribuíram no processo de orientação, pois entende-se que o protagonismo no ensino contribui para o desenvolvimento intelectual e cidadão dos alunos. Os relatórios foram entregues a professora dia 24 de novembro.	

DETALHAMENTO AULA 07	
Data	30 de Novembro
Desenvolvimento	
1º Momento - socialização dos relatórios	

As referências utilizadas para o desenvolvimento da metodologia foram Ausubel (1982), com a Teoria da Aprendizagem Significativa, Damiani (2008), com a discussão sobre a importância do trabalho colaborativo e Oliveira (2013), quando tratamos sobre sequência didática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos são importante na composição dos cenários imagéticos que eles constroem e que, posteriormente, podem fortalecer os conceitos fundamentais para a geografia. Quando iniciamos a atividade desejada

partindo do “lugar” onde os alunos estão tornamos o ensino mais significativo. Essa afirmação se baseia na vivência da sala de aula durante todo o desenvolvimento do projeto.

Desenvolvemos e estimulamos o comportamento colaborativo durante a pesquisa e promovemos a valorização do protagonismo científico dos alunos. Fator que muitas vezes é considerado negativo por muitos professores que pensam que o aluno não é capaz de propor problemas e investigá-los. Precisamos mencionar nossas dificuldades como parte desse trabalho realizado.

Percebeu-se que inicialmente, na Aula 01 (etapa da predição), os alunos tiveram dificuldades de estabelecer relação entre o tema geografia e cidadania e a sua realidade. A partir dos debates e da conceituação e apresentação dos referenciais teóricos argumentação foi tornando-se mais segura e consistente.

Os alunos apresentam dificuldade de relacionar a cidadania a sua realidade local, ficando isso evidente nos momentos em que repetidamente exemplificavam a cidadania a países europeus ou realidades externas a sua comunidade. No que se refere a competência V os alunos demonstraram uma ativa capacidade de propor melhorias na sua comunidade no entanto não se verifica uma consciência firme ou ideológica em relação a relevância da ciência geográfica nesse processo.

Um aspecto bastante relevante foi percebido na pesquisa de campo quando os grupos, de forma autônoma, quiseram procurar os órgãos da administração pública para entender suas perguntas problemas e/ou proposições hipotéticas. Essa atividade demonstrou-se positiva, pois, com exceção de um grupo, todos os demais grupos aplicaram questionários e tabularam dados a fim de fundamentar sua pesquisa de forma quantitativa. Desenvolvendo habilidades matemáticas, técnicas e informacionais.

Percebeu-se que os alunos necessitam de atividades que ajudem a compreender a relação que existe entre o espaço geográfico, a sociedade e as práticas cidadãs. A princípio eles tiveram dificuldade de relacionar esses elementos e a partir dos debates e leituras os indícios de relação foram se tornando mais evidentes.

Viu-se que muitos já relacionam a cidadania aos valores éticos, posicionando a favor de uma sociedade mais tradicional, com valores morais mais claros e que devem ser ensinados principalmente na família e na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de ensinar em tempos de velozes transformações tecnológicas e sociais induz o docente a uma prática pedagógica em torno da ação-reflexão-ação, em que o docente estabelece objetivos, planeja ações e avalia os resultados do processo de ensino.

Diante do projeto executado vislumbramos que houve avanço na aprendizagem no que se refere aos conteúdos de Geografia e cidadania, principalmente quando os conhecimentos prévios dos alunos são utilizados e valorizados nas discussões sendo ponto de partida para o acréscimo de novas informações. Estabelecendo uma relação de construção de conhecimento individual e coletivo entre o professor e os alunos, os alunos entre si e dos alunos para com os demais participantes das discussões.

Sendo a pesquisa científica uma importante metodologia para a construção da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, percebeu-se que a sua utilização nesse projeto de ensino estabeleceu uma conexão prática entre a escola, os conteúdos de Geografia e a realidade social da comunidade escolar. Ao pesquisarem a realidade social em que se inserem os alunos tornam-se protagonistas do seu desenvolvimento intelectual e cidadão.

Dessa forma ficou evidenciado que a experiência do projeto de ensino executado contribuiu, entre outras coisas, para desmistificar a pesquisa científica no âmbito escolar, trazendo-a para a vivência da escola, abrindo o diálogo com os alunos e direcionando ações pedagógicas que incentivem a aprendizagem significativa e o protagonismo dos alunos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI. Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2001.

CAVALCANTE, Lana de Souza. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213–230, 2008, Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>. Acesso em 09 dez.2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. –Brasília:, 2007. 84 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p

A UTILIZAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO REMOTO PARA O CONTEÚDO DE MODELOS ATÔMICOS

Maciel Trajano Santana¹
Anne Gabriella Dias Santos²

RESUMO

Em 2020, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), um novo cenário mundial foi declarado ocasionado pela pandemia do vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), havendo a necessidade do distanciamento social a favor da saúde pública. Em virtude disso, eventualmente, o meio educacional viu a indispensabilidade de adotar a aprendizagem remota tanto nas instituições de ensino básico quanto nas instituições de ensino superior. Com isso, a discussão sobre o ensino dos modelos atômicos a partir do uso de recursos didáticos é uma forma de vencer as dificuldades sujeitas ao processo de aprendizagem deste conteúdo no período da pandemia. Logo, a utilização de modelos sólidos e visíveis são bastantes usados para que haja associação entre o modelo e a teoria, de uma forma que o conteúdo em sala de aula seja relacionado com o contexto abordado. Nessa perspectiva, este projeto teve como objetivo propor uma sequência didática para o ensino dos modelos atômicos para uma turma de 3º do ensino médio na Escola Estadual Gilney de Souza no período de aulas remotas. Assim, a sequência adotada foi: 1) Aula expositiva com slides sobre o conteúdos de modelos atômicos (embasamento filosófico com base nas primeiras descobertas do átomo); 2) Seguindo do percurso evolutivo dos modelos atômicos (Dalton, Thomson, Rutherford, Bohr, Rutherford-Bohr, Schrödinger); 3) Exposição de alguns experimentos sobre como os modelos foram propostos com o auxílio do simulador ilustrativo phet juntamente com a explicação da parte teórica sobre cada modelo atômico; 4) A avaliação realizada se deu na plataforma Quizizz para obtenção dados qualitativos e quantitativos. Assim, foi aplicado um questionário sobre a parte conceitual do conteúdo ministrado obtendo dados quantitativos, e pelo método observacional pontuando a interação, engajamento e participação dos alunos durante a aula, gerando dados qualitativos. Assim, os dados tanto qualitativos quanto quantitativos segundo Richardson (2008), analisados durante o questionário avaliativo passado para os alunos mostraram-se eficientes para o ensino-aprendizagem. Desde então, foi possível verificar que a sequência didática foi pertinente para o conteúdo de modelos atômicos, pois houve uma porcentagem de acertos nas questões referente a avaliação proposta para os alunos extremamente significativa. Já o método observacional evidencia que na sequência didática, percebe-se que instigaram a curiosidade dos alunos sobre o tema, estimulando a participação na aula e auxiliando no aumento da autoestima durante os momentos de debate, mostrando-se eficiente no campo educacional. Vale ressaltar que dentre o percurso evolutivo dos modelos atômicos, alguns modelos mostraram-se mais eficientes do que outros em termos de grau de dificuldade. Desta forma, a parte histórica (o embasamento filosófico), foi de fácil compreensão para os alunos. Entretanto, modelos como Bohr, Rutherford-Bohr, Schrödinger obtiveram uma maior quantidade de erros. Portanto, as atividades lúdicas propostas foram novidades para os alunos pela forma como foram empregadas e abordadas na aula, auxiliando na apresentação e no desenvolvimento dos conceitos desta ciência. Em suma, a aplicação da sequência didática mostrou-se eficiente no estímulo à aprendizagem e criatividade dos alunos no Ensino de Química para o conteúdo ministrado.

PALAVRAS-CHAVE: Modelos atômicos; Pandemia; Educação; Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi declarado que por meio do novo cenário mundial, ainda que distante de nosso dia-a-dia, no início de 2020 foi marcado por um vasto surto em prol da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Ocasionalmente a

¹Estudante do curso de Licenciatura em Química da UERN; e-mail: macyellsantana68@gmail.com

²Professora do Departamento de Química da UERN; e-mail: annegabriella@uern.br

necessidade do distanciamento social a favor da saúde pública. Em virtude disso, eventualmente o meio educacional viu a indispensabilidade de adotar a aprendizagem remota tanto nas instituições de ensino básico quanto nas instituições de ensino superior (SILVA; SILVA; RENATO; SUART. 2020).

Em vista disso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), se tornaram um meio indispensável para a educação, por causa do enfrentamento da epidemia do Coronavírus. E que proporcionou que a Educação não parasse por vez, pois, os recursos educacionais foram indispensáveis para dar continuidade o ensino de escolas, universidades, cursos etc.; que tinha essa dependência do presencial para qualquer atividade que fosse realizada (FERREIRA; CAVALCANTE; RIBEIRO, 2021).

Sendo assim, destaca-se a grande importância que as Tecnologias Digitais tiveram em plena pandemia, ganhando mais visibilidade e gerando mais lucro para empresas de porte de tecnologias digitais, e acima de tudo proporcionando o ensino de qualidade e rico conhecimento. Pois, é evidente a extrema importância que os recursos educacionais digitais tiveram na pandemia do covid-19. Contudo, por consequência da pandemia do Covid-19, o âmbito educacional teve que implicitamente adotar novas estratégias e métodos de ensino que contemplasse o processo de escolarização para que a educação não parasse de forma alguma. Todavia, segundo Rodrigues (2021), como é de praxe e empregado pela As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN+) do ensino médio, elencou a importância da diversificação de recursos didáticos que viabilizasse o ensino das áreas das ciências exatas Física, Química e Biologia (RODRIGUES, 2021).

Além disso, implica diretamente que a mudança de cenário ocasionada, nota-se a grande importância que os recursos tecnológicos podem proporcionar para trabalhar em sala de aula, e que os alunos entre no seu universo no qual estão amplamente inseridos no seu mundo. Ou seja, meios esses que facilitam o ensino por meio de recursos que o alunado já está bem familiarizado no seu mundo. Então, “A tecnologia presente nos dias atuais, já dominada por grande parte dos jovens estudantes, é bastante apropriada para realização do ensino remoto” (VALENTE et al., 2020; apud RODRIGUES, 2021, p. 3). Portanto, o aluno assume o compromisso de estudar e buscar conhecimentos com mais facilidade e disposição no decorrer do seu estudo.

Da mesma forma, as Práticas Pedagógicas do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, que possibilita aos ingressantes calouros e veteranos a possibilidade de vivenciar a trajetória em sala de aula na prática ainda no decorrer da sua formação, durante o período de graduação. Então, as Práticas pedagógicas são um conjunto de diversas atividades que tem como meta o alcance da diversidade, autonomia e identidade da proposta didática - pedagógica que norteia o fazer profissional. As práticas pedagógicas tem como foco a contextualização, a interdisciplinaridade e a transposição didática. Com isso, viu a indispensabilidade de adotar novas estratégias para os alunos egressos, calouros e veteranos pudessem dar continuidade aos seus projetos no meio remoto. No entanto, contribui de forma enriquecedora para vida acadêmica de futuros profissionais na área do Ensino de Química.

Todavia, o planejamento das Práticas Pedagógicas do curso de Licenciatura em Química da UERN, são desenvolvido em três momentos, como: elaboração do projetos inicial pelo grupo de alunos ou pelo o aluno individualmente, no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem - AVEA, disponibilizado semestralmente pelo Departamento de Química. Segundo momento, é realizado durante a execução do planejamento proposto, através de um relatório parcial, depositado na AVEA. O terceiro momento avaliativo ocorre ao final de cada semestre durante o evento denominado Seminário de Práticas Pedagógicas, ocasião em que os

estudantes apresentam para banca constituída por professores do Departamento de Química e de outros departamentos, quando necessário, os trabalhos desenvolvidos durante o semestre para efetivação das horas e atribuição de notas.

Sob o mesmo ponto de vista, o tema escolhido para desenvolver o projeto trata-se do conteúdo da evolução dos modelos atômicos, que consegue englobar conceitos relacionados a história da química, uma vez que aborda a evolução desses modelos e como eles foram desenvolvidos e os impactos na ciência e na sociedade e que tais teorias provocaram, bem como esses postulados contribuíram para o avanço da ciência até os dias atuais, com foco nas construções provisórias que gerem aperfeiçoamento no conteúdo (MELO; NETO, 2013).

Bem como, o conteúdo de modelos atômicos também englobam os conteúdos da química inorgânica básica e da físico-química geral e experimental, de modo que o conhecimento a respeito da natureza e da composição do átomo foram pressupostos essenciais para compreensão do comportamento dos elétrons, da função de onda, dos orbitais moleculares, e assim permitir a compreensão de como são realizadas as ligações químicas, as propriedades das substâncias inorgânicas e como ocorrem suas reações, e na sua grande complexidade de memorização de fórmulas e números visto por tudo quanto é lado (LEITE, ET AL. 2020).

Pois, destaca-se que segundo Ferreira, Cavalcante & Ribeiro, (2021), p. 3 “Na perspectiva em questão, o aluno precisa assumir um papel ativo, pró ativo e protagonista em relação às aulas, haja vista que, assim, esse poderá realizá-las de modo mais autônomo, quanto ao seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1969)”. Possibilitando e enfatizando um ensino de aprendizagem de qualidade, e que os alunos se sintam mais abraçados pelos novos métodos e recursos educacionais disponíveis. Tendo em vista, o próprio cerne dos esforços para compreender a natureza das mudanças educativas e suas mais diversas relações com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, tornando o ensino de modelos atômicos ainda mais desafiante em meio remoto na disciplina de química, por causa da existência do modelo e cada vez mais em sua existência está sempre ganhando novas formas passando por diferentes aperfeiçoamentos até os dias atuais (ALVES, 2020).

Assim o docente deve se reinventar e repensar sua prática, adotando recursos e as ferramentas digitais a fim de despertar e buscar a atenção dos alunos e uma melhor compreensão do conteúdo que está sendo passado, pois, sabemos que o público para o qual é destinado demonstra muito interesse por tecnologias digitais, e por novos métodos de ensino que trazem mais inovação e aprendizado gerando conhecimentos com a interação desenvolvida por novos meios de ensino aprendizagem (ARAÚJO; SANTOS; SOUZA; SANTOS. 2021).

Nesta perspectiva, este projeto tem como objetivo propor uma sequência didática para o ensino dos modelos atômicos para uma turma de 3º do ensino médio na Escola Estadual Gilney de Souza no período de aulas remotas.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido como parte das atividades de Práticas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Então, a fim de nortear a pesquisa, destacar-se inicialmente a seguinte hipótese: O uso de plataformas digitais para o ensino de modelos atômicos para os discentes de 3º ano de ensino médio facilita o processo de aprendizagem? E para alcançar esses objetivos usou-se como metodologia, para uma melhor abordagem do conteúdo dos modelos atômicos, foi utilizada uma sequência didática que corresponde a um conjunto de metodologias interativas e

dinâmicas, que atuam em conjunto para proporcionar uma melhor relação de ensino-aprendizagem (LEITE, et a. 2020). Com isso, destaca seis pontos a seguir estruturados como: público alvo, abordagem do conteúdo, aulas assíncrona e síncrona, exposição do conteúdo e avaliação.

Público alvo

A aplicação da atividades foi realizada em uma escola pública aos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Gilney de Souza, encontrada na Rua Professora Auzenir do Rêgo Araújo, N°, 48 no bairro Maria Manuela no município de São Miguel-RN, através de vídeo aula síncrona e assíncrona da disciplina de química, utilizando a plataforma Google Meet.

Abordagem do conteúdo

Para um\ melhor abordagem do conteúdo dos modelos atômicos foi elaborada e utilizada uma sequência didática, que corresponde a um conjunto de metodologias interativas e dinâmicas, que atuam em conjunto para proporcionar uma melhor relação de ensino-aprendizagem (LEITE, et a. 2020).

Aulas online assíncrona e síncrona

Em se tratando de aulas online assíncrona e síncrona (SILVA; COELHO; CUNHA; STROPA. 2022), são utilizados como recursos didáticos: o computador e softwares aplicativos: de videoconferência (Google Meet), de apresentação de slides (Powerpoint), sites de simuladores ilustrativos sobre os modelos atômico (phet), de criação e aplicação de jogos de perguntas e respostas iterativos (Quizizz).

Exposição do conteúdo

A explicação de como os modelos foram propostos foi feito com o auxílio do simulador ilustrativo phet fundado em 2002 pelo Carl Wieman, laureado pelo Nobel, o projeto de Simulações Interativas PhET na Universidade do Colorado Boulder. Na qual, foi destinado para apresentar o percurso evolutivo dos modelos atômicos, através de uma aula expositiva dialogada, com o auxílio de uma linha do tempo dos modelos atômicos, com o intuito de representar o avanço da atomística ao longo da evolução do pensamento científico como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Conteúdos abordados na aula sobre modelos atômicos.

Modelos	Objetivo	Conteúdo
EPICURO, DEMÓCRITO LEUCIPO.	Introduzir a ideia de átomo iniciada por filósofos em meados da antiguidade.	Teoria dos quatro elementos (Terra, água, ar e fogo).

DALTON	Apresentar o modelo atômico proposto por Dalton e a partir das ideias dos filósofos destacar a influência da experimentação na proposição do modelo para o ensino de química e suas concepções para os avanços atuais.	Símbolo dos elementos; Fórmula das substâncias; Massa molecular e atômica.
THOMSON	Apresentar o modelo de Thomson destacando suas implicações para o estudo do átomo.	Símbolo dos elementos; Fórmula das substâncias; Massa molecular e atômica e eletricidade.
RUTHERFORD	Abordar o modelo atômico proposto por Rutherford, destacando a importância do trabalho coletivo na própria proposição do modelo.	A emissão de raios alfa e beta, radioatividade.
NIELS BOHR	Abordar o modelo atômico proposto por Bohr, considerando o modelo atômico de Rutherford e outras teorias como base.	O conjunto núcleo e elétron, fóton (quantum de energia).
SOMMERFELD	Discutir o modelo atômico proposto por Sommerfeld.	Números quânticos, tabela periódica e ligações químicas.

Fonte: Acervo pessoal, autor, 2022.

Avaliação

A plataforma Quizizz lançada em fevereiro de 2015, foi criada por Antik Gupta e Deepak Joy Cheetah, funciona como uma ferramenta de elaboração de questionários que podem ser usados como forma de avaliação, além de receber o feedback da aprendizagem dos alunos em tempo real. A elaboração e aplicação de um questionário referente aos assuntos abordados, por meio da plataforma Quizizz para mensurar qualitativamente e quantitativamente se a aprendizagem ocorreu de forma satisfatória e dentro do esperado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem adotada empregada em sala de aula foi uma Sequência Didática, mais conhecida como SD, nada mais é que uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades planejadas. Na qual elas auxiliam e aumentam a fase educacional e a própria interação do professor e aluno, e deste com os demais colegas, em relação aos assuntos promulgados pela BNCC e o seu próprio ser. Pois, para execução das atividades com o auxílio de plataformas como o PhET e a Plataforma Quizizz instigaram a curiosidade e a participação ativa dos alunos. Desde que, a plataforma PhET pelo fato de

oferecerem oferece simulações de ciência e matemática divertidas, gratuitas, interativas e baseadas em pesquisa. Enquanto a plataforma Quizizz produz questionários de uma forma divertida e motivadora para alunos de todas as idades.

Assim, a partir da análise desses dados dos conteúdos e métodos trabalhados em sala de aula sobre a sequência didática para o conteúdo de modelos atômicos, foi destinado a incentivar a participação do público alvo aprender de forma dinâmica e interativa, mostrando a eficiência que os recursos digitais educacionais podem proporcionar para o ensino aprendizagem de qualidade. Outrossim, a abordagem de conteúdos interativos voltados para o ensino de modelos atômicos em tempos de adversidade, como foi possível presenciar a modalidade do ensino remoto, que nos permitiu criar e repensar em novas formas e métodos para estimular a adaptação dos alunos nesse cenário de ensino remoto.

