



ESTÁGIO SUPERVISIONADO - O USO DO ERRO E DA MOTIVAÇÃO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

AZEVEDO, Douglas Pereira¹
Comunicação Oral
GT: Práticas de Ensino e Estágio

RESUMO

Este trabalho refere-se às atividades realizadas no Estágio Supervisionado, ao longo da 3ª e 4ª série do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Iporá. O estágio foi executado em duas escolas de um município do interior de Goiás. Estágio este, desenvolvido, por meio de observações, monitoria, regência e oficinas. As escolas públicas apresentaram duas realidades bastante diferentes apesar de serem da mesma cidade, cada uma com suas particularidades. O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório a ser cumprido pelos cursos de Licenciaturas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.0394, de 20 de Dezembro de 1996), pautado em objetivos, ações, metas e princípios da Instituição, com o intuito de promover aos licenciandos o apogeu da formação docente. De maneira geral, a partir da 3ª série do curso, os acadêmicos são convidados a observar a realidade em que se encontra a educação atual, com ênfase no ensino-aprendizado de matemática, isto é, fazendo uma leitura não somente das teorias apreendidas na Universidade, mas também uma leitura da prática. Em meio a uma série de objetivos almejados, está a superação de desafios e dificuldades ao longo do desenrolar do estágio. Assim, utilizou-se como metodologia de ensino a análise do erro, o qual deve ser encarado como processo de construção do conhecimento, e a motivação que é imprescindível para uma boa aprendizagem. Desta forma, não é possível preparar alunos capazes de solucionar problemas, ensinando puramente conceitos matemáticos sem relacioná-los a sua realidade, ou ainda que se mostrem sem significado e importância. Por isso, faz-se necessário que os professores utilizem o erro como ferramenta de construção do conhecimento de seus alunos, conduzindo um processo de ensino motivador. E o estágio vem para possibilitar esta formação, levando os estagiários a perceber e refletir sobre o uso dos erros e motivação. Para isto, Cury (2007), Grandó (2000), Bock et. al. (2002), Pimenta e Lima (2004; 2005), dentre outros contribuem na discussão destas questões.

Palavras Chaves: Formação de Professores; Ensino-aprendizagem; Matemática.

¹ Licenciando em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá.
Email: douglaspr_@hotmail.com

ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PROPOSTA CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, nos deparamos com atividades práticas, que nos emergem de forma bastante ampla no contexto profissional da carreira docente, atividades estas com focos na gestão escolar, como elaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar, da gestão de recursos, escolha de materiais didáticos, o processo de avaliação e a organização dos ambientes de ensino.

Pimenta e Lima (2004/2005, p. 121) traçam um paralelo entre estágio e pesquisa e afirmam que:

Possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

Como já citado anteriormente, o Estágio Supervisionado é o ápice da formação do perfil do futuro professor, sendo uma relação de suma importância ao longo do seu desenrolar, pois caso não realize o estágio de forma construtiva, poderá adentrar se na escola como docente despreparado devido às lacunas em sua formação. Kulksar (1991, p. 63), nos aponta que o Estágio Supervisionado é o momento de relações de “... trabalho- escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade.”.

Para Kulksar (1991), o estágio tem, bem como todo o curso de Licenciatura o objetivo de preparar/ formar o licenciando para o mercado de trabalho, formação esta, construída ao estarmos diretamente nas escolas, presenciando a realidade da docência.

O Estágio Supervisionado é dividido em fases/etapas, denominadas de observação participativa, semirregência e regência. No momento da observação participativa, é a fase das observações, coleta de dados, análise da estrutura da escola- campo, espaço-físico, limpeza, e a observação de documentos como Regimento Escolar, PPP (Projeto Político Pedagógico), PCNs, escolhas de materiais didáticos, proposta de reorientação curricular (bimestralização), além da participação ativa e colaborativa em eventos (festividades/reuniões) que a escola realiza. Presenciar também, como se dá a Educação Especial.

Após o término desta fase, em sequencia, é a fase da semirregência, fase esta

caracterizada pelo início da docência, tendo a partir de então, um relacionamento mais direto com os alunos, passando a reconhecer a relação professor- aluno. Trabalhando ainda mais direto com o professor regente da escola- campo, colaborando na realização de atividades dentro e fora da sala de aula. Esta fase é de suma importância, pois a partir de agora, o estagiário consegue detectar com mais veemência e clareza as dificuldades que a escola apresenta.

