



## **Experiência docente em história: aplicação de técnicas de ensino em uma turma de nível fundamental**

**Keidy Narely Costa Matias<sup>1</sup>**

### **Introdução: aspectos teóricos**

O presente relato é advindo da aplicação de um projeto de investigação sobre o ensino de história em uma escola da Rede Básica, tendo sido pensado a partir de dois contatos com a escola campo de estágio e com a turma, a saber, a Escola Municipal Administrador Josafá Sisino de Machado e a turma do 6º ano, respectivamente; a Escola situa-se no município de Parnamirim, no Rio Grande do Norte. Nossa prática foi ratificada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte que, através da professora da disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores nos orientou ao longo do bimestre em que desenvolvemos nossa prática docente.

A partir de percepções documentadas em um relato de tipo etnográfico observamos que as principais deficiências nos índices de aprendizagem dos alunos da Escola abarcavam as dificuldades de leitura e de escrita, tanto na interpretação de textos curtos quanto naqueles de maior fôlego; pensamos que essas deficiências, quando não observadas e trabalhadas, comprometem a vida escolar dos alunos, fazendo com que sua alfabetização se transforme no ato de puramente decodificar sinais – é nesse contexto que nosso relato se apresenta.

A partir de dois períodos de observação e de intervenção na escola campo de estágio, nós elaboramos um projeto de pesquisa com o fim de investigar como as técnicas de ensino podem ser aplicadas no sentido de contribuir para que os alunos melhorem os níveis de compreensão textual – e para isso nós escolhemos trabalhar com três técnicas de ensino durante o período de um bimestre. De acordo com Veiga (2006, p. 8), as técnicas de ensino definem-se como “componentes operacionais dos métodos de ensino que, por sua vez, estão vinculados a um ideário pedagógico, e é isso que possibilita torná-las concretas, caso

---

<sup>1</sup> Estudante colaboradora do Departamento de Filosofia/Cátedra UNESCO-Archai da UnB e do MAAT – Núcleo de Estudo de História Antiga da UFRN; Mestranda em História e Espaços pela UFRN. E-mail: keidylmatias@gmail.com



contrário seria apenas objeto de formalismo”. As técnicas por nós escolhidas foram a “aula expositiva dialogada”, o “estudo de texto” e o “seminário”, respectivamente.

O trabalho com essas três técnicas de ensino – ou com quaisquer outras – pressupõe duas questões centrais; a primeira é a *contextualização*, ou seja, situar na esfera cotidiana dos discentes alvos da aplicação do projeto todas as ferramentas que serão utilizadas em sala, sobremaneira, uma linguagem apropriada. De nada adianta o profissional de história saber dos caminhos percorridos pela didática e da formulação e modificação do modo de se pensar as técnicas no decorrer do tempo se o mesmo não souber como aplicá-las – e para isso não há uma lei geral, ou seja, a aplicação depende do contexto da escola e dos atores que nela são agentes. A maneira de aplicação das variadas técnicas de ensino deve visar um propósito fundamental, a saber, a comunicação. É sabendo desse objetivo que elencamos a segunda questão central, exprimida aqui através do conceito de *dinamização*. O ensino se caracteriza como dinâmico quando o aluno se torna agente tanto na escola quanto no contexto mais específico da sala de aula; as técnicas de ensino, mesmo a aula expositiva – geralmente relegada ao campo do tradicional –, devem ser pensadas e constituídas como dinâmicas, dado que são múltiplas as mudanças socioculturais ocorridas em curtos espaços temporais. Em outras palavras, uma técnica tradicional não necessariamente tem como consequência uma aula sem dinamismo. Em resumo, a existência de variados grupos dentro do mesmo espaço geográfico e/ou do ciberespaço favorece uma troca constante de informações e, no contexto escolar, contribui para a formação de turmas com alunos de diferentes vieses culturais.

A materialização da sistematização da educação exige, portanto, a opção por uma metodologia de ensino que realize a mediação entre: teoria e prática, pensamento e ação, sujeito e objeto, esferas heterogêneas da vida [...] e esferas homogêneas da vida [...]. Entre o saber que o educando domina e o saber que o educando não domina, e, enfim, entre as relações não conscientes com o mundo [...] e as relações conscientes com o mundo [...] (RAYS, 2004, p. 96).

