



## ORGANIZAÇÃO DE OFICINAS: ESTRATÉGIAS DE SIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

ILISABET PRADI KRAMES, I. P.<sup>1</sup>

CARDOSO, A. C. B.<sup>2</sup>

MACHADO, E. P.<sup>3</sup>

SILVA, F. O.<sup>4</sup>

CAMPOS, H.<sup>5</sup>

LUCAS CARLOS DA SILVA, C. L.<sup>6</sup>

CASTRO, W. V. C.<sup>7</sup>

**RESUMO:** O presente artigo relata a iniciativa de um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, na escola básica municipal Arnaldo Brandão, localizada no município de Itajaí, em Santa Catarina. As atividades nasceram no interior do subprojeto Interdisciplinar e dizem respeito a organização e oferta de oficinas interdisciplinares como estratégia de ressignificação do processo ensino aprendizagem.

**PALAVRAS CHAVE:** Oficinas Pedagógicas; PIBID; Ressignificação.

**ABSTRACT:** This article reports on the initiative of a group of scholarship students of the Institutional Scholarship Program of the University of the Vale do Itajaí, UNIVALI, in the municipal basic school Arnaldo Brandão, located in Itajaí, Santa Catarina. The activities were born within the Interdisciplinary subproject and concern the organization and offer of interdisciplinary workshops as a strategy of re-signification of the learning teaching process.

**KEYWORDS:** Pedagogical workshops ; PIBID; Re-signification.

### 1. Iniciando o diálogo

O presente artigo relata atividades que vem sendo desenvolvidas, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, na escola básica municipal Arnaldo Brandão, localizada no município de Itajaí, em Santa Catarina. As atividades aqui relatadas, nasceram no interior do

---

<sup>1</sup> Professora Coordenadora do Subprojeto PIBID Interdisciplinar, docente da Universidade do Vale do Itajaí.

<sup>2</sup> Professora Coordenadora do Curso de Letras, docente da Universidade do Vale do Itajaí.

<sup>3</sup> Professor Supervisor do Subprojeto PIBID Interdisciplinar, docente da rede pública municipal de Itajaí, na disciplina Língua Portuguesa.

<sup>4</sup> Bolsista de Iniciação à Docência, licenciando em História.

<sup>5</sup> Bolsista de Iniciação à Docência, licenciando em História.

<sup>6</sup> Bolsista de Iniciação à Docência, licenciando em História.

<sup>7</sup> Bolsista de Iniciação à Docência, licenciando em História.

subprojeto Interdisciplinar e a partir dele, a equipe de bolsistas, composta por acadêmicos de História e um docente da escola, selecionou como estratégia de ensino as oficinas.

Essa estratégia está prevista no subprojeto Interdisciplinar, *eixo 4*: Oficinas Interdisciplinares: predileção do educando na prática docente, visto que o exercício de mediação da aprendizagem, via oficinas, estimula a atenção, a cooperação e integração entre os alunos, despertando a criatividade e a autonomia.

O subprojeto PIBID Interdisciplinar é composto por cinco eixos, o eixo quatro tem como tema **Oficinas interdisciplinares: predileção do educando na prática docente**, e tem por objetivos desenvolver habilidades e competências específicas nos alunos a partir de oficinas organizadas pelos bolsistas juntamente com os alunos da escola; incentivar o trabalho em equipe e o pensamento crítico e autônomo; desenvolver a prática da interdisciplinaridade.

Vieira (2002), afirma que as oficinas carregam em si a possibilidade de:

[...] abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes. Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. (VIEIRA; VALQUIND, 2002. p.17).

É precisamente nessa direção que os bolsistas PIBID pretendiam caminhar com a proposição das oficinas.