O Estágio Supervisionado tem como objetivo geral:

propiciar o aprimoramento de conhecimentos e habilidades essenciais ao exercício da profissão docente, integrando teoria e prática, pesquisa e a reflexão para o ensino eficaz dos conteúdos matemáticos presentes no currículo do Ensino Fundamental e Médio (Projeto de Estágio Supervisionado, 2012. p. 4).

Neste sentido, Kenski (2008, p. 41) afirma que a prática do estágio deve estar acentuada: “... à formação de um professor que esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações.”.

Fazenda (2008, p.61), no aponta que “pensar o estágio como pesquisa, volta a afirmar, de nada valeria se não pudéssemos pensá-lo numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador.”.

A partir do estágio, nós licenciandos nos reencontramos como ex-alunos, que passaram pelas mesmas aflições, e fazendo um paralelo de outro ponto de vista, antes sentados nas carteiras como alunos, agora como professores, tendo que encontrar o método mais eficaz para a exploração de um determinado conteúdo.

Com isso, após viver cada uma destas etapas, passamos ser orientados na elaboração de relatórios, registrando nossas vivências, destacando os problemas enfrentados, os resultados positivos e avaliação de outros pontos considerados importantes.

MATERIAIS E MÉTODOS

Detalhando cada fase de ensino separada, vou me ater neste momento, ao Ensino de Modalidade Fundamental II, em que de início, fomos divididos em grupos, para desenvolver o Ensino Fundamental, cada grupo atuando em uma escola.

O grupo, a qual pertencia, foi apresentado, a escola-campo para a coordenadora pedagógica e para o professor referente da mesma, os mesmos ficaram muito satisfeitos por terem sido contemplados com estagiários em sua escola. A coordenadora nos expôs de maneira bastante clara, as dificuldades que a escola vem enfrentando e os pontos positivos

que na visão deles a escola tem para oferecer. O professor, também falou sobre suas dificuldades em sala de aula, com questões pertinentes a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem dos alunos em relação à matemática. A professora se dispôs juntamente conosco, a serviço da escola, para tentar ajudá-los. Foram nos pedido, o desenvolvimento de oficinas, oficinas estas de OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) e jogo de Xadrez, este a pedido dos alunos.

Juntamente com as oficinas, ainda desenvolvemos na escola- campo as monitorias em sala de aula, auxiliando os alunos na resolução de exercícios e outras dúvidas pertinentes ao conteúdo. Em seguida, de maneira individual, desenvolvemos a regência, onde cada estagiário a partir de um determinado conteúdo se adentrou em uma sala por um curto período de tempo como professor, sendo avaliado pelo professor regente e pela professora orientadora de estágio.

Na escola-campo de Ensino Médio, desenvolvemos somente, uma oficina de reforço de matemática de conceitos básicos, para alunos do Ensino Médio. E da mesma forma como procedemos na escola anterior, em sequencia cada aluno desenvolveu a regência de forma individual.

Em ambas as escolas, procuramos desenvolver as oficinas de reforço e as aulas de regência de uma maneira diferente da que os alunos estão acostumados, fazendo uso de jogos e até mesmo de aplicações de matemática na música.

O jogo por ser bastante chamativo, desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, que sem perceberem apreendem os conceitos matemáticos envolvidos naquele jogo. Grando (2000, p.2), nos mostra que, “ambiente é a sala de aula, o instrumento é o jogo e a investigação surge da necessidade de compreensão de aspectos envolvidos na utilização deste instrumento no processo de ensino- aprendizagem da Matemática.”.

Além disso, os jogos não só levam o aluno a raciocinar/pensar, mas também a outras atitudes que a escola deve se atentar atitudes estas do tipo: aprender a lidar com os erros, cooperação, competição, trabalhar em grupo, enfrentar desafios e outros. Grando (2000, p. 5) nos pontua que:

Muitas vezes os educadores tentam utilizar jogos em sala de aula sem, no entanto, entender como dar encaminhamento ao trabalho, depois do jogo em si. Também, nem sempre dispõem de subsídios que os auxiliem a explorar as possibilidades dos jogos e avaliar os efeitos dos mesmos em relação ao processo ensino- aprendizagem da Matemática. A grande maioria ainda vem desenvolvendo as atividades com jogos espontaneamente, isto é, com um fim em si mesmo, “o jogo pelo jogo”, ou imaginando privilegiar o caráter apenas motivacional. Nota-se uma certa ausência de preocupação em se estabelecer algum tipo de reflexão, registro, pré- formalização

ou sistematização das estruturas matemáticas subjacentes à ação no jogo (análise).

