

PARA ALÉM DO CONTEÚDO: UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

BEYOND THE CONTENT: NA EXPERIENCE OF HISTORY IN FUNDAMENTAL TEACHING

Stéfani Martins Fernandes², Leonardo Guedes Henn³ e Janaina Souza Teixeira⁴

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência no ensino de História. A mesma ocorreu durante o estágio docente, pertencente ao curso de História, realizado em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola estadual, na cidade de Santa Maria. Assim, novas experiências e reflexões acerca da prática docente foram adquiridas. Em relação às propostas para o estágio, foram elencados os seguintes conteúdos, sugeridos pelo professor regente: Povos Árabes e História Medieval; para abarcar esses conteúdos, foram selecionadas as seguintes atividades: passeio de estudo em uma Mesquita da cidade e uso de jogos digitais. A metodologia do planejamento das atividades envolveu a escolha de aulas expositivas e dialogadas, e aulas de observação. Além da experiência, tem-se como pano de fundo deste estudo uma pesquisa bibliográfica acerca das atividades desenvolvidas no estágio. Para tanto, a pesquisa bibliográfica baseou-se nos referenciais de Lima e Mioto (2007) e de Lakatos e Marconi (2003). Considerando que um planejamento e execução de atividades não requerem apenas conhecimento do conteúdo, mas sim de metodologias, que são fundamentais. Foi possível perceber a importância do trabalho com a afetividade dentro do contexto escolar. A partir disso, houve a aproximação e familiarização entre alunos, professor e disciplina, o que torna o processo agradável e motiva todos os atores envolvidos no mesmo.

Palavras-chave: Docência, Pesquisa, Jogos digitais, Afetividade.

ABSTRACT

This paper is an experience report on History teaching, that occurred during the History course's teaching internship, held in a seventh grade of a public elementary school, in Santa Maria. Thus, new experiences and reflections on teaching practice were acquired. Regarding the proposals for the internship, the following contents were suggested by the conducting teacher: Arab Peoples and Medieval History; To cover these contents, the following activities were selected: study tour in a city mosque and use of digital games. The activity planning methodology was lectures and dialogues classes and observation classes. Besides the experience, this study was a bibliographical research about the developed activities in the internship. Therefore, the bibliographic research was based on Lima and Mioto (2007) and Lakatos and Marconi (2003), because an activity planning and execution require not only content knowledge, but methodologies, which are fundamental. It was possible to realize the importance of affectivity working within the school context. From that, there was the approximation and familiarization between students, teacher and discipline, which makes the process pleasant and motivates all actors involved in it.

Keywords: *Teaching, Search, Digital Games, Affectivity.*

¹ Trabalho resultante das experiências em um dos estágios do Curso de História, da Universidade Franciscana.

² Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, RS E-mail: stefani.fernandes@hotmail.com

³ Doutor em História, docente do curso de História e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, RS. E-mail: lghenn@gmail.com

⁴ Mestre em História, docente do curso de História - Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, RS. E-mail: janasouzateixeira@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil, segundo Bittencourt (2018), nos últimos vinte anos, aproximadamente, tem sido debatido com relação à metodologia aplicada ao mesmo. Há questionamentos com relação aos modelos já escassos, e também às novas estratégias pedagógicas. Para Pereira e Giacomoni (2018) um dos questionamentos dos professores de História gira em torno das metodologias e estratégias que auxiliem no envolvimento dos alunos com o conteúdo. Nesse contexto, os autores apontam que “uma tentativa comum de resposta é oferecida sob forte influência de teorias psicológicas da aprendizagem, que argumentam sobre o distanciamento temporal e, por vezes, espacial, dos conteúdos da disciplina de História” (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 10). Isso acaba por direcionar, metodologicamente, a História a uma disciplina mecânica, onde há a memorização de fatos e datas.