Contudo, os dados obtidos foram tanto qualitativos quanto quantitativos, segundo Richardson (2008); Dal-farra; Lopes, (2014), Dalfovo; Lana; Silveira, (2008). analisados durante o questionário avaliativo passado para os alunos (realizado na Plataforma Quizizz), mostrou-se eficiente para o ensino-aprendizagem. Com isso, foi possível verificar que a sequência didática apresentou-se pertinente para o conteúdo de modelos atômicos, pois houve uma porcentagem de acertos nas questões referente a avaliação proposta para os alunos extremamente significativa. Já o método observacional evidencia que na sequência didática, percebe-se que instigaram a curiosidade dos alunos sobre o tema, estimulando a participação na aula e auxiliando no aumento da autoestima durante os momentos de debate, mostrando-se eficiente no campo educacional.

Por conseguinte, vale ressaltar que dentre o percurso evolutivo para a aplicação dos modelos atômicos, alguns modelos mostraram-se mais eficientes do que outros em termos de grau de dificuldade. Desta forma, a parte histórica (o embasamento filosófico), foi de fácil compreensão para os alunos. Enquanto modelos como Bohr, Rutherford-Bohr, Schrödinger obtiveram uma maior quantidade de erros. Mas, as atividades lúdicas propostas foram novidades para os alunos pela forma como foram empregadas e abordadas na aula, auxiliando na apresentação e no desenvolvimento dos conceitos desta ciência.

Entretanto, foi aplicado um questionário com 13 perguntas na Plataforma Quiz sobre o conteúdo ministrado em sala de aula sobre os modelos atômicos através do quiz interativo que se mostra um recurso pedagógico que estimula o educando a se engajar no processo de aprendizagem tornando o seu conhecimento mais amplo.

Assim, é notório que os recursos tecnológicos são de extrema importância nessa etapa de ensino. Pois, dando menção nos recursos digitais disponíveis, foi possível sentir a dificuldade da carência de que os alunos não possuem o acesso limitado à rede de internet. Fazendo com que, muitos não possam assistir uma aula de qualidade ou acompanhar a aula como deveria, devidos essas nuances de ensino remoto e o acúmulo do acesso à internet.

Então, mostra-se a necessidade de usar material alternativo para aproximar cada vez mais o público no geral do desenvolvimento científico e facilitar os conteúdos ministrados. Diante das dificuldades de aprendizagem na disciplina de química, nos remete a pensar em repensar sobre novas formas metodológicas para trabalhar em sala de aula principalmente quando se ministra aula no ensino remoto emergencial como mostra a figura 1.

Figura 1: Aula expositiva dialogada com conteúdo de modelos atômicos.



Fonte: Acervo pessoal.

Em vista disso, a avaliação aplicada foi executada a fim de mensurar o influxo que a aula teve no aprendizado do conteúdo, assim como suas impressões acerca da metodologia adotada. Todavia, observou-se que todas as estratégias tiveram boa aceitação, pois, ao serem questionados sobre as atividades que mais contribuíram para o seu aprendizado, os discentes citaram todos os momentos pedagógicos adotados na condução da aula.

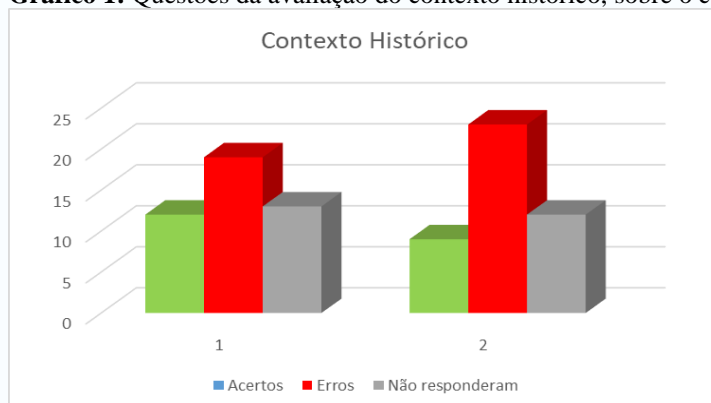
RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA PLATAFORMA QUIZZZ

Desta maneira, ao analisar tais questões abordadas no questionário avaliativo perceber que a quantidade de acertos entre alguns modelos foi mais elevada que outros devido ao grau de dificuldade de alguns modelos, por exemplo, ao analisar as questões da avaliação de cada modelo.

MODELOS ATÔMICOS: Contexto Histórico

1. Para Leucipo e Demócrito no surgimento da primeira palavra ÁTOMO, o átomo era a menor parte?
2. Em Empédocles por cerca de 450 a 500 A .C, a matéria era composta por 4 elementos fundamentais. Mas, para Aristóteles esses elementos se combinaram formando o que?

Gráfico 1: Questões da avaliação do contexto histórico, sobre o conteúdo ministrado.



Fonte: Acervo pessoal, autor, 2022.

Foi possível perceber que houve uma quantidade significativa de acertos e erros comparados com o grau de facilidade que as perguntas foram elaboradas. Mas, devido algumas pegadinhas para saber se realmente os alunos estavam sanando os conteúdos,

acabaram errando e aumentando o número de erros comparados com o de acertos. Assim, no decorrer da aplicação da avaliação, foi perceptível o fato de que muitos alunos puderam sanar dúvidas acerca do conteúdo, adquirir conhecimentos sobre o assunto, além de desenvolver habilidades de trabalho em conjunto com o público presente na aula.

ATOMISMO CIENTÍFICO: Modelo Atômico Dalton e Modelo atômico de Thomson.

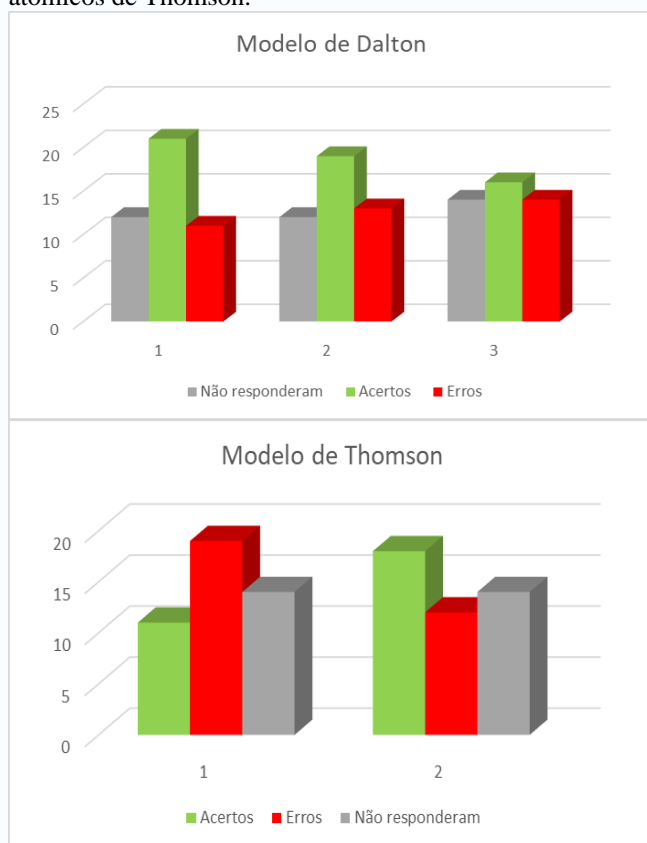
A) Questões de Dalton:

1. Quem é o responsável por propor esse modelo.
2. O modelo de átomo proposto por John Dalton diz que, o átomo seria pequenas partículas.
3. No experimento realizado por Dalton para prova a lei das proporções múltiplas, o que acontece com o Nitrogênio (N^2) ao reagido com diferentes massas de Oxigênio (O):

B) Questões de Thomson:

1. De acordo com a teoria atômica de J.J. Thomson (1856 - 1940) assinale a alternativa correta.
2. O átomo, na visão de Thomson, é constituído de:

Gráfico 2: a) Questões da avaliação sobre o modelo de Dalton. b) Questões da avaliação sobre o modelo atômicos de Thomson.



Fonte: Acervo pessoal.

Sendo assim, pode-se analisar que por meio dos novos recursos disponibilizados como plataformas digitais e interativas, ilustrações de experimentos (on-line), podem influenciar diretamente na forma que o conteúdo é ensinado, proporcionando um ambiente mais significativo e rico em ensino aprendizagem de qualidade obtendo um maior número de

acertos nas questões. Assim, é notório que as plataformas digitais meios educacionais de ensino remoto foram de extrema eficiência para o ensino do conteúdo, ajudando a esclarecer com mais clareza, objetividade no conteúdo ministrado em sala de aula.

Entretanto, as tecnologias hoje em dia, e os ambientes educativos vieram proporcionar cada vez mais conhecimentos, habilidades de aprendizagem e cada vez adquirir aprendizado significativo. Como relatar Santos et al. (2020), a internet permite a busca por assuntos dos mais diversos ramos pensados, facilitando o ensino aprendizagem, para que possa possibilitar novos caminhos a serem trilhados para adquirir conhecimento, movendo o alunado a instigar e buscar mais informações concretas, abrindo um leque de novas informações e elementos como uma forma de aprender mais e mais.

ATOMISMO CIENTÍFICO: Modelo Atômico Bohr e Modelo Atômico de Rutherford.

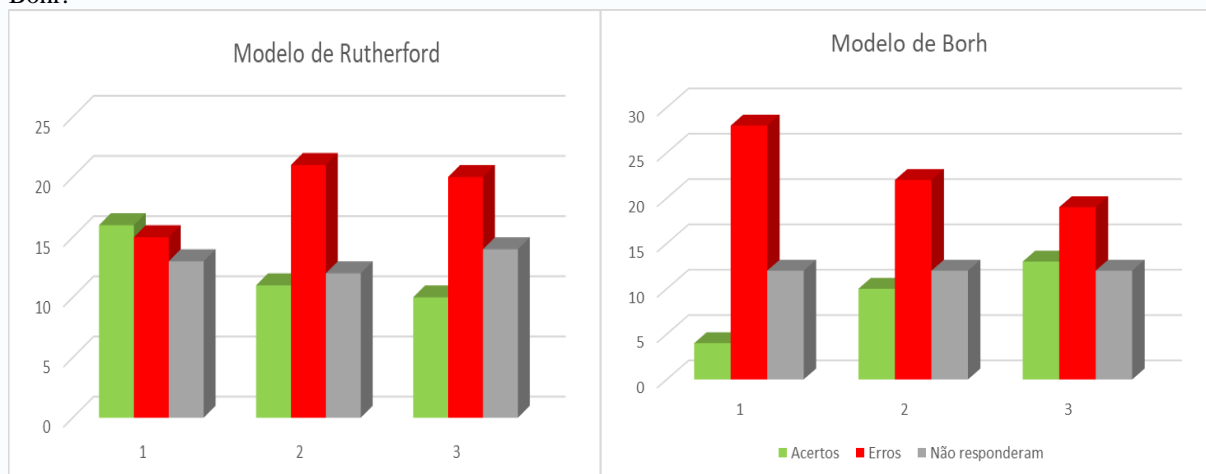
C) Questões de Rutherford:

1. Quem é o responsável por propor esse modelo:
2. O modelo do átomo conhecido como Modelo de Rutherford foi idealizado a partir de experiências realizadas em 1909. Várias conclusões foram tiradas a partir dessas experiências, EXCETO:
3. O átomo de Rutherford (1911) foi comparado ao sistema planetário. Eletrosfera é a região do átomo que:

D) Questões de Bohr:

1. O que propôs Bohr, inovando o modelo atômico, a respeito dos elétrons?
2. O que ocorre quando um elétron no estado fundamental absorve um fóton (quantum de energia)?
3. O que Sommerfeld concluiu a respeito da distribuição dos elétrons?

Gráfico 3: c) Questões da avaliação sobre o modelo de Rutherford. d) Questões da avaliação sobre o modelo de Bohr.



Fonte: Acervo pessoal, (2022).

No modelo atômico de Bohr, analisamos que houve uma grande quantidade de erros, pois os modelos atômicos de Bohr segundo algumas questões levantadas em sala de aula é um dos mais complexos juntamente com o modelo de Rutherford (Sommerfeld), devido seu alto grau de complexidade e difícil compreensão. Entretanto, se insere o fato de esses dois temas exprimirem conceitos mais complexos e abstratos, de modo que, para sanar essas dificuldades seria necessário mais tempo de aplicação da metodologia proposta e um maior tempo de aula.

Sabe que, em prol aos dados elencados no gráfico 3 c e d nas atividades destinadas à

educação, as tecnologias são fontes extremamente exuberantes, e cada vez ganha destaque no ramo com o passar dos anos. Então, como aborda Ferreira; Cavalcanti; e Ribeiro. (2021), conforme o andar dos anos, o desenvolvimento científico e avanço das tecnologias digitais têm ganhado cada vez mais destaque em diversos meios de informação, trazendo outra vertente para as salas de aulas, com o destaque na comunicação e meios de informações advindas. Com isso, as situações vivenciadas pelo ensino remoto ocasionado pela pandemia, destacamos que havia questionamentos que alunos estavam sujeitos a manusear os aparatos como ferramentas digitais, sendo de tamanha facilidade para o seu manuseio.

Pois, ao depararmos com tal situação, elencamos que isso não se aplica para todos porque com base na pandemia ocasionada em todo o mundo há uma certa fragilidade nesta situação. Então é notório, que nem todos os alunos e povos no geral tem facilidade de administrar as ferramentas digitais, até mesmo, que muitos não tem a condição de ter um equipamento em sua residência para suas pendências. Ou seja, os recursos que lhe são proporcionados mostram certas dificuldades no manuseio do aparelho, necessitando de uma atenção maior como aborda Santos et al, (2020).

Pois, vale salientar que devido às mais diversas dificuldades foi possível ministrar o conteúdo sobre modelos atômicos. Pois, é notório a importância do procedimento avaliativo e, principalmente, das reflexões elencadas, por propiciar o desenvolvimento de uma intervenção por parte do professor regente. Até então, demonstrando que os alunos tinham interesse no conteúdo ministrado, com uma interação significativa e muito participativa para com a dinâmica preparada para a aplicação do material proposto.

Assim, destaca-se a importância do material alternativo é tornar as aulas de Química mais divertidas e dinâmicas, facilitando os conteúdos e o desenvolvimento do conhecimento científico. Enquanto isso, as práticas pedagógicas trazendo atividades interativas ampliam a aprendizagem de maneira teórica e prática. Mas é necessário que o professor enquanto futuro profissional da educação compreenda que mesmo buscando auxílio com as ferramentas tecnológicas não conseguirá manejar para alcançar a turma com um todo, pois é evidente o engajamento de toda aquela turma a fim de compreender o conteúdo ensinado pelo professor de posse daquela disciplina.

CONCLUSÃO

O conteúdo dos modelos atômicos, consegue englobar conceitos relacionados a história da química, uma vez que aborda a evolução desses modelos e como eles foram desenvolvidos e os impactos na ciência e na sociedade, que tais teorias provocaram, bem como esses postulados contribuíram para o avanço da ciência até os dias atuais.

Contudo, mostra que as tecnologias da informação e comunicação se mostraram extremamente eficientes para dar continuidade ao ensino remoto, ainda que, fosse uma obrigação. Mas, evidencia a grande repercussão que os recursos digitais se mostraram e ganharam cada vez mais fama, destacando a sua essência no dia a dia da população. Então, é notório a grande importância de capacitações voltadas para a formação docente para ministrarem aulas com base num ambiente interativo e cheio de novas estratégias metodológicas.

Acrescentando-se que, de acordo com a dinâmica da aula ministrada é de fundamental importância que os profissionais se inventem para trazer novas metodologias para dentro de sala de aula, tornando a aula cada vez mais dinâmica e interativa. Enfatizando uma maior interação dos discentes com a aula, proporcionando e indagando um maior engajamento acerca do conteúdo abordado. Mostrando assim, a participação e desenvolvimentos dos alunos em

sala de aula com a proposta desenvolvida.

Em suma, observou-se, ainda que a aplicação da referida sequência se mostrou significativa no estímulo à aprendizagem e criatividade dos alunos, pois contribuiu para despertar o interesse dos discentes no aprendizado de Química. Mostrando-se eficiente para novas invenções e adaptações cada vez mais interativas para trabalhar em sala de aula com diferentes conteúdos não somente denominada ao conteúdo inclusivo da química.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. C. **A visão como obstáculo epistemológico para a aprendizagem de modelos atômicos.** 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, p. 1-117, 2020.

ARAÚJO, I. M. SANTOS, L. L. SOUZA, C. M. SANTOS, W. J. M.. **Regência do conteúdo de modelos atômicos abordados em olimpíadas de química jr de forma atrativa na modalidade de ensino remoto.** VIII ENALIC, Educação digital. p. 1-13. ISSN: 2526-3234, 2021.

BEZERRA, A. C. V. et al. **Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19.** Ciência & Saúde Coletiva [online]. v. 25, suppl 1 [Acessado 6 Junho 2022] , pp. 2411-2421, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>> Epub 05 Jun 2020. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, A. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. **Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67–80, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2698. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>> Acesso em: 27 out. 2022.

FERREIRA, J. S. CAVALCANTE, G. M. RIBEIRO, S. C. A. **Contribuições das tecnologias digitais no ensino remoto a partir da pandemia da Covid-19.** Revista Cocar. V.15 N.33 p.1-15, 2021. ISSN: 2237-0315

FORESTI, A.; TEIXEIRA, A. C. **Proposta de um conceito de aprendizagem para a era digital.** RELATEC – Revista Latino-americana de Tecnologia Educativa, v. 11, n. 2, p. 55-68, 2012.

LEITE, L. R. et al.. **O uso de sequências didáticas no ensino de Química: Proposta para o estudo de modelos atômicos.** Revista Brasileira de Extensão Universitária, 11(2), 177-188. <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11429/pdf>> DOI: <<https://doi.org/10.36661/2358-0399.2020v11i2.11429>> v. 11, n. 2, p. 177-188, 2020.

MELO, M. R. NETTO, E. G. L. **Dificuldades de ensino e aprendizagem dos modelos atômicos em Química.** Química Nova na Escola, 35(2), 112-122, 2013.

ROCHA, F. S. M. et al. **O uso de Tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da Covid-19.** Universidade Federal e Tecnológica do Paraná. 2020.

RODRIGUES, N. C. et al. **Recursos didáticos digitais para o ensino de Química durante a pandemia da Covid19.** Research, Society and Development, v. 10, n. 4, e22710413978, 2021. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13978>

SANTOS, V. A. et al. **O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente.** Conedu VII congresso nacional de educação. p. 1-10, 2020.

SOARES, M. D. et al. **Ensino de biologia em tempos de pandemia: criatividade, eficiência, aspectos emocionais e significados.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.2, fev. ISSN - 2675 – 3375, 2021.