É evidente que os jogos matemáticos não são as únicas formas lúdicas de trabalhar um conteúdo ou de evoluir o currículo, mas é uma das mais bem aceitas pelos alunos. A escolha de um jogo não deve ser aleatória, é necessário selecionar um conteúdo, planejar e avaliar tanto antes como após a aplicação dos jogos, com o intuito de perceber se os objetivos almejados com aquela atividade se foram alcançados ou não. Faz-se necessário também relacionar conceitos, pensar em matérias, estudar contextos, observar os alunos e refletir sobre a eficácia do que é proposto.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Com base, nas oficinas e regência, é notável que quando você deixa claro para o seu aluno, que ele é capaz de algo, ele busca realizar. Isto é, uma das questões básicas que o professor deve adotar em sala é a motivação.

Neste sentido, quando tratamos de motivação devemos notar, que a mesma está diretamente ligada, a questão de como o professor se depara com o erro do seu aluno, se somente o critica, ou se o faz perceber o seu equívoco ou a incompreensão em relação a resposta dada, incitando seu aluno a investigar sua solução.

Nesta ideia, Bruner (2008, *apud* BOCK et. al. 2002, p. 120), nos elucida que “qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento”.

Para Bock (2002), Bruner nos esclarece claramente, que toda criança é capaz de aprender desde que o professor faça uso do erro, por exemplo, de uma maneira que denominada por ele de “reconstituição do problema com o aprendiz”, em que o professor juntamente com seu aluno percorre seu raciocínio identificando as possíveis falhas e dificuldades.

A conscientização sobre o erro pode auxiliar o estudante quando mediada pelo professor, a atingir um nível de desenvolvimento superior, podendo encará-lo assim de forma construtiva. Pois o aluno ao percorrer todo o processo de resolução de problema perceberá onde se equivocou em sua elaboração da resolução.

O papel do erro no processo de ensino-aprendizagem depende de como o mesmo ocorre na resolução de problemas. Se o aluno já tem condições de solucionar o problema proposto, pode errar por descuido ou pela falta de informações necessárias e, neste caso, a

constatação de seu erro pode levá-lo, simplesmente, a refazer o procedimento.

Para que este erro se torne um processo construtivo de aprendizagem é imprescindível que o docente o perceba como uma ferramenta capaz de proporcionar tal fato, desde que seja utilizado de forma que evidencie questionamentos ao seu aluno sobre os reais motivos que o levaram a concluir tal problema. Neste sentido:

O trabalho como erro serve como instrumento de verificação das conjecturas, das hipóteses que o estudante levanta no processo construtivo dos saberes que vai construindo [...] permite ao professor recolher conhecimentos acerca de sua própria prática, isto é, pelo fato de instaurar no cotidiano da sala de aula a prática de perguntar, ele recolherá importantes informações a cerca do seu fazer, permitindo com isso que ele evolua, passando a ter outro significado (ABRAHÃO, 2008, p. 255).

O professor ao fazer uma leitura e um retrospecto da atividade proposta em sala com toda a sala questionando quais as dúvidas a respeito da compreensão do problema incentivará seus alunos a participarem e conseqüentemente os levará a aprendizagem.

Nesta perspectiva, Borasi (1996, *apud* CURY, 2008, p. 36):

propõe ambientes de aprendizagem nos quais o potencial dos erros pode ser aproveitado. Sua idéia é usar determinado erro para questionar se o resultado incorreto pode verificar-se ao invés de tentar eliminá-lo.

Para Cury (2008), Borasi, vem nos últimos tempos produzindo bastante reflexões a respeito do uso do erro no processo ensino-aprendizagem, fazendo uso dos mesmos para pesquisa no ensino de Matemática, por ser graduada nesta área de pesquisa na Itália. A reforma instaurada do ensino de Matemática instaurado nos Estados Unidos foi pautada nas pesquisas de Borasi, em que a mesma sugeria que os professores deveriam abandonar o caráter de seres simples transmissores de conhecimentos e buscarem motivarem seus alunos na busca por este, por meio de questionamentos, conjecturas, tentativas.