## **2. Por que trabalhar como oficinas?**

A escola necessita de uma transformação que priorize a abordagem sociocultural, conseguindo trabalhar didaticamente temáticas atuais e desfazendo-se de algumas reminiscências do método de ensino tradicional que limitam a construção do conhecimento crítico e criativo. Uma vez postas em prática, essas transformações emitem um sinal de ruptura com a mesmice que muitas vezes povoa o contexto escolar. Alves (2012), ao se referir a Escola da Ponte, em Portugal, fala sobre a possibilidade de o aluno assumir um papel ativo na sua aprendizagem,

Imaginem que o ensino da linguagem se desse em escolas, segundo os moldes de linha de montagem que conhecemos: aulas de substantivos, aulas de adjetivos, aulas de verbos, aulas de sintaxe, aulas de pronúncia. O que aconteceria? As crianças não aprenderiam a falar. Por que é que a aprendizagem da linguagem é tão perfeita, sendo tão informal e tão sem



ordem certa? Porque ela vai acontecendo seguindo a experiência vital da criança: o falar vai colado à experiência que está acontecendo no presente. Somente aquilo que é vital é aprendido. (ALVES, 2012)

Romper com a linearidade do processo educativo, exige esforço teórico e metodológico. Nesse sentido, muitas foram as dificuldades encontradas pelos bolsistas, em especial a dificuldade de despir-se do antigo método pedagógico, ao qual foram submetidos pelo sistema educacional enquanto estudantes. Um método que valoriza a reprodução, a memorização e o distanciamento entre o que ocorre fora e dentro da escola, como se ambos, escola e comunidade, fossem mundos apartados entre si.

Neto (2005) aponta para a necessidade de aproximar-se da atualidade, isto é, abandonar a visão conteudista de ensino e considerar a atualidade dos alunos e do mundo circundante. Para tanto se faz necessário instrumentalizar o currículo escolar, e suas respectivas disciplinas, para que seja construída uma perspectiva crítica e emancipatória. Para tanto se faz necessário trabalhar temas diversos que levem à interlocução e reflexão sobre a realidade. Para Neto (2005),

A dificuldade para mostrar o que se pretende com os diversos conteúdos e com a proposta de aprendizagem, num mundo com domínio da prática do utilitarismo, tem afastado o interesse de crianças e jovens pelo conhecimento. Diversas são as causas e múltiplas as tentativas de explicar esse distanciamento. No entanto, podemos afirmar que os educadores – com todo o seu empenho e vontade – têm falhado na capacidade de construir com o aluno o espírito investigativo que leva, por exemplo, à exploração da realidade e à descoberta do mundo científico. (NETO, 2005, p.58)

Esse espírito investigativo se desenvolve somente quando o docente consegue aguçar a curiosidade epistemológica do aluno (FREIRE, 1999) articulando estratégia de ensino, teoria e prática, de forma a ampliar a capacidade de construção e abstração do conhecimento.

A proposição das oficinas permite a conexão entre os conhecimentos interdisciplinares e os sujeitos sociais múltiplos (alunos), uma vez que leva em conta os interesses e a realidade dos alunos, colocando-os no centro do processo. Ela está vinculada à necessidade de criar estratégias de ensino que propiciem atividades coletivas, compartilhamento de informações e colaboração mútua.

As oficinas contemplaram as seguintes etapas: a) discussão com os alunos sobre quais habilidades (ex.: teatrais, bibliográficas, esportivas, etc.) eles gostariam de desenvolver; b) organizar a turma em grupos por afinidade de oficinas; c) planejamento e organização das oficinas; d) realização das oficinas com respectivos registros das atividades; e) avaliação das oficinas para exibir o que foi desenvolvido; análise dos registros averiguando o progresso individual e coletivo nas habilidades desenvolvidas e por último a exposição do material produzido.

Seguindo as etapas inicialmente planejadas, os bolsistas realizaram um levantamento de dados buscando conhecer os interesses e necessidades dos alunos, e a partir de então planejar oficinas. Com base nas informações coletadas por meio de diálogo, interlocução e votação, diferentes possibilidades de oficinas foram apresentadas aos alunos. As mais votadas e efetivamente ofertadas foram três: Oficina de Pintura; Oficina de Atividade Física, Teatro e Dança e a terceira, a Oficina de RPG (Rolling Player Game) de Mesa.