SILVA, F. N. da SILVA, R. A. RENATO, G. de A., SUART, R. de C. **Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial.** *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10, 1–21, 2020.
<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24727>

SILVA, G. J.; COELHO, R. S.; CUNHA, G. D.; STROPA, J. M.. **Covid-19: aulas assíncronas e síncronas promove novas experiências no ensino.** Educationis, v.10, n.1, p.46-53, 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2022.001.0006>

APLICABILIDADE DO KAHOOT COMO METODOLOGIA ATIVA PARA REVISÃO DE CONTEÚDOS EM BIOLOGIA

Leandro Alves de Lima¹
Maria da Conceição Vieira de Almeida²

RESUMO

A Pandemia revolucionou a necessidade da inclusão digital na prática docente. Hoje se tem a disponibilidade de inúmeros recursos digitais como, jogos, livros digitais, simuladores, infográficos, entre outros. Utilizar desses recursos na educação básica torna-se atrativo e um importante recurso didático para o ensino e aprendizagem dos alunos. O presente trabalho trata-se de um relato de experiência da aplicabilidade de jogos online como metodologia ativa de gamificação que teve como objetivo analisar a aplicabilidade de um quiz, na plataforma Kahoot, como ferramenta de revisão de conteúdos na disciplina de Biologia. Para a aplicação do Quiz na plataforma Kahoot, foi utilizado o laboratório de informática da EEEP Jaime da Cunha Rebouças, com 120 alunos dos cursos de Agronegócio, Desenvolvimento de Sistemas e Administração. Para coleta de dados foi utilizada o Google Forms para aplicação de um questionário, após a aula. O estudo evidenciou que houve maior interesse e interação entre os estudantes, bem como, melhora em suas aprendizagens sobre os assuntos trabalhados. Um percentual de 70,5 % (setenta virgula cinco) dos alunos avaliaram como uma excelente forma de fazer revisão para as avaliações. Ademais, muitos relataram que houvesse mais aulas dessa forma e ainda que os outros professores aderissem essa estratégia. Ao compartilhar a estratégia ao colegiado de professores, verificou-se que a grande maioria não conhecia ou conhecia e não sabia utilizar. Dessa forma, foi possível concluir que essa estratégia pode ser uma ferramenta de sistematização bastante útil, podendo ser aplicada pelos docentes nesse cenário de grandes desafios, despertando seu interesse por metodologias inovadoras no que tange ao ensino para essa geração ligada a tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia ativa; Biologia; Kahoot; Professores.

INTRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Não é novidade falar que a Pandemia do Covid-19 além de impactar a saúde pública, financeira, emocional e social, afetou completamente a Educação presencial de ensino no Brasil, suscetibilizando a prática docente. Pois, as escolas fecharam e os educadores tiveram de se reinventar para garantir o direito de todos à Educação, deparando-se com o grande desafio de utilizar as plataformas e recursos digitais para ministração de suas aulas, atendendo a medidas para contenção do vírus, como o distanciamento social e fechamento de estabelecimentos comerciais e educacionais, a opção foi adequar-se ao ensino remoto. Lamentavelmente algumas escolas não se adequaram a esse formato de ensino, o que por sua vez provocou um déficit de aprendizagem consternador, o que se percebe com isso é que nas escolas brasileiras ainda há a predominância do ensino enraizado nos moldes do método tradicionalista.

Na pesquisa para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas investigou-se a percepção dos alunos do 9º ano sobre o ensino de Ciências, os resultados apontaram que os alunos se encontram insatisfeitos com os conteúdos que são ministrados nas aulas de Ciências em sua série, e deixam enfatizadas a ausência de aulas mais dinâmicas,

¹ Mestrando do programa PROFBIO – UERN, leandroalves@alu.uern.br

² Doutora em Ensino de Ciências pela UFRN e professora do Curso de Ciências Biológicas da UERN, ceissaalmeida@hotmail.com

experimentais, interativas e práticas. As análises apontam ainda a predominância do uso do livro didático como o recurso mais utilizado no método avaliativo e ademais que associam esses conteúdos com a matemática (LIMA, 2014).

Uma das respostas encontradas é que muitos professores que ministram este componente nessa etapa escolar são formados em Matemática. Dessa forma, os educandos do Ensino Fundamental na maioria das vezes deparam-se com metodologias que nem sempre promovem a efetiva construção de seu conhecimento científico e tampouco lhes são oferecidos mecanismos de compensação por defasagens sociais, que vão desde problemas de natureza familiar ao limitado acesso a livros, sites e outras fontes de conhecimento (LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 399 apud LIMA, 2014).

No tocante ao ensino de Ciências, se antes educandos do Ensino Fundamental na maioria das vezes já se deparavam com metodologias que nem sempre promovia a efetiva construção do conhecimento científico, ainda mais preocupante se tornou essa situação com as suspensões das aulas presenciais. Esse cenário gerou muita insatisfação por parte dos educandos, levando-os a defasagem de aprendizagem, desmotivação, o desinteresse e até mesmo ao abandono.

Nesse contexto, com a retomada das aulas presenciais e a chegada ao ensino médio essa defasagem de aprendizagem ficou evidente. Os estudantes da 1ª (primeira) série quando questionados, nas primeiras aulas do ano letivo na disciplina Biologia, sobre quais os conteúdos em Ciências que mais lhes interessavam e ainda, o que era Biologia? Não souberam identificar assuntos relacionados a esse componente e a maioria dos alunos responderam que não tinham aulas de Ciências, só lembravam de algumas atividades que os professores passavam no WhatsApp. Outros ainda só se lembraram de assuntos da Química e da Física.

Por isso, o professor de Biologia nas primeiras séries do Ensino Médio enfrenta uma série de desafios para superar limitações metodológicas e conceituais da formação não alcançadas no ensino de Ciências no ensino fundamental. E outro fator intrigante, nesse cenário, que tem preocupado grande parte dos educadores no contexto do ensino de Biologia é as demandas do Novo Ensino Médio, onde deparam-se com disciplinas como Aprofundamento em Biologia, Projetos Interdisciplinares e Eletivas, que devem atender um itinerário próprio de aprendizagem escolhidos pelos alunos e ainda, redução de carga horária de algumas disciplinas. Ademais não se tem orientação metodológica específica para se trabalhar com esses componentes, ou seja, os professores têm que ser protagonistas e buscar Metodologias Ativas que contribuem nos resultados esperados nessa etapa de ensino e no Projeto de Vida dos estudantes.

Nesse panorama é importante destacar que os estudantes tiveram o celular como a sua principal via para acesso ao ensino durante a Pandemia, sendo seu ambiente de aprendizagem, utilizando como uma das ferramentas educacionais o Google Classroom. E hoje os jovens nativos digitais, se deparar com um ambiente educacional analógico é reptante. Assim, é pressuroso a necessidade emergente de incorporar ao processo de ensino, os modos de aprender dessa nova geração, a fim de que a escola se torne mais integrada à realidade da sociedade digital da qual participam. Outrossim, a tecnologia em sala de aula se tornou indispensável à prática docente, tornando-se necessário não só agregar mídias digitais, mas também questionar o uso dos modelos mais tradicionais de educação e testar estratégias metodológicas inovadoras (FREITAS, 2019).

É notável que a Pandemia revolucionou essa necessidade da inclusão digital na prática docente. Por isso, na era digital, as escolas também precisam se adaptar, rever a sua prática e melhorar o ensino, torná-la mais próxima da realidade dos estudantes. As maiores

dificuldades observadas nas salas de aulas são o desinteresse, a falta de motivação e a apatia de muitos estudantes. Logo, para que haja mudanças no ensino de Biologia é necessário usar novas ferramentas como adoção de estratégias com abordagem investigativa, com o uso de Metodologias Ativas, trazendo uma nova oxigenação às práticas docentes no Ensino Médio. Esses tipos de metodologias fazem com que os estudantes se apropriem de conhecimentos por meio de ações que podem ser dirigidas para a construção de saberes, além de possibilitar trabalhar temas de Biologia por meio da desconstrução e reconstrução de questões (GOMES, 2019).

No cenário atual é necessário não apenas ter interação nas aulas de Biologia, mas sim interatividade. Nesse contexto entra em cena a cibercultura, cuja interatividade manifesta-se nas práticas comunicacionais como por exemplo, e-mails, blogs, videologs, Youtube, chats, games e softwares livres, entre outros (SILVA, 2009). Dentro dessa perspectiva, um dos recursos digitais que tem ganhado espaço, se destacando a favor do aprendizado, promovendo maior engajamento, motivação e participação dos alunos nas aulas na área da Ciência, é o uso da Gamificação como umas das Metodologias Ativas na Educação, que por sua vez constitui o uso de mecanismos e dinâmicas de jogos para a resolução de problemas que podem ser realizados por plataformas online e digitais.

Diante desses fatos, é intrigante perceber que muitas escolas, com o retorno das aulas presenciais, têm deixado de lado os recursos digitais utilizados durante o ensino remoto e resistem em manter o método tradicional de ensino. Nesse paradoxo, é necessário que o professor de Biologia seja estimulado a repensar e a replanejar sua ação pedagógica, pois os termos biológicos são bastante complexos e o uso de recursos digitais são ferramentas potenciais que podem auxiliar o aluno no processo de uma aprendizagem mais significativa, elucidativa e menos abstrata (SILVA and SILVA, 2014).

Hoje, percebe-se que a maioria dos estudantes são fissurados em jogos e em estar ligados em telas, seja com o celular, tablet, notebook ou TV. Visto isto, essa pesquisa trata-se de um relato de experiência que se propõe a apresentar uma metodologia ativa de gamificação como recursos na educação básica que é atrativo e um importante recurso didático que contribui para o ensino e aprendizagem dos alunos de forma interativa. Dessa forma, esse trabalho teve como objetivo de analisar a aplicabilidade de um quiz, na plataforma Kahoot, como ferramenta de revisão de conteúdos na disciplina de Biologia.

Criado em 2013, o Kahoot é uma plataforma virtual criada em 2013, que possibilita a de criação gratuita de questionário, pesquisa e quizzes, como jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos educadores e estudantes investigarem, criarem, colaborarem e compartilharem conhecimentos. Tendo como pilares os seguintes elementos: regras, colaboração, feedbacks instantâneos, rankings, reflexão e diversão. Ademais, funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado à Internet. Os estudantes participam respondendo às questões utilizando o computador disponível no laboratório da escola. Outrossim, o Kahoot contabiliza o desempenho dos participantes considerando o número das respostas corretas e o tempo para respondê-las (CASTILHO, W. *et al* 2020).

DETALHAMENTO METODOLÓGICO

Optou-se pelos métodos qualitativos dentro de uma abordagem também quantitativa. Para Bogdan e Biklen apud Borba (2004) dados quantitativos podem ser utilizados dentro de uma pesquisa qualitativa:

Embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal

como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...] Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial (BORBA, 2004, p.02).

Segundo Eiterer (2010), um trabalho nesse formato pode, inclusive, partir de dados quantitativos de pesquisas mais amplas, ou até mesmo de modo mais aprofundado, de uma determinada população ou parcela dela, por exemplo, alguns integrantes de uma sala de aula ou alguns representantes de um dado corpo docente (EITERER, 2010).

Por este modo, essa experiência foi realizada no primeiro semestre do ano letivo 2022 com 120 alunos dos cursos de Agronegócio, Desenvolvimento de Sistemas e Administração da Escola Estadual de Educação Profissional - EEEP Jaime da Cunha Rebouças, localizada no município de Icapuí que pertence a regional CREDE 10 do Estado do Ceará.

A atividade ocorreu na semana que antecedia as avaliações bimestrais. Após ministração dos conteúdos sobre Citologia, foi dada a orientação da atividade assim como as regras do jogo, que consistia em responder mais rápido e corretamente teria mais pontos, de modo que iriam se prejudicar caso consultasse outra fonte a não ser os seus conhecimentos.

Na escola havia a proibição do uso do celular e dessa forma foi utilizado o laboratório de informática, que tinha a disposição de 22 computadores para aplicação do Kahoot e por isso, a atividade se desenvolveu em duplas. Foram elaboradas pelo docente 12 (doze) questões na plataforma Kahoot (kahoot.com), relacionadas a revisão dos conteúdos: Estrutura organizacional das células procariontes e eucariontes; diferenças entre célula animal e vegetal; Membrana plasmática e organelas citoplasmáticas.

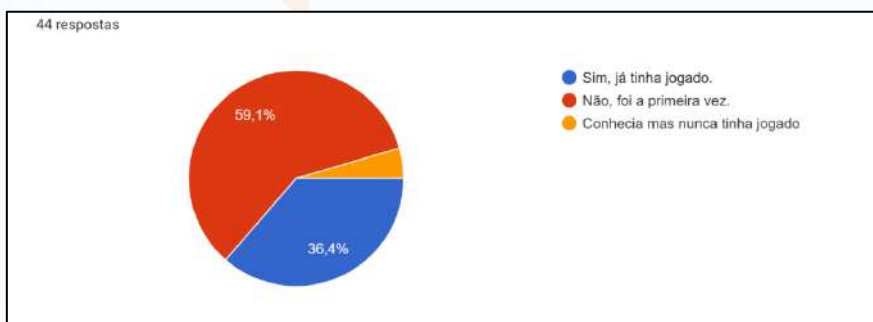
O Quiz foi jogado no modo clássico, onde as perguntas apareciam na tela de uma TV e as opções das respostas eram dadas individualmente na tela dos computadores aos estudantes. A pontuação obtida no pódio era dada ao final do tempo de cada pergunta. Após cada pergunta, principalmente nas que ocorreram o maior número de respostas incorretas, era realizado uma revisão sobre o assunto.

Para coleta de dados e produção das informações de abordagem quantitativa e qualitativa, foi utilizado o Google Forms para aplicação de um questionário que foi disponibilizado, após a aula no grupo de WhatsApp de uso da escola.

RESULTADOS

O questionário aplicado não foi obrigatório e não foi solicitado informações como nome, sexo ou idade. Obteve-se a participação de 44 alunos, muitos destes cerca de 59,1 % desconheciam essa plataforma, o que indica o desconhecimento consequentemente também dos Educadores (figura 1).

Figura 1 – Você já conhecia o Kahoot?



Fonte: Autores

A tabela 1 mostra o relato dos estudantes quando questionados sobre o que mais chamou a atenção nessa aula utilizando o Kahoot.

Tabela 1 - Relate o que mais chamou sua atenção nessa aula utilizando o kahoot

1. Aluno O fato de ser competitivo e o insentivo ao estudo por meio de um jogo
2. Aluno Ser uma aula mais diferente sempre chama atenção.
3. Aluno Organização do sate
4. Aluno Um novo método
5. Aluno a motivação dos alunos para acertar as questões e ficar em primeiro lugar.
6. Aluno a aula fica mais interativa e menos pesada, fica mais tranquila e interessante,o aplicativo chama muita atenção
7. Aluno Ela é divertida e ao mesmo tempo oferece aprendizado
8. Aluno aula mais interativa e criativa.
9. Aluno muitas coisas
10. Aluno O que mais me chamou atenção, foi a forma do aplicativo trabalhar. Estudar mais aí mesmo tempo se divertir com o app.
11. Aluno A forma que foi a aula
12. Aluno Foi uma coisa boa
13. Aluno O jeito que todo mundo participou & eu aprendi mais
14. Aluno Que não tem as alternativas
15. Aluno Que podemos aprender melhor , até errando e tirando dúvidas
16. Aluno A interação do aluno, para disputar colocação no objetivo de ganha .
17. Aluno E pq agente sai da sala kkkkk
18. Aluno Melhor forma de aprendizado
19. Aluno Que pode aprender mais sobre o conteúdo que o professor pode estar passando pq vira até divertido por conta que aprende também
20. Aluno Ensinamentos com jogos
21. Aluno A forma que a gente consegue aprender com tanta facilidade usando um jogo, uma forma divertida.
22. Aluno A facilidade em aprender usando isso de forma competitiva
23. Aluno o jeito que fizemos a atividade lá no laboratório de informática, foi bem mais interativo e ajudou bastante a entender algumas coisas, e aprender outras que não sabíamos.
24. Aluno Ao mesmo tempo que estudamos, também nos divertimos jogando o jogo.
25. Aluno Os pontos que são bem legal e as perguntas
26. Aluno As perguntas bem interessantes
27. Aluno É uma aula divertida e competitiva
28. Aluno A agilidade
29. Aluno A competição entre os alunos
30. Aluno Muito interessante porq nois aprendemos melhor e torna a aula mais interativa até pra nois aprendemos
31. Aluno Que a pessoa pode se divertir e aprender ao mesmo tempo
32. Aluno N sei
33. Aluno Que podemos aprender mais fácil
34. Aluno Achei um app muito bacana, que na minha sincera opinião, ajuda muito os alunos que realmente estão interessados a aprender, pois mesmo errando, como o professor vai está

- explicando o motivo de está errada, vai facilitar a compreensão e tirar todas as dúvidas...
35. Aluno a facil aprendizagem, de forma divertida.
 36. Aluno A praticidade.
 37. Aluno O ponto que mais chamou a minha atenção, foi o fato de estarmos revisando o conteúdo de uma forma dinâmica e muito divertida, buscando a aprendizagem através de um momento muito interativo.
 38. Aluno A maneira diferente de se aprender o conteúdo apresentado, no caso, em forma de um jogo.
 39. Aluno As questões da atividade,o jeito de jogar que é mais fácil.
 40. Aluno A forma de aprendizado. Onde voce compete com outros alunos para ver quem sabe mais e acaba aprendendo com eles e com o professor.
 41. Aluno tudo
 42. Aluno Divertimento
 43. Aluno A forma de aprender
 44. Aluno Serve como simulação para prova, avaliando seu aprendizado.

É notável a partir da fala dos alunos, que houve maior interação, engajamento e satisfação dos alunos na aula. Dessa forma corrobora com estudos realizados por Bottentuit Junior (2017), onde ratifica os benefícios da utilização do aplicativo Kahoot na educação ao afirmar que o seu uso aumenta o interesse do aluno para a aprendizagem e melhora as práticas pedagógicas.

Segundo Castilho, W. *et al.* (2020) o processo de ensino-aprendizagem utilizando a gamificação pode ter impacto social e emocional aos estudantes, isso se deve ao fascínio pela competição e progressão de vitórias, que pode ser notada nas falas dos alunos,

O fato de ser competitivo e o insentivo ao estudo por meio de um jogo (Aluno 1)

A interação do aluno, para disputar colocação no objetivo de ganha (Aluno 16)

A facilidade em aprender usando isso de forma competitiva (Aluno 22)

É uma aula divertida e competitiva (Aluno 27)

A competição entre os alunos (Aluno 29)

A forma de aprendizado. Onde voce compete com outros alunos para ver quem sabe mais e acaba aprendendo com eles e com o professor. (Aluno 40)

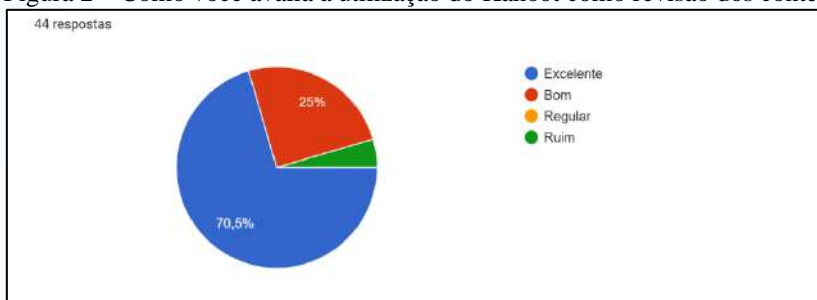
Outro fator relevante a destacar é que nas questões onde ocorreram maior número de respostas incorretas foram realizadas revisão e discussão sobre o assunto, o que permite no decorrer da aplicação do Kahoot, aos alunos sanar as suas dúvidas logo após cada pergunta (SOUSA, 2019). É perceptível que esse foi um ponto fundamental na aula para aprendizagem dos alunos, como diz aluno 34

Achei um app muito bacana, que na minha sincera opinião, ajuda muito os alunos que realmente estão interessados a aprender, pois mesmo errando, como o professor vai está explicando o motivo de está errada, vai facilitar a compreensão e tirar todas as dúvidas (Aluno 34)

Portanto, o estudo evidenciou nas falas de vários alunos presentes na tabela 1 que houve maior interesse e interação entre os estudantes, bem como, melhora em suas aprendizagens sobre os assuntos trabalhados. Ademais, um percentual de 70,5 % (setenta

virgula cinco) dos alunos avaliaram como uma excelente forma de fazer revisão para as avaliações (Figura 2)

Figura 2 – Como você avalia a utilização do Kahoot como revisão dos conteúdos de Biologia?