Um dos trabalhos mais importantes de Borasi é o que segundo Cury (2008, p. 37) denomina de “taxionomia de uso dos erros como trampolins de pesquisas”, que é apresentado em um quadro com algumas adaptações feitas por aquela.

Quadro 1-Taxionomia de Borasi para o uso dos erros

Objetivo da Aprendizagem	Nível de Discurso Matemático		
	Realização de uma tarefa matemática específica	Compreensão de algum conteúdo técnico-matemático	Compreensão sobre a natureza da Matemática.
Remediação	Análise de erros detectados, para compreender o que houve de errado e corrigir, de forma a realizar a tarefa com sucesso.	Análise de erros detectados, para esclarecer más interpretações de um conteúdo técnico-matemático.	Análise de erros detectados, para esclarecer más interpretações sobre a natureza da Matemática ou de conteúdos específicos.
Descoberta	Uso construtivo de erros no processo de resolução de um novo problema ou tarefa; monitoramento do trabalho de alguém, para identificar potenciais enganos.	Uso construtivo de erros ao aprender novos conceitos regras, tópicos, etc.	Uso construtivo de erros ao aprender sobre a natureza da Matemática ou de algum conteúdo matemático.
Pesquisa	Erros e resultados intrigantes motivam questões que geram pesquisas em novas direções e servem para desenvolver novas tarefas matemáticas.	Erros e resultados intrigantes motivam questões que podem levar a novas perspectivas sobre um conceito, regra ou tópico não contemplado no planejamento original.	Erros e resultados intrigantes motivam questões que podem levar a <i>insights</i> e perspectivas inesperadas sobre a natureza da Matemática ou de algum conteúdo matemático.

Fonte: Borasi (1996, *apud* CURY, 2008, p. 37).

Há diversas maneiras de trabalharmos com o erro em sala de aula, e estes podem ser explorados de forma separada ou em conjunta, dependendo do objetivo proposto. Uma concepção de ensino que encara o erro de uma forma frustrante em que o ato do aluno errar, significa que o mesmo não aprendeu todo o conteúdo, todavia devemos mudar nossa concepção de ensino, pois erro deve ser encarado como fator de suma importância no processo de construção de conhecimento e não como um fator negativo de aprendizagem. O

erro evidencia que o aluno está caminhando em busca de soluções para a determinada atividade. Assim Abrahão (2008, p. 204) esclarece que: “o erro só é construtivo, quando é construtiva a intervenção do professor”.

Segundo Cury (2008, p. 35-36):

Borasi (1996) considera que, se os alunos são pressionados pelo sistema escolar, os erros por eles cometidos são frustrantes, porque os fazem perder tempo e despender esforços na tentativa de evitar reprovação. No entanto, se a ênfase da avaliação dos estudantes se desloca do produto para o processo, há a possibilidade de que os erros cometidos venham a ser discutidos e possam ser fonte de novas aprendizagens.

O aluno de maneira nenhuma pode se sentir um fracassado perante aos outros e perante a si próprio, mas pelo contrário, este deve perceber que o erro faz parte do aprendizado, e que se erra é sinal de que está constantemente em busca do aprendizado. Todavia esta percepção origina-se de como o professor compreende o erro do seu aluno, sendo de suma importância o papel docente na dissociação entre erro e fracasso. Sendo assim, Aquino nos sugere que:

Assim a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocamente um indício de fracasso. A segunda questão é intrigante e que, curiosamente, o fracasso é sempre do aluno. O que gostaria de demonstrar é que a constatação de um erro não nos indica, de imediato, que não houve aprendizagem, tampouco nos sugere inequivocamente fracasso, seja de aprendizagem, seja de ensino. (1997, p. 12).

Após fazer a dissociação entre erro e fracasso, faz-se necessário mostrar para o aluno que o mesmo pode participar de forma ativa, por meio de questionamentos, perguntas e tentativas e que se possivelmente estas acarretarem outro erro, ambos os envolvidos no processo devem compreender que é a partir do erro que surgirá o conhecimento. Pensando nisto, “[...] a aprendizagem não começa com a ignorância, mas com o erro” (AQUINO, op. cit., p.12).

As aulas de Matemática de investigações que trazem em seu bojo a análise de erros não têm como intuito avaliar o aluno, mas de contribuir para compreender como ele se apropria de determinado conceito e quais as dificuldades que ainda precisa superar até ser capaz de trabalhar com o conteúdo em questão de forma autônoma.