Assim, outro questionamento direciona-se a como não rotular a História como sendo uma disciplina cansativa, em que há somente a memorização à curto prazo e pouca atração para os alunos, e muitas vezes até para alguns professores. Quando se trata do ensino de História através da memorização, não se pode abordar conhecimentos na História. O conhecimento envolve um processo de produção. Com isso, o objetivo principal do ensino de História é aproximar-se da realidade de todos os participantes. A partir disso, ocorre a troca de experiências entre professor e alunos, e entre os alunos, o que contribui para que esse processo aconteça.

Nesse sentido, para Bittencourt (2018), a construção do conhecimento dentro da História deve ter por objetivo auxiliar na formação de alunos reflexivos e críticos no seu ambiente de vivência, podendo ir além, observando as várias realidades a sua volta. Em muitos casos, isso não acontece, devido a vários motivos, como por exemplo, a falta de tempo da disciplina, bem como a demanda por completar todos os conteúdos previstos no ano. Durante as observações feitas no estágio, detectou-se algumas situações. Uma delas é o uso somente do livro didático. Apesar do material e dos conteúdos do livro didático serem, atualmente, de boa qualidade, com autores preocupados em construir temáticas variadas, é necessário, sempre que possível, ir além dele. Seffner (2018) aponta que há duas questões importantes acerca do ensino de História, sendo elas relacionadas ao saber se os alunos estão aprendendo e se isso irá fazer diferença na vida deles. Com isso, segundo o autor, “são tantos fatores que intervêm que parece ser praticamente impossível ter segurança de que as estratégias pedagógicas empregadas permitem a garantia de aprendizagens significativas” (SEFFNER, 2018, p. 20).

Em relação ao uso do livro didático, há uma inclinação a essa estratégia, em virtude do fato de muitas vezes, conforme Seffner (2018), os professores vivenciarem dificuldades que os impedem de refletir sobre essas questões. Para o autor esta “postura é ruim tanto para os professores que perdem a autonomia docente e aparecem frente às classes de alunos como meros retransmissores de um conteúdo definido em outras instâncias, quanto para o alunado que passa a considerar que a escola da vida é mais importante do que a vida na escola” (SEFFNER, 2018, p. 20).

A partir disso, o professor colabora na execução de atividades que integram esses objetivos. Com isso, há a maior possibilidade de o aluno assimilar e se interessar pela História, abrindo caminho para a aprendizagem como um todo. Trabalhar o que o aluno sabe sobre o conteúdo é bastante relevante. Todos possuem uma bagagem de informações, ainda que ínfimas. Mesmo parecendo longe da realidade do aluno, é quase impossível não utilizar os conhecimentos prévios da turma, sendo através de filmes, noticiários ou - como foi observado através de um aluno - de videogames.

Todas estas reflexões são frutos do conhecimento construído durante a graduação em História, na Universidade Franciscana - UFN. A instituição possui, além da grade de disciplinas obrigatórias e optativas, um conjunto de quatro estágios, com carga horária total de quatrocentos e noventa e três horas. São eles: Estágio Supervisionado (ECS) I, II, III e IV. Os dois primeiros se referem a uma abordagem teórica sobre o que significa o estágio em docência e a importância do mesmo na formação inicial dos professores de História. Os dois últimos estágios giram em torno da inserção na sala de aula, sendo o ECS III referente ao Ensino Fundamental e o ECS IV para o Ensino Médio. O objetivo é planejar, executar e avaliar ações de ensino-aprendizagem, inerentes à docência de História no Ensino Fundamental. Além disso, esses estágios envolvem o exercício da regência de classe no Ensino Fundamental de forma crítica, articulando os conhecimentos teóricos atuais com os saberes da escola a fim de promover um ensino-aprendizagem inovador.

É a partir desses apontamentos que as atividades propostas foram embasadas. Por meio disso, o papel do professor foi o de auxiliar na assimilação e construção do conhecimento. Para isso houve momentos de provocação e questionamentos que foram intercalados entre os conteúdos propostos. Destaca-se a importância de cada atividade respeitar e valorizar a pluralidade cultural, regional e religiosa, possibilitando uma espécie de “intercâmbio” entre conteúdo e vivência de cada aluno.