A rapidez com a qual o mundo globalizado se movimenta faz com que as pessoas tracem suas opiniões de maneira mais célere – e desprezar essas percepções no contexto escolar implica em não explorar a fundo o potencial dos discentes. Com isso, entendemos que uma aula dinâmica não é aquela que puramente questiona e faz com que o aluno se sinta ativo, mas sim aquela que para, além disso, inicia-se se pautando na orientação teórico-metodológica da instituição de ensino, considerando sua autonomia e a de seus agentes; um aluno ativo não é aquele que fala, mas aquele que fala e/ou escuta com atenção e interesse porque obteve motivos e preocupações proporcionadas pela escola e pelo docente; considerar



que alunos ativos são apenas os que fazem perguntas é legar aos mais tímidos o campo da passividade, desconsiderando suas mais variadas produções e orientações. Na mesma esfera, um professor atuante é, sobretudo, aquele que se preocupa com as particularidades dos seus alunos e busca entender que o processo de ensino-aprendizagem, para além de se dar em um ano letivo, deve ser feito cotidianamente.

Em suma, uma aula dinâmica e contextualizada com o cotidiano dos alunos não implica necessariamente na utilização dos recursos tecnológicos mais modernos. A principal ferramenta didática é advinda da formação e atualização do docente que, como conhecedor das técnicas e do conteúdo, bem como de suas mudanças ao longo do tempo, adentra e se reinventa no universo escolar. Em outras palavras, ao percebermos através do período de observação na escola campo de estágio que a mesma não dispunha de muitas ferramentas tecnológicas, optamos por desenvolver nosso projeto contemplando técnicas de ensino que para serem trabalhadas dependem da existência de recursos didáticos mais simplificados, como o quadro negro, o livro didático e o acervo da biblioteca da escola.

### **Técnicas de ensino: aula expositiva, estudo de texto e seminário**

Inicialmente, faz-se necessário conceituar o que entendemos como técnicas de ensino; pensamos que

as técnicas de ensino não são naturais ao processo de ensinar, mas são condições que dão acesso a ele. Portanto, nesse sentido, elas são compreensíveis como “artifícios”, que se interpõem na relação entre o professor e o aluno, submissas à autoridade e à intencionalidade do primeiro. Assim sendo, as técnicas de ensino não são algo mecânico que se sobrepõe à relação humana (VEIGA *et al.*, 1991, p. 8).

Por entendermos que as técnicas de ensino aplicadas à docência do profissional de história possibilitam romper com a perspectiva puramente mecânica do ato de ensinar e do de aprender, é que decidimos abordá-las como protagonistas no âmbito de nosso projeto de pesquisa sobre o ensino. Considerando o período de tempo do qual dispúnhamos para a aplicação do projeto – intitulado “Técnicas de ensino aplicadas à história: aula expositiva, estudo de texto e seminário” – optamos por trabalhar com três técnicas de ensino por acreditarmos que essa variedade faz com as aulas se tornem mais dinâmicas.

### **A aula expositiva**



Lopes (1991, p. 35) adverte que “a aula expositiva se contrapõe a uma variedade de modernas técnicas de ensino”. Alunos e professores sabem que essa técnica é das mais utilizadas nas escolas, mas o fato de ser tradicional não nos parece algo ameaçador no tocante à sua validade enquanto técnica; queremos enfatizar que, embora seja de tendência tradicional, os professores não devem manipular a aula expositiva de maneira preconceituosa, visto que a força motriz do processo de ensino-aprendizagem não são as técnicas e tampouco a corrente pedagógica, pois elas não atuam *per se*, o que define o êxito do processo de ensino-aprendizagem é o papel do docente que, quando ciente de sua formação, coloca-se no centro do referido processo; colocar-se no centro do processo não confere ao professor um *status* de inabalável, ao contrário, coloca-o como agente de sua prática, sendo ele próprio produto da mesma. Portanto, a aula expositiva caminha de maneira interligada com o planejamento docente.