Nesta questão, Freire (1996, p. 47) afirma que o professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria educação ou a sua construção”. Esta deve ser a base para o bom desenvolvimento da educação, pois na

atualidade o professor não pode continuar se caracterizando e sendo visto com um transmissor de conteúdos, mas sim como parceiro de trabalho de seus alunos no processo ensino-aprendizagem.

Cury (2007, p. 79) resume a atuação do professor em relação ao uso do erro como ferramenta metodológica, da seguinte forma:

Quando seu erro é usado como fonte de novas descobertas, está sendo considerada a possibilidade de que este erro se transforme em um problema para os alunos (e o professor) se debruçam sobre ele e tentem inventar soluções que promovam o aprendizado.

Bock (2002) ainda destaca sobre a importância da linguagem do professor. A linguagem encontrada nos livros segundo o mesmo, é bastante científica e até mesmo rebuscada, daí a suma importância do professor adotar uma linguagem de fácil compreensão, simples, e além de tudo motivacional e que seja acessível a compreensão dos alunos.

Tendo como base a teoria de Ensino, proposta por Jerome Bruner quero me ater nas observações seguintes, onde Bock et. al. (2002, p. 119), nos afirma que: “Bruner concebeu o processo de aprendizagem como captar as relações entre os fatos”, adquirindo novas informações, transformando- as para novas situações. Partindo daí, ele formulou uma teoria de Ensino.

Segundo Bock (2002), a aprendizagem deve se pautar no método de ensino que o professor adota fazendo com que o ambiente seja propício para que seus alunos já tendo conhecimentos prévios relacionam com o novo. O que de fato na aprendizagem significativa se refere aos pontos de ancoragem.

Bock et. al. nos esclarece que,

os pontos de ancoragem são formados com a incorporação, a estrutura cognitiva dos elementos(informações/ideias) relevantes para a aquisição de novos conhecimentos e com a organização destes, de formar a , progressivamente, generalizarem- se, formando conceitos (2002, p. 118).

Nesta perspectiva, Bruner, segundo Bock (2002) deixa claro que outro fator determinante para um ensino de qualidade é a estrutura da matéria. Pois da forma como o professor estrutura, trabalha o seu conteúdo ao longo dos anos, reflete no aprendizado dos seus alunos.

Durante as oficinas de reforço, por exemplo, iniciávamos sempre conceitos e generalizações mais básicas, para gradativamente irmos aumentando o grau de complexidade. De maneira geral, fica clara a importância do professor, ter formação específica na área, o que

muitas vezes não acontece, sabendo discernir/selecionar os conteúdos de maior relevância naquele momento, exigindo assim já, uma atitude de investigação por parte do professor. Bock (2002) reconhece que os conteúdos são bastante extensos e amplos, todavia, segundo ele, cabe ao professor, a sua experiência docente, em saber fazer a escolha.

Em relação aos jogos, usados nas oficinas, vale ressaltar que o jogo é uma das formas de incentivar a aprendizagem por descoberta. Segundo Bock (2002, p. 120), Bruner concebe a motivação no quando propõem que:

O ensino, para Bruner deve estar voltado para a compreensão. Compreensão das relações entre os fatos e entre as ideias, única forma de se garantir a transferência do conteúdo aprendido para novas situações [...] O erro para Bruner deve ser instrutivo.

Uma concepção de ensino em que se privilegia o uso do erro e da motivação como ferramentas pedagógicas, é discutida neste trabalho, baseando-se no uso de jogos, como ferramenta de aprendizagem, proporcionando aulas lúdicas e com forte teor de aprendizagem. Um ensino que contempla a inserção dos jogos como proposta pedagógica, é antes de tudo, inovador, pois faz um resgate da cultura e de costumes locais em prol da qualidade de ensino. Resgaste este, em que professores percebem a facilidade que possuem em mãos para a construção de determinados conceitos.

Além disso, fala-se tanto em aprendizagem significativa, porém muitas escolas e professores ainda não se perceberam que por meio do uso de jogos e brincadeiras nas aulas de matemática, o nossos alunos ampliam sua consciência social, além de facilitar a percepção do espaço que o cerca e de como explorá-lo em conteúdos de geometria por exemplo. Neste sentido:

Quando se quer aprendizagem significativa deve-se assumir que aprender possui um caráter dinâmico, exigindo que as ações de ensino se direcionem para que os alunos aprofundem e ampliem significados que elaboram mediante suas participações nas atividades de ensino aprendizagem. (FARIAS, 2008, p. 11).