Esse estágio foi realizado em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, localizada na cidade de Santa Maria, RS. A mesma foi criada em 1976, sendo oficialmente inaugurada em 1977. Atua nos três turnos, possuindo as modalidades de Ensino Fundamental, Médio e EJA - Supletivo. Em relação aos alunos, possui - matriculados - cerca de 1008 discentes e 70 professores. A turma escolhida para o estágio foi do sétimo ano do Ensino Fundamental, composta de dezoito alunos, sendo eles onze meninas e sete meninos, de idade entre onze a doze anos. Em relação às propostas para o estágio, foram elencados os seguintes conteúdos, sugeridos pelo professor regente: Povos Árabes e História Medieval.

A turma se apresenta como variada em relação ao desempenho em sala de aula. Há alunos mais interessados, outros demonstram pouco engajamento. Isso é natural em qualquer turma, não somente no Ensino Fundamental, pois em um grupo é natural haver uma pluralidade de comportamentos.

Além do relato de experiência, para melhor embasamento do estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica. Para Lima e Miotto (2007, p. 44), a pesquisa bibliográfica é uma metodologia “importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados

a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica auxilia o pesquisador a expandir a capacidade de pensamento, aprimorando o seu rigor científico, uma das bases da Academia. As fontes foram elencadas de acordo com os seguintes eixos: ensino de História, educação patrimonial, jogos no ensino de História e afetividade na sala de aula. Além disso, outro critério da escolha das fontes partiu da necessidade de embasamento advinda da experiência adquirida nessa etapa da formação inicial.

Este trabalho e relato de experiência de estágio está dividido em dois momentos; no primeiro, discorre-se sobre ensino de História e suas novas implicações e desafios que o mesmo enfrenta na atualidade, com enfoque na experiência adquirida no período de estágio, com a descrição das principais atividades desenvolvidas durante o mesmo; O segundo momento trata da questão da afetividade em sala de aula, especialmente nos dias atuais, onde o foco é equilibrar a relação aluno-professor. Como, muitas vezes, o professor acaba indo além do conteúdo e “mergulhando” no universo dos alunos.

O DESAFIO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Com o objetivo de auxiliar de forma efetiva na construção da cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados para criarem bases que sejam utilizadas de forma comum no território brasileiro. No documento, o aluno é considerado como “sujeito ativo no processo de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 30). Sendo assim, várias são as formas de aprender e conhecer, seja por televisão, internet, música, videogame, etc. Nesse sentido, para Antunes (2011), o conhecimento é algo a ser construído, e o que o professor passa em sala de aula são informações. Deve haver assim, ferramentas para que essas informações adquiridas passem pelo processo de construção, para após tornarem-se conhecimento. Essas ferramentas podem localizar-se fora do ambiente escolar, como as mídias (televisiva, impressa, digital), como também podem localizar-se no próprio ambiente escolar.

Em se tratando de atuação docente, o contato com a sala de aula, durante o período de graduação, é pertinente. O período de formação inicial dos professores deve abarcar, dentro do possível, as experiências necessárias para atuação dos professores frente ao ambiente escolar. É estando diante dos alunos e atuando com os mesmos que se constata o “ser professor”. Para tanto, segundo Felício e Oliveira (2008, p. 217), é necessário que o período de estágio seja “bem fundamentado, estruturado e orientado”. Essa prática, assim como toda a formação docente, deve ser sempre pautada na constante reflexão entre o que se aprende na faculdade e a sala de aula. Nesse aspecto, para os autores, a relação entre teoria e prática é fundamental. Nesse aspecto, para os autores, a relação entre teoria e prática é fundamental. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004) apontam que a função do professor é a prática social.