Lopes (1991) adverte que, mesmo planejada, a aula não pode ser imutável e que uma das principais preocupações do professor deve ser com a sua própria linguagem, recurso esse também responsável por manter a atenção do aluno. O dinamismo que precisa abarcar a prática docente deve propiciar um ambiente de discussão, de maneira que os alunos sejam “despertados para observar melhor a realidade à sua volta e para estarem atentos aos acontecimentos fora dos limites da instituição de ensino” (Lopes, 1991, p. 43). A aula expositiva dialógica pressupõe, então, um caráter democrático – e não hierárquico – na produção do saber. Em suma, assim como em todas as técnicas de ensino o professor deve conduzir o processo, visto que as técnicas não são alternativas mecânicas que podem agir sozinhas, a aula expositiva é o meio, mas é o professor que deve se comportar como agente, ou seja, como um intruso deste meio.

### **O estudo de texto**

O estudo de texto talvez seja a técnica de ensino que mais possibilite uma melhoria nos índices de leitura e escrita dos alunos da rede básica de ensino.

Estudar um texto é trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor para a transmissão da mensagem, descobrindo o objetivo do autor, antevendo hipóteses, testando-as, confirmando-as ou refutando-as. Para que o Estudo de Texto se realize com plenitude, além do desenvolvimento das habilidades de compreensão, análise síntese, julgamento, inferência etc, é necessário que



haja, também, uma etapa final em que os alunos exteriorizem, pela produção própria, algo que adquiriram com o Estudo de Texto (AZAMBUJA; SOUZA, 1991, p. 49).

Estudar um texto não é decodificar signos, mas os seus múltiplos significados, considerando o contexto de sua produção e de seu autor; quando fazemos um estudo de texto, portanto, estamos atuando no mesmo visando descobrir suas mensagens. O texto verbal produzido por dado aluno não terá a mesma mensagem do que aquele produzido por seu colega, pois, mesmo a leitura sendo coletiva, as percepções são individuais, e o que atua nessas percepções é a vida cotidiana de cada um. Logo, estudar um texto exige autonomia, uma emancipação construída em conjunto a partir das considerações das vicissitudes de cada sujeito participante do processo.

### **O seminário**

A utilização do seminário na condução do processo de ensino-aprendizagem pressupõe, antes de qualquer coisa, a consciência de que o trabalho em grupo precisa ser um agente construtor do saber; trabalhar em grupo exige uma divisão de tarefas com responsabilidades para todos os membros: dividir tarefas não significa cortar o trabalho em partes – onde cada um se detém apenas ao que lhe foi indicado. É preciso que os alunos e os professores tenham a percepção de que o trabalho em grupo não funciona como um diminuidor de tarefas, mas sim como algo facilitador do compartilhamento de experiências. É o professor quem deve orientar aos seus alunos de maneira a adverti-los que essa técnica de ensino não denota falta de vontade do docente, ou seja, o aluno precisa saber que jamais assumirá o papel do professor na sala de aula. Ensinar de maneira democrática, considerando as diversas opiniões, é algo que deve sempre ser observado e respeitado, mas é de igual importância a necessidade de se demonstrar que o aluno tem um papel central (é o alvo principal do que está sendo construído em sala de aula), mas o docente é quem conduz o processo e manipula as técnicas.

O diálogo não é uma técnica pedagógica, mas é a posição do professor em relação aos estudantes e ao conteúdo. Assim, a relação professor e estudantes não é somente interpessoal, afetiva e amistosa, mas fundamentalmente social e político-pedagógica. É uma comunicação democrática, que invalida as relações dominantes, reduz a obscuridade (VEIGA, 1991, p. 106).

O seminário é “uma técnica de ensino socializado, na qual os alunos se reúnem em grupo com o objetivo de estudar, investigar, um ou mais temas, sob a direção do professor”



(VEIGA, 1991, p. 110), ou seja, a discussão em grupo permite que haja uma reflexão de dado conteúdo abarcando as diversas experiências dos alunos envolvidos no processo, considerando seu conhecimento de mundo. Através do seminário torna-se possível entre os estudantes e o docente “a cooperação, o auxílio mútuo e a socialização de experiências que levam à (re)construção de um novo conhecimento, enriquecido pelo caráter de coletividade e de participação” (GRILLO, 2000, p.146 *apud* ALTHAUS, 2011, p. 13.168).

### **Aplicação do projeto e resultados**

Em nosso primeiro contato com a turma, optamos por apresentar o projeto de pesquisa sobre o ensino de maneira sucinta e didática, possibilitando que os alunos tivessem ciência de nossa metodologia de ensino. Optamos por apresentá-los ao plano de unidade que elaboramos – e resolvemos apresentar durante todas as aulas o plano de aula correspondente ao encontro.

No primeiro dia de docência, a fim de obtermos mais domínio acerca do perfil dos discentes, nós realizamos um questionário que deveria ser entregue ao final da aula. Uma das perguntas feitas foi “Para que serve a história?” que, por sua vez, foi proferida de maneira a deixar com que os alunos ficassem a vontade para respondê-la, de forma escrita e anônima – dado que um dos nossos objetivos com essa atividade era o de avaliar a escrita dos alunos.

Ainda no primeiro encontro com a turma, nós passamos a primeira atividade para casa: uma pesquisa ao dicionário, dado que uma das premissas do estudo de texto é o trabalho com palavras que não fazem parte do vocabulário cotidiano dos alunos. Dessa forma, as palavras indicadas para que fosse realizada a pesquisa foram as que imaginamos que se repetiriam bastante durante um bimestre de estudo sobre a Grécia Antiga.

No segundo encontro com a turma nós aplicamos uma atividade introdutória de estudo de texto; os alunos fizeram uma leitura coletiva da história de Teseu e o Minotauro – e o entendimento do texto foi pedido através de uma atividade que, além de fazer questionamentos pontuais, pedia que os alunos ilustrassem em seus cadernos um novo final para a história. Dessa forma, as habilidades relativas a busca por respostas pontuais se aliou a habilidade imaginativa dos alunos.

À medida que fomos adquirindo conhecimento acerca das particularidades da turma e utilizando as estratégias com mais autonomia, retomamos as atividades que visavam melhorar a produção textual e a leitura dos alunos. Indicamos aos discentes que lessem o livro





didático para demonstrarem, através da divisão da turma em dois grandes grupos, a partir de um debate de ideias e da exposição oral, o que haviam entendido sobre o conteúdo. Essa atividade funcionou como uma gincana de conhecimentos onde a pontuação de cada grupo estimulava a competição de maneira sadia. Quando um grupo não acertava a resposta a questão era imediatamente transmitida para o grupo adversário, se este também não acertasse a professora responderia a questão e ficaria com este ponto para si; os únicos dois pontos que conseguimos foram o reflexo de que essa atividade foi bem sucedida. Outro fator essencial na aplicação dessa tarefa diz respeito à necessidade de escrita no quadro por parte dos alunos – algumas respostas exigiam o uso do quadro e com isso foi-nos possível trabalhar a escrita dos alunos.

Ao longo do bimestre nós realizamos diversas atividades de escrita e de leitura com os alunos. Uma dessas atividades nos serve de parâmetro para mensurar os resultados de nosso projeto: a pesquisa ao dicionário. Depois que os alunos pesquisaram o significado de palavras como “democracia”, “ostracismo” e “monarquia”, foram estimulados a lerem suas respostas para a turma. Percebemos que um dos alunos, embora tenha realizado a pesquisa, não se sentiu encorajado a ler suas respostas. Ao questionarmos o porquê de sua recusa em participar da aula, o aluno nos disse que não sabia ler. Por conta de nossas observações antes da realização da docência no estágio, percebemos que o aluno sabia ler, mas que se sentia envergonhado pelo fato de ter maiores dificuldades quando comparado aos outros alunos da turma. Encorajamos o aluno a ler suas respostas, mesmo que de maneira pausada.

Ao longo das aulas nós percebemos que o aluno citado se comportava de maneira bastante destoante em relação aos outros (ficando em pé durante as explicações, recusando-se a fazer algumas atividades etc.). Percebemos então que ele precisava de mais atenção, pois observamos que muitas vezes ele se recusava a entrar em algum grupo de estudo por medo de que não o aceitassem. Pensamos na indicação de leituras como uma boa estratégia para fazê-lo se sentir melhor, nesse sentido, o auxiliamos na leitura do clássico “Odisseia”, de Homero, em sua versão para crianças. Ao longo do bimestre e, sobretudo, no momento de correção da prova escrita em sala de aula, já nos momentos finais do estágio, percebemos que o aluno se sentia bastante encorajado a participar, pois tinha maior domínio do conteúdo, o que nos fez concluir que ele precisava se sentir ouvido, atuante, diante de seus colegas de turma.

Observamos ainda que o aluno passou a se comportar melhor no decorrer do estágio. Desde o início de nossa prática não observamos quaisquer características que nos fizesse pensar que alguns dos comportamentos do aluno tivessem relação com algum transtorno



psicológico, ao contrário, nós percebemos que ele queria um pouco de atenção – e isso é algo que o estágio pode oferecer melhor, visto que o professor dedica-se somente a uma turma. Vale destacar que o referido aluno, quando do momento de nossa despedida da escola, disse que passou a gostar de História.

Para além deste caso específico, os outros alunos da turma também demonstraram uma melhora em sua escrita. Por um lado, se algumas palavras continuavam a ser grafadas de maneira incorreta, por outro lado, percebemos que a organização textual dos alunos passou a ter um maior tamanho e, especialmente, maior coesão. Na prova realizada junto à turma, uma das questões contemplava a escrita de uma redação, e nós explicamos que queríamos um texto com **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**. Percebemos que os alunos se esforçaram para realizar essa tarefa e, quando comparamos essas redações com as primeiras pedidas na disciplina, os resultados são claros. A caligrafia melhorou (dado que colocamos como uma das ferramentas avaliativas o esforço no tocante a uma melhora da letra), bem como o sentido do texto e a explicação do que se escreveu. Percebemos que os alunos passaram a se preocupar com o teor do texto que escreviam. Diferentemente daquilo que ocorria nas primeiras avaliações quando todos se preocupavam mais em preencher os espaços dos seus cadernos para que pudessem realizar a atividade com mais rapidez.

O estágio durou apenas um bimestre e isso nos fez acreditar que as técnicas de ensino aplicadas em um intervalo de tempo maior podem certamente oferecer resultados mais significativos. Consideramos que o projeto de pesquisa atingiu seu objetivo central, o de melhorar os níveis de leitura e de escrita dos alunos. Os alunos demonstraram a aprendizagem de múltiplas formas – desde questionamentos orais a produções de textos verbais e não verbais. Na medida em que os alunos passaram a se sentir integrados dentro de um projeto eles próprios passaram a nos oferecer novas ideias, e as expuseram a partir da apresentação de pequenos seminários ao final da disciplina. Notamos um querer coletivo, um prazer em se estudar e em se ensinar, em ler e em procurar entender – que a nosso ver foi propiciado pelas técnicas de ensino e pela integração que as mesmas são capazes de promover. Em resumo, consideramos que as estratégias utilizadas foram fundamentais para que os alunos se interessassem mais pela disciplina de História, bem como para uma maior compreensão destes no tocante aos estudos sobre a Grécia, na turma do 6º ano da Escola Municipal Administrador Josafá Sisino de Machado.

## Referências





AZAMBUJA, J. Q. de; SOUZA, M. L. R. de. O estudo de texto como técnica de ensino. IN: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.

AZEVEDO, Crislane B. A formação em pesquisa do professor de História. *Revista NUPEM*. Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 73-92, ago./dez-2011.

\_\_\_\_\_. A renovação dos conteúdos e métodos da história ensinada. *Revista Percursos*. v. 11, n. 2, p. 7-27, Jul.Dez. 2010.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS NETO. Transversalidade e ensino de História. IN: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

GRILLO, Marlene Corero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. *Apud* ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. *Anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba: Pucpr, 2011. p. 13161 - 13170. Disponível em: <<http://www.maiza.com.br/adm/producao/37.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

LOPES. A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e a organização. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a didática*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual: Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p.11-36, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16519.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

RAYS, O. A. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a didática*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas Configurações*. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 2008.