Para a elaboração das oficinas foi preciso que os bolsistas estudassem sobre os títulos e interesses apontados pelos alunos, planejassem as atividades, organizassem material sobre o tema, e a medida que as oficinas foram sendo ofertadas, buscassem corrigir e alterar rotas de ação.

**A oficina de Pintura** trabalhou a função do desenho/pintura como modo de transmitir mensagens, e como este recurso pode carregar significações múltiplas. Compreendeu-se a função linguística da pintura por meio de diálogos que foram realizados antes e durante as atividades que envolveram a confecção, reflexão e descrição de desenhos/pinturas, buscando extrair mais do que uma representação estática do visto, e sim uma crítica ou proposta de alteração da realidade que permita entender a semiologia dos desenhos/pinturas/imagens.

Na oficina de **Atividade Física, Teatro e Dança**, no espaço atividade Física, foram propostos uma série de exercício físicos, atividades, movimentos e treinamentos sobre situações de risco a fim de conscientizar sobre procedimentos e noções básicas de primeiros socorros.

Na oficina de **Teatro**, foi trabalhada a interpretação de personagens, incorporação de emoções, a dramatização, encenação, improvisação, observação da fala, dicção, postura/expressão corporal e criatividade. Essas habilidades contribuem para o autoconhecimento e desenvolvimento do ser humano.



No espaço destinado à **Dança** foram trabalhados os gêneros valsa e bolero, a princípio recebidos com resistência e estranheza pelos alunos, que tinham o funk como maior preferência, desqualificando outros ritmos e estilos musicais. Napolitano (2009) explica que:

A relação entre cultura massificada e escola tem sido bastante problemática à medida que a escola perdeu o lugar privilegiado na reprodução dos valores sociais, prerrogativa fundamental que lhe deu substância e valorização institucional até bem pouco tempo atrás. (...) Uma das maiores ingenuidades dos educadores contemporâneos é pensar que a escola pode se contrapor à mídia e à indústria cultural (até porque a relação de poder entre as duas é desigual, em prejuízo da escola.). (NAPOLITANO, 2009, p.82, grifo do autor)

Quando os alunos elegeram a dança como uma das atividades desejadas, imaginaram que outros gêneros musicais seriam trabalhados, entre eles o funk. A negação dos alunos dificultou a compreensão sobre a oficina, mas não impediu sua aceitação e adesão posterior. A intenção de trazer um gênero distinto aquele conhecido pelos alunos, foi aprimorar a educação estética, capaz de ampliar o gosto e a compreensão por outros estilos musicais. A partir do bolero e da valsa foi trabalhado o respeito ao espaço, aos movimentos e ao corpo do outro. Também foi possível compreender que gostos e estilos musicais variam de uma cultura para outra.

A escola não deve negligenciar os gostos e preferências que os alunos trazem de suas experiências cotidianas, assim como não pode negligenciar o direito que os alunos têm de conhecer outros ritmos e ampliar seu repertório. É assim que as fronteiras do pensamento, da reflexão e da cultura podem se expandir.

A terceira oficina, de RPG de Mesa -Rolling Player Game – é um importante exercício interdisciplinar. A sigla remete ao significado “jogo de interpretação de personagens” e requer o cálculo para manter o sistema de pontuação, estimula a ampliação do vocabulário dos alunos, uma vez que os mesmos tiveram que elaborar um glossário. A atividade é tipo de jogo no qual os jogadores desempenham o papel de um personagem em um cenário fictício, nele não há ganhadores nem perdedores. Os jogos RPG estimulam a imaginação, o raciocínio lógico, desenvolvem a criatividade, o relacionamento interpessoal e a cooperação mútua.