Fonte: Autores

Houve ainda muitos estudantes solicitando que os outros professores também utilizassem essa estratégia, “gostaria de dizer, que o momento foi muito incrível e riquíssimo para a aprendizagem, espero que seja algo utilizado em outras aulas (Aluno 39)” e

Seria muito bom o uso dessa ferramenta na escola, talvez em semanas antecedentes a provas como forma de revisão, fazendo o uso do laboratório de informática para desenvolver uma espécie de disputa de conhecimentos (Aluno 44).

A tabela 2 apresenta as respostas de uma das questões presente no questionário: na sua opinião, por que você recomendaria que outros professores utilizassem essa estratégia de ensino?

Tabela 2 - por que você recomendaria que outros professores utilizassem essa estratégia de ensino?

1. Aluno Pois é um jogo ,isso incentiva o aluno a aprender jogando
2. Aluno Pois a aula fica mais divertida e consegue sair da zona de conforto
3. Aluno Pra uma aula mais produtiva e competitiva
4. Aluno Por ser uma forma diferente e interativa
5. Aluno em alguns pontos ajuda no incentivo dos alunos a aprender mais sobre o conteúdo, em outros pontos, eu gosto das aulas normais em sala de aula, pois consigo me concentrar melhor.
6. Aluno Pois é uma maneira de divertir e fazer com que o conteúdo fique mais interessante e é uma forma de distração mesmo sendo conteúdos normais.
7. Aluno Porque é uma forma legal de aprender e não da aquela preguiça
8. Aluno porque é uma forma diferente de aprender, e uma forma mais divertida de aprender os conteúdos.
9. Aluno Uma forma divertido de aprender
10. Aluno Porque chama atenção dos alunos, como é uma coisa mais divertida fica mais fácil de aprender, porque a gente vai se empolgando.
11. Aluno Pois é uma forma divertida de aprender
12. Aluno Porque para mim é uma experiência boa e para aprendizagem
13. Aluno Por que e mais facil de aprender
14. Aluno Porque seria muito mais fácil a compreensão e mas divertido
15. Aluno Porque a tecnologia está avançada e muitos perdem tempo vendo vídeos tiktok e etc e poderia ter mas opção dessas de aplicativos assim ficaria mas fácil de aprender ter conhecimento
16. Aluno Para a interação dos, alunos porque a maioria das vezes não participa da atividade que é passada no caderno.
17. Aluno Pra não ficar só na sala kk
18. Aluno Para descontrair com os alunos
19. Aluno Igual oq eu respondi lá em cima é bom pra aprender mais,e tbm se torna algo mais prático e vira uma aula mais divertida e mais fácil de aprender

20. Aluno Só assim que alguns alunos sentem vontade de aprender
21. Aluno Porque é uma forma do aluno aprender com facilidade
22. Aluno Pois há muito mais praticidade em memorizar o conteúdo e torna as aulas menos massantes
23. Aluno Sim.
24. Aluno Tiramos dúvidas, e também temos noção de quantas questões nós iríamos errar se fosse em uma prova, e isso faz com que nós estude mais ainda pra não errar nas mesmas questões.
25. Aluno Porque seria bem melhor para os alunos, não ia precisar copiar e ia ser bem mais rápido
26. Aluno Ajudar muita ao aprendizado
27. Aluno Porque ao mesmo tempo que se diverte nois está em uma competição e ninguém quer perde, acaba que força nois usa todo o nosso conhecimento.
28. Aluno Ele é de fácil compreensão
29. Aluno Pq é bastante divertido e chama a minha atenção para estudar por ele
30. Aluno Porq a aula será muito mais interativa é divertida e ao mesmo tempo melhor para entender
31. Aluno Por que é divertido e a pessoa fica com mais vontade de estudar
32. Aluno N sei
33. Aluno Além de ser fácil de mexer ele é muito eficiente
34. Aluno Porque como "falei", facilita mais na aprendizagem.
35. Aluno por que é uma boa estratégia pra saber se o aluno ta aprendendo ou nao.
36. Aluno Ele é prático e ajuda a exercitar.
37. Aluno Eu recomendaria, pois acho que iria contribuir bastante para aprendizagem, até mesmo por estarmos utilizando a tecnologia, algo bastante presente na atualidade.
38. Aluno Pois é uma forma diferente e divertida de aprendizado.
39. Aluno Pare desenvolver métodos de ensino mais viáveis para os alunos.
40. Aluno Recomendaria para os professores de física/química porquê é uma materia mais complicada
41. Aluno para que nó alunos pudessem ter mais aulas como essa.
42. Aluno Não sei
43. Aluno Pq é uma forma boa de aprendizado
44. Aluno Pois com ele é possível se autoavaliar, sobre seus conhecimentos, etc

Posteriormente análise dos resultados foi socializado com o grupo de Educadores e como já previsto a maioria não tinham conhecimentos e outros não sabiam como utilizar. Logo, foi apresentado aos professores a plataforma mostrando que a mesma dispõe de vários quizzes prontos para a aplicação, mas que é possível também editar ou construir seus próprios Kahoot.

Desse modo, o uso do Kahoot como metodologia ativa de aprendizagem fundamentada em gamificação, pode ser utilizado em qualquer área do conhecimento como revisão ou até mesmo avaliação do conhecimento individual e coletivo. Portanto, acredita-se que o uso do Kahoot, pode ser apropriada pelos professores, como ferramenta eficaz de avaliação gamificada contribuindo de forma significativa para o ensino de Biologia e demais áreas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesse relato de experiência foi possível concluir que essa estratégia pode ser uma ferramenta de sistematização bastante útil, podendo ser aplicada pelos docentes nesse cenário de grandes desafios, despertando seu interesse por metodologias inovadoras no que tange ao ensino para essa geração ligada a tecnologia.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação Matemática: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994 ou 1989.

BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BOTTENTUIT Junior, J. B. **O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real**. Challenges: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds. Disponível em: <http://fatecead.com.br/ma/artigo01.pd> Acesso em: 07/11/2022.

CASTILHO, W. *et al.* **A Utilização do Aplicativo Kahoot como Metodologia de Avaliação para Inserção da Física das Radiações No Ensino Médio**. Instituto Federal do Tocantins/IFTO/ Campus Palmas/ TO. 2020.

EITERER, Carmen Lúcia. **Metodologia de pesquisa em educação** / Carmen Lúcia Eiterer, Zulmira Medeiros; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (organizadoras). – Belo Horizonte : UFMG, Faculdade de Educação, 2010. 48 p. – (Núcleo de integração)

FREITAS, Suzana de Lourdes Sousa. **Arborvíroses nas aulas de biologia: o uso de mídias digitais em diferentes contextos metodológicos.**/ Suzana de Lourdes Sousa Freitas. - Vitória de Santo Antão, 2019.

GOMES, EDILBERTO GOIS. **SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA: RECONSTRUINDO CONCEITOS DE TEMAS COBRADOS EM OLIMPIADAS DE BIOLOGIA USANDO ESTRATÉGIA INOVADORA DO “TEATRO DE SOMBRAS”**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94655>> Acesso em: 2 de abril de 2022

LIMA, K. E. Cavalcante; VASCONCELOS, S. Dias. **Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife**. Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, Leandro Alves de. **Percepção de alunos do 9º ano sobre o ensino de ciências: aplicabilidade dos conteúdos e apreensão dos conhecimentos**. Trabalho de Conclusão de Curso /Universidade Estadual do Ceará - UECE. 2014
Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA ,Elúzi Pinheiro da; SILVA, Patrícia de Oliveira Rosa. **O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE BIOLOGIA**. Os Desafios da Escola pública paranaense na perspectiva Do Professor PDE. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3. Cadernos PDE. v1- Paraná. 2014.

SILVA, Marco. "**Cibercultura E Educação: A Comunicação Na Sala De Aula Presencial E Online**." Revista FAMECOS 15.37 (2009): 69-74.

SOUSA, M. A. de .O uso da plataforma kahoot como método de ensino-aprendizagem no ensino da matemática. VI Congresso Nacional de Educação. (2019). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID3323_26092019101246.pdf Acesso em: 05/11/22.

ENSINAR GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: um estudo sobre o uso da sala de informática e a pesquisa escolar

Francisco Edjânio Rodrigues Ferreira¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar através de uma pesquisa-ação colaborativa o uso da sala de informática e da internet na pesquisa escolar no ensino da geografia. Procurou-se inicialmente buscar uma fundamentação teórica sobre conceitos como, era da informação com Manuel Castells, inclusão digital e virtualidade do espaço vivido com os embasamentos teóricos de Pierre Lévy. Inicialmente aplicaram-se questionários para investigar o perfil dos sujeitos, quanto as suas percepções e contato com as novas tecnologias, sendo estes uma professora do ensino médio da Escola Estadual Abel Freire Coelho localizado no município de Mossoró-RN e alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. A metodologia consistiu em acompanhar as práticas docentes por meio de registro filmográfico, sobretudo das atividades realizadas na sala de informática. Em seguida foi o momento de proporcionar a reflexão sobre a ação educativa, onde a professora participante da pesquisa pode assistir a suas aulas, e fazer considerações sobre sua prática. O segundo momento consistiu em uma ação colaborativa com o professor, onde foi proposta a construção de estratégias didáticas para trabalhar a pesquisa escolar, com o auxílio da internet. O produto final consistiu em uma construção de um jornal, em formato de site onde os alunos produziram textos autorais com base na pesquisa, para compor as seções do jornal: política, economia, cidades, cultura e classificados. Como resultado da ação do pesquisador foram dadas considerações positivas por parte dos alunos que afirmaram ter participado de uma atividade nova que envolveu mais com o conteúdo e passou do habitual que era pesquisas na internet. Diante disso a professora pesquisadora colaboradora também fez considerações significativas ao admitir pouco conhecimento com a informática, a falta de preparação por parte dos programas governamentais e o pouco tempo para planejar suas aulas explorando mais as ferramentas da internet.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Novas Tecnologias; Internet; Pesquisa escolar

INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias de informação e comunicação (TIC'S) é tema de grandes debates na sociedade atual, devido à intensidade com que moldou a sociedade atual também conhecida como sociedade da informação. No meio educacional também se sentiu a necessidade de introduzir as TIC's como um recurso didático no ensino, pois não se pode pensar a escola sem levar em consideração o perfil da sociedade que a constitui. Pensando nesta temática foi que surgiu a curiosidade de analisar como está sendo dado o tratamento por parte dos órgãos governamentais e do corpo funcional escolar ao uso destes equipamentos.

Diante de uma sociedade onde surgem a cada dia novas tecnologias e essas chegam a diferentes lugares e classes sociais, torna-se necessário a discussão da introdução dessas ferramentas como forma de recurso didático na educação. Esse tratamento tem fundamental importância, pois os novos recursos tecnológicos tratados aqui estão presentes na vivência dos alunos seja direta ou indiretamente. Ainda existe uma forte barreira entre as escolas e a interiorização das novas tecnologias nos seus planejamentos pedagógicos, distorcendo-se dos desafios que a sociedade da informação lhes impõe. É necessário perceber que os ritmos de

¹Graduado em Geografia pela UERN. E-mail: edjaniogeo@gmail.com

aprendizagem hoje se dão de forma bastante acelerada e com um dinamismo de informações que são vistas em diferentes meios que podem estar nos mais variados lugares.

Estando imposta essa realidade, o conceito dos recursos didáticos assume um novo papel frente ao surgimento de meios tecnológicos aplicados à educação a partir da prática pedagógica planejada. Na realidade, a ideia de fazer uso das TIC's é mais abrangente. O uso das mídias educacionais trabalhadas de forma integrada vem nortear a inserção dos sujeitos envolvidos no cenário atual, sociedade tecnológica.

Continuando a discussão sobre as duas inovações citadas anteriormente como alternativa de melhorar o ensino de geografia, os mesmos podem ser trabalhados em diferentes conteúdos e com metodologias variadas dependendo do planejamento do professor e da sua criatividade. O uso da internet pode ser uma maneira didática de desenvolver o conteúdo na sala de informática, sendo feitas pesquisas de exploração de sites, existindo inúmeras possibilidades de se desenvolver através de mecanismos de buscas. Para que essas atividades tenham resultados positivos o professor deve estar preparado mostrando como fazê-las e qual a linha que deve ser seguida para não sair do objetivo da pesquisa.

Além do uso da internet para pesquisas a sala de informática serve também para trabalhar a cartografia através de softwares gratuitos on line onde possibilitam uma visualização da superfície terrestre em três dimensões (Google Earth), ampliando assim as atividades de leituras de mapas, acesso a sites de órgãos de planejamento e estatísticas (IBGE) para consulta a dados secundários de fenômenos urbanos e rurais, e outras maneiras de pesquisas que vão depender da criatividade e conhecimento do professor sobre programas que estão disponíveis e que através deles possam ajudar a entender a Geografia.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo investigar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) na educação e em especial no ensino de geografia. Esta pesquisa teve como ponto principal analisar, atuar e refletir e fazer refletir os sujeitos participantes sobre o tratamento que vem sendo dado ao uso destes recursos nas escolas e na disciplina de geografia. Observando também o perfil dos sujeitos envolvidos, sendo estes uma professora do ensino médio da Escola Estadual Abel Freire Coelho localizado no município de Mossoró-RN e alunos de duas turmas do 2º ano da escola citada.

O presente trabalho também analisou dados a nível nacional e regional como alicerce de análise dos dados locais, buscaram-se informações em órgãos de pesquisas e também em bancos de dados de órgãos educacionais estadual e federal. Para uma discussão embasada numa fundamentação teórica discutiu conceitos relevantes para ser entendido o momento de transformações que vem ocorrendo na sociedade atual relacionados a introdução do uso dessas novas tecnologias.

Buscamos analisar conceitos como “era da informação” onde trata do surgimento destas ferramentas mudando a estrutura social e da posse do capitalismo para disseminar seus ideais calcados pelo interesse do estado. Além disso, verificou-se o processo de inclusão digital, sendo preciso perceber as duas facetas que circulam essa inclusão sendo uma que valoriza a técnica como tabua de salvação para a sociedade e outra que mostra a real intenção dos atores desta inclusão que ao mesmo tempo que inclui exclui a sociedade para a periferia da informação.

Além disso, mostra posicionamentos sobre a introdução dos meios tecnológicos na educação, discutindo as ações dos governantes assim como as atitudes tomadas pelas escolas e profissionais para incluir essas ferramentas como apoio didático nos seus planejamentos.

Também foi trabalhado com a informática e a internet na educação geográfica, os desafios e possibilidades para os professores conduzirem as TIC's nas suas aulas como um recurso que venha acrescentar e facilitar a busca pelo conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa ocorreram por meio de uma pesquisa-ação-colaborativa, esta tem o papel de proporcionar ao pesquisador que o mesmo intervenha dentro de uma problemática, tendo como objetivo mobilizar os participantes de forma a construir novos conhecimentos. Este tipo de pesquisa pressupõe uma ação planejada, podendo com esta metodologia os participantes investigar e analisar suas próprias práticas de forma crítica e reflexiva. Paralelo a discussão Pimenta, (2006), fala sobre a importância da reflexão na prática docente quando diz o seguinte;

Assim o processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que professores investiguem a própria atividade docente, e a partir dela, constituam os seus saber-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (PIMENTA, 2006, p.35).

A presente pesquisa consistiu em seguir uma meta envolvendo alunos e pesquisadores sendo um universitário, um professor orientador e a professora da escola. Sendo que esta última passa a ser chamada também de pesquisadora, pois a partir do momento em que ela analisa suas ações na prática de sala de aula, passa a observar algo que não teria condições de perceber simultaneamente a sua aula. Por isso a utilização de filmagens foi escolhida como metodologia para este tipo de pesquisa. O desenvolvimento deste trabalho tem como função investigar e sistematizar dentro de um contexto a prática do ensino de Geografia na sala de informática. O objetivo não se restringiu apenas em observar e registrar fatos ocorridos na prática docente se propôs atividades de intervenção, não com o intuito de sugerir fórmulas para serem utilizadas nas aulas.

Para a realização desta pesquisa buscou-se uma discussão sobre o processo de desenvolvimento dos meios tecnológicos e a introdução dos mesmos na sociedade atual, procurando compreender quais as necessidades dessa nova sociedade marcada pelo uso da tecnologia, e como essas mudanças repercutem na escola e, sobretudo no ensino de geografia.

A metodologia da pesquisa se dá por observações de duas turmas diferentes ambas do 2º ano do ensino, onde foi trabalhado um mesmo conteúdo na sala de informática e em sala de aula convencional. A professora aqui também se encaixa como pesquisadora, tendo que analisar sua prática e refletir sobre ela. Primeiro registramos como a professora pesquisadora trabalhou o mesmo conteúdo usando metodologias diferentes e como os alunos reagiram nas diferentes situações.

Dando continuidade às etapas previstas para a realização da pesquisa, após observar e registrar a atuação da professora colaboradora na sala de informática realizou-se uma análise dos vídeos feitos, onde a mesma teve a oportunidade de refletir diante de sua própria prática de ensino. A professora colaboradora/pesquisadora percebeu pontos que deveriam ser citados e a mesma não lembrou. Fez conclusões sobre o comportamento dos alunos, afirmando que a realização das filmagens contribuiu para o silêncio nas aulas. Além disso, (re) pensou sua metodologia, justificando que se tivesse trabalhado em grupos a pesquisa teria rendido mais e seria mais produtiva.

A segunda etapa, consistiu na nossa participação. Diante do quadro de referência levantado, com os dados sobre o perfil dos alunos quanto ao uso do computador e suas

ferramentas, bem como do registro das aulas via filmagens, procurou-se traçar coletivamente com a professora pesquisadora/colaboradora, estratégias de ensino para continuar o trabalho iniciado na sala de informática com a turma 2º C. Essa colaboração não consistia em substituir a professora, buscou-se contribuir de alguma forma para que ela e os alunos refletissem e dessem posicionamentos positivos ou negativos acerca dessa forma de planejamento.

As estratégias de ensino planejadas tiveram o seguinte caminho; Utilizar a metodologia da professora colaboradora/pesquisadora para transformar os resultados obtidos por ela no desenvolvimento da metodologia da ação do pesquisador. O procedimento adotado consistiu em transformar a pesquisa que supostamente os alunos já teriam feito no caderno e colocar em um editor de texto, para posteriormente transformar em uma linguagem jornalística em forma de notícia, de acordo com as instruções dadas, e como produto final criar um site em forma de um jornal.

O site escolhido foi o *pt wix.com* que trata-se de um criador de sites em flash, disponibilizado para uso gratuito durante um ano onde todos teriam acesso, o mesmo disponibiliza em forma de portfólio alguns modelos que podem ser criadas várias páginas para serem postadas as notícias. No primeiro dia invertemos de lugar, a professora pesquisadora ficou encarregada de manusear a máquina filmadora enquanto fazíamos as explicações iniciais do que seria desenvolvido naquela aula. Quando foi explicado aos alunos os procedimentos metodológicos das etapas do trabalho, assim como o produto final, eles ficaram bastante ansiosos para trabalhar dessa maneira, mas ocorreu alguns problemas que nos fez repensar o que havia sido planejado para aquele momento.

Quanto ao envolvimento da professora neste momento da pesquisa percebe-se que ela ficou distante da execução da coleta de dados, não contribuiu para ajudar os alunos na seleção de informações e nem tão pouco apresentou empolgação com a apresentação do método usado na colaboração do pesquisador. No encontro seguinte os procedimentos foram os seguintes; trabalhou-se o uso da linguagem midiática impressa, e foi desenvolvida com base na exposição e explicação das partes que compõem um jornal, mostrando cada seção.