O papel do professor (a), nesse sentido, tem um papel mais ligado às questões humanas, em seus aspectos históricos e sociais. Para Cunha e Cardôzo (2015, p. 542) o “trabalho do professor é, portanto, político, formativo e humanizador”. O atual contexto, onde há conflitos marcados por

divergências e falta de pesquisa sobre os aspectos políticos, históricos e sociais, exige demanda por novas reflexões acerca do papel do ensino de História e do professor. Araújo, Almeida e Melo (2016) apontam que o professor de História, nesse aspecto, reflete sobre seu papel metodológico e narrativo acerca dos conteúdos que se apresentam. Com isso:

Atualmente, nas atividades intelectuais estamos inseridos em uma “atmosfera” de pós-modernidade nas questões epistemológicas no Ocidente, isso implica dizer que os historiadores e professores de História estão refletindo o saber historiográfico na perspectiva de sua forma de produção no decurso do tempo, revendo seus conceitos e métodos, para tornar compreensíveis suas narrativas em um tempo de efemeridade nas relações sociais e dominado pelas tecnologias (ARAÚJO; ALMEIDA; MELO, 2016, p. 43).

Em meio a esse processo humanizado, apontado por Cunha e Cardôzo (2015), Bittencourt (2018) alerta para de que forma esse processo se organizará, levando-se em conta o contexto atual, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se dá ênfase ao processo de ensino. Com isso, segundo a autora, o currículo da História - e das Humanidades em geral - tende a tornar-se tecnicista, sob uma nova roupagem, a tecnológica. Assim:

A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2003) apontam para a importância de, ao se trabalhar com assuntos ditos “do passado”, estimular o aluno a se evidenciar como sujeito ativo dentro da História. Com isso, não ocorrerá de o passado estar, figurativamente, longe do aluno. Além disso, os autores salientam que o professor deve estar preparado em seu conteúdo, saber sobre o que vai ser trabalhado.

Dentro do processo de construção do conhecimento, há - dentro do Ensino de História - as relações de aprendizagem. Essa não se constitui através do ato de memorização. Vai muito além disso. Segundo Pereira e Giacomoni (2018), a aprendizagem se dá a partir dos encontros, e em como eles acontecem, como há a interação entre o reconhecimento dos dados e os conhecimentos prévios de alunos e professores. A partir disso, os autores questionam se “o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento” (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 14). Como consequência do embasamento contínuo, o professor pode refletir sobre seu planejamento e sua prática.

Dessa forma, as aulas ministradas na turma de sétimo ano procuraram transpor para à prática as teorias, métodos e conhecimentos construídos ao longo da formação inicial. Antes da prática em si, ocorreu a apresentação à escola, ao professor regente e à turma. Esse período faz parte da disciplina de ECS III, onde a ambientação do professor no local de atuação é importante ferramenta na construção do planejamento das aulas. Após as apresentações, houve um período de quatro semanas para

observação da turma em sala de aula. Nesse momento, o professor regente selecionou os conteúdos que fizeram parte do estágio, sendo eles: Povos Árabes e História Medieval na Europa. As percepções advindas dessas observações geraram um relatório sobre a classe. A partir disso, as aulas foram planejadas, juntamente com a orientação do professor regente da turma e da professora orientadora dos estágios docentes do curso de História. Um dos desafios do planejamento foi o tempo disponível para as aulas de História. Na escola em questão, haviam dois períodos de cinquenta minutos por semana. Isso influencia no momento da construção das atividades, especialmente àquelas que envolvem o debate e a interação entre os alunos. As outras disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas - Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia - também possuem períodos escassos de tempo na sala de aula. Em relação ao Ensino Fundamental, apenas a História, Geografia e Artes estão na grade de disciplinas, o que não altera o escasso tempo disponível. Aqui cabe ressaltar algumas das principais atividades desenvolvidas durante o período de estágio.

O CONHECIMENTO DE OUTRAS CULTURAS ATRAVÉS DA CIDADE

Ao decorrer das aulas sobre povos árabes foi realizada uma visita guiada à Sociedade Árabe Palestina, localizada na cidade de Santa Maria, RS. Uma das primeiras impressões foi sobre a falta de conhecimento sobre os patrimônios e locais culturais presentes no município. Ao propor essa atividade para os alunos, a maioria dos alunos desconheciam a existência dessa instituição. Um dos objetivos acabou por aproximar mais os alunos de outras manifestações culturais através do patrimônio encontrado na cidade. Brito (2017) aponta a importância do ensino de História através da educação patrimonial. Segundo a autora:

as práticas patrimoniais desenvolvidas através da educação patrimonial são de suma importância para o desenvolvimento educacional nos dias de hoje, pois essa metodologia acaba por influenciar o aprendizado dos educandos de forma integradora, crítica e lúdica ao relacionar os conteúdos locais com as disciplinas do currículo escolar (BRITO, 2017, p. 47).

Essa atividade foi desenvolvida em uma visita de quatro horas, ilustradas através das figuras 1 e 2. Cada aluno possuía um conhecimento prévio sobre a cultura árabe, onde, algumas das vezes, continha certa carga de senso comum e preconceitos construídos através de informações rasas, sem pesquisa prévia em torno do tema. A falta de compreensão, com o acréscimo das convicções advindas das informações expressas e sem embasamento, dificulta a construção do conhecimento, especialmente quando envolvem outras culturas.

Figura 1 - visita à Sociedade Árabe Palestina de Santa Maria.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2 - visita à Sociedade Árabe Palestina de Santa Maria.



Fonte: Acervo pessoal.

À medida em que os alunos foram observando as imagens expostas, bem como as falas do guia, cada um questionava-se acerca dos conhecimentos prévios que possuíam. Ao final da visita, os alunos se mostraram entusiasmados com o que haviam visto, o que contribuiu de forma positiva para o andamento do restante das aulas.

OS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O que é o jogo? Em sua etimologia, jogo deriva do latim *iocus* ou *iocare* e significa brinquedo, divertimento, passatempo. Seu significado também é atribuído muitas vezes a competição. Em sala de aula, o jogo pode fazer parte do conteúdo de uma disciplina, seja como introdutório, enquanto explicitação e avaliação escrita (prova).

Em se tratando do ensino, uma das formas lúdicas de trabalhar é através dos jogos didáticos. Meinerz (2018) aponta que um dos aspectos positivos do lúdico é a liberdade. Assim, ele “proporciona igualmente a liberdade de arriscar-se e errar, experiência importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a consequência do erro nunca vai além do jogo” (Meinerz, 2018, p. 77). Ele é visto como um recurso para ser usado além do quadro e giz, na maioria dos casos. Porém, assim como qualquer recurso para a sala de aula, o mesmo deve passar por um extenso planejamento, não só da sua construção, mas também de seus objetivos e funções previstas durante seu desenvolvimento. A razão disso pode ser justificada na concepção equivocada, tanto de alunos quanto de alguns professores, de que o jogo é apenas uma brincadeira. Segundo Scherer, Pötter e Cassol (2014), há de se ter uma reflexão acerca do jogo enquanto aparato de distração, descontração, etc. Nisso:

Esta separação do aprender como momento sério e o jogar como momento de descontração, deve ser superado. O que se percebe é que novamente, é mais fácil para o professor, passar o seu conteúdo em tempo recorde e nos minutos que faltam para terminar a sua aula, dar um jogo qualquer a seus alunos para passar o tempo. Porém não é esta a proposta do jogo ou mesmo qualquer outra atividade lúdica em sala de aula (SCHERER; PÖTTER; CASSOL, 2014, p. 3).

O jogo pode ser descontraído e, ao mesmo tempo, ser uma forma diferenciada de avaliação. Assim como em uma prova escrita, sem consulta a outro dispositivo que não seja o cérebro, um simples jogo também tem como finalidade avaliar o conhecimento construído ao longo de um determinado assunto, quando bem construído. Essa construção não envolve somente o preparo físico do jogo, seja ele em materiais simples ou mais elaborados. Há de se ter um bom preparo, desde às regras bem elaboradas e aplicadas, ao conteúdo proposto para tal. Além disso, deve ser levado em conta a faixa etária da turma onde será aplicado um jogo.