A partir disto fica claro o papel do professor, como já citado anteriormente, não mais de transmissor de conhecimento, mas sim de mediador deste conhecimento, propiciando ações para que os alunos consigam produzir conhecimento e que este se torne importante para eles.

Rego (2007, p. 83) nos pontua que:

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na

medida que impulsionam conceitos e processos de desenvolvimento.

Rego (op cit, p.73) esclarece que:

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”.

A compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é indispensável para atuação do docente em sala de aula, pois permite a compreensão do desenvolvimento do sujeito, identificando os conceitos que estão em formação e os já consolidados, repensando em atividades que facilitem este processo de desenvolvimento. É por meio do erro do aluno, que o educador identifica o que o aluno já sabe e o que pode vir, a saber, por meio de intervenções que propiciem a reconstrução do conceito.

Fazendo um paralelo entre esta linha de pensamento e com a aprendizagem significativa citada anteriormente corrobora a ideia de que a verdadeira aprendizagem só ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes, isto é, conceitos já estabelecidos, preexistentes na estrutura cognitiva do aluno. Desta forma, é imprescindível considerarmos o jogo como possibilitador de aprendizagem.

Rego (2007) esclarece que Vygotsky em seus estudos faz um paralelo entre o brincar e mediação escolar, defendendo que ambos criam a ZDP e que, nas duas situações, o educando cria habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, o que mais a frente irá internalizar. Neste sentido, a autora acredita que a aprendizagem ocorre antes da criança adentrar na escola, todavia o aprendizado adquirido na escola introduz conceitos novos no seu desenvolvimento; toda aprendizagem resulta do processo de internalização, pois este “É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, entre outros, isso, a partir de seu contato com a realidade, meio ambiente e com outras pessoas, sendo essa interação essencial” (DEMENECH; PAULA, s/ano, p. 126).

Tendo em vista o uso de jogos, para aquisição destes valores e habilidades em sala de aula, Chateau (1987, p. 126) nos mostra que:

[...] jogo prepara para o trabalho, é que ele é introdutório ao grupo social. Para o grande, jogar é cumprir uma função, ter um lugar na equipe; o jogo, como o trabalho, é, por conseguinte, social. Por ele, a criança toma contato com as outras, se habitua a considerar o ponto de vista de outrem, e sair de seu egocentrismo original. O jogo é atividade de grupo.

Assim, o autor nos mostra claramente aqui uma das formas de explorar os jogos em sala, incentivando assim, o pensamento de como viver em sociedade, sentimento de cooperação apesar da disputa, no jogo. Em outras palavras conduzindo a um bom convívio social.

Farias (2008, p. 9) esboça que:

[...] o jogo, o conteúdo abordado ou o nível de ensino é importante lembrar que esses recursos desenvolvem, também, competências e habilidades enfatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, tais como: formular hipóteses, prever resultados, selecionar estratégias para a solução de problemas, interagir com os colegas.

Jogos ainda podem ser vistos, como auxílio ao professor no controle da indisciplina por parte dos alunos, em uma aula tradicional, por exemplo, como giz, quadro – negro e livro didático, muitos de nossos alunos não conseguem concentrar, ficando inquietos em sala e perturbando os demais. Os jogos são boas ferramentas nesta questão também, por exigirem concentração dos alunos e agilidade ao mesmo tempo.

A matemática tem seu surgimento ligado completamente às necessidades humanas de registrarem quantidades, comércio, em outras palavras, o desenvolvimento da matemática está ligado no desenvolvimento do mundo, da modernidade, com o intuito de facilitar o dia a dia de todos nós. Pensando nisto, Farias (2008. p. 9) expõe que:

[...] a tendência histórico- crítica concebe a Matemática com um saber vivo, dinâmico, construído historicamente para atender às necessidades teóricas e sociais. Nessa tendência, a aprendizagem de Matemática não consiste apenas em desenvolver habilidades, como calcular e resolver problemas ou fixar conceitos pela memorização ou listas de exercícios, mas criar estratégias que possibilitem ao aluno atribuir sentido e construir significado às ideias matemática de modo a tornar- se capaz de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar.

A autora nos mostra de forma clara, que precisamos utilizar métodos que levem o nosso aluno a pensar, a descobrir, a fazer conjecturas, hipóteses, mas de que maneira geral ele pesquise, a ideia do conceito pronto e acabado de nada vale mais.