O produto final do trabalho como já mencionado foi realizado pelos próprios alunos postando as notícias e publicando o site. Pode-se concluir que do ponto de vista dos alunos essa metodologia adotada teve um significado positivo, onde dos 28 alunos envolvidos 82% afirmaram que gostaram e também participaram durante os processos de desenvolvimento. Além desta conclusão que já indica um resultado satisfatório, outras questões foram levantadas com intuito de ver as opiniões de cada aluno sobre a nossa atuação. As justificativas estavam relacionadas à importância da pesquisa na internet, ao tratamento que eles dão as aulas quando são na sala de informática prendendo mais atenção e tornando-se assim mais interessante.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os dados informados sobre a escola campo de pesquisa, constata que a mesma possui um total de 28 computadores, 1061 alunos apenas do nível médio de ensino e um quadro funcional de 44 professores destes 3 são da disciplina de geografia. A escola também possui internet banda larga para o laboratório de informática. O que se pode analisar diante dessas informações é o seguinte: Mesmo com a implantação da dita internet de banda larga nas escolas, ainda não se atingiu uma velocidade adequada para realização de atividades de pesquisas e fazer Downloads. Comprovado com a pesquisa feita com alunos e professora da escola campo de pesquisa, apresentando a velocidade da internet como um dos obstáculos

para realizar atividades no laboratório. Estes dados vêm explicito mais adiante onde trata dos resultados da pesquisa.

Diante do que foi exposto neste trabalho pode-se considerar que a sociedade atual vive um novo ritmo sustentado pelas tecnologias de comunicação e informação, onde o capitalismo se apossou desse momento para induzir as pessoas ao consumismo e valorizar as técnicas como algo que deve estar presente no seu modo de vida.

Com esse posicionamento das técnicas como tabua de salvação para incluir as pessoas no mundo digital, os equipamentos tecnológicos passaram a fazer parte da cultura das pessoas. Com relação a introdução das TIC'S na educação e no ensino de Geografia percebeu-se que o direcionamento dado ao uso como auxílio nas aulas ainda são poucos explorados, onde envolve um conjunto de fatores como pouco conhecimento pelos profissionais, a negligência da escola e a falta de incentivo governamental. Além disso, é perceptível que trabalhar na sociedade atua com a inserção de meios tecnológicos no ensino perpassa o saber fazer docente.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dens. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre; Mediação, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol.3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. In: **Didática: o ensino e suas relações** VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 10 ed. – (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico), p.127-147.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **O que é virtual?.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

OLIVEIRA, Maria Luiza Tavares. **O ensino de Geografia na contemporaneidade: o uso de recursos didáticos na sua abordagem**. 10? EMPEG, Porto Alegre, 2009.

PONTUSCHKA, Nidia Ncib *et al.* **Para ensinar e aprender Geografia**. 1º. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido [Orgs.]. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas**; Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2006.

SILVA, Bento. **A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente** In: Antonio Moreira; Elizabeth Macedo (Org.) **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto Editora, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10ªed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando aeducação**. São Paulo: UNICAMP/NIED. 1998.

ENSINO DE HISTÓRIA E JOGOS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: um estado do conhecimento

Bianca da Rocha Negreiros¹
José Carlos Jaerton de Oliveira Filho²
Manoel Fábio Rodrigues³

RESUMO

Os avanços tecnológicos se tornaram mais presentes no cotidiano, se mostrando um recurso de fundamental importância na dinâmica social do indivíduo. Seja em casa ou na escola a tecnologia vem se desenvolvendo cada vez mais, e graças a esse fato, os profissionais da educação necessitam se adaptar e buscar novos recursos e ferramentas que possam auxiliar na atividade de ensino-aprendizagem, levando em consideração as limitações de acesso na escola pública e no currículo escolar presente. Sabendo disso os jogos digitais se tornam uma opção que foge dos parâmetros tradicionais e podem melhor atrair a atenção dos alunos, os envolvendo no conteúdo que está sendo ministrado. Portanto, o atual trabalho tem como objetivo desenvolver um mapeamento em forma de estado do conhecimento acerca da utilização de jogos digitais como ferramenta pedagógica para abordagens na disciplina História em turmas de ensino fundamental II. Para esse fim, utilizou-se como banco de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), limitando-se ao espaço entre 2016 a 2021, com os descritores “Jogos digitais”, “Ensino fundamental” e “Ensino de história” foram encontrados cerca de 24 arquivos entre teses e dissertações. Em seguida a pesquisa inicial e a filtragem, foi possível obter como resultado um total de 12 trabalhos, que foram analisados e divididos em duas categorias, sendo elas Trabalhos teóricos e Trabalhos com intervenções em sala de aula. Nesse sentido, a partir da análise das pesquisas presentes, é possível perceber que os jogos digitais são capazes influenciar positivamente no envolvimento da turma com o conteúdo histórico, desde que o professor esteja preparado para utilizá-lo e tenha os artifícios necessários, uma vez que, o jogo digital serve como ferramenta didática e a sua narrativa é passível da análise histórica para a produção do conhecimento dentro de sala de aula, assim como os livros e filmes, desse modo esses jogos podem ser utilizados de diversas maneiras, dependendo do contexto que o professor deseja trabalhar, além de desenvolver habilidades em cada indivíduo que permitem o uso da criatividade, autonomia e trabalho em grupo, também promove uma maior participação dos alunos na dinâmica de aula, tendo em vista que os jogos digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano destes. Com isso, conclui-se que se faz necessário uma mudança a cerca de um currículo que proponha a inserção dos jogos digitais na didática de aula e também na formação dos professores, tendo em vista que a profissão docente está em constante construção e se adapta a realidade de cada sala em determinado período de tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Jogos Digitais; Ensino Fundamental II.

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento da tecnologia e a influência que ela possui no cotidiano dos indivíduos contemporâneos, a sociedade atual vem passando por mudanças que afetam cada camada e suas relações como, por exemplo, o convívio familiar, trabalho ou até mesmo no ambiente escolar. O ser humano vem se adaptando a sua nova realidade e os recursos digitais estão sendo inseridos cada vez mais em seu ambiente, tornando-se objetos imprescindíveis

¹ Graduanda do curso de História na (UERN); email:biancanegreiros@alu.uern.br

² Graduando do curso de História na (UERN); email:jaertonfilho@alu.uern.br

³ Mestre em ensino (PosEnsino), Professor da Faculdade de Educação da (UERN); e-mail: manoeffabio@uern.br

para o dia a dia e o desenvolvimento das suas atividades de acordo com seus interesses. Nesse sentido, os meios digitais, nos dias de hoje fazem parte da cultura, abrindo uma série de possibilidades para seu uso.

Diante do crescimento dos recursos tecnológicos, uma das possibilidades da utilização desses meios, é na própria didática dentro de sala de aula, onde o professor pode explorar essas tecnologias de acordo com seus objetivos que variam com a respectiva realidade e estrutura de cada espaço escolar. Nesse sentido, a profissão de professor está em constante transformação em sua formação e por lidar com o ensino e o auxílio na construção de cada indivíduo o professor se adapta as características sociais do espaço que ele está presente e colhe experiências no decorrer da sua carreira. Sabendo disso, Tardiff (2000) destaca que

Os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são indivíduos que aprendem. (Tardiff, 2000, P. 15)

Ao ressaltar esse ponto, destacando a importância que o professor tem na formação de um indivíduo e a responsabilidade que ele possui de se adaptar a realidade que é imposta e vivida pelos alunos, os jogos digitais se mostram um meio apropriado e criativo para ser usado no decorrer das aulas, sendo uma proposta alternativa que vai além da utilização do livro didático e toca em pontos pertinentes para o desenvolvimento cognitivo do aluno, como por exemplo: a criatividade, capacidade de improviso e trabalho em equipe. Levando em consideração que esses meios já adentraram na realidade dos alunos e chamam a sua atenção dentro das suas próprias residências, se faz necessário que o professor utilize esse meio como mais um instrumento que agregará em sua didática dentro de sala de aula, aproximando-se cada vez mais da realidade do aluno.

No que se refere ao debate presente na disciplina de História, os jogos digitais também se tornam um meio muito pertinente que possibilita o professor treinar com seus alunos a capacidade de exercitar o pensamento crítico, dada a grande quantidade de materiais digitais que abordam grandes marcos históricos e suas temporalidades, relacionando dessa maneira as narrativas do jogo com o conteúdo programado para a aula, explorando aspectos que condizem com a criatividade do aluno, realidade proposta no jogo e também o fator histórico abordado pelo livro didático.

Nesse sentido, os jogos digitais podem, além de serem usados para a diversão, também auxiliar na aprendizagem da história. Deve-se levar em conta aqui que as tecnologias estão presentes na nossa cultura e compõe a humanidade, como corrobora Lévy (1999)

As técnicas viriam de outro planeta, do mundo das máquinas, frio, sem emoção, estranho a toda significação e qualquer valor humano, como uma certa tradição de pensamento tende a sugerir? Parece-me pelo contrário, que não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais e complexas (Lévy, 1999, P.21)

Com isso, é responsabilidade do ser humano utilizar a tecnologia da melhor maneira possível, e faz parte da profissão do professor considerar que essas tecnologias podem auxiliar

a sua ação docente inserida na realidade de sala de aula, uma vez que ela já faz parte do convívio dos seus alunos. A partir desses pontos, o professor poderá obter discussões que irão variar desde os aspectos citados no jogo digital em questão, como também o objetivo e a temporalidade que ele foi criado, se está atrelado a algum interesse no discurso historiográfico, e até mesmo traçar uma linha que permite a análise do desenvolvimento dos jogos digitais até os dias de hoje, levando em consideração a sua importância e evolução para cada década. E para além disso, os jogos digitais também trazem a discussão sobre as relações sociais e acesso.

Considerando esses pontos, o presente trabalho, trata-se de um estado de conhecimento, que tem por objetivo mapear uma espécie de pesquisa bibliográfica no que diz respeito a utilização dos jogos digitais em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a partir do banco de dados referente da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

MATERIAIS E MÉTODOS

Com base nos objetivos do trabalho, podemos classificar o mesmo como uma pesquisa de caráter exploratório assim como bibliográfica, já que se propõe a desenvolver um mapeamento no formato de Estado do Conhecimento. De acordo com Santos e Morosini (2021):

“[...]para conhecer e planejar esse percurso global como uma reinvenção, é necessário que o pesquisador se aproprie do conhecimento anterior, em outras palavras, o que vem sendo estudo por determinada área ou campo científico, para poder viabilizar e inovar na reinvenção de seu trabalho científico. Para tal, uma das alternativas para conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico de um determinado campo, em um determinado espaço e tempo, é a partir da realização de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC).”

Sabendo disso, podemos observar que o Estado do Conhecimento permite conhecer o que está sendo pesquisado e a maneira que a pesquisa está sendo feita, permitindo ampliar a abordagem sobre determinado tema, além de auxiliar no encontro de metodologias e perspectivas que ainda não foram utilizadas, incentivando uma próxima pesquisa. Os bancos de dados escolhidos para a pesquisa foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo em vista que tais acervos possuem uma grande variedade de teses e dissertações.

A BDTD integra o sistema de informações de dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiros, além de estimular o registro, publicação e difusão de teses e dissertações, sejam elas produzidas em solo brasileiro ou estrangeiro, mas buscando sempre viabilizar a produção científica nacional. Enquanto que a CAPES objetiva a expansão e solidificação da pós-graduação (mestrado e doutorado) no Brasil, garantindo acesso e divulgação das produções científicas servindo do instrumento para a comunidade universitária.

Como descritores foram utilizados “Ensino de história”, “Ensino Fundamental II” e “Jogos digitais” para realizar a busca nas duas plataformas. Inicialmente obtivemos um total de 24 resultados, antes da filtragem. Para que houvesse o refinamento dos resultados, foram utilizados os critérios das produções serem dissertações ou teses, estarem em português e dentro do recorte temporal de 2016-2021 (um total de 5 anos), além de limitar os trabalhos que se referiam ao ensino fundamental II (anos finais).

RESULTADOS E DISCURSÕES

Com os resultados obtidos através das plataformas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obtivemos um resultado total de 12 trabalhos. Analisando a forma de como os trabalhos abordavam e discutiam o uso de jogos digitais no ensino de história, foi possível criar duas categorias.

1- Trabalhos Teóricos: refere-se a pesquisa de cunho teórico, onde não houve a aplicação de nenhum jogo, apenas o objetivo de refletir acerca da utilização dessas tecnologias e o seu desenvolvimento no ambiente educativo para o ensino de história.

2- Trabalhos com Intervenção em sala de aula: Refere-se a pesquisa que envolveu a participação da sala de aula, falando dos jogos digitais e sua influência e os aplicando para analisar como a sala se comportaria mediante aquela forma de aprendizado, utilizando-os de acordo com a realidade de cada local para desenvolver a pesquisa.

A seguir, os resultados das pesquisas que foram divididas nas categorias citadas acima.

1- Trabalhos Teóricos:

Com relação a 1ª categoria, destaca-se a reflexão sobre o desenvolvimento da tecnologia e a evolução das maneiras de ensino, tratando a relação entre esses dois termos como algo que agrega na aprendizagem dos alunos para a disciplina de história, observando a maneira como isso se faz possível dentro da realidade escolar, além de refletir sobre a aproximação do aluno para com professor, tendo em vista que o meio digital é algo que está inserido no cotidiano de cada indivíduo, principalmente em meio aos jovens, integrando-os ainda mais no processo de educação.

Oliveira (2020), em “Games no ensino de história: possibilidades para utilização dos jogos digitais de temática histórica na educação básica”, explana a respeito da utilização dos jogos digitais como uma forma de auxiliar professores de história em suas aulas para a educação básica, melhorando a relação aluno e professor, ao inserir algo de uso cotidiano dos jovens, estabelecendo uma comunicação mais acessível e uma forma de maior compreensão da disciplina. O trabalho também envolve a conceituação de termos como “virtualização” e “atualização”, reconhecendo as mídias e as tecnologias como formas de se estudar a história, causando ao aluno a sensação de imersão no fato histórico. Como conclusão o trabalho traz à tona a criação do aplicativo chamado “História com Games” que mostra as possibilidades do uso de jogos digitais em sala de aula, com conteúdo relativos, estratégias de aula, além de trazer produções sobre o tema, facilitando assim a busca de muitos professores e pesquisadores. (Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39337>).

Peixoto (2016) em “Jogar com a história: concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da revolução francesa” analisa o uso de dois jogos, sendo eles “Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade” e “Assassin’s Creed Unity”, ambos com a temática da revolução francesa, utilizando-os como recurso didático-pedagógico no ensino de história. O autor, relata que jogos que se encontram diretamente em sites em sua maioria são menos interessantes, do que aqueles que necessitam de um processo de instalação, já que os jogos online fornecem gráficos mais simples e narrativas menos elaboradas, com tarefas repetitivas, desafios limitados e partidas curtas, e conseqüentemente não imergem tanto o aluno no tema histórico tratado, como o jogo Tríade, enquanto que os jogos que necessitam de um processo de instalação, por serem comercializados, fornecem uma maior capacidade de imersão, como o Assassin’s Creed. Entretanto foi observado que o jogo online e educacional

possui uma personagem feminina como principal, criando uma maior participação feminina, enquanto o comercializado é essencialmente masculino. Um dos fatores que mobilizaram a pesquisa foi como a história é abordada e de que maneira as concepções de tempo e história são expressas, para se obter a resposta foi necessário jogar os dois jogos com um olhar atento a imagens, sons, narrativas e lugares de produção. Também foi analisado como a violência dos jogos se mostraram relevantes durante a pesquisa. Sabendo disso, o autor conclui que para utilizar ambos os jogos como recurso didático é necessário a intervenção do profissional docente, também é importante destacar criação de um esboço de orientações metodológicas para o uso de jogos digitais com temática histórica, no ensino da história. (Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157133> >).

Silva (2021) em “Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de história”, com o objetivo de atender a necessidade dos jovens de possuírem uma forma de ensino mais próximo a suas vivências e as fazendo se sentir participantes do processo de educação, a dissertação inicia fazendo uma reflexão a respeito do ensino de história no Brasil e após traz o debate acerca da gamificação e o desenvolvimento de metodologias ativas, além das diferenças entre jogos de diversão e jogos de aprendizagem, em seguida é relatado experiências didático-históricas, como construção de jogos de aprendizagem ou o game aula: desvendando o Egito. Como conclusão, o autor explica que para o uso dos jogos é necessário ter além de um domínio dos objetos da história, também ter dos modos de ensino, gestão dos estudantes, aspectos cognitivos, intenção das instituições, entre outros. Afirmando que o uso de jogos digitais com fins didáticos contribui significativamente no envolvimento dos alunos na hora de aprender história. (Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/649744>>).

Cecatto (2019) em sua dissertação “Site de curadoria em jogos digitais para o ensino de história”, defende que para promover maior conhecimento e imersão no tema histórico abordado é necessário ir além do conhecimento escolar e acadêmico, que para muitos é tedioso, e buscar novas formas, criativas, que não percam o caráter científico e didático. Os jogos se tornaram parte da cultura da população independente de idade, e os professores são responsáveis por entender os mecanismos usados pelos alunos para aprender. O trabalho também faz um destaque especial da presença, ou a falta dela, dos jogos digitais no livro didático como um dos recursos disponíveis para o professor. O objetivo da pesquisa é investigar como os jogos digitais com temas históricos podem ser de benefício nas aulas de história e como essas narrativas são discutidas nesses jogos, além de disponibilizar roteiros didáticos no blog do site criado, visando ajudar a professores que não possuam conhecimento amplo sobre jogos. Como conclusão a autora mostra a necessidade da criação de um web currículo escolar que incentiva a criatividade, autonomia, compreensão e pensamento crítico a respeito das tecnologias de informação e comunicação do cotidiano e pensando nisso criou-se o material didático disponível num site de curadoria de jogos digitais sendo ele, para a autora, uma forma ponto de partida para o ensino da história e sua prática, buscando o enriquecimento das discussões a respeito do tema. (Disponível em: < <https://revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/6347>>).

Ramalho (2019) com “Jogos digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica”. A dissertação inicia analisando o uso dos jogos digitais como material didático com base em discursões a respeito do currículo, após isso tenta-se compreender as principais discursões acadêmicas acerca dos jogos digitais e a necessidade do professor de buscar sempre uma reflexão crítica sobre o uso dos jogos na sala de aula. O autor busca também refletir em como esses jogos tem sido usados na prática, baseando-se nos trabalhos acadêmicos e apresentando uma proposta de desenvolvimento de um site que

contenha as dissertações de forma mais acessível com sugestões de jogos que podem ser usados na sala de aula, as suas avaliações, sequências didáticas e planos de aula. O autor conclui que apesar de ainda existir muitas negações a respeito do uso de jogos como metodologia de ensino, por ser algo que, à primeira vista parece ser fora do âmbito do ensino tradicional, devemos compreender que esse material possivelmente estará próximo aos materiais mais comuns, mas ainda assim é algo positivo para a prática de sala de aula. (Disponível em: < <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59433>>).

Gomes (2019) em “Jogos digitais no ensino de história: um análise do jogo tríade - igualdade, liberdade e fraternidade”, analisa as contribuições do jogo Tríade – Igualdade, Liberdade e Fraternidade para o ensino da história, tentando responder algumas questões presentes no uso de jogos digitais na sala de aula, além de identificar que fatores contribuem para a utilização e a variação da aprendizagem do conteúdo a partir de sua aplicação em sala de aula. O autor também analisa o projeto político pedagógico de uma determinada escola, junto com o livro didático utilizado pela mesma, fazendo uma relação com o que foi abordado no jogo Tríade. Sabendo disso conclui-se que os jogos digitais deixam os alunos eufóricos, mas que ao serem convidados para uma partida, se dispersam e perdem o foco da aprendizagem, além de que o sistema do jogo Tríade pode chegar a prejudicar seu desenvolvimento por deixarem a desejar nos tipos de softwares e computadores diferentes, assim como é necessário que tanto o aluno como o professor tenham um certo costume e a habilidade necessária para que ocorra um maior desenvolvimento. Outro fator é o próprio design pode prejudicar o interesse dos alunos, por ser algo não atraente aos olhos, mas que mesmo com tais críticas os jogos continuam sendo uma forma de aprendizagem viável e benéfica. (Disponível em: < <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5308>>).