Em relação a ensino de História, Meinerz (2018) aponta que o jogo é compreendido através da interação entre os participantes, numa perspectiva de sociabilidade. Para a autora:

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula (MEINERZ, 2018, p. 73).

Nessa perspectiva, foi proposta uma atividade para a turma envolvendo um jogo de tabuleiro de hiperlink, com o tema da Idade Média. Como regras, a turma foi dividida em três grupos, sendo eles correspondentes a um dos componentes da sociedade medieval: clero, nobreza e servos. Um representante de cada grupo joga os dados e segue até a “casa” correspondente. O tabuleiro foi dividido em casas numeradas, com perguntas; as não numeradas correspondem a curiosidades ou “castigos”. Ao ficar em uma casa com pergunta, a mesma deve ser respondida. Acertando a questão, o grupo permanece na casa. Caso a resposta esteja errada, o grupo volta uma casa. Em relação às questões de cada casa, elas foram divididas em três níveis de dificuldade: fácil, médio e difícil. Os castigos envolvem a volta de duas casas no tabuleiro, rodadas sem jogar e volta ao início.

Figura 3 - tabuleiro digital do “Jogo da Idade Média”.



Fonte: Acervo pessoal.

O jogo ocorreu em quatro períodos de cinquenta minutos. Sendo assim, a atividade foi realizada em uma semana, continuando na seguinte. O jogo foi realizado na sala de informática, que possuía tela e aparelho de projeção, o que facilitou aos alunos a leitura das perguntas. Não houve estranhamento da turma no desenvolvimento do jogo, pois a maioria tinha vivência em jogos digitais. A turma fez a organização dos grupos sem interferência do professor, escolhendo quem seria o líder, os componentes que fariam a pesquisa para responder às perguntas, etc. Para Pereira e Giacomoni (2018), o jogo, dentro do ensino de História, possui a possibilidade de ordem. Nesse sentido, o “jogo cria ordem, e ele é próprio na ordem, em sentido pleno, e a desobediência a essa ordem corrompe o jogo, retirando completamente o sentido da sua existência” (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 17). A desordem pode decorrer, em muitos casos, da falta de planejamento. Assim, cada etapa do jogo deve ser pensada em todas as suas possibilidades de ação.

De início, os alunos se mostraram entusiasmados com o jogo. Porém, estavam receosos com o nível de dificuldade das perguntas. À medida em que foram se familiarizando com as perguntas, esse receio foi desaparecendo. Isso se deu pelo fato dos alunos constatarem que foram perguntas utilizadas em sala de aula, que haviam sido debatidas. Além disso, foi disponibilizado os materiais para consulta, bem como o uso de consulta pela internet.

Quando se trata de jogos, muitas vezes isso acaba remetendo a uma premiação, uma recompensa ao final dele. Na maioria das vezes a metodologia de recompensa dentro dos jogos acaba por instigar a disputa entre equipes, ou a disputa individual. Nisso vale ressaltar novamente que o jogo deve ser bem elaborado em todos os detalhes.

Os alunos mostraram uma grande habilidade de trabalho em equipe, com a distribuição de tarefas a serem desenvolvidas por cada membro - quem responderia à pergunta, quem faria a pesquisa a cada pergunta. Nesse contexto, pode ser observado os debates entre os membros dos grupos para chegarem às respostas das perguntas.

De acordo com Lima (2008), a utilização dos jogos e a participação dos alunos nestes, podem contribuir para a formação integral destes alunos, possibilitando a formação de atitudes sociais, da construção do respeito mútuo, do senso de responsabilidade e organização, do senso de justiça, cooperação, obediência às regras, entre outros. O professor também pode trabalhar a questão dos grupos em focos de conversa. Esses mesmos grupos podem debater entre si a resolução de desafios que o jogo propõe, transferindo, posteriormente, a conversa para algo lúdico.

A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

Segundo Silva (2013) a afetividade é um tema ainda complexo de se pesquisar e, conseqüentemente, de se trabalhar em sala de aula. Ela não pressupõe apenas o professor e aluno serem simpáticos uns com os outros. Há outros “desafios que constituem a sociedade contemporânea (crises socioambientais, violência, relações familiares, revolução tecnológica, entre outros)” (SILVA, 2013, p. 9).

Cada aluno possui vivências e experiências variadas. Essas refletem no seu andamento - positivo ou negativo - em sala de aula, com os colegas e professores. A forma com que o professor (a) se apresenta aos alunos, principalmente nessas situações, é de suma importância para que não “se perca” o aluno. Os discentes quando sentem confiança no professor contam várias histórias de vida a ele. Essa relação, quando bem equilibrada, pode proporcionar uma aproximação do professor com os alunos e melhorar as participações dos mesmos em aula.

Pode-se perceber o quanto a afetividade entre professor (a) e alunos (as) pode ser importante, levando as aulas para um “além-conteúdo”. Leite e Tagliaferro (2005), destacam que a afetividade é um novo atributo ao professor na atualidade, tão importante quanto os conteúdos a serem “vencidos”. Segundo os autores na “educação, isso tem implicado numa revisão das práticas pedagógicas, pois,

a partir dessa visão integradora, é preciso caracterizar as relações de ensino-aprendizagem também enquanto um processo afetivo” (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

Para Silva (2013) a afetividade deve estar intrínseca no planejamento e execução dos conteúdos, onde um mal passo poderá afetar o desempenho do aluno. Diante disso, Souza e Martins (2005) apontam que:

A força do professor empenhando no bom desenvolvimento dos alunos está centrada no trabalho pedagógico, que ele realiza, e na relação afetiva que estabelece com os alunos. É por meio dessa 27 relação, que os pequenos se envolvem prazerosamente com as atividades, e que os maiores admitem que os guemos por caminhos desconhecidos, os conteúdos, os novos conhecimentos. (SOUZA; MARTINS, 2005, p. 200 apud SILVA 2013, p. 46-47).

Por serem adolescentes, os alunos têm suas situações em relação aos primeiros relacionamentos, brigas, busca por identidade - não somente de pertencimento a um grupo, mas também sexual. Pelo fato de não apresentar um aspecto de medo nos alunos, os mesmos sentiram-se à vontade para contar fatos de sua vida, ou contando o que acontecia entre eles na sala de aula como pedidos de namoro, etc. Além disso, surgiram situações expressivas. Um exemplo disso foi o relato de uma das alunas, que estava sofrendo perseguição de um ex-namorado. Em alguns momentos, foi necessário que eu acompanhasse, juntamente com outras colegas, a aluna até sua casa. A partir disso, por estar naquela situação como ouvinte, sem julgamentos pré-concebidos, foi possível observar que aquele grupo de alunas passaram a se envolver com as aulas.

Outra situação envolveu um aluno que tinha como passatempo o desenho. Inicialmente, ele possuía o gosto em desenhar personagens de anime⁵. Além dos desenhos no caderno e em telas, o aluno também gostava de reproduzir os desenhos no quadro. Isso era apreciado pela turma, que encomendava desenhos ao colega. A partir disso, sentiu-se a necessidade de repensar o planejamento das aulas. Em uma das etapas que envolviam os conteúdos de História Medieval, solicitei ao aluno que fizesse as imagens do feudo, a partir do que a turma lembrava dos filmes de contos de fadas, juntamente com o complemento dado pela professora. Ao final dessa atividade, a pedido da turma, foi feito o registro desse desenho em fotos.

A partir dessas peculiaridades apresentadas, pode-se direcionar os alunos para as atividades propostas, tentando aproximá-los o mais perto possível de suas vivências. Isso proporciona uma experiência de suma importância dentro do contexto da docência.

CONCLUSÕES

O Ensino de História, especialmente nos últimos anos, tem sido alvo de debates quanto a sua forma e reflexos em sala de aula. Essa etapa da formação inicial foi realizada em uma turma de sétimo

⁵ São animações produzidas no Japão. Estas envolvem todos os gêneros, desde comédia, terror, drama, etc. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anime>. Acesso em: 27 maio 2019.

ano, em uma Escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Santa Maria, RS. O passeio na Sociedade Árabe-Palestina foi importante, no sentido de proporcionar aos alunos - e também ao professor - uma experiência patrimonial dentro da cidade. Muitos desconheciam a existência de instituições do tipo em locais próximos da escola.

O jogo proposto demandou planejamento, bem como cativar os alunos dentro de determinados conteúdos. Nesse contexto, os jogos também estimulam o trabalho em equipe, onde é possível o debate dentro dos grupos. Assim, o jogo toma a proporção de atividade lúdica. Esses recursos e metodologias, quando bem planejados, e levando em consideração, o contexto onde se atua na docência, se mostram como um ponto importante no ensino de História - e no ensino como um todo.

Vale ressaltar a importância de cada atividade, onde buscou-se respeitar e valorizar a pluralidade cultural, regional e religiosa, possibilitando uma espécie de “intercâmbio” entre conteúdo e vivência de cada aluno. Um planejamento e execução das atividades propostas não requerem apenas conhecimento de conteúdo específico e de metodologias, que são fundamentais. Essas devem estar levando em consideração as relações de afetividade entre aluno (a) e professor (a).

O feedback obtido dos alunos mostrou-se muito satisfatório, além das expectativas visadas no planejamento das atividades. O ambiente escolar tornou-se mais familiar, o que transforma o trabalho em sala de aula mais prazeroso. Além disso, foi possível perceber a importância do trabalho com a afetividade dentro do contexto escolar. A partir disso, houve a aproximação e familiarização entre alunos, professor e disciplina, o que torna o processo agradável e motiva todos os atores envolvidos no mesmo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARAÚJO, Maruza Monteiro de; ALMEIDA, Victor Rodrigues de; MELO, Francisco Dênis. A Produção do Conhecimento Histórico na Contemporaneidade: o desafio de ensinar numa época de incertezas. **Revista Historiar**, v. 8, n. 14, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Yn3TCX>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o Ensino de História. **Revista Estudos Avançados**, n. 32(93), 2018, p. 127-149. Disponível em: <https://bit.ly/2YiUWdG>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRITO, A. S. **Escola, educação e patrimônio cultural**. 2017. 108 p. Dissertação (Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Patrimônio e Museologia, da Universidade Federal do Piauí - UFPI - Campus Ministro Reis Velloso, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/33QWk8A>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História - 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2DRDovP>. Acesso em 20 abr. 2017.

CUNHA, J. L. da; CARDÔZO, L. dos S. Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História. **Educação - Revista do Centro de Educação UFSM**, n. 3, 2015, p. 529-544. Disponível em: <https://bit.ly/2YiV78Q>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**. Curitiba, n. 32, 2008, p. 215-232. Disponível em: <https://bit.ly/33S7p9s>. Acesso em: 22 jul. 2018.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, S. A. da S. TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, 2005, p. 247-260. Disponível em: <https://bit.ly/2RlgC7y>. Acesso em: 20 jul. 2018

LIMA, S. V. **O jogo no processo de ensino e aprendizagem**. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/382SRr7>. Acesso em: 15 de agosto 2018.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. *Katalysis*, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2qk7CEH>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MEINERZ, C. B. Jogar com a História na sala de aula. In: PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. (orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 73-86.

PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. (orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 9-18.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In: **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. v. 6, p. 17-36, 2003.

SCHERER, J.; PÖTTER, D. de S.; CASSOL, S. M.. A interação entre ludicidade e jogos didático-pedagógicos-um relato de experiência no Colégio Estadual Coronel Pilar. **Anais do VI FIPED**, 2014, p. 1-8. Disponível em: <https://bit.ly/364J0z7>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SEFFNER, F. Aprender e ensinar história: como jogar com isso?. In: PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. (orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 19-34.

SILVA, D. S. da. **Afetividade em sala de aula**. Medianeira, 2014. 40 p. Monografia (Especialização em Educação) - Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - Câmpus Medianeira, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2DLVkbp>. Acesso em: 25 jul. 2018.