A atividade enriquece a criatividade e reforça o pensamento estratégico e analítico a partir das narrativas que são continuamente reconstruídas no decorrer do jogo. Enfim, a

oficina permite um conjunto de aprendizagens ocorrendo num clima descontraído e criativo. Temáticas como história medieval, meio ambiente, situações de risco, mitologia, podem ser trabalhados no jogo.

### **3. Considerações preliminares**

As oficinas buscaram incentivar, no aluno, o protagonismo no processo de aprendizagem, uma vez que reforçam a autonomia e a participação efetiva em diferentes atividades. A participação do aluno nessas atividades permite estabelecer relação e atribuir sentidos e significados entre a esfera educacional e a vida fora dela. Elas evidenciam o quanto pode ser prazeroso o processo de ensino e aprendizagem. Quando o aluno consegue estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados na escola e o mundo que o cerca, ele se apropria do conhecimento e esse processo é inegavelmente permeado pelo prazer de se sentir copartícipe do processo.

Uma das atividades, realizadas na oficina de pintura, era desenhar a escola. Vários desenhos chamaram atenção dos bolsistas, entre eles um desenho que dividiu a folha ao meio. Em um lado foi desenhada a escola, representada por uma menina loira e de olhos azuis. Na outra parte da folha o desenho da sala de aula foi representado por uma figura mítica, de cor avermelhada, com chifres. O que pode revelar essa imagem? Por que os alunos desenharam a sala de aula separada da escola? Por que a escola, caricaturada numa personagem branca, cabelos e olhos claros e a sala numa figura demoníaca? Interessante observar que a autora do desenho não corresponde ao tipo físico representado no desenho, o que supostamente denota um distanciamento da escola, um não pertencimento a mesma. E a distinção entre escola e sala? Será que os alunos percebem a sala de aula como um organismo a parte da escola? Não se percebem como parte de um todo? Se os alunos são a razão de ser da escola, o que os impede de enxergar-se de forma positiva nesse processo?

Não é tarefa fácil fazer com que os alunos construam um sentimento de pertencimento com a escola. Felizmente as oficinas foram avaliadas de forma positiva pelos alunos, o que sinaliza para outras possibilidades de ação futura. Colares (2011), enfatiza a importância de alimentarmos a postura de professor-pesquisador-reflexivo, capaz de fomentar uma prática epistemológica que dialogue com racionalidade técnica das ciências, superando essa racionalidade e exigindo que o processo de ensino mantenha um permanente inconformismo entre o que se tem e o que se quer obter via currículo escolar.



Foi possível perceber que o diálogo, via oficinas, provocou um efeito positivo na postura dos alunos diante das oficinas. Nessa mesma direção, foi possível perceber que o relacionamento dos alunos em sala de aula, a forma como viam a si mesmo e ao outro, alterou-se positivamente, uma vez que habilidades até então desconhecidas emergiram. Além disso, a comunicação entre os alunos teve um salto positivo significativo. Esperamos que em breve a imagem que os alunos carregam sobre a escola receba novos contornos e tons capazes de possibilitar o sentimento de pertencimento e de ressignificação. Quem sabe, futuramente, a escola, a sala de aula e o aluno sejam representados numa única imagem, num único cenário, que sem perder sua singularidade, percebam-se multifacetados e inacabados.

## REFERÊNCIA

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.**

Campinas, SP: Papyrus, 2012.

COLARES, M. L. I. S. Olhar de professor. **O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática**, Ponta Grossa, 20 dez. 2011. 151-165. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3490/2508>>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARTINS, ET AL.. **A gamificação no ensino de história: o jogo "legend of zelda" na abordagem sobre medievalismo**, 7, Setembro 2016. 299-321. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1978/1607>>.

NAPOLITANO, M. Cultura. In: PINSKY, C. B. **Novos temas nas aulas de história.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 73-93.

NETO, J. A. D. F. A transversalidade e a renovação do ensino de história. In: KARNAL, L. **História na sala de aula.** 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 57-74.

VIEIRA, Elaine, VALQUIND, Lea. **“Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”.** 4º ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.