Trabalhos com Intervenção em sala de aula

A 2ª categoria, referente a utilização prática desses jogos dentro do ambiente escolar, destaca-se as características e resultados obtidos na aplicação dessas tecnologias, com isso, observou-se que a participação dos alunos aumentou relativamente com a inserção dos jogos digitais na didática de aula, acentuando o trabalho em equipe, criatividade e improviso perante a realidade de cada aluno. Outro ponto que é importante destacar, diz respeito a crítica de narrativas, onde o aluno colocou o senso crítico em pauta para alinhar o repertório histórico dentro do jogo abordado e a relação com o conteúdo ministrado pelo professor.

Soares (2018) na dissertação, JOVENS E GAMES: A Construção Do Conhecimento Em História No Ensino Fundamental II Com Os Jogos “Call Of Duty”, tem por objetivo compreender de que modo os jogos digitais auxiliam no conhecimento histórico do aluno em uma sala de aula, quando o mesmo relaciona esses jogos a História. Foram utilizadas as franquias Call Of Duty World At War e Call Of Duty 4– Modern Warfare, onde ambos os jogos possuem a temática da Segunda Guerra mundial. A pesquisa foi realizada através da metodologia qualitativa, em uma turma de nono ano de uma escola municipal, com o grupo focal composto de 13 pessoas (12 alunos e 1 professor mediador). A prática foi composta de duplas e trios onde foram utilizadas Fichas Diagnósticas para coleta de dados. Para além disso, nos grupos, foi proposto o diálogo á cerca dos objetivos do jogo, onde se aplicaria o ponto de vista histórico para solucionar os desafios presentes. Desse modo, concluiu-se que os jogos digitais auxiliam no processo de aprendizado, uma vez que os alunos conseguiram associar a história a um enredo dinâmico do jogo, tendo como resultado uma maior interação da turma nas atividades propostas. (Disponível em:<

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7344264 >).

Dimbarre (2021) na presente dissertação, Jogos eletrônicos e conceitos históricos: uma investigação a partir do Minecraft, objetiva investigar a utilização do jogo Minecraft Education Edition como recurso didático e produção do conhecimento histórico com alunos de ensino médio e fundamental, abordando o recorte histórico que compreende os anos de 1890 a 1894, especificamente a experiência Anarquista ocorrida na Colônia Cecília em Palmeira, município próximo a Ponta Grossa. Para além de conhecimentos históricos, o trabalho também tem por objetivo explorar conhecimentos geográficos, identidade e patrimônio. A prática foi realizada por meio de uma oficina chamada Gamification, criando-se um mundo dentro do jogo com o objetivo de fazer com que os alunos interajam entre si e exerçam a prática Anarquista composta pela prática histórica. No final de cada reunião um formulário era produzido para extrair as conclusões. Diante dos resultados, observou-se que houve um certo afastamento da proposta inicial, onde por vezes os alunos tomaram decisões individuais relacionadas a sua prática cotidiana. Com isso, concluiu-se que a história mediada pelo professor entra em conflito com a vida cotidiana de cada aluno. A partir da conclusão desse trabalho, foi criado um material didático para os alunos, com o objetivo de auxiliar na criação de aulas de História utilizando o jogo em questão. (Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11099484).

Bittencourt (2017) na dissertação FINISH HIM: Possibilidades do uso de jogos eletrônicos comerciais como recursos didáticos no ensino de História reflete a respeito das peculiaridades dos jogos comerciais no ensino de história e suas respectivas potencialidades. Diante da proposta utilizou-se o método da pesquisa ação com o objetivo de democratizar a participação ativa de todos os envolvidos, com base nisso, os dados foram coletados através de seminários e questionários, que buscaram compreender o uso da história na didática de aula em uma sala de 9 ano da rede pública. Ao realizar a pesquisa, observou-se que os jogos comerciais abordam sim aspectos históricos, porém não ensinam história, sendo necessário um mediador entre esse objeto e a sala de aula. Nesse sentido, conclui-se que os jogos comerciais podem ser utilizados na aula como objeto didático que deve ser aproveitado e mediado pelo professor de acordo com o seu objetivo, tratando-se de uma fonte histórica. (Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6750514).

Watanabe (2019) em sua tese “Jogos digitais e temáticas históricas: limites e possibilidades em uma escola pública”, teve por objetivo identificar a capacidade na produção de jogos digitais com a temática relacionada a didática histórica. Para além disso, ainda é analisado como o currículo de História é organizado referente a utilização de meios digitais e analisar o papel do professor de história em meio esse contexto de tecnologia. A pesquisa foi realizada com a colaboração dos alunos do sétimo ano e professores de História da rede pública de Santo André. Foram reunidos diversos instrumentos, tais como relatórios de observação, questionários, redes sociais e diferentes materiais digitais produzidos pelos alunos. Nesse sentido, a partir dessa pesquisa, conclui-se que a relação entre jogos digitais e ensino de história passa por dificuldades relacionadas a falta de políticas públicas que incentivem essa prática, ausência de um currículo que propicie a utilização de jogos digitais em relação ao ensino de história e também a formação dos professores para usufruir dessa prática. Diante da observação, a autora percebeu que a prática do uso de jogos digitais, abriu oportunidades para a interação, fazendo com que a turma desenvolva habilidades como:

Protagonismo, autonomia, criatividade e habilidades organizacionais. Tais habilidades ressaltam a importância do uso desses meios no processo educacional, permitindo uma maior interação entre a turma e o professor. (Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8160467>).

Silva (2017) em sua dissertação “Jogos digitais como suporte para o ensino e aprendizagem em história” também ressalta sobre o uso de jogos digitais no ensino de história. Nesse sentido, adotou-se duas linhas de pesquisa no que diz respeito aos objetivos específicos, uma teórica e outra empírica, cujo a teórica buscou entender o processo histórico do ensino de História até o contexto presente nos dias de hoje e ainda abordar a relação dos alunos com as tecnologias digitais, refletindo sobre como poderia ser utilizado os jogos digitais de maneira prática. A segunda linha passa pela observação e prática, onde foram utilizadas atividades em sala de aula para nortear os alunos, além de estabelecer um contato dos alunos com o jogo com o intuito de observar o processo de aprendizagem na prática. Nesse sentido, a partir da sua pesquisa, Fabricio Silva afirma que a história do ensino de História acompanha as mudanças sociais e políticas, fazendo com que muitas vezes os currículos e os professores acabassem desvalorizando esse universo lúdico que se apresenta. Porém nos dias de hoje, tal universo se faz presente nas vidas dos alunos e recorrentemente um vasto número de informações se faz presente no cotidiano deles, portanto, ao considerar esses aspectos, a pesquisa chega a conclusão de que os jogos digitais com suas diferentes jogabilidades, gráficos e interações se tornaram um forte aliado para o Ensino de História. (Disponível em:

< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5577430>).

Lopes (2016) em sua dissertação “Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “os revoltosos” analisa o desenvolvimento e construção do jogo chamado “Os Revoltosos”, que tem por objetivo narrar uma história própria alinhada a marcos históricos muito importantes, buscando alinhar ambos e produzir conhecimento, com o objetivo de se tornar uma proposta didática que seja reproduzida dentro da sala de aula e desenvolver a crítica histórica em alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio. A pesquisa problematiza as narrativas nos jogos digitais, e busca ressaltar a importância delas para o desenvolvimento do jogo, identificando como elas cabem no cotidiano dos alunos. A partir dos testes, identificou-se algumas habilidades que se destacaram entre os alunos, dentre elas estão a problematização da fonte e a abordagem sobre o conceito de anacronismo, dois pontos que se fazem muito importantes para os conhecimentos históricos, concluindo que o jogo auxilia sim na aprendizagem dos alunos, trazendo à tona curiosidades a respeito de conceitos históricos. (Disponível em:

< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3824847>).

CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos podemos concluir que a utilização de jogos digitais no ambiente escolar se mostra muito proveitosa, e se faz necessário refletir a respeito desse fator como instrumento para o professor, que vai além do livro didático, propondo uma imersão maior dos alunos na disciplina de história, sendo um meio alternativo que produz atividades diversificadas, que saíam do âmbito tradicional promovendo a relação aluno e professor,

destacando aspectos, como a criatividade e trabalho em equipe, que não se faz possível trabalhar quando outros instrumentos são abordados.

Ressalta-se aqui, então, a importância de pesquisas que abordem esse tema, dado a rapidez com que os meios digitais estão sendo inseridos na realidade de cada indivíduo, se tornando um material imprescindível para o ambiente escolar, que pode ajudar bastante no processo de ensino e aprendizagem, sabendo disso, ao decorrer do trabalho sentimos um déficit em pesquisas que abordem o uso de jogos digitais no ensino médio, e a preparação dos professores, para que possam utilizar os jogos digitais em sala de aula. Nesse sentido, estudos que trazem esse tema como discussão acarreta uma grande riqueza de materiais que auxiliam todas as áreas da educação.

Portanto, podemos concluir que o objetivo de realizar um mapeamento sobre as pesquisas com o tema sobre a utilização dos jogos digitais em sala de aula do ensino fundamental II a partir do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi atingindo. Possibilitando o uso deste trabalho como incentivo para outros indivíduos que ensejem realizar pesquisas sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Paulo Emílio. **FINISH HIM: Possibilidades do uso de jogos eletrônicos comerciais como recursos didáticos no ensino de História**. Orientador: Pablo Luiz de Oliveira Lima. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.
- CECATTO, Daiana Aparecida Fontana. **SITE DE CURADORIA EM JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**. Orientadora: Luciana Rossato. 2019. 103p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2019.
- DIMBARRE, George Ramon. **Jogos Eletrônicos e conceitos históricos: uma investigação a partir do Minecraft**. Orientadora: Janaina de Paula do Espírito Santo. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.
- GOMES, José Anderson Costa. **Jogos Digitais no Ensino de História: Uma análise do jogo tríade – igualdade liberdade e fraternidade**. Orientadora: Verônica Maria de Araújo Pontes. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado de Ensino) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019.
- KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O REVISITAR DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 24 out. 2022.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 254 p.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “os revoltosos”**. Orientadora: Silvia Liebel. 2016. 195 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro do Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2016.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de. **Games no ensino de História: possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa**. Orientador: Temístocles Cezar. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2016.

RAMALHO, Lucas Borges. **JOGOS DIGITAIS COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**. Orientador: Antônio Simplício de Almeida Neto. 2019, 101p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019

SILVA, Fabrício. **Jogos digitais como suporte para o ensino e aprendizagem em história**. Orientador: Macioniro Celeste Filho. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

SILVA, Leandro Rezende da. **GAMEFICAÇÃO E JOGOS COM FINS DIDÁTICOS**. Orientador: Carlos Edinei de Oliveira. 2021. 125p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Campus de Cárceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

SOARES, Kauan Pessanha. **Jovens e Games. A construção do conhecimento em história no ensino fundamental II com os jogos “Call of Duty”**. Orientadora: Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Educação e Cultura Contemporânea, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.13, pp.05-24. ISSN 1413-2478.

WATANABE, Cláudia Akiko Arakawa. **Jogos digitais e temáticas históricas: limites e possibilidades em uma escola pública**. Orientadora: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FANZINES COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ávila Krislei Chaves da Silva¹
Laís Santos Domingos²

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar uma experiência vivenciada através da monitoria acadêmica na disciplina de didática das ciências sociais, oferecida pelo curso de licenciatura em ciências sociais da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE. Tal experiência trata-se de uma oficina de fanzines oferecida aos alunos da referida disciplina como repertório de práticas pedagógicas, que podem ser tomadas como base para as futuras aulas desses profissionais da educação básica em formação. Os fanzines são meios de produção de opiniões especialmente ligados a criatividade, sendo produções livres de censura que as publicações acadêmicas normalmente têm. A partir dessa potencialidade o artifício passa a abranger outros públicos além da ficção científica, adentrando também o espaço da educação, nas salas de aula, como forma de metodologia para abordar as mais diferentes temáticas. A disciplina de didática das ciências sociais aborda principalmente a prática em sala de aula e busca mostrar maneiras para que essa prática seja feita com sucesso. Assim, foi pensado em algo que pudesse ser mostrado aos alunos e que pudesse ser facilmente aplicado em turmas do ensino básico, proporcionando a participação dos mesmos em todo o processo de produção dos fanzines. Trabalhar com fanzines na escola/universidade versa sobre criação de conteúdos e narrativas, participação, criatividade, organização pedagógica, elementos importantes para uma ação pedagógica que visa processos de aprendizagem significativa. A escolha dessa metodologia se deu pelo fato de querer repassar algo diversificado aos alunos da disciplina, mostrando que na sala de aula podem ser usados recursos diversos no processo de ensino-aprendizagem e que isso pode render bons frutos. Um processo dinâmico e significativo de ensino tende a ter resultados muitos favoráveis no contexto educacional, e isso pode ser muito bem visto na criação dos fanzines, uma prática educativa de fácil aplicação, mas que contribui significativamente nesse processo, uma vez que podem ser trabalhados diversos temas de interesse dos próprios alunos. A partir do que foi exposto, é possível perceber que o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais dinâmico e bem aproveitado, usando artifícios bem pensados e elaborados. Diante disso, foi de suma importância a realização da oficina com os alunos da disciplina, na qual foram abordados o passo a passo de como fazê-lo e principalmente sobre sua aplicabilidade em sala de aula, visto sua flexibilidade de adequação a vários ambientes e temáticas.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente; Práticas pedagógicas; Fanzines.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar uma experiência vivenciada através da monitoria acadêmica na disciplina de didática das ciências sociais, oferecida pelo curso de licenciatura em ciências sociais da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE. Tal relato trata da experiência de utilização de fanzines como prática educativa que pode ser utilizada nas aulas de sociologia da educação básica. O objetivo das atividades da disciplina é proporcionar vivências para que os educandos e futuros docentes possam iniciar a criação de um repertório que vai lhe auxiliar em seu exercício profissional.

Surgidos nos Estados Unidos nos anos de 1930, os fanzines tiveram suas primeiras publicações como escritos de ficção científica e receberam esse nome somente na década

¹ Graduanda, licenciatura em Ciências Sociais pela UECE, avilachaves2014@gmail.com

² Mestra em Educação pela UECE, laissd89@gmail.com

seguinte. O termo “fanzine” tem suas origens nas palavras inglesas *fanatic* e *magazine*, que pode ser traduzida por revista de fã. Nas palavras de Magalhães:

O fanzine é uma publicação alternativa e amadora geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, *hobby* ou gênero de expressão artística para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tema (MAGALHÃES, 1993, p. 09).

Dessa forma, os fanzines são meios de produção de opiniões especialmente ligados à criatividade, sendo produções livres de censura que as publicações acadêmicas normalmente têm. Como nos diz Renata Maranhão (2012), “fanzines são revistas artesanais onde todo o processo, desde a produção até a distribuição, é realizado pelo seu autor” (p.41). Sendo algumas de suas características marcantes a autoria, que se faz na presença, organização e ação de todo processo, e a criação de narrativas, que se manifesta na escolha do que vai ser dito em suas páginas. Dessa maneira, dois elementos que se destacam na confecção de fanzines são a criatividade e a disponibilidade de materiais e recursos financeiros.

A partir dessas potencialidades o artifício passa a abranger outros públicos além da ficção científica, adentrando também o espaço da educação, nas salas de aula, como uma prática pedagógica para abordar as mais diferentes temáticas. Partindo dessas possibilidades a disciplina o adotou como uma das experiências pedagógicas tratadas em seus encontros, no qual foram abordados o passo a passo de como fazê-lo e principalmente sobre sua aplicabilidade em sala de aula, visto sua flexibilidade de adequação a vários ambientes e temáticas.

METODOLOGIA

A disciplina de didática das ciências sociais aborda principalmente a prática em sala de aula e busca mostrar artifícios para que essa prática seja feita com sucesso. Assim, foi pensado em algo que pudesse ser mostrado aos alunos e que pudesse ser facilmente aplicado em turmas do ensino básico, proporcionando a participação dos mesmos em todo o processo de produção dos fanzines. Trabalhar com fanzines na escola/universidade versa sobre criação de conteúdos e narrativas, participação, criatividade, organização pedagógica, elementos importantes para uma ação pedagógica que visa processos de aprendizagem significativa.

Para que houvesse uma participação integral dos discentes, a turma foi dividida previamente em equipes de 4 ou 5 pessoas, formando 6 grupos, lhes sendo pedido que pensassem um tema das ciências sociais (conceito, teoria ou temáticas) para ser trabalhada com alunos do ensino médio. Os grupos precisaram pesquisar sobre temática desejada, observando como discutir sociologicamente o tema escolhido, organizando que informações deveriam fazer parte e principalmente como fazer a transposição didática desses conteúdos para o fanzine

Para isso, a professora Renata Maranhão³ foi convidada para a realização da oficina e auxiliou na elaboração conjunta dos fanzines. A docente foi convidada por desenvolver um trabalho de Fanzines nas escolas, lançando até um livro sobre a temática que foi utilizado como referência para que os docentes da disciplina desenvolvessem suas revistas. Para isso, além do material trazido pelos próprios alunos, foi também fornecido diversos recortes de jornais, revistas, canetinhas coloridas, canetas de calibragens diferentes e lápis de cor, visando que os educandos tivessem uma variedade de escolhas para a construção de um trabalho diversificado e bem elaborado.

³ Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará do curso de Pedagogia que lançou um livro sobre o uso de fanzine nas escolas.

A confecção foi dividida em dois momentos, no primeiro encontro foi a oficina com a professora convidada que além de explicar o que é e como fazer o fanzine também auxiliou nas dúvidas pertinentes e se dispôs a repassar dicas de como aquela metodologia poderia ser trabalhada e qual a melhor forma para isso acontecer. Desse modo, foi possível perceber uma grande participação de toda a turma durante o processo, desde as perguntas referentes a dúvidas, como também na elaboração em si do fanzine, demonstrando empolgação no que estava sendo feito. O segundo momento, já sem a convidada, foi de termino de confecção do fanzine e apresentação para a turma, destacando as escolhas pedagógicas tomadas pelo grupo e o processo de construção do fanzine.

A escolha dessa metodologia se deu pelo fato de querer repassar algo diversificado aos alunos da disciplina, mostrando que na sala de aula podem ser usados recursos diversos no processo de ensino-aprendizagem. Um processo dinâmico e significativo de ensino tende a ter resultados muitos favoráveis no contexto educacional, e isso pode ser muito bem visto na criação dos fanzines, uma metodologia de fácil aplicação, mas que contribui significativamente nesse processo, uma vez que podem ser trabalhados diversos temas de interesse dos próprios alunos.

DESENVOLVIMENTO

Fanzines, como nos fala Maranhão (2012), são objetos de arte e comunicação, espaços de livre expressão artística e intelectual para seus autores. Por isso, também espaço livre de alternativas dentro de sala de aula. Não há uma compreensão determinada de como os fanzines podem ser utilizados em contextos educacionais, há caminhos possíveis que podem ser explorados por docentes e educandos de forma conjunta.

No fanzine há a possibilidade de diálogo franco e direto com as culturas juvenis, por ser um espaço de autoria os jovens podem trazer seus signos, linguagens, artes, identidades, indagações nas suas páginas para tratar de qualquer assunto, desde uma luta estudantil, como a importância do grêmio em uma escola, até conceitos e temas sociológicos importantes para se desenvolver uma imaginação sociológica ⁴acerca dos processos sociais que nos cercam. Proporcionando a liberdade de circulação de discursos produzidos pelos educando, trabalhando a criação de narrativas através da leitura, escrita e criação artística de gêneros textuais.

Ao escrever sobre um tema, mesmo que tenha sido determinado pelo professor ou usado de modo contingente para quebrar a rotina escolar, ainda assim, o aluno relativamente engajado deverá ser capaz de responder praticamente às mesmas perguntas quando na realização de um zine, em razão da natureza de circulação social. (MARANHÃO, 2012, P.60).

Dessa forma, fanzines são espaços educativos onde há a produção de aprendizagens, seja através da escolha do conteúdo que vai compor sua edição, pela pesquisa para sua confecção, pelo trabalho artístico empenhado ou pelo trabalho conjunto desenvolvido. Sendo um artefato educativo potente para docentes utilizarem em suas salas de aula e para os docentes em formação a possibilidade de praticar a transposição didática.