Segundo, Quartieri e Rehfeldt (2004, p. 2):

Aliado ao bloqueio, encontramos o medo de errar. Nesse sentido, o jogo torna o aluno mais autônomo e confiante em si. Isso pode ser adquirido através dos jogos de grupo, onde há a cooperação, colaboração mútua e interação social.

As autoras, por meio deste enunciado nos retomam a assuntos já citados por este

trabalho, em que da escola não se resume somente a aulas repletas de conteúdos contidos nos livros didáticos, entretanto, possuem também o papel de formação para a vida. O que nós como professores queremos deixar para nossos alunos, somente a imagem de sermos bons transmissores de conhecimento? Penso que a educação de qualidade não seria baseada nesta ideia.

Isso reafirma ainda o novo papel do professor como mediador, incentivador, moderador do trabalho, instigando seus alunos a discutirem, comentarem, expressarem de maneira geral suas conclusões e/ ou hipóteses.

Neste sentido, Silva, Guedes. et. al (2010, p. 3) nos apontam que:

As características do jogo fazem com que este seja um vínculo de aprendizagem e comunicação para o desenvolvimento da personalidade da inteligência emocional da criança. Divertir- se enquanto aprende e envolver- se com a aprendizagem faz com que a criança cresça, mude, participe ativamente do processo educativo e mantenha um fio vital de expressão e de entendimento com o mundo que a cerca.

As autoras por meio desta, vem nos reafirmar o que já fora citado anteriormente, também por outros autores, sobre a importância da atividade lúdica para o caráter de formação do educando. Saber jogar, obedecendo as normas e aceitando as possíveis consequências de maneira civilizada, remete a ideia de formação de um adulto com bons comportamentos, em relação as questões da vida diária.

De acordo com o estímulo que o aluno recebe da escola, o aluno poderá desenvolver suas competências e habilidades na busca pela construção de conhecimento:

[...] a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola (REGO, 2007, p. 108).

Vale ressaltar que o jogo por si só não garante aprendizagem, se visto somente como tapa-buraco das aulas, de nada adianta ser usado. O jogo bem como qualquer ação docente precisa de ser planejado e de uma forma mais rigorosa ainda, pois os alunos podem confundir a aula como brincadeira, e aí toda a parte educacional intrínseca na ação se perderá por completamente. Se não usado de forma planejada e com reflexão, ao invés de propiciar aprendizado, resultará em perda de tempo e sendo assim uma aula tradicional (giz, livro didático e quadro-negro) será muito mais viável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O interesse dos alunos fora bastante notável, tanto que, a escola-campo de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental teve cinco aprovações para a 2ª fase da OBMEP, o que para nós já fora um resultado surpreendente.

Em relação à oficina de xadrez, não foi diferente, tivemos uma participação bastante positiva, tanto que, ao final da oficina fizemos um campeonato/torneio entre os alunos premiando os primeiros colocados.

Depois de concluídos os estágios do Ensino Fundamental, fizemos uma avaliação com os alunos, distribuindo a eles umas fichas avaliativas sobre as nossas atuações na escola. Confesso que fiquei bastante apreensível para saber o que eles acharam, todavia ao ler as respostas das fichas, notei que eles gostaram da nossa estadia na escola, tendo até mesmo anotações pedindo para não irmos embora da escola.

Penso que um dos fatores determinantes, para esses resultados positivos, foram as monitorias em sala de aula, pois a partir da mesma, já fomos criando um vínculo/laço com os alunos, dando a eles liberdade de exporem suas dificuldades, dúvidas. E outro fator de suma importância que não posso deixar de acrescentar, é o incentivo da escola, para com o reforço, disponibilizando, todo o material necessário e lanche para os alunos e nós estagiários.

Fomos para outro colégio, dando sequência aos estágios, porém agora, com alunos do Ensino Médio. Desenvolvemos somente as oficinas de reforço de conceitos de matemática básica, no contra-turno, para alunos com dificuldades. Entretanto, as expectativas não foram alcançadas no Ensino Médio como no Ensino Fundamental, devido a fatores como, por se tratarem de adolescentes, terem que trabalharem. Ou pela questão, de não termos feito monitoria, o que não facilitou o vínculo com os alunos fazendo com que fossem frequentes. Por se tratar de uma escola de grande porte, com um maior número de alunos, a expectativa de frequência era bem maior.

Em se tratando da fase de regência, os resultados foram alcançados, pois a relação estagiário - aluno foi muito produtiva e troca de conhecimentos e informações foi bastante clara e objetiva. Estes também fizeram avaliação das aulas, o que nos surpreendeu bastante, pois avaliaram de forma positiva todo o trabalho feito.

O estágio foi um momento em que buscamos relacionar aspectos teóricos e práticos. Foi também um momento de perceber a necessidade em assumir uma postura não só de críticas, mas também reflexiva de nossa prática, pois muito se critica e pouco se inova.

Cabendo a nós inovarmos nossas práticas se necessário, deixando de sermos copistas de modelos, que para nós são exemplos de docentes, lembrando que nem sempre o que funcionou comigo, pode funcionar com meus alunos. Tratam se de realidades totalmente diferentes.

Outro ponto que merece destaque, é de que ao participar da organização de festividades da escola, percebi que a tarefa do professor não é somente dar aulas, mas também de colaborar com todas as atividades desenvolvidas na escola, desde pequenas festividades a grandes projetos.

Figura 1: Imagem dos jogos utilizados no estágio



Os jogos mais utilizados ao longo das aulas foram o contig60, bingo da multiplicação, xadrez, dominó da multiplicação, dominó dos números inteiros, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realmente não foi fácil concluir o Estágio Supervisionado, encontrei diversas dificuldades, principalmente quanto ao trabalho e por morar em cidade diferente da escola-campo. Todavia nada me impediu de concluir com sensação de êxito o estágio.

Outra questão que merece destaque dentro das dificuldades, foi a estrutura física da escola-campo de modalidade Ensino Fundamental, que nos deu um pouco mais de trabalho, por se tratar de uma escola pequena, que não oferecia sala para o desenvolvimento do reforço, tendo que desenvolver as atividades no contra- turno, no pátio da escola. O que mesmo nestas condições, não atrapalhou em nada a frequência dos alunos, alcançando assim os nossos objetivos.

Devo confessar também que em determinadas situações pensei em ser mais tradicional, em relação às conversas, mas o desejo em fazer algo diferente foi maior. Busquei adotar uma prática de diálogo, de conversas informais, expondo sempre que necessário o porquê da nossa estadia na escola, e o quanto isto é importante para a escola, para a Universidade e para nós licenciandos. Chegando então a conclusão, de que tudo se bem conversado e explicado, fica mais fácil.

Sem dúvidas algumas reconheço a importância do estágio e de cada fase do mesmo na minha formação docente e pessoal, pois me propiciaram mais maturidade/segurança em assumir uma sala de aula no futuro.

A experiência apresentada neste trabalho é apenas uma simples contribuição e pode ser trabalhada de forma interessante, lúdica e prazerosa com alunos de diferentes faixas etárias. Cabe ao professor acrescentar conceitos e capacitar-se para encontrar caminhos para desenvolver este tipo de técnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena. Menna.Barreto, **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Ed. Edipucrs, Porto Alegre, 2008.

AQUINO, Julio Groppa. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. Ed. Summus, São Paulo, 1997. __ In: **Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática incluyente do educando**. Ed. Edipucrs, Porto Alegre, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. et. al. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de**

Psicologia.13.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a Criança**. São Paulo. Summus, 1987. p. (13-33); (125-137).

CURY, Helena Noronha. **Sugestões Para o Uso da Análise de erros no Ensino de Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DEMENECH, Flaviana e PAULA, Flávia Anastácia de. **Conceitos de cultura, desenvolvimento e aprendizado na teoria histórico-cultural: um estudo introdutório**. s/ano. 15.p

FARIAS, Monica Regina Piotrochinski. **O jogo e a brincadeira como promotores de aprendizagem**. 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord). **A Prática de Ensino: e o estágio supervisionado**. 15. ed. Campinas: Papirus, 1991.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. São Paulo, 2000.

KENSKI, Ivani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord). **A Prática de Ensino: e o estágio supervisionado**. 15. ed. Campinas: Papirus, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002. Pg [1-37] e [73-86].

KULKSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino: e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho. **Projeto de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática 3º Ano**. Universidade Estadual de Goiás, Iporá, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poíses - v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora, 2004.

QUARTIERI, Marli Teresinha e REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. **Jogos matemáticos para o ensino médio**. 2004, VIII Encontro Nacional de Educação Matemática-Universidade de Pernambuco.