Algo fundamental para a atividade docente é da formação de um repertório, que não se resume aos conteúdos e conhecimentos de sua respectiva área, mas também de práticas e

⁴ Wright Mills (1969) descreve o pensamento sociológico como uma prática criativa, que define como “imaginação sociológica”. Essa prática criativa seria a tomada de consciência sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade mais ampla. Trata-se da capacidade de conectar situações da realidade, como os interesses em disputa, percebendo que a sociedade não se apresenta de determinada forma por acaso.

atitudes que vão lhe auxiliar no seu cotidiano de trabalho. Essas não se resumem a metodologias para deixar as aulas mais divertidas, mas a atitudes pedagógicas que entrelaçadas aos conteúdos da disciplina promovem aprendizagens significativas e duradouras. A construção desse repertório já deve se iniciar na graduação, onde a sala de aula da universidade possa ser um laboratório de diálogo com a escola e de experimentação de práxis docente. Para que ao chegar a sala aula da educação básica como professor esses alunos não sintam-se despreparados para lidar com as situação do cotidiano que extrapolam o simples repasse de conteúdos.

A utilização de fanzines em contextos escolares auxilia nesse processo na medida em que os docentes para o desenvolvimento efetivo dessa prática precisam considerar seus educandos como produtores de saber, da maneira como nos diz Paulo Freire em livros como *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (2004), que não apenas aprendem, mas que também ensinam na interação em sala de aula. Ao entender que a educação se faz de diferentes formas além da exposição dos conteúdos pelo docente, buscando construir na sala de aula um ambiente educativo significativo, ativo e participativo.

Junta-se a isso a entendimento e atividade de trazer a arte e a cultura como catalizadores do processo educativo, principalmente as culturas juvenis que como destaca Juarez Dayrell (2014) ainda encontram dificuldades de estabelecer diálogos dentro das escolas e salas de aula. Fazer a escola “atrativa” para os jovens passa também por essa ser um espaço onde suas vozes e expressões tem espaço e são importantes para a construção do conhecimento e no reconhecimento de suas potencialidades. Fazine pode ser esse canal de comunicação e expressão, seja como trabalho final da disciplina, como espaço de discussão dentro da escola ou como prática artística dos educandos e professores.

Assim, trabalhar com a temática dos fanzines na disciplina de didática das ciências sociais gerou discussões a respeito, visto que para muitos era algo completamente novo e causou estranhamento. De início, foi questionado de que forma aquela metodologia poderia ser trabalhada e se realmente traria resultados benéficos, mas no decorrer da oficina e da produção o envolvimento com o trabalho trouxe todas essas respostas.

A partir do que foi trabalhado em sala de aula foi possível levantar diversas discussões, dentre elas, a curiosidade dos alunos sobre essa nova prática pedagógica que estava sendo apresentada, sendo explicado aos mesmos a história dos fanzines e suas várias formas de aplicabilidade, principalmente no contexto escolar. Diante disso, durante toda a oficina foram passadas dicas sobre a execução, sobre as regras que envolvem a produção de um fanzine, sobre os mais diversos materiais que podem ser utilizados.

Também foi destacado que o material para a produção do fanzine não precisa ser elaborado, podem ser utilizados recortes de jornais, revistas, várias formas de letras, diversas imagens e formas, reutilizando algo que muitas vezes estava em desuso para a criação de algo novo e de grande valia para o aprendizado no contexto escolar. Trabalhar com fanzines é aguçar a criatividade, usando de uma nova metodologia para trazer dinâmicas inovadoras para a sala de aula. Ademais, é possível pensar essa nova prática metodológica também como uma forma de criticidade, o pensar crítico, uma vez que podem ser levantados vários assuntos pertinentes na sociedade, podendo ser levadas em consideração causas, soluções e questionamentos.

É importante salientar a reação dos alunos em relação a oficina e sobre o que estava sendo proposto. A turma era numerosa e qualquer atividade proposta envolveria bastante organização, tanto pelo tempo proposto para a oficina como para a atividade que seria realizada. De início a curiosidade tomou de conta, mas em seguida toda atenção foi voltada a explicação da professora Renata Maranhão. Também foi possível perceber certa dificuldade

inicial para a execução, visto que era algo novo e que exigiria atenção aos detalhes, mas no decorrer os trabalhos já estavam sendo confeccionados com maestria.

A conclusão da oficina deu-se com a apresentação de cada equipe para o conjunto da turma, no qual os componentes foram a frente e apresentaram aos demais a sua obra pronta. Ao apresentar seus fanzines, as equipes explicaram suas temáticas, as ideias que foram levantadas, que materiais foram utilizados, assim como as dificuldades enfrentadas por eles no processo de execução e as considerações deles sobre o que foi proposto. Após cada turma apresentar seu fanzine, o mesmo era repassado para toda a turma, para que todos pudessem observar os trabalhos dos demais.

Como resultado desse trabalho tivemos a produção de trabalhos incríveis realizados pelos alunos, abordando temas como cultura brasileira, movimentos sociais, feminismo, dentre outros. Além da aprendizagem de uma nova metodologia, os alunos puderam observar que coisas distintas podem ser transformadas em práticas de ensino em sala de aula, basta saber como abordar, trazendo suas especificidades e remodelando para o ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, é possível perceber que o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais dinâmico e bem aproveitando, usando artifícios bem pensados e elaborados. A realização dessa oficina de produção de fanzines foi de grande importância para os alunos da disciplina, assim como para minha experiência enquanto bolsista de monitoria acadêmica, em que busco aperfeiçoar o que foi visto em sala de aula, buscando aprimorar na prática.

Ao longo da oficina, foi possível perceber a interação e interesse dos alunos, o que é de grande valia no processo de aprendizagem. Quem bem aprende, tem muito a repassar, e isso é de extrema importância para esses alunos em formação e que futuramente repassarão tais conhecimentos no contexto escolar ou qualquer ambiente a que se propor, visto a multiplicidade de opções oferecidas a partir dos fanzines.

O que foi repassado aos discentes da disciplina é de grande importância, pois segundo as falas dos próprios alunos, aprenderam uma nova prática que poderá ser utilizada nas diversas fases do contexto escolar, pois é possível de ser trabalhado desde os anos iniciais do ensino fundamental, percorrendo o ensino médio e podendo chegar até a universidade. O fanzine é dinâmico, criativo e passível de muitas criações, é portanto, uma nova forma de trabalhar assuntos em sala de aula de forma que toda a turma seja envolvida de forma dinâmica, visto que para sua execução todos os alunos são convidados a dar sua contribuição ao que está sendo feito.

Para minha experiência pessoal, além de ter também aprendido uma nova prática pedagógica, pude vivenciar a experiência com a turma, analisando suas dificuldades, a atenção ao trabalho e ao que estava sendo repassado, e o mais importante, a satisfação de um trabalho participativo e bem feito.

Trata-se de conhecimentos que vão ser levados no decorrer da vida acadêmica e principalmente para o contexto de sala de aula futuramente. O fanzine como ferramenta pedagógica busca aguçar a criatividade dos alunos, a curiosidade em aprender algo novo, a liberdade de criação sobre assuntos que são pertinentes na realidade dos mesmos, e tudo isso com bases bem elaboradas a partir do que foi visto.

REFERÊNCIAS

AUGSBURGER, L. G.; CERVI, G. M. Fanzine e oficina: articulações para uma prática molecular em educação. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 875–888, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i4.8646446. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646446>. Acesso em: 10 out. 2022.

DAYREL, Juarez. Juventudo e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAGALHÃES, Henrique. O que é fanzine? São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARANHÃO, Renata Queiroz. Fanzines na escola: convite à experimentação. Fortaleza: EdUece: 2012.

USO DE METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Beatriz Esteliza Soares de Lima¹
Raimunda Aurília Ferreira de Sousa²

RESUMO

O uso de metodologias ativas pode ser de grande relevância nas aulas de Geografia de maneira que possa contribuir na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Pensando nisso, trazemos como discussão de uma proposta metodológica para o ensino de Geografia, pautada na metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, estimulando os/as estudantes a solucionar problemas reais ou simulados a partir de um contexto. Este trabalho tem como objetivo principal analisar como a utilização da metodologia da aprendizagem baseada em problemas nas aulas de Geografia estimula o desenvolvimento crítico e reflexivo dos/as estudantes do Ensino Médio de uma escola situada na cidade de Assú/RN. A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Médio integral durante o Estágio Supervisionado IV, tendo como estratégia metodológica a construção de um Projeto de Lei tomando como base o conteúdo do Sistema Político Brasileiro. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se uma ficha para elaboração do projeto de lei contendo instruções, como também, fez-se uso de observações, na condição de professor/a pesquisador/a durante o acompanhamento do desenvolvimento das atividades. A partir da análise dos dados foi possível identificar que os/as estudantes enxergaram em si o potencial e a capacidade de realizar algo em prol da sociedade, promovendo a habilidade de analisar criticamente problemas enfrentados pela sociedade, levando em conta o que trouxeram de possíveis soluções. Nesse sentido, consideramos extremamente importante a aplicação da metodologia e as potencialidades que esta pode trazer quando aplicadas no ensino de Geografia, uma vez que, mostrou-se que é possível estimular os/as estudantes por meio de cenários problemáticos a fim de melhorar a sua aprendizagem e a desenvolver o seu pensamento crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia ativa; Aprendizagem baseada em problemas; Ensino Médio; Geografia.

INTRODUÇÃO

As discussões em torno dos processos de formação escolar revelam que não é recente a busca por um método de ensino ou a forma mais adequada para alcançar melhores resultados no processo de ensino aprendizagem dos/as estudantes. Vemos que para muitos profissionais da educação ainda é difícil trabalhar com a utilização de abordagens didáticas de ensino sustentados em perspectivas ditas tradicionais, em que é centrado somente na figura do/a professor/a, sendo considerado o detentor/a de todo o conhecimento, e os/as estudantes apenas como mero ouvintes.

Partindo desse pressuposto, Camargo e Daros (2018) destacam que enquanto houver somente as formas tradicionais de ensino, sendo o professor o detentor do conhecimento e o aluno apenas o receptor, continuarão sendo gerados discentes desmotivados e desinteressados em relação ao seu processo educativo.

Nesse sentido, acreditamos que novas formas de ensino precisam ser implementadas na busca de práticas inovadoras no processo educativo, de modo que acompanhe os avanços tecnológicos, bem como, as mudanças de gerações. Uma das formas que podem ser adotadas

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia UERN. E-mail: beatrizesteliza@alu.uern.br

² Professora Doutora do Departamento de Geografia da UERN. E-mail: raimundaaurilia@uern.br

como um novo modelo educacional, trazendo uma nova roupagem ao processo de ensino aprendizagem se dar por meio das metodologias ativas.

Apesar das metodologias ativas não serem consideradas novas, nos dias atuais, elas estão sendo mais utilizadas e consideradas como “inovadoras”, surgindo como uma possibilidade de colocar os estudantes no centro do processo de ensino aprendizagem, com o intuito de uma maior participação na própria construção do conhecimento.

Dessa forma, na Geografia as metodologias ativas vêm sendo utilizadas como uma possibilidade que facilita a compreensão dos conteúdos de maneira significativa e lúdica, sendo necessário o desenvolvimento de atividades que provoquem nos sujeitos a autonomia e responsabilidade para o exercício da cidadania, objetivando a construção de um raciocínio geográfico, uma vez que contribui para que o ensino aprendizagem de Geografia não seja baseado somente na memorização e repetição de conteúdo sem nenhuma contextualização.

Muitas são as possibilidades que surgem a partir das metodologias ativas. Nesse estudo optou-se pela Aprendizagem Baseada em Problemas, que surge como um método transdisciplinar em que os/as estudantes aprendem a solucionar problemas reais ou simulados com base em um contexto real. É considerado como um caminho que conduz o/a estudante para a aprendizagem (LEITE; ESTEVES, 2005).

Diante disso, a interesse pela temática se deu a partir do componente curricular de Geografia e Ensino I e II, das experiências no Estágio Supervisionado em Geografia I e II e a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, campus Assú, em que houve uma proximidade com o ensino de Geografia.

Nesse sentido, as discussões aqui realizadas consistem na reflexão acerca da questão norteadora, a saber: Quais contribuições o uso de metodologias ativas traz para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de geografia no ensino médio por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas?

Partindo de tal questionamento, o trabalho tem como objetivo geral: analisar como a utilização da metodologia da aprendizagem baseada em problemas nas aulas de Geografia estimula o desenvolvimento crítico e reflexivo dos/as estudantes do Ensino Médio de uma escola situada na cidade de Assú/RN. Diante disso, abordaremos seguir os caminhos que percorremos para o desenvolvimento da pesquisa a fim de atingir o objetivo proposto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo trata-se de uma pesquisa-ação que se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa. Partindo dessa perspectiva, como ponto de partida para a coleta de dados utilizou-se da revisão de literatura, em que se busca o aprofundamento e apropriação do tema, de modo que a revisão do material já publicado possibilita um maior conhecimento do assunto a ser discutido no trabalho científico, permitindo uma sustentação do trabalho, na qual os(as) autores(as) das referências escolhidas devem representar um papel relevante dentro do estudo.

O estudo se desenvolveu durante o Estágio Supervisionado em Geografia IV nos meses de julho e agosto de 2022 em uma escola estadual da cidade de Assú/RN, que funciona a partir da reforma do novo ensino médio em período integral, com os/as discentes de uma das turmas do 1º ano.

Por meio de uma conversa informal com a professora da turma, definiu-se os conteúdos a serem planejados e trabalhados durante as regências. Considerando o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, documento este que vem sendo utilizado pela professora, ficou definido que trabalharíamos a respeito do Sistema Político Brasileiro e

mediante isso, foi criado as etapas do desenvolvimento da proposta metodológica baseado na ABP:

1ª Etapa: Aula expositiva-dialogada sobre o tema + Seleção do Contexto.

2ª Etapa: Cenário Problemático: Sistema Político Brasileiro Criação de um Projeto de Lei + Entrega de Ficha com Instruções.

3ª Etapa: Apresentação + Autoavaliação.

Diante disso, o intuito era de que os/as estudantes fossem estimulados a pensar criticamente, objetivando chegar a possíveis soluções. A aplicação da proposta se desenvolveu durante os meses de julho e agosto de 2022, no decorrer de dez aulas, considerando dois horários de aula semanais, sendo divididos em 40 minutos cada horário, um no turno vespertino e outro no turno matutino.

Para o desenvolvimento da proposta da ABP no ensino médio, foi utilizada uma Ficha de elaboração do Projeto de Lei contendo instruções que deveria ser preenchida pelos/as estudantes conforme as orientações dadas. Ao longo de cada etapa, também se utilizou como forma de coletar dados as observações no decorrer do desenvolvimento dos grupos.

Pensando na perspectiva da aprendizagem ativa a partir de contribuições teóricas

Muitas são as definições de metodologias ativas, mas antes de aprofundar neste tema, convém esclarecer o que é metodologia de ensino. Conforme Araújo (2006):

[...] a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática (ARAÚJO, 2006, p. 27).

Nesse sentido, trata-se de ações desenvolvidas pelo/a docente, visando atingir os objetivos propostos. Dessa forma, trazer novas propostas de metodologias que tragam possibilidades de desenvolver as potencialidades dos/as discentes no âmbito escolar como também fora dele é de suma importância, para isso é que surge a alternativa das metodologias ativas no ensino.

Apesar de estar ganhando o seu espaço na atualidade, o uso de metodologias ativas sugere “há muito tempo a importância de superar a educação bancária, tida como tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele” (MORAN, 2014, p.18). Nota-se que está voltada para uma perspectiva de ensino que busca uma aprendizagem mais autônoma e participativa, possibilitando a construção do conhecimento.

Conforme Berbel (2011, p. 5) as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”, de forma que desperte a curiosidade e tragam elementos novos para serem discutidos em sala de aula juntamente com o/a professor/a.

Moran (2015) afirma que as metodologias ativas “são pontos de partida que permitem avançar para processos mais complexos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas”, dessa forma, tornam-se um processo educativo que provoca o aprendizado crítico-reflexivo, favorecendo a autonomia e promovendo a tomada de decisões por parte dos/as educandos/as.

As metodologias ativas focalizam na aprendizagem e na autonomia do/a estudante, colocando-o como protagonista, se tornando responsável a pensar e articula suas ideias, fazendo relações e construindo o conhecimento com orientação do/a professor/a, além disso, viabiliza a articulação entre teoria e prática, mediante ações pedagógicas que ultrapassam os muros da escola na busca dessa aproximação entre escola e mundo.

Nesse sentido, quanto mais o conhecimento construído na escola fizer sentido para os estudantes e estes/as notarem a utilidade do que é ensinado, mais vão se motivarem e se encaminham para a efetivação na melhoria do processo ensino aprendizagem. Todavia, para que tudo isso se efetive na prática é necessário muito planejamento.

Durante o planejamento, o/a professor/a precisa refletir no que se refere a sua forma de ensinar e se seus/as discentes irão aprender, uma vez que, é interessante que as atividades sejam pensadas conforme a realidade do/a estudante. Logo, é necessário ter objetivos claros e metodologias bem definidas.

Corroborando com isso, Moran (2015) aponta que:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p.17).

Pensando nisso é que Guedes, Andrade e Nicolini (2015) vai dizer que a implantação das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem se depara com muitos desafios, uma vez que o estudante passa a ser o protagonista desse processo e os professores assumem o papel de mediadores, não somente como uma fonte única de informação e conhecimento.

Reflexões acerca do ensino de geografia a partir das metodologias ativas

Nos últimos anos, observa-se uma maior preocupação em se discutir o papel da Geografia enquanto disciplina no currículo da Educação Básica. A partir da década de 1980, o ensino de Geografia no Brasil passa por um processo de renovação de uma Geografia tradicional, caracterizada por ser meramente descritiva e decorativa, para uma Geografia crítica, baseada na compreensão do mundo e do espaço geográfico.

Considerando isso, Castellar; Steferon (2015) argumenta que a geografia na escola precisa superar a geografia dos professores, de modo que “estudar geografia é uma oportunidade para entendermos o mundo em que vivemos, visto que essa disciplina refere-se às ações humanas construídas em diferentes sociedades e lugares” (p.1).

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de Geografia, não faz mais sentido o ensino aprendizagem baseado na descrição e na memorização (ROSSASI E POLINARSKI, 2011). Desse modo, pensar a Geografia enquanto prática de leitura e compreensão do espaço geográfico a partir do uso de metodologias ativas presentes na ação didático-pedagógica docente faz alavancar a ideia de que o estudo do espaço geográfico e suas diferentes nuances pode constituir em uma bagagem essencial para leitura de mundo que os/as estudantes podem ser provocados a desenvolver.

Se tratando dos documentos normativos que norteiam a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos que apresenta habilidades e competências que devem ser adquiridas ao longo da Educação Básica, de modo que por meio da utilização de metodologias ativas pode vir a contribuir para que as habilidades propostas para o ensino de Geografia sejam alcançadas, de modo que dentre essas competências

apresentadas, apontam para o conhecimento geográfico concebido a partir de questões problematizadoras em que o/a estudante por meio do senso crítico seja capaz de resolver problemas e construir um conhecimento significativo (BRASIL, 2017).

O uso de metodologias ativas nas aulas de Geografia pode ser de grande relevância, na medida em que contribuam para abrir a mente dos(as) estudantes, por isso a necessidade de incorporar metodologias inovadoras ao processo de ensino, visto que o ensino da Geografia tem o intuito de formar cidadãos críticos, além disso, Callai (2000) destaca que é preciso desenvolver o pensamento do/a estudante de forma autônoma.

Partindo dessa perspectiva, as metodologias ativas é uma excelente alternativa para serem empregadas no ensino de Geografia. Para Moraes e Castellar (2018):

[...]as metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes no ensino de geografia, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar. Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, e partir de situações vivenciadas por eles para tratar de temas como cidade ou meio ambiente. Essas metodologias são apontadas como um caminho que pode ser trilhado pelo professor a fim de obter resultados mais satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem (MORAES; CASTELLAR, 2018, p. 423)

À vista disso, podemos citar como alguns benefícios das metodologias ativas no ensino da Geografia para os discentes: uma maior participação nas aulas, desenvolvimento de sua autonomia, maior engajamento e interesse por sentirem-se parte da própria construção do saber, além do desenvolvimento de uma educação voltada para cidadania.

Além disso, muitos são os materiais e linguagens que podem auxiliar na introdução às metodologias em sala de aula, como: músicas, jogos, charges, mapas, fotografias, documentários, entre tantos outros. Dessa forma, ver-se que a adoção de metodologias ativas no ensino de Geografia é uma excelente estratégia em meio a tantas outras metodologias, bem como, em diferentes espaços de ensino e aprendizagem, que podem ser presenciais, remotos, híbridos ou virtuais (KENSKI, 2013).

Refletindo sobre tudo que aqui foi posto, podemos ver as múltiplas potencialidades da utilização das metodologias ativas, na qual fomentam uma aprendizagem significativa, estimulando o desenvolvimento do senso crítico, de responsabilidade e participação, bem como, permitindo a interação de todos os sujeitos na busca e na construção do conhecimento geográfico.

Atualmente existem diversos tipos de metodologias ativas que possuem em comum a mesma especificação (o/a estudante enquanto centro da aprendizagem), todavia, se diferenciam em algumas características peculiares relacionadas a organização, estrutura, métodos, entre outros, introduzidas na prática pedagógica. Neste trabalho, destacamos somente a Aprendizagem baseada em Problemas que nos últimos anos tem conquistado espaço em muitas instituições educacionais de ensino superior e recentemente, no ensino básico, nos mais diversos cursos e componentes curriculares.

Mediante isso, enquanto metodologia a Aprendizagem Baseada em Problemas (em inglês, PBL-Problem-Based Learning) foi aplicada de forma significativa pela primeira vez na área médica, na década de 1960, na McMaster University (Canadá) e expandiu-se para Aalborg University (Dinamarca), em 1974; Universiteit Maastricht (Holanda), em 1976; Universidade de Linköping (Suíça), em 1986; e University of Delaware (EUA), em 1992 (BARROWS, 1996 apud RIBEIRO, 2005).

Os referenciais teóricos que trazem discussões a respeito da Aprendizagem Baseada em Problemas nos apresentam diferentes concepções acerca da temática, que surge com uma

proposta de revitalização dos métodos de ensino aprendizagem. Entretanto, cada uma delas traz contribuições importantes que possibilitam uma melhor compreensão a partir de diferentes pontos de vista, evidenciando como pode ser utilizada em sala de aula, favorecendo na construção de novos conhecimentos.

De acordo com Rodrigues (2012) a ABP é uma estratégia didático/pedagógica centrada nos/nas estudantes, na qual assume o papel ativo, visto que se tornam responsáveis pelo seu aprendizado. Corroborando com isso, Alarcon (2013, p. 19) discorre que a aprendizagem através desta metodologia “se dá por meio da discussão de problemas reais que, na busca de soluções para o aperfeiçoamento do conhecimento, ajudam na resolução dos mesmos e estimulam o pensamento crítico”.

Nesta perspectiva, a ABP oportuniza aos/as estudantes a passarem a enxergar os conteúdos com os próprios olhos e não somente através dos olhos do/a docente. Logo, valoriza o aprendizado mediante o pensamento crítico e reflexivo, descaracterizando o processo de educação memorístico, para que os(as) alunos(as) sejam instigados a se dedicar na busca pelo conhecimento, por meio de questionamento e investigação (MORI; CUNHA, 2020).

No que se refere ao problema, Ribeiro (2008, p. 30) defende que deve ser suficientemente aberto para que o/a discente possa participar e contribuir para sua solução, visto que pode não haver uma solução única “mas uma ou mais soluções adequadas, considerando-se as restrições impostas pelo problema em si e pelo contexto educacional em que está inserido, tais como tempo, recursos e etc.” (RIBEIRO, 2005, p. 43).

Diante disso, o problema pode ser escolhido pelo/a professor/a ou pelos/as discentes ou de maneira intermediária, entre professores e discentes, podendo ser levado em consideração um problema simulado ou um contexto real dos/as estudantes, que é o mais adequado pois permite essa aproximação dos acontecimentos do dia a dia com o âmbito escolar.

À vista disso, há diferentes formas de se utilizar da ABP, em que há adaptações que se enquadram na busca por uma melhor maneira de trabalhar no contexto escolar. Na discussão a seguir, definimos uma dessas possibilidades que pode ser trabalhada no ensino médio, objetivando fazer sentido, não só para os/as discentes, quanto para os/as professores/as.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TURMA DO ENSINO MÉDIO

Descreveremos a seguir os resultados apresentados durante a aplicação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas em uma turma de 1º ano do ensino médio durante o Estágio Supervisionado em Geografia IV, que consiste no exercício de regência nesse nível de ensino, a partir da execução das etapas metodológicas estabelecidas

Por meio de uma conversa informal com a professora da turma, definiu-se os conteúdos a serem planejados e trabalhados durante as regências. Considerando o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, documento este que vem sendo utilizado pela professora, ficou definido que trabalharíamos a respeito do Sistema Político Brasileiro.

Sobre o conteúdo, se relaciona ao campo da Geografia Política que conforme Castro (2011, p. 17), “pode ser compreendida como um conjunto de ideias políticas e acadêmicas sobre as relações da Geografia com a política e vice-versa”, tendo em vista que contribui para a formação da cidadania em sala de aula, considerando que no ensino médio os/as estudantes estão iniciando a sua participação na vida política, além de ser um tema muito debatido atualmente devido estarmos em um ano eleitoral.

A primeira etapa ocorreu durante três aulas, em que foi apresentado aos/as estudantes o conteúdo referente ao sistema político brasileiro de forma expositiva e dialogada. Essas aulas teóricas tiveram o objetivo de discutir como funciona o sistema político brasileiro, entendendo as formas e sistemas de governo, dando ênfase para o presidencialismo, que é o sistema de governo brasileiro e sobre os três tipos de poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário), e ao longo desta etapa, os/as estudantes iam participando, tirando dúvidas e fazendo questionamentos.

A segunda etapa consistiu na apresentação da proposta de um cenário problemático aos/as estudantes. Considerando os conteúdos discutidos, propomos aos/as estudantes a criação de um Projeto de Lei, utilizando para reflexão a seguinte pergunta: o que está precisando melhorar na sua cidade ou no Brasil?

Tratar dessa temática no primeiro ano do ensino médio é de suma importância, uma vez que provocará discussões sobre a autonomia e o pensamento crítico do/a estudante, construindo em sala de aula um espaço realmente democrático, entendendo como um processo de preparação dos jovens para exercer seu papel enquanto cidadão/ã, se tornando conscientes de seus direitos e deveres políticos.

Para este momento foram entregues uma ficha para criação do Projeto de Lei com instruções a serem seguidas, que precisaria conter: o nome do projeto, o número, o objetivo, a justificativa, a aplicação, a fiscalização e a punição. Em seguida, explicamos cada uma das instruções, esclarecendo o que deveria conter.

Pensando nisso, orientamos a formarem grupos de até oito integrantes, sendo definido pelo critério de livre escolha, objetivando um melhor aproveitamento dessa etapa, uma vez que a turma já possui seus grupos formados desde o início do ano letivo, então tendo mais afinidade, conseqüentemente teríamos um maior envolvimento dos/as discentes neste processo, mediante isso, foram formados 6 grupos.

No decorrer do processo de elaboração do Projeto de Lei, foram feitas observações que serviram para identificar as variáveis relacionadas ao comportamento dos/as discentes e o envolvimento destes/as no desenvolvimento da atividade. Para isso, utilizou-se da técnica de observação realizada pela pesquisadora, considerando a interação pesquisador/pesquisado, analisando por meio de observações e conversas com os/as estudantes, na busca de levantar dados que comprovem ou contestem a aplicabilidade e eficiência da ABP na aprendizagem dos envolvidos.

À vista disso, durante a elaboração do Projeto de Lei observou-se que os grupos não se envolveram totalmente, uma vez que demoraram mais que o tempo previsto nesta etapa, como também, notava-se que uns integrantes se empenhavam mais que outros, embora fossem estimulados a contribuir com o grupo.

Apesar desses contratempos, os/as estudantes desenvolveram Projetos de Lei bem interessantes. Neste trabalho, optou-se por evidenciar apenas dois projetos, dos seis construídos pelos/as estudantes, que estão dispostos no quadro 1 abaixo que traz um compilado das principais informações discutidas, considerando além do nome, o objetivo que deveria conter o intuito da Lei; e a justificativa, que consistia em descrever a relevância dessa Lei.

Quadro 1 – Síntese das informações mais importantes dos Projetos de Lei criado pelos/as estudantes

PROJETO DE LEI (PL1): LEI DO ESPAÇO NET

OBJETIVO: Que sejam disponibilizados Wi-fi grátis e de qualidade em lugares necessários, como escolas, hospitais, praças, etc.

JUSTIFICATIVA: Acontece que em muitas situações as pessoas precisam acessar a internet e não tem disponível, como se comunicar com outras pessoas em caso de urgência, na escola para realizar pesquisas, quando é preciso fazer o uso do GPS para poder se localizar, entre outros casos.

APLICAÇÃO: Seriam instaladas torres com sinal de internet em pontos estratégicos, ou apenas colocado roteadores em lugares necessários considerando a disponibilidade de acesso já existente para que todos possam ter acesso a internet gratuita e de qualidade.

PROJETO DE LEI (PL2): CLIMATIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA DAS ESCOLAS

OBJETIVO: Apresentar uma boa condição de estudo e conforto para os estudantes.

JUSTIFICATIVA: A importância dessa lei é que muitas escolas não oferece uma estrutura que forneça aos alunos um maior conforto, nossa escola, por exemplo, sentimos um calor exaustivo que nos causa muito suor.

APLICAÇÃO: O Governo deveria fornecer ar-condicionado para as escolas para que venham ser instalados nas salas de aulas, e gerar um maior conforto para os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Referente ao PL1, os/estudantes trouxeram uma proposta de Lei em que teriam a disponibilidade de acesso à internet em locais públicos, sendo uma alternativa para as pessoas que não tem condições de pagar internet em casa, ou que estiverem em outras localidades que não fornece o acesso liberado, ficando isso mais claro durante a apresentação. Além disso, relataram a questão de a própria escola não fornecer uma internet de qualidade e liberada para que eles possam realizar pesquisas, a não ser no laboratório de informática, sendo que como a escola é integral eles passam a manhã e tarde.

Todavia, no decorrer dos dias estavam sendo colocados pontos de acesso à rede Wi-fi nas salas de aula, para ficar disponível para os/as estudantes, chegando até a dizerem: “olha Professora, nossa Lei já está sendo colocada em prática”, percebeu-se dessa forma, a escolha do Projeto de Lei associada com a realidade em que vivem. Sobre o cartaz, os/as estudantes quiserem ilustrar as distribuições de pontos de acesso à internet por muitos lugares.

O mesmo podemos observar no PL2, em que consideraram importante um projeto de Lei que garantisse a Climatização das salas de aula das escolas. Vale salientar que o grupo não concluiu a confecção do cartaz durante o tempo estabelecido e também não realizou a apresentação, mas considerando o processo de elaboração do Projeto, na tirada de dúvidas, e o que colocaram na ficha, relataram que o desconforto é muito grande, principalmente durante o turno vespertino que a temperatura é mais elevada, sem contar que a sala de aula só possui um ventilador funcionando que fica concentrado no fundo da sala.

Para Coutinho Filho (2007, p. 1) “uma boa qualidade de ensino não só depende da capacitação dos professores, mas também das condições físicas das salas de aulas, ambientes em que os mesmos interagem com os alunos”, dessa forma, a maioria das escolas brasileiras não oferecem condições de conforto térmico satisfatório, uma vez que a infraestrutura de muitas escolas não dispõe do mínimo, chegando a comprometer o processo de ensino

aprendizagem dos/as professores/as e estudantes, além da possibilidade de comprometer na saúde destes/as.

Desse modo, Cavalcanti (2012, p. 2) nos diz que “[...] como se vê, as exigências são muitas, e as condições para cumpri-las não são dadas, precisam ser conquistadas”, sendo este um desafio das implementações de escola em tempo integral que não oferecem uma estrutura mínima que garanta a permanência com qualidade dos/estudantes na escola.

Prosseguindo para a etapa seguinte que consiste na apresentação e autoavaliação, um grupo apresentou e outro não, sem contar que o grupo que apresentou teve que apresentar novamente em outro dia devido que somente dois integrantes estavam presentes, todavia, estes não participaram da construção efetiva do projeto de lei, então estes não sabiam bem o que falar, diante disso, solicitamos que se apresentassem novamente em outra aula. Já na segunda apresentação, estavam todos os integrantes do grupo, em que apresentaram com muita clareza o que pretendiam, expondo o que pensaram. Já o outro grupo não quis apresentar, consideramos somente a escrita do projeto.

Em relação a autoavaliação dos/as estudantes nesse processo, ao final das apresentações eram feitos alguns questionamentos sobre que acharam desse processo, chegando alguns a relatarem que nunca tinham desenvolvido um Projeto de Lei antes, mas que acharam bastante interessante e gostaram da experiência, chegando a dizer que se sentiram como um Presidente, que assumiram uma grande responsabilidade e queriam que na prática o que eles tinham proposto acontecesse, de modo que eles também seriam beneficiados com isso e que o país necessitava dessas mudanças.

À vista disso, podemos ponderar uma visão geral dos grupos e da autoavaliação dos estudantes nesse processo. Durante todas as etapas, não houve muito compromisso por parte dos/as estudantes, em sua maioria, no desenvolvimento das atividades ao longo do tempo estabelecido, isso fez com que se prolongassem mais do que o planejado. Todavia, precisamos levar em consideração a minoria que participou e desenvolveu as atividades, e que estava sempre presente durante as aulas, questionando e tirando dúvidas.

Pensando nisso, Pereira (2012, p. 21) nos traz que “A Geografia, juntamente com outras ciências humanas, cumpre o importante papel de analisar e discutir a sociedade. Desse modo entende-se que a Geografia possa contribuir muito significativamente para a formação de um cidadão crítico em relação a compreensão da realidade”, de maneira que se torna uma ciência que investiga, analisa, questiona e estuda os fenômenos sociais, naturais, econômicos e políticos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, trouxemos uma alternativa para ser trabalhada nas aulas de Geografia, a Aprendizagem Baseada em Problemas, que se apresenta como uma metodologia ativa inovadora em diferentes áreas do conhecimento, que contribui no processo investigativo a partir de um problema real para se chegar a possíveis soluções, auxiliando dessa forma na compreensão do contexto em que os problemas estão inseridos.

Apresentamos as Metodologias Ativas no contexto do ensino, trazendo alguns autores que tratam de tema, de modo que se notou a necessidade de implementação de novos métodos de ensino e aprendizagem que valorizem o/a estudante enquanto sujeito ativo, uma vez que, quando se insere no ensino de Geografia potencializa a construção do raciocínio geográfico, contribuindo no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

A partir disso, foi proposto um cenário problemático aos/as estudantes de uma das turmas de 1º ano do ensino médio, a partir das etapas estabelecidas, a criação de um Projeto

de Lei. Na medida em que foi se desenvolvendo a pesquisa, percebeu-se que os alunos exercitaram suas habilidades de formulação de hipóteses e resolução de problemas a partir da análise crítica de questões que envolviam a sua realidade.

Todavia, foram encontradas dificuldades durante o desenvolvimento da ABP, sendo necessário evidenciar que houve sim limitações, mas considera-se que a aplicação da metodologia se deu de forma eficaz para os que de fato se envolveram nesta, pois enxergaram em si mesmos o potencial e a capacidade de realizar algo em prol da sociedade, assumindo grande responsabilidade, a fim de chegar a possíveis soluções, vai depender muito da aceitação desta e o envolvimento e comprometimento dos/as estudantes.

De maneira geral, ficamos parcialmente satisfeitos com a pesquisa, mas acredita-se que esta possa contribuir para a prática futura de outros/as pesquisadores/as que queiram aprofundar-se na temática, haja vista que pensando em uma educação que se propõe a formar sujeitos que consigam pensar criticamente e se posicionar diante dos problemas da sociedade, faz-se necessário que sejam estabelecidas metodologias ativas para a aprendizagem escolar.

Para a ciência, esperamos que esta pesquisa sirva de suporte para ser utilizada em outras turmas de ensino médio nas aulas de Geografia, ou em outros componentes que julgarem adequado. Ademais, percebemos que o uso de metodologias ativas ainda é pouco explorado no ensino de Geografia, carecendo assim de melhores investigações e aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Miriam Fernanda Sanches. **Aprendizagem baseada em problemas: uma proposta para o estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Faculdade de Medicina de Marília, Marília, 2013. 99 f. Disponível em: https://www.famema.br/ensino/metrado_prof/docs/MIRIAM%20FERNANDA%20SANCHE%20ALARCON.pdf. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 04 jun. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**, Editora Mediação. 2000. 173p.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018. 123 p.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; STEFERON, Daniel Luiz. A Ciência Geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. **Unipluri** (Medellin), v. 15, 2015. Disponível em:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/23631/19421>. Acesso em 25 ago. 2022.

CASTRO. Iná Elias de. **Geografia e Política: Território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. Disponível em:

<https://we.riseup.net/assets/232075/Castro,%20In%20Elias,%20Geografia%20e%20Pol%20EDtica.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COUTINHO FILHO, Erivaldo Fernandes; SILVA, Edlaine Correia da; COUTINHO, Antônio Souto; SILVA, Luiz Bueno da. Avaliação do conforto ambiental em uma escola municipal em João Pessoa. In: **IX Encontro de Extensão**, João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/5.MEIOAMBIENTE/5CTDEPPEX01.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

GUEDES, Karine de Lima; ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/201>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed., v. 1. Campinas: Papirus, 2013. 157p.

LEITE, Laurinda; ESTEVES, Esmeralda. Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. In: Bento Silva e Leandro Almeida (Eds.). **Anais [...]** VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: CIED - Universidade do Minho, 2005. Disponível:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5537/1/Laurinda%20e%20Esmeralda%20GALAICO.PDF>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MORAES, Jerusa Vilhena; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias Ativas Para o Ensino de Geografia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 17, n. 2, 2018. Disponível em:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/KtbxLzGPsDGXMmjrTDpccpFPQvxLLXMzxBB?projector=1&messagePartId=0.6>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

MORAN, José. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrrix**, n. 7, Editora Moderna, 2014. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/educatrix/ed7/educatrix7.html?pag=32>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MORI, Lorraine; CUNHA, Marcia Borin da. Problematização: possibilidades para o ensino de química. **Química Nova Escola**, v. 42, n. 2, 2020. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc42_2/10-EQF-41-19.pdf. Acesso em: 06 ago. 2022.

PEREIRA, Robson da Silva. **Geografia - a reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. **A aprendizagem baseada em problemas (PB): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 236f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?sequence>. Acesso em: 24 ago. 2022.

RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. **Aprendizado baseado em problemas**. São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008.

RODRIGUES, Ariane Anunes. **Planejamento e acompanhamento do ensino na abordagem PBL em sistemas de gestão de aprendizagem**. 2012. 198f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) — Universidade de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/33637/1/TESE%20Ariane%20Nunes%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ROSSASI, Lucilei Bodaneze; POLINARSKI, Celso Aparecido. **Reflexões sobre metodologias para o ensino de biologia: Uma perspectiva a partir da prática docente**. Porto Alegre: Lume UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/491-4.pdf?PHPSESSID=2009050708050838>. Acesso em: 02 mar. 2022.



ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil