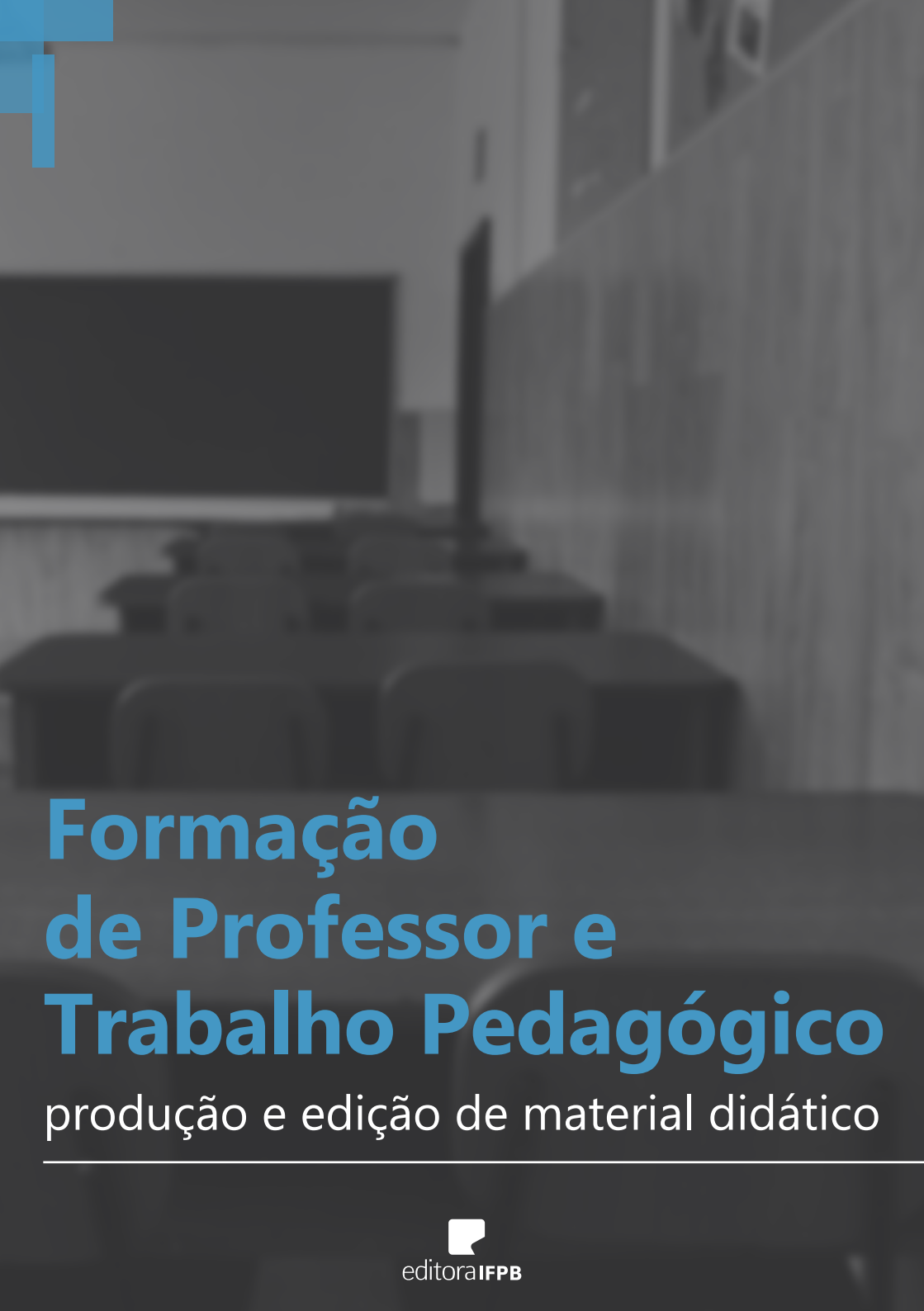




Formação de Professor e Trabalho Pedagógico

produção e edição de material didático



editora **IFPB**



Formação de Professor e Trabalho Pedagógico

produção e edição de material didático

Organizadoras:

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Ana Carolina Souza da Silva Aragão
Giulianne Monteiro Pereira



João Pessoa, 2020



4.0 Internacional

Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

DIAGRAMAÇÃO

Alexandre Araújo

FOTO DE CAPA

Pexels

REVISÃO TEXTUAL

Luciana Cabral Farias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Nilo Peçanha - IFPB, *campus* João Pessoa.

F723 Formação de professor e trabalho pedagógico : produção e edição de material didático / organizadoras, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Ana Carolina Souza da Silva Aragão, Giulianne Monteiro Pereira. – João Pessoa : IFPB, 2020.

216 p : il.

Inclui referências

Pdf

Formato do arquivo 3,9M

ISBN 978-65-87572-20-8

1. Formação do professor – didática. 2. Material didático - produção. 3. Processo ensino-aprendizagem – teoria e prática. 4. Educação básica e superior. 5. Relato de experiência - docentes. I. Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva. II. Aragão, Ana Carolina Souza da Silva. III. Pereira, Giulianne Monteiro. IV. Título.

CDU: 377.8

Elaboração: Lucrecia Camilo de Lima – CRB 15/132



Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.

Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

Apresentação

Essa produção surgiu da vivência pedagógica do Componente Curricular “Pesquisa sobre livros didáticos: produção editorial e fazer docente”, integrante da matriz curricular do Programa Profissional de Pós-Graduação de Formações de Professores da UEPB, que aconteceu durante o segundo período letivo de 2018. Sendo assim, reúne reflexões sobre as mais diversas práticas de ensino do cotidiano escolar e acadêmico.

Durante o desenvolvimento das aulas e do ciclo de aula de campo a alguns espaços na UEPB e na UFCG, que têm se dedicado ao processo de produção de material didático, bem como de algumas palestras realizadas nas dependências acadêmicas da UEPB por professores universitários convidados para socializar seus grupos de pesquisa e extensão no campo da formação pedagógica do professor e da produção de material didático fez emergir o desejo por registrar toda essa experiência formativa numa coletânea. Assim, essa obra fortalece e amplia a discussão iniciada no espaço acadêmico, aproximando pesquisadores, professores, estudantes e leitores em geral.

Neste sentido, vivenciamos, durante as aulas, ricas experiências apresentadas pelos pós-graduandos matriculados

no Componente Curricular supracitado, gerando uma produção escrita no gênero textual relato de experiência com o propósito de futuras publicações acadêmicas.

Já no caso dos professores convidados, que palestraram ou nos receberam nos núcleos e laboratórios de pesquisa que coordenam ao final de cada encontro agradecemos pelas grandes contribuições ao nosso itinerário formativo e os convidávamos a colaborarem com um capítulo para nossa coletânea.

O conteúdo temático desta coletânea versa sobre as reflexões acerca da importância dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem, as potencialidades dos recursos pedagógicos na escola, produção/uso de materiais didáticos para a Educação básica e Superior, e, por último, a contribuição para um ensino crítico e inclusivo, sempre pautados na indissociabilidade entre a teoria e prática no ensino-aprendizagem.

Devido as especificidades de cada capítulo, decidimos organizar esta publicação em duas partes: os “Relatos de experiência de sala de aula” (I) e os “Relatos de experiência dos projetos integrados” (II) que compõem ao todo 14 capítulos que serão apresentados a seguir.

Iniciando o primeiro bloco, o texto “Educação literária: uma proposta didática de contos psicológicos nos anos finais do ensino fundamental”, da pesquisadora Marília Félix Diniz Melo. O capítulo versa sobre a Educação Literária, a partir de uma experiência com o gênero: conto psicológico,

desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental, numa Escola Pública Municipal em Boa Vista-PB. À luz do modelo de Sequência Básica, desenvolvido por Cosson (2006), foram utilizadas etapas para as práticas de ensino quando os textos “Restos de Carnaval”, de Clarice Lispector e “Eu estava ali deitado”, de Luiz Vilela foram trabalhados, proporcionando experiências significativas de leitura que oportunizaram a partilha de conhecimentos e a construção simbólica de experiências identitárias, numa troca de saberes e transformação da relação de subjetividade.

No texto, “Diário de bordo: o dominó como peça fundamental no ensino de História”, Marcila de Almeida apresenta um breve, mas rico panorama sobre o contexto histórico e educacional de elaboração do dominó, bem como o seu uso na sala de aula, em especial, nas aulas de História. A autora discorre sobre uma experiência nas suas aulas ministradas da disciplina, na turma do 8º ano na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Hermínio Bezerra Cabral, no distrito de Mororó, zona rural da cidade de Barra de Santana/PB. Um dos focos em sua pesquisa trata da discussão da importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem nessa disciplina, além de evidenciar que a pesquisadora busca firmar uma prática pedagógica que objetiva a construção prazerosa e significativa do saber histórico.

Em “A literatura de cordel: uma experiência didática no componente curricular Física e Cultura”, a proposta dos

autores Aline de Lima Faustino Santos e Thiago da Silva Santos é de incluir o uso do cordel nas aulas de Física, reverberando o seu potencial interdisciplinar através de leituras, confecção de textos, apreço pela literatura, e um trabalho didático multidisciplinar na construção do conhecimento. Para tanto, os autores apresentam uma experiência durante as aulas do componente curricular *Física e Cultura*, no período letivo de 2017.1, na Universidade Estadual da Paraíba – Campus VIII, na cidade de Araruna/PB.

O quarto capítulo “Cinema e educação: uma experiência didática com os cadernos do inventar”, de Jaquiciline Ferreira da Silva Alves, apresenta um relato de experiência do trabalho com livro Cadernos do Inventar, na Escola Experimental de Cinema pertencente a Escola Municipal José Albino Pimentel – Conde-PB. De modo bastante sensível nos é apresentado um trabalho investigativo que envolve educação, cinema e direitos humanos numa escola quilombola. A discussão é ampliada por meio de uma experiência didática descrita em etapas que apresenta um resultado positivo com a produção de um pequeno filme como produto da interação entre os alunos do quinto ano, a escola e o território quilombola.

Após uma longa investigação, Josenildo Maria de Lima em “Cordel pedagógico na sala de aula de história das ciências aos problemas sociais” apresenta um trabalho significativo de ensino-aprendizagem com o cordel para introduzir temas diversos, revelando atividades interdisciplinares que

podem ser adotadas nos mais diferentes níveis de ensino. O capítulo se desenvolve por meio da apresentação da prática de aulas ministradas com a literatura de cordel, numa perspectiva interdisciplinar em parceria com o professor de filosofia de uma escola da rede pública de ensino da Paraíba, em turmas do primeiro e segundo ano do ensino médio. Por fim, o capítulo evidencia o forte apelo didático do cordel, a rica comunicabilidade e sua capacidade de transmitir ao receptor mensagens sobre quaisquer temas, de maneira clara, e muitas vezes lúdica, desta maneira, apresentando, assim, uma forte contribuição para a sua inserção na sala de aula como ferramenta educacional nas mais diversas disciplinas.

No texto “O braille e a criança cega: uma experiência didática de alfabetização”, Rogério Rodrigues de Lima apresenta uma experiência didática envolvendo o processo de alfabetização de uma criança cega por meio do código braille. Por meio de seu texto, o autor enfatiza a necessidade de levar em consideração a barreira sensorial gerada pela cegueira na organização das atividades que devem ser adaptadas observando as principais dificuldades de uma aluna. Além disso, no capítulo se discute algumas considerações acerca da escrita e da leitura em braille que apresentam suas especificidades, buscando assim promover práticas inclusivas, especialmente aos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia e os professores em atuação.

Laércio Fernandes de Oliveira discute em “Relato de uma prática pedagógica multidisciplinar” como o uso da história oral enquanto recurso didático-pedagógico pode propiciar aos alunos o conhecimento sobre a história local de uma comunidade pelo exemplo de Lagoa Grande - e da Escola Cícero Gonçalves dos Santos, buscando tornar a escola e, o processo de ensino-aprendizagem significativos. O percurso seguido foi o de fazer o registro, a partir conversas/entrevistas com as fontes orais na comunidade, em seguida, fazer a transposição didática dos registros em forma de conteúdos para os alunos, com momentos reais de troca de experiências com as fontes históricas originais, o que comprovou o potencial da história oral de uma localidade como fonte de conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem.

Em “Produção de videocliques no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”, Maria da Conceição Almeida Texeira e Cayo Rodrigo de Medeiros Prata trazem a escrita de um relato de experiência com foco na produção de videocliques produzidos com alunos da educação básica (9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio). A experiência relatada fez parte de um recorte temporal de um projeto interdisciplinar desenvolvido por cinco edições (de 2011 a 2017), através dos quais os alunos produziam videocliques musicais e recebiam premiações, ao estilo “Oscar”, da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, de Los Angeles, Estados Unidos. A prática descrita traz à tona como

a inserção das novas tecnologias na prática docente auxilia na ressignificação das vivências dos alunos.

No início do segundo bloco, apresenta-se o capítulo “Produção de material didático do LAEG: uma perspectiva inclusiva para cegos”, de produção de Sônia Maria de Lira, Julierme Montenegro da Silva e Pedro Henrique Araújo Santos. O texto aqui apresentado aborda algumas experiências desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG), em parceria com projetos de extensão ou encaminhadas por disciplinas ministradas no curso de licenciatura da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), do Centro de Humanidades (CH), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Dessa forma, o capítulo se propõe a apresentar as experiências vivenciadas no LAEG, enfatizando os recursos táteis ali produzidos e sua importância na aprendizagem geográfica para os estudantes com deficiência visual. Ademais, o trabalho investigativo produzido demonstra como o LAEG tem um grande mérito na formação inicial dos futuros professores de Geografia, contribuindo com a propositura de uma educação inclusiva e na elaboração dos recursos para este fim.

No texto, “A construção de material didático no âmbito do princípio da autonomia docente”, Williany Miranda da Silva, Vanessa Luciene Pereira da Silva e Denise Lino de Araújo discutem como as transformações tecnológicas têm impactado o cenário escolar e como não há mais como dissociarmos o contexto de sala de aula do uso de recursos digi-

tais. Sendo assim, o objetivo deste capítulo foi apresentar o “Projeto ENEM na palma da mão”, idealizado em uma disciplina na graduação, no Curso de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, cuja proposta proporcionou a elaboração de materiais didáticos digitais. Além disso, também integrou a escrita um recorte de dados de uma pesquisa em nível de mestrado, cujo objeto de estudo foram as videoaulas produzidas durante o estágio supervisionado de uma turma de graduandos.

Já em “Uma experiência didática com a leitura de gêneros textuais no ciclo de alfabetização”, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Ângela Maria Ferreira Sousa, Robson dos Santos Souza, Rossana Emanuele Dias da Silva partem da compreensão que uma leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto histórico-cultural. Assim, esse capítulo aborda uma vivência de ensino da leitura com atividades pedagógicas a fim de favorecer o contato do leitor iniciante com exemplares de gêneros textuais que circulam nas esferas sociais do seu cotidiano (família, escola, religião, lazer, etc.). A vivência pedagógica aqui relatada aconteceu na Escola Municipal Cícero Virginio, Campina Grande-PB, em três turmas (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, do turno da tarde, durante o ano letivo de 2018. A importância desse capítulo reside em compreender que práticas de ensino de leituras exitosas devem ser compartilhadas para que a formação de novos leitores seja dinamizada por meio de um contínuo de-

bate entre todos aqueles que se interessam e buscam meios de fomentar a leitura nos múltiplos espaços sociais.

No capítulo, “Vamos brincar nas aulas de Filosofia?: a apropriação como atitude filosófica” Flávio José de Carvalho, Adja da Costa Melo e Christian Marcos Gomes traz contribuições ao ensino da filosofia na educação básica com uma proposta lúdica em que o jogo é compreendido como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Foi produzido e aplicado um jogo didático-filosófico denominado de “Aniquilamento da alma”, em que o itinerário do jogo segue o conceito de nome homônimo desenvolvido pela filósofa beguina Marguerite Porete. O jogo foi pensado a partir das inquietações que emergiram dentro das observações realizadas em sala de aula e da produção de uma oficina-filosófica pela equipe do PIBID, do Curso de Filosofia, da Universidade Federal de Campina Grande, que foi realizada na Escola Estadual Sólon de Lucena, também na cidade de Campina Grande, Paraíba. Nesse texto, evidencia-se que a atitude filosófica se revela sob os movimentos de jogar e filosofar, quando os alunos e professor constroem conceitos filosóficos e ressignificam as suas próprias existências individuais e coletivas.

No penúltimo capítulo desta obra, intitulado de “O que ganha com o filosofar?: o jogo e criação nas aulas de filosofia”, os pesquisadores Flávio José de Carvalho e Thiago de Oliveira Almeida apresentam o Jogo de Cartas *Klärung*, um dentre outros materiais didático-filosóficos pensados e

produzidos por estudantes-bolsistas dentro das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O material produzido tem por finalidade tornar o processo de ensino-aprendizagem uma experiência divertida, porém sempre pondo em ênfase o potencial filosófico que tais atividades e as aulas de Filosofia possuem. O capítulo constrói a argumentação de que o ganho filosófico se materializa na medida em que os estudantes criam (ideias e posturas) em plena ação de filosofar.

Para finalizar o debate, Fernanda Monteiro Barbosa, Francisco Ferreira Dantas Filho e Leossandra Cabral de Luna, no capítulo “Saberes multiculturais nas aulas de Química: interpondo concepções docentes” buscam identificar, junto a um grupo de professores que atuam na educação básica no estado da Paraíba, como ocorre os usos de materiais didáticos na perspectiva dos temas multiculturais. O trabalho investigativo desenvolvido compreende a necessidade e a importância de inserir os temas multiculturais nas aulas de Química, por entender que estes possibilitam maior interação entre os estudantes, pois aproximam os saberes populares dos conhecimentos científicos.

Boa leitura!

As organizadoras

Prefácio

Inegavelmente, a travessia é longa, é fundamental coragem para mudar e decisão para aprender, mas o mais importante é que não estamos partindo do nada, nem tampouco do princípio, a tal travessia já foi há muito iniciada (Fusari, José Cerchi e Alexandre de Paula Franco).

A proposta deste livro versa sobre as experiências vividas das várias tentativas da travessia durante a formação profissional de professor no percurso histórico do saber fazer do processo ensino-aprendizagem. Durante as inúmeras tentativas de mudanças nos deparamos com travessias de estudos e pesquisas que sinalizam para trabalhos que contribuem para o processo de transformações frutíferas da formação profissional.

Considero este livro relevante para socialização da produção de conhecimento entre os grupos de estudos e pesquisas que se debruçam sobre a formação inicial e continuada dos professores que buscam estratégias que incrementem os saberes e fazeres docente na sala de aula.

O desenvolvimento dos artigos irá contribuir para construção de novos conhecimentos, provocando reflexões das diversas atividades práticas de ensino no cotidiano escolar e acadêmico.

Os eventos formativos narrados pelos autores deste livro expressam dizeres novos e interessantes a respeito da proeminência dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem, dos recursos pedagógicos na escola, produção/uso de materiais didáticos para a Educação Básica e Superior, através da contribuição para um ensino criativo, interativo e inclusivo, sem a dissociação entre a teoria e prática no fazer do professor.

Merece destacar nesse livro o processo de reelaboração do saber-fazer docente no âmbito da formação de professores fruto do diálogo permanente dos estudos e discussões dos autores que se preocupam com um ensino voltado para a realidade dos nossos alunos que necessitam de prática mais humana, solidária e criativa.

Recomendo, portanto, a leitura deste livro, porque ele nos instiga a refletir sobre as questões situadas neste prefácio, bem como sobre outras que, porventura, surjam na leitura e diálogo com os autores.

Sílvia Maria Costa Barbosa
Mossoró/RN, 14 de julho de 2020.

As organizadoras

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Doutorado em Psicologia Cognitiva, (UFPE) Professora do Departamento de Educação (UEPB), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento - GEPELLL- DGp-CNPq. Membro do GT 59 da Psicologia e Políticas Educacionais (ANPPEP), Pesquisadora do Núcleo de Acessibilidade Inclusiva (NAI/UEPB).

E-mail: francesfabiola@gmail.com

Ana Carolina Souza da Silva Aragão

Licenciada em Letras pela UFCG, mestra em Literatura e Interculturalidade pela UEPB e doutora em Letras pela UFPB. Integra o corpo docente da especialização em Psicopedagogia Escolar, Clínica e Hospitalar da Maurício de Nassau, Campina Grande-PB e do curso de graduação em Pedagogia da UNIESP. Atua como formadora na Paraíba pelas editoras

IMEPH, MVC, GRAFSET e pela Consultoria Educacional Integrada. Integra o grupo de estudos da UEPB vinculado ao CNPQ, Teosseno. Atualmente possui função e cargo técnicos na Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, da UEPB.
E-mail: anacarolinaragao@gmail.com

Giulianne Monteiro Pereira

Mestra em Ciência da informação pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da informação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Biblioteconomia pela UFPB, Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Rebouças de Campina Grande. Integrante do grupo de pesquisa ImClusos UFPB/CNPQ. Bibliotecária na Biblioteca Central da Universidade Estadual da Paraíba. Atua nas áreas de Serviço de Referência, Metodologia do trabalho científico e Repositórios digitais.
E-mail: giulianne.monteiro@gmail.com

Os autores

Adja da Costa Melo

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - 2014. Atualmente Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Desenvolveu atividades como Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e no Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC). Membro do Grupo de Pesquisa Hermenêutica Filosófica em Michel Foucault.

E-mail: adjacmelo@gmail.com

Ângela Maria Ferreira Sousa

Graduanda em Letras Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba, Bolsista de Programa de Extensão da UEPB (PROBEX/UEPB 2018-2019).

E-mail: angelamfsousa22@gmail.com

Aline de Lima Faustino Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela UEPB, Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva pela FACSU, Especializanda em LIBRAS pela FACSU. Licenciatura em Física pela UEPB. Professora da rede municipal do município de Passa e Fica/RN.

E-mail: dlfaline@gmail.com

Cayo Rodrigo Medeiros Prata

Graduado em Letras/Espanhol (UEPB). Especialista em Psicopedagogia (UVA). Professor do Colégio Nossa Senhora de Lourdes - Monteiro/PB e da Rede Municipal de Educação de Monteiro/PB.

Email: rprata2005@msn.com

Christyan Marcos Gomes

Graduando na Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Desenvolveu atividades como Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Residência Pedagógica.

E-mail: christyanmarcosgomes@gmail.com

Denise Lino de Araújo

Professora associada IV da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, onde atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE).

E-mail: deniselinoaraujo@gmail.com

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Doutorado em Psicologia Cognitiva, (UFPE) Professora do Departamento de Educação (UEPB), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento - GEPELLL- DGp-CNPq. Membro do GT 59 da Psicologia e Políticas Educacionais (ANPPEP), Pesquisadora do Núcleo de Acessibilidade Inclusiva (NAI/UEPB).

E-mail: francesfabiola@gmail.com

Fernanda Monteiro Barbosa

Licenciada em Química (UEPB). Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM/UEPB). Professora na rede municipal de Riachão do Bacamarte/PB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Metodologias para a Educação Química.

E-mail: fernandamonteirobarbosa13@gmail.com

Flávio José de Carvalho

Doutor em Filosofia, professor da Graduação e da Pós-Graduação na Universidade Federal de Campina Grande; Coordenador do Grupo de Pesquisa Hermenêutica Filosófica em Michel Foucault e do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia (CNPq/UFCG).

E-mail: flavio.carvalho@ufcg.edu.br

Francisco Ferreira Dantas Filho

Doutorado em Engenharia de Processos (UFCG). Professor adjunto no Departamento de Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UEPB); ao Programa Nacional Olimpíadas de Química (PNOQ) e ao projeto Ações Construtivas para o Conhecimento em Química nas Escolas Públicas da Paraíba. Líder

do Grupo de Pesquisa em Metodologias para a Educação em Química (GPMEQ/UEPB). Coordenador da Olimpíada. Paraibana de Química (OPBQ). Integrante do projeto internacional “Universidades inclusivas: competências clave de la comunidad universitaria para el desarrollo de la ciudadanía activa – SOLIDARIS”.

E-mail: dantasquímica@yahoo.com.br

Jaquiciline Ferreira da Silva Alves

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, participante do grupo de pesquisa Cultura Digital e Educação da UFPB. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba, Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da rede municipal dos municípios de Conde e João Pessoa.

E-mail: jaquicilene@gmail.com

Josenildo Maria de Lima (Jota Lima Cordelista)

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Ciências e Matemática pela UEPB, Especialista em Fundamentos e Práticas Educacionais pela UEPB, Licenciatura Plena em Física pela UEPB, Membro do Grupo de Pesquisa LEEMAT da UEPB; Membro Titular da Academia de Cordel do Vale do Paraíba -ACVPB, Técnico Administrativo Universitário - Assistente Administrativo na UEPB.

E-mail: josenildo_ml@yahoo.com.br

Julierme Montenegro da Silva

Pós-graduando em MBA em Administração e Logística. Graduado em Administração pela UEPB (2000). Técnico em Mineração pelo SENAI Paraíba. Atualmente cursa Licenciatura em Geografia na UFCG. Foi monitor do Laboratório de Ensino em Geografia (LAEG/UFCG), entre 2018.2 e 2019.1.

E-mail: julierme_montenegro@yahoo.com.br

Laércio Fernandes de Oliveira

Professor de Língua Materna da Rede Estadual de Educação Básica do Estado da Paraíba. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP/UEPB. Membro do grupo de pesquisa TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e significações, da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: lfoliveira.36@gmail.com

Leossandra Cabral de Luna

Licenciada em Química (UEPB). Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM/UEPB). Atua como professora de Química na rede estadual da Paraíba, e como professora substituta no Departamento de Química da Universidade Estadual da Paraíba. Integrante do Grupo de Pesquisa em Metodologias para a Educação Química.

E-mail: leossandra.cabral@hotmail.com

Maria da Conceição Almeida Teixeira

Graduada em Letras/Espanhol (UEPB). Especialista em Letras: Estudos Linguísticos e Literários (UEPB). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB) Professora do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol (UEPB).

E-mail: abcteixeira@gmail.com

Marília Félix Diniz Melo

Mestranda em Formação de Professores – PPGFP pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa – FIP. Graduada em Letras – Hab. Língua Portuguesa. Professora da Rede Municipal (Anos Finais) Escola Francisca Leite Victorino, em Boa Vista-PB.

E-mail: mariliaafelix@gmail.com

Marcila de Almeida

Licenciada em História - UEPB. Mestre em Formação de Professores-UEPB. Professora na rede municipal de Barra de Santana/PB.

E-mail: marcillaalmeida@hotmail.com

Pedro Henrique Araújo Santos

Graduando em Licenciatura em Geografia pela UFCG. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade (GEMAC/UFCG). Atua como Gerente de Marketing no projeto Equipe ParahyAsas de AeroDesign da UFCG. Foi monitor do Laboratório de Ensino em Geografia (LAEG/UFCG) em 2018.2.

E-mail: pedroa406@gmail.com

Robson dos Santos Souza

Licenciado em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Extensionista do Programa de Extensão da UEPB (PROBEX/UEPB 2017-2019).

E-mail: robsonsantossouza91@gmail.com

Rogério Rodrigues de Lima

Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Monteiro-PB desde 2007. Graduado em Letras-Espanhol (UEPB); Graduado em Pedagogia (UEPB); Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade Signorelli); Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores PPGFP-UEPB.

E-mail: rgvlima@gmail.com

Rossana Emanuele Dias da Silva

Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba, Bolsista do Programa de Extensão da UEPB (PROBEX/UEPB 2017-2018).

E-mail: rossana1uepb@gmail.com

Sônia Maria de Lira

Doutora em Geografia pela UFPE. Professora da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG/UFCG). Coordenadora do Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG/UAG/UFCG). Líder do Grupo de Pesquisas sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG) e do Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV). Nestas coordenações desenvolve projetos vinculados à inclusão espacial e educacional, além de produzir recursos táteis para a Educação Geográfica com estudantes cegos.

E-mail: sonia.m.lira@hotmail.com

Thiago da Silva Santos

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEPB, Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva pela FACSU, Especializando em LIBRAS. Licenciatura em Física pela UEPB. Professor substituto da UEPB no Curso de Licenciatura em Física - campus VIII.

E-mail: thssphys@yahoo.com.br

Thiago de Oliveira Almeida

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande (2016); Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação e Materiais didáticos para o Ensino de Filosofia.

E-mail: ufcg.thiago@gmail.com

Vanessa Luciene Pereira da Silva

Professora do SESC Centro Campina Grande, PB. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG).

E-mail: vanessaluciene19@hotmail.com

Williany Miranda da Silva

Professora Associada IV da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG).

E-mail: williany.miranda@gmail.com

Eu sempre quis ser professora, mas no começo eu achava que era por coisas bestas como gostar de ler e escrever. E eu sempre achei o espaço de sala de aula mágico, mas antes era algo intuitivo, quase inocente; agora, quanto mais velha ou experiente eu fico, mais levanto bandeira - cargo já nem tão pesado pra mulher. Pesado seria deixar tantos sonhos se perderem pelo caminho.

Se eu posso facilitar a construção de sonhos, então, achei o meu lugar no mundo.

(Samelly Xavier, no livro 'Textos pra Ontem', 2018)

Sumário

Parte I Relatos de experiências em sala de aula

Educação literária 34 **uma proposta didática de contos psicológicos nos anos finais do ensino fundamental**

Marília Félix Diniz Melo

Diário de bordo 46 **o dominó como peça fundamental no ensino de história**

Marcila de Almeida

A literatura de cordel 59 **uma experiência didática no componente curricular física e cultura**

Aline de Lima Faustino Santos

Thiago da Silva Santos

Cinema e educação 71 **uma experiência didática com os cadernos do inventar**

Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

Cordel pedagógico na sala de aula, da história das ciências aos problemas sociais 82

Josenildo Maria de Lima

O braille e a criança cega **99**

uma experiência didática de alfabetização

Rogério Rodrigues de Lima

Relato de uma prática pedagógica **112**

multidisciplinar

Laécio Fernandes de Oliveira

Produção de videocliques no processo de **124**

ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Maria da Conceição Almeida Teixeira

Cayo Rodrigo de Medeiros Prata

Parte II Relato de experiência de projetos
integrados

Produção de material didático do LAEG **138**

uma perspectiva inclusiva para cegos

Sonia Maria de Lira

Pedro Henrique Araújo Santos

Julierme Montenegro da Silva

A construção de material didático no âmbito **150**

do princípio da autonomia docente

entre a produção e a análise

Williany Miranda da Silva

Vanessa Luciene Pereira da Silva

Denise Lino de Araújo



Uma experiência didática com a leitura de gêneros textuais no ciclo de alfabetização

162

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Ângela Maria Ferreira Sousa
Robson dos Santos Souza
Rossana Emanuele Dias da Silva

Vamos brincar de filosofar a apropriação como atitude filosófica nas aulas de filosofia

175

Flávio de Carvalho
Adja da Costa Melo
Christian Marcos Gomes

O que se ganha com o filosofar? jogo e criação nas aulas de filosofia

188

Flávio de Carvalho
Thiago de Oliveira Almeida

Saberes multiculturais nas aulas de química interpondo concepções docentes

201

Fernanda Monteiro Barbosa
Francisco Ferreira Dantas Filho
Leossandra Cabral de Luna



Parte I

Relatos de experiências em sala de aula

Educação literária

uma proposta didática de contos psicológicos nos anos finais do ensino fundamental

Marília Félix Diniz Melo

Pensar em discutir o ensino da Língua Portuguesa na atualidade é perceber que devemos também levar textos para que os alunos consigam realizar leituras múltiplas, diálogos, reflexões, além de compartilhar conhecimentos. Assim, diferentes gêneros textuais e literários devem ser inseridos no contexto escolar com vistas ao debate e às discussões temáticas, uma vez que se busca a renovação do ensino, com práticas e modelos dialógicos propícios à sensibilização dos alunos no tocante à formação de leitores literários críticos e competentes.

Nesse sentido, Colomer (2007) pontua como essencial formar leitores literários críticos, capazes de interpretar o mundo. À luz dos pensamentos dessa autora, veem-se alguns destaques necessários de serem inseridos no cotidiano das escolas, que vão desde o estímulo de hábitos de leitu-

ra compartilhada na família, às rotinas escolares compostas por atividades de leituras e escrituras, focalizando o letramento literário, uma vez que ajuda a tornar o aluno um ser crítico, capaz de distinguir seus interesses e gostos. Outra preocupação dá-se em função da formação leitora dos professores, já apontada nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006), e a sua efetiva consolidação como um dos pontos centrais da discussão. Assim, espera-se que o professor seja leitor, estimule debates e questione as conclusões apontadas nos textos que lê.

Alves (2009) diz que formar leitores pressupõe oferecer oportunidades de acesso a diferentes textos, fator que implica na interação texto-leitor como fundamental para subsidiar o ensino na atualidade. Os professores e a escola têm papel relevante para formulação e socialização do ensino, inclusive promovendo a expansão da leitura literária.

Nesse contexto, este relato narra experiências de educação literária, em turmas de 9º ano da Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino, na cidade de Boa Vista – PB no 1º bimestre de 2018.

O conteúdo utilizado é o gênero literário *Conto Psicológico*, com abordagem significativa no livro didático adotado para a turma, *Para viver juntos: Português*, de Marchetti, 2015.

Metodologia

Nas turmas de 9º ano (1º Bimestre) o gênero *Conto Psicológico* era uma das indicativas do livro didático e, em síntese, trazia o conto: *Restos de Carnaval*, de Clarice Lispector e *Eu estava ali deitado*, de Luiz Vilela, para discutir acerca do gênero. O objetivo para aplicabilidade deste conteúdo figura-se na formação de leitores literários críticos para oportunizar a reflexão e o diálogo no contato com os textos, ampliando assim os seus horizontes de leitura. Além dos textos citados, utilizei músicas, e a distribuição de suas cópias, que se inter-relacionavam às temáticas existentes nos contos. Descrevo melhor a seguir.

Conforme Magalhães Jr. (1972), o conto “Além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção, é também a mais generalizada”. Optei por esse gênero, além das questões elencadas, por estar indicado na descrição de conteúdos para as turmas de 9º ano.

Brito (2003, p. 54) menciona: “O educador poderá trabalhar a música na comunicação, [...] facilitando a fixação dos assuntos de uma forma agradável”. Selecionei, então, algumas músicas para compor a sequência, por considerar que esse gênero, enquanto recurso didático, amplia a capacidade de compreensão, a visão de mundo e aguça a sensibilidade do educando.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem a Sequência Didática (SD) como atividades que, sistematizadas tratam de gêneros textuais, quer orais, quer escritos, cujo objetivo está para a prática de novas linguagens.

Simioni e Costa-Hübes (2014) tratam de uma adaptação do uso da SD que leva em consideração a concretização dos usos da linguagem a partir da circulação do gênero, fator fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e capacidade de envolvimento dos sujeitos participantes desse processo.

Cosson (2006) diz que a leitura literária amplia os horizontes e que tal prática é significativa para o professor, o aluno e a comunidade em que estão inseridos. De tal modo, sugere a aplicabilidade da Sequência Básica e Sequência Expandida como perspectivas metodológicas. Aqui, faço uso da sequência básica que se divide em etapas/passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

Minha proposta iniciou pela apresentação das marchinhas carnavalescas: *Allah-la Ô, Ô abre alas* e outras, tentando deixá-los em clima de carnaval, discutimos um pouco sobre as canções que foram sucesso nos bailes carnavalescos que eram comuns em outras épocas. As cópias das músicas foram distribuídas e através de aparelho de projeção pude executar/exibir as composições e imagens relacionadas ao carnaval. Em seguida, solicitei para que todos pegassem o livro didático da turma, página 12, para que iniciássemos o trabalho de leitura do conto psicológico: *Restos de carnaval*,

de Clarice Lispector, e em seguida que fizessem o levantamento de hipóteses, conversando e discutindo com os colegas, alguns elementos possíveis antes da leitura em si, ante o título do conto e as imagens envoltas do texto. É o que Cosson (2006) chama, por exemplo, de motivação e introdução.

Propus então a leitura silenciosa e individual, por conseguinte, uma leitura compartilhada, em voz alta. Juntamente com os alunos fui discutindo pontos relevantes da narrativa e peculiaridades do gênero, sem que mencionasse o estudo do gênero em si. Houve encantamento e reflexão diante do texto, além da sensibilização para com a menininha que vivenciou pequenos instantes de felicidade no carnaval em paralelo com a angústia ante a doença da mãe. Após a leitura e discussão, realizamos momentos de compartilhamento da interpretação objetivando ampliar os sentidos que haviam construído nas leituras individuais.

Mais adiante, pedi que relatassem no Diário de Leituras acerca das impressões que tiveram do conto lido. O gênero diário já havia sido trabalhado com os alunos através de explanação da estrutura, especificidades e modelos através de slides de apresentação. Conforme Machado (2007), um dos benefícios de utilização do Diário das Leituras em atividades de interpretação de textos é a questão da autonomia da aprendizagem e o encorajamento para que o aluno produza seu próprio texto e ideias. Estas etapas são o que Cosson chama de Leitura e Interpretação.

Principiei o segundo encontro com a exibição da música *Nossa Canção*, interpretada por Vanessa da Mata, e distribuí cópias para que os alunos acompanhassem a leitura dessa história. Ao final, os alunos expressaram suas opiniões e/ou comentários acerca da narrativa. Neste dia realizamos a leitura do também conto psicológico: *Eu estava ali deitado*, de Luiz Vilela, presente no livro didático da turma.

Sugeri uma leitura silenciosa por todos, mas que um dos alunos, em seguida, lesse em voz alta. O fato de o texto não ter pontuação deixou a eles intrigados e curiosos para com a interpretação. Discutimos dentre outros pontos, quem era quem na narrativa, uma vez que não havia pontuação do texto e isso provocou a curiosidade de descobrir quais os detalhes daquela trama e as expectativas foram aumentando ou diminuindo conforme novas leituras e discussões se davam.

Antes disso, exibi o vídeo em que Matheus Nachtergaele faz um monólogo do texto de Luiz Vilela, disponível na plataforma do *Youtube*¹. Por fim, trabalhei as características do gênero conto psicológico, resgatando aspectos dos textos já lidos e discutidos pela turma para melhor explanação do conteúdo.

Ao final da aula, os alunos estavam envolvidos com as leituras que haviam realizado e assim, houve compartilhamento de experiências, hipóteses e confirmação ou não das expectativas enquanto leitores. Por conseguinte, já familiari-

1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CCcadpDFvmQ>

zados com o gênero, pude discutir alguns temas já abordados em sala através das leituras realizadas. A presença de dois contos no livro da turma ajudou a difundir o estudo do gênero e a realizar leituras literárias significativas para o universo etário do alunado. Antes que a aula acabasse, pedi que os alunos trouxessem imagens de momentos significativos para a vida deles, desde fotos, ou imagens avulsas, mas que tivessem significado peculiar para cada um.

No terceiro e último encontro, com tema livre, solicitei dos alunos que, ao reverem as imagens que trouxeram de casa, comesçassem a escrever um conto psicológico, de modo a narrar momentos significativos que conseguiam rememorar através da(s) imagem(ns). Deixei-os livres quanto ao tamanho dos textos, para que a narrativa fluísse e fosse vista por eles como algo prazeroso, já que a história iria ocorrer em função das próprias memórias. Ao final dos 50 minutos, ouvi alunos empolgados com suas produções e com vontade de escrever ainda mais, outros poucos alunos disseram não conseguir falar com emoção sobre coisas simples que, segundo eles, aquelas imagens apontavam.

Levei os textos para casa e indiquei nas próprias produções como poderiam melhorar a partir do processo de refacção, que, segundo os PCNs (BRASIL, 2001), é uma prática necessária. Acredito nos processos de leitura, escrita e reescrita textual, pois possibilita ao aluno perceber e difundir aspectos que talvez por meio da explanação não conseguisse,

por qualquer que seja o motivo. São ferramentas fundamentais no processo comunicativo e como tal subsidiam o trabalho do professor em sala.

Analisando a experiência

Esta foi uma das mais valiosas experiências de estudo de um gênero literário em minha sala de aula, posto que, desde as nuances que um texto carrega, até as diversas possibilidades que permite a exemplo de discussões e entrelaçamento de informações, percebe-se que há diferentes modos de focalizar e/ou compartilhar um texto, ampliando as formas para trabalhar com a leitura literária no Ensino Fundamental, tornando o sujeito participativo no processo de ensino-aprendizagem.

Quando se amplia o modo de trabalho com propostas de ensino que vão além das oferecidas pelos Livros Didáticos, oportuniza-se a dinamicidade do ensino e a ressignificação das aulas, em virtude da autonomia do educador e das várias circunstâncias de oralidade, leitura e escrita às quais os alunos se submetem. É preciso, pois, adotar estratégias que colaborem para formação de leitores críticos, em qualquer que seja o gênero/conteúdo trabalhado.

Apesar do Livro Didático ainda ser considerado essencial por algumas escolas e profissionais, é consensual que as metodologias não satisfazem as minúcias que a Língua Portu-

guesa necessita para o aprimoramento educacional que incorpora as novas concepções de língua, linguagem e texto, relevantes para uma aprendizagem significativa, com habilidades que vão além da decodificação e classificação. Estes ainda são alguns dos impasses e obstáculos que tendenciam o ensino da Língua Portuguesa, apesar de pesquisas e teorias demonstrarem os avanços advindos das reflexões de autores que resignificaram as concepções de ensino através da Linguística.

Todos os conteúdos selecionados e distribuídos através dos currículos escolares são fundamentais para o aprendizado. Os livros didáticos adotados pelas escolas são, inclusive, o direcionamento para discussão de determinados temas/ conteúdos em sala, muito embora não possam ser considerados como única ferramenta que possibilita a difusão do conhecimento. É preciso, pois que outros materiais sejam adotados pelo professor, de modo a privilegiar diferentes aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem no tocante à leitura, uma vez que a decodificação, a análise da estrutura textual e/ou classificação gramatical, não dão conta da multiplicidade que envolve a língua. Cada elemento tem sua importância, mas atrelando os conhecimentos e focalizando a motivação, o envolvimento, a apreciação da linguagem e tantos outros elementos de práticas de leitura podem ser estratégias interessantes para um bom ensino na atualidade. Principalmente se compreender que a formação do leitor literário é de extrema importância para o desenvolvimento de

um cidadão crítico e reflexivo ante as diversas possibilidades que o encontro com a leitura pode proporcionar.

Considerações finais

Esta experiência didática trouxe para discussão a importância da leitura literária em sala de aula, como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa em turmas de 9º ano. A leitura deve ser cultivada no espaço escolar para além da visão arcaica: texto como pretexto para o ensino da gramática. Não que o ensino gramatical não seja importante, mas, objetivando a compreensão e a interpretação textual, oportunizo ainda descobertas e/ou identificações diante das leituras literárias que o aluno pode realizar.

Candido (1995) concebe a Literatura como direito fundamental e menciona que, “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”, este é um dos aspectos essenciais que justificam o texto literário em sala. Atrelado ao trabalho de inclusão da Literatura, a inserção dos gêneros em sala proporciona a efetivação da comunicação, e a diversidade de situações de uso da língua contribuindo para diversificar e dinamizar a aula na busca pela criticidade que os textos literários podem provocar na vida do educando.

A partir dessa experiência, percebi que a leitura literária trouxe motivação para a realização de novas/outras leituras, a fim de compreender sobre as inquietações, anseios que fazem parte da existencialidade humana, mobilizando os jovens na busca pelo conhecimento das questões que envolvem o mundo e a vida. Muitos alunos optaram por comprar o livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998), a partir daí, duas vezes na semana fazíamos leitura ao ar livre dos contos que compõe a antologia, um importante passo para a formação do leitor literário.

Referências

ALVES, J. H. P. Pesquisa em Literatura e ensino: A contribuição da estética da recepção. In: ARANHA, S. D. de G.; PEREIRA, T. M. A.; ALMEIDA, M. de L. L. (org.). **Gêneros e Linguagens**: diálogos abertos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 129-140.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 106 p.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, T. **Andar entre livros: A leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, A. R. (coord.). **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres.** Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. L. **Para viver juntos: Português, 9º ano. 4. ed.** São Paulo: Edições SM, 2015.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conhecimentos de literatura. *In: Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias.* João Pessoa: [s. n.], 2006.

SIMIONI, C. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. Sequência Didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais. *In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.) Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.* Campinas: Pontes Editora, 2014.

Diário de bordo

o dominó como peça fundamental no ensino de história

Marcila de Almeida

Introdução

A passagem silenciosa do tempo, a severidade da profissão e os seis anos de atuação na Educação básica, me fez perceber o quão é difícil ser professor, e, lamentavelmente, poucas vezes gratificante. Ainda mais difícil é ser professora de História, tentar desconstruir, quebrar o muro que cercou e limitou esse saber a uma condição de reprodução conteudista é um desafio, principalmente quando se trata de alunos de ensino fundamental que, embora equivocada, já tem essa percepção culturalmente enraizada.

Diante do desinteresse dos alunos pela disciplina, pesquisei alguns mecanismos pedagógicos que pudessem tornar as aulas mais animadas e que possibilitassem a participação deles no processo de ensino aprendizagem, como os

jogos educativos. Assim, com base em uma palestra sobre “Meio Ambiente e Sustentabilidade”, promovida pela Secretaria de Educação de Barra de Santana-PB, destacando a importância de seu ensino interdisciplinar surgiu a ideia de se discutir um determinado assunto da disciplina, “Brasil Império” e, ao mesmo tempo, apreender a proposta da palestra por meio de um desenvolvimento de um dominó histórico.

A partir disso, este relato tem como objetivo destacar a importância dos jogos na educação, em particular, o dominó histórico, como ferramenta didático-pedagógica na promoção do saber histórico escolar na turma do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Hermínio Bezerra Cabral, em Mororó, no município de Barra de Santana/PB.

Para isso, proponho um diálogo com alguns teóricos, tais como Cainelle e Alegro (1998), Pereira e Giacomoni (2013), Silva (2013), dentre outros sobre as contribuições dos jogos no Ensino de História. Em interface com os ideais sociointeracionistas vygotskyanos. Além da apresentação das etapas da experiência, em adjacência a uma conexão teórica discursiva com os autores já mencionados.

Jogos no ensino de história: uma relação sociointeracionista

Podemos encontrar os jogos nos mais variados lugares e espaços, assim como levá-los, para usufruí-los basta apenas ter competidores e tempo para mais uma jogada. São encontrados no lugar mais comum e operante que é no lar, utilizados nos finais de semana para reunir e até mesmo dividir a família, dependendo do resultado. Em alguma praça, durante a semana, com alguns senhores em volta da mesa, seja em uma rápida partida depois do almoço antes de voltar para o trabalho, seja nas universidades, entre uma aula e outra.

E se estão presentes nas instituições educativas de forma apenas recreativa, entre os muros da escola, em seus corredores, até mesmo dentro da própria sala antes de começar a aula e durante o intervalo. Então, porque não o permitir permanecer em sala durante a própria aula? Até porque sua função não reside unicamente na competição em si, mas, sobretudo, de interação entre seus competidores. Os jogos têm disso: unir díspares a partir de algo em comum ou até mesmo dividir iguais a partir de algo não comum. E mesmo não tão mais manualmente forte, devido o avanço das tecnologias digitais, ainda sobrevive de maneira ressignificada nos dispositivos móveis.

Mais do que qualquer outra atividade de diversão e entretenimento, os jogos podem ser pontes na relação dire-

ta entre professor e aluno, assim tornando facilitadores na construção do conhecimento. Uma brincadeira permitida através de uma dinâmica de jogo nas aulas de História contribui para que os alunos sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Desvencilhando do estereótipo criado em torno da disciplina, enxergada pela maioria da população estudantil enquanto um viés científico fixo, imutável, decorativo, e por assim ser, não é considerado importante ou levado a sério. Sobre a inserção de jogos no licenciamento do saber histórico escolar, Silva (2013) alega que contribui na simplificação dos conceitos, permitindo discutir historicamente de forma acessível.

Tornando o conhecimento mais acessível, os jogos ajudam no desenvolvimento de interação social e aprendizado mútuo em congruência com os saberes e conceitos históricos, conforme a teoria sociointeracionista vygostkyana, quando há a efetivação da construção do conhecimento pelos alunos por meio da mediação simbólica dos jogos. Como mesmo defende Magalhães (2007), o indivíduo estabelece contato com os demais e com o meio, não de forma direta, mas pela experiência adquirida.

Nesse sentido, a mediação entre o saber histórico e o aluno não é feita de forma direta, mas através de instrumentos metodológicos e os jogos é um deles que sob o viés sociointeracionista potencializam a aprendizagem.

E já que “O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo.” (OLIVEIRA, 1993, p. 29), eles tornam as aulas de História mais divertidas, prazerosas.

Para Carissimi e Radunz (2017), o uso do jogo no ensino de História proporciona ao discente a interação social, desperta a investigação, a interpretação, a reflexão necessária à disciplina. A sala de aula não descaracteriza, mas assume uma leveza ao lidar com uma prática metodológica diferente do habitual e ao mesmo tempo divertida, lúdica, que desperta a curiosidade dos alunos.

O aprendizado não tem que ser desestimulante, muito menos as aulas de História precisam ser monótonas. Embora o conhecimento seja algo para ser levado a sério, não significa dizer que sua construção precisa ser rígida. Pelo contrário, é através da brincadeira estabelecida no ato de jogar que ele se torna mais significativo e prazeroso. Pelo fato de se distanciar da estrutura escolar e disciplinar de horários, avaliações, ordem e, principalmente, da obrigatoriedade como defendem Pereira e Giacomoni (2013).

O dominó histórico no ensino fundamental

Embora um jogo muito popular e, atualmente, ressignificado pelo avanço tecnológico, ao passo que pode ser até encontrado em versão digital, pouco se sabe sobre a origem do dominó. Acredita-se que foi invenção dos chineses, possi-

velmente três séculos atrás, e que chegou ao mundo ocidental a partir do século XVIII. Então, fortemente presente na cultura brasileira, sobrevivente de forma marginalizada devido a ameaça dos jogos digitais, o dominó histórico manual permite que os alunos se engajem no processo de aprendizado de forma dinâmica, coletiva e divertida.

A ponte criada entre eu e os alunos do 8º ano se estendeu entre eles mesmos, sendo permitida a partir da dinâmica de jogo, visto que por ter sido personalizado o dominó de modo a contemplar assuntos da história, levou os alunos a questionarem e a discutirem de forma descontraída. De forma inconsciente, nem se deram conta que eles não estavam só brincando, mas aprendendo, ou não só aprendendo, mas brincando. A respeito disso, Silva (2013, p. 5) ressalta que o jogo “é uma estratégia de ensino pertinente [...], se apropriando dessa metodologia onde ‘se aprende, brincando’”.

Quando levei a ideia e propus a elaboração do dominó histórico se construiu uma via de mão dupla no processo de ensino-aprendizagem. Ao jogar, eles foram aprendendo conceitos atribuídos ao assunto “Brasil Império”, que passariam despercebidos em uma tradicional e monótona aula dessa disciplina. Conforme Pereira e Giacomoni (2013, p. 19), “Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, [...] se gestam e passam a dar forma à vida, [...]”. Assim, os conceitos passam a ter sentido e significados na dinâmica da partida, momento em que são mais uma vez expostos e discutidos.

O dominó histórico se constitui enquanto uma prática didático-histórica livre e ao mesmo tempo voluntária e de massiva participação já que a turma participou de todas as etapas desde elaboração até ato de jogar. Segundo Canielli e Alegro (1998, p. 82), “O ‘gostar de fazer’ sobrepõe-se a obrigação, a tarefa”. Nesse sentido, percebi que os alunos gostaram de fazer, de participarem e ainda mais de jogarem, o fato de tornar um conteúdo histórico em algo dinâmico e divertido, contribui bastante para a compreensão da discussão proposta em sala de aula.

A preocupação de ganhar o jogo, de encontrar a resposta ou a pergunta para chegar a peça certa, para seguir para próxima, fazia com que eles discutissem entre si para saber quem estava com ela.

Essa articulação do prazer no processo de ensino-aprendizagem, para Canielli e Alegro (1998, p. 83:) “[...] relaciona-se diretamente a descoberta de solução para problemas que são apresentados ao estudante”. Desse modo, as questões de cada peça jogada faziam com que eles ficassem mais engajados no jogo. O dominó histórico possibilitou a desconstrução de que o conhecimento, mesmo visto como algo deve ser tratado com seriedade, pode ser construído através de uma brincadeira proporcionada pelo jogo.

Conforme Giacomoni (2013), o jogo trabalha a questão do equilíbrio, seja entre a seriedade e o brincar, entre a finalidade pedagógica e a vontade do aluno, entre a perspectiva

do professor e a autonomia do aluno. Dessa forma, o jogo, em particular o dominó histórico, equilibrou o conhecimento e a diversão, tornou acessível e menos conflituosa a minha relação com os alunos.

Os jogos permitiram a construção do conhecimento histórico de forma prazerosa, divertida, interativa e coletiva, desde a discussão até as etapas da confecção do dominó personalizado interação em sala de aula. O jogo culminou com instrumento simbólico que agregou valor no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Oliveira (2010), a partir da teoria de Vygotsky, a interação social é de extrema importância nos processos de construção das funções psicológicas humanas e o saber histórico participa ativamente do desenvolvimento dessas funções psíquicas.

Experiência em relato: no dominó histórico todos ganham seja qual for o resultado

Como já mencionado, a experiência aqui relatada ocorreu na turma do 8º ano da EMEB José Hermínio Bezerra Cabral no povoado de Mororó, zona rural de Barra de Santana/ PB e a ideia de construir um dominó histórico veio da necessidade de vínculo da disciplina com a perspectiva de sustentabilidade.

Com o advento da palestra promovida pela Secretária de Educação sobre Meio Ambiente e Sustentabilidade, bus-

quei algo que articulasse o conteúdo proposto - que era “Brasil Império” - à preservação ambiental. A partir disso, da observação da sala, dos alunos e da escola como um todo, chamou a atenção às dinâmicas de jogo estabelecidas pelos alunos ao jogarem dominó, antes do início das aulas e durante o intervalo, quando muitas vezes também participava. Daí surgiu a ideia de elaborar um dominó personalizado que, ao invés dos pontinhos coloridos, tivessem perguntas e respostas.

Para o planejamento e elaboração foram necessários 4 encontros, no caso, 8 aulas. No primeiro encontro, houve a finalização da discussão do conteúdo “Brasil Império”. No seu encerramento, solicitei que todos fossem guardando caixas de creme dental, porque iríamos precisar para montar as peças do jogo. No segundo, houve a continuação da discussão do conteúdo. Como é um dominó personalizado e que seria com perguntas e respostas, a turma foi dividida em cinco grupos, em que cada um tinha que elaborar seis perguntas contextualizadas com respostas conceituais. Como tradicionalmente em um dominó são vinte e oito peças, as outras duas perguntas eu quem fiz.

As aulas foram produtivas, muitos tiveram dificuldade em elaborar as questões, pelo fato que estavam presos culturalmente a questões tais como: “O que é isso?” “O que é aquilo?” “Quem foi quem?”. Para isso, eu orientava a leitura do material disponibilizado - que era o livro didático da disciplina e um texto de apoio, para que fossem conhecendo

as definições para as perguntas e os conceitos como respostas, de modo a proporcionar um melhor funcionamento do jogo. Era uma das habilidades que já pensava em trabalhar com eles, pela dificuldade apresentada de interpretação de questões contextualizadas. Então pensei que fazendo parte do processo de elaboração das perguntas os ajudassem com a interpretação quando estivesse na posição de aprendentes. Ao final, recolhi as questões para correção e solicitei que trouxessem na próxima aula as caixas de creme dental.

Já com as questões e respostas corrigidas e prontamente digitadas e embaralhadas, no terceiro momento os grupos foram desfeitos. Todos levaram as caixinhas de papel, e não apenas de creme dental, mas embalagens de remédios, o que não havia pensado, pelo fato de almejar uma padronização no jogo. Mas, achei muito construtiva a ideia de levarem embalagens de todas as formas e tamanhos, reflete bem o contexto escolar como um palco de diversidade.

As caixinhas foram cobertas com papel jornal, sendo utilizados: cola, tesouras e fita adesiva, a personalização das embalagens se deu em equipes. Enquanto uns as cobriam, outros colavam as perguntas e respostas, as quais foram digitadas de forma embaralhada, para que em uma peça estivesse uma pergunta e a resposta estivesse em outra peça, e vice-versa. Terminada a aula e conclusão de mais uma etapa, a indicação para o próximo encontro era que cada aluno revisasse a temática proposta para o dominó histórico, o qual já estava pronto.

No último encontro houve a divisão da turma em dois grupos mistos. As peças foram viradas e mexidas e cada grupo tirava 14 peças. Juntamos as mesas em uma fileira para ter espaço para jogar e em cada lado se encontrava um grupo sentado. Eu escolhi uma peça e coloquei no centro, a dinâmica consistia em que a vez era determinada por quem tivesse a resposta ou a pergunta da peça jogada. No decorrer do jogo, muitos tinham dúvidas com relação as repostas e mesmo as perguntas, então discutíamos. A dinâmica do jogo era dividida, mas o aprendizado era coletivo, então mesmo que um dos grupos tenha ganhando pelo fato de colocar todas as peças em jogo, todos ganham porque o aprendizado se estabelecia para todos. A verificação da aprendizagem se deu de forma contínua, percebida desde o início da discussão até o ato de jogar.

Considerações finais

As novas metodologias têm transformado o campo educacional, agregando valor no processo de ensino aprendizagem, ressignificando a prática docente. Nesse viés, os jogos têm ocupado o ambiente escolar de forma não só recreativa, mas também de cunho metodológico. No ensino de História, eles promovem uma aula dinâmica, divertida em detrimento de uma tradicional, monótona. Despertando nos alunos a curiosidade, a vontade de investigar, interagir e,

principalmente, de aprender por meio de um recurso sustentável. Os jogos, nessa disciplina, têm contribuído bastante para que seu ensino seja significativo e operante, se desvencilhando de uma mera atividade de entretenimento.

Referências

CAINELLI, M. R.; ALEGRO, R. C. Jogando e aprendendo: ensino de História no ensino fundamental. **História e Ensino**, Londrina, v. 4, p. 77-88, out. 1998. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12497>. Acesso em: 25 set. 2018.

CARISSIMI, B. L.; RADUNZ, R. Arquivo 7.0: jogos e ensino de História. **Métis: história e cultura**, Caxias do Sul-RS, v. 16, n. 31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5390>. Acesso em: 18 out. 2018.

GIACOMONI, M. P. Construindo jogos para o Ensino de História. In: PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. (org). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 117-146.

MAGALHÃES, M. M. G. **A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. *In*: PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. (org). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 9-24.

SILVA, M. M. da. *et al.* O lúdico no ensino de História: a utilização de jogos didáticos no ensino médio. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, CONHECIMENTO E DIÁLOGO SOCIAL, 27., 2013, Natal-RN. **Anais** [...]. Natal/RN: [s. n.], 2013. p. 1-9. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371767866_ARQUIVO_artigoanpuh2013LigiaeMarcelo.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.

A literatura de cordel

uma experiência didática no componente curricular física e cultura

Aline de Lima Faustino Santos
Thiago da Silva Santos

Introdução

A cultura e as manifestações culturais consistem em elementos inerentes à vida. Estão presentes nas mais simples e variadas atividades do dia-a-dia, tais como: música, poesia, pintura, culinária, entre outras. Construir e participar da cultura é um processo histórico e prático, uma vez que, em muitos casos as manifestações culturais, norteiam algumas das condutas humanas ou mesmo proporcionam uma alteração destas condutas.

A cultura se forma quando um grupo de pessoas apresentam interesses em comum e então começam as manifestações, que são transpostas em manifestações linguísticas, sociais, comportamentais, artísticas de um povo. Considera-

-se como um aspecto importante e, por que não dizer, indispensável ao bom convívio social.

Assim, reflexões a respeito da cultura devem estar presentes também nos ambientes educacionais (escolas e universidades), fazendo-se presentes no dia-a-dia dos estudantes e integrando-se ao currículo da instituição.

Neste sentido, apresenta-se o contexto específico do Curso de Licenciatura em Física, Campus VIII da Universidade Estadual da Paraíba. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, há muito tempo a instituição vem formando profissionais que se preocupam com o “desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e socioeconômico do Estado” (UEPB, 2016, p. 10).

É embasada nesses princípios que esta Universidade se preocupa com a formação profissional de futuros professores. Tendo em vista que isso trará reflexos em sua prática pedagógica é fundamental a disseminação da cultura e de sua relação com o conhecimento científico (em muitos casos professores das áreas científicas desconhecem qualquer fruto da relação entre Ciência e Cultura).

O componente curricular *Física e Cultura* surge, neste âmbito, com o intuito de possibilitar um caminho de aproximação entre a Física e o que se vive no dia a dia, desde fenômenos naturais com características físicas, até os retratos ou tentativas de se retratar a Física em músicas, pinturas, poemas, tecnologias, entre outros. Este relato de experiência

busca apresentar as experiências de docência do componente curricular *Física e Cultura*, vivenciadas por dois professores durante o ano letivo de 2017.

Entre tantas atividades realizadas durante o período considerado, escolhemos o momento em que a Literatura de Cordel foi utilizada como fundamento da aproximação entre a Física e cultura.

A Literatura de Cordel foi introduzida nas abordagens do componente por suas características multidisciplinares e por representar uma manifestação cultural consideravelmente reconhecida e apreciada. Por este fato, pode ser reconhecida como importante ferramenta de divulgação e popularização do conhecimento científico.

Considerações teóricas

A utilização de materiais alternativos em sala de aula torna-se fundamental, já que os livros didáticos são apenas um auxílio para o professor, e este por sua vez, não deve limitar sua prática docente à utilização de um material que em muitos casos é inclusive contestado. Componentes Curriculares que buscam enriquecer a Prática Pedagógica através do processo de formação inicial dos professores devem servir como ponto de partida para essa conscientização.

No contexto específico da atuação, a biblioteca é fundamental, tanto pela riqueza de seu acervo quanto pela aces-

sibilidade. Isto auxilia o professor na indicação de bibliografias, mas não limita as possibilidades, já que as tecnologias de informação e comunicação facilitam através do fácil acesso a artigos de periódicos, livros e outros materiais. Estes fatos auxiliam consideravelmente na difícil missão de compor a bibliografia para o componente curricular de *Física e Cultura*.

A missão, conforme o mencionado, torna-se dificultosa, uma vez que, existem muitos materiais disponíveis na web. Contudo, isso não significa que grande parte apresenta potencial para os pressupostos básicos do curso.

As reflexões principais que fomentam as abordagens em *Física e Cultura* se desencadeiam no sentido de estabelecer para os estudantes o elo existente, mas nem sempre reconhecido pelos mesmos, entre Física e Cultura. Qual a relação entre a Física e a Cultura? A Física pode exercer algum tipo de influência na cultura das pessoas? Em quais momentos da História podemos encontrar esta relação? O reconhecimento desta relação auxilia no aprendizado da Física? Onde a Física pode ser encontrada? Apenas nos livros específicos, ou podemos encontrá-la em expressões de cultura?

Ferreira (2010), Lima (2013), Plaza (1998), Velasquez (2014) e Zanetic (2005) são autores que destacam em seus trabalhos a importância dessa conexão entre Física e Cultura. Isto nos mostra apenas uma pequena parcela dos muitos materiais que podem ser utilizados.

Alguns destes textos discutem sobre a presença da Física em músicas, em poemas, em pinturas, na dança. Outros se discutem sobre a influência que a Física exerceu sobre a vida das pessoas ao longo da história, a influência da radiação na vida das pessoas e como foi sua descoberta, a utilização de letras de músicas que tratam de temas ou fenômenos físicos, textos de peças de teatro como “Copenhague” que tratam de um encontro de físicos que discutem sobre a Física Nuclear, ou mesmo “A escolinha da Ciência” que retrata fatos importantes da Astronomia como a Revolução Copernicana.

Alternativas como as mencionadas nos conduzem a importantes descobertas nas salas de aula, por exemplo, como a conscientização do quanto é perdido a cada abordagem da Física por uma via restrita como a reprodução e memorização de fórmulas, essas alternativas representam um novo olhar para a Ciência.

Lima, Silveira e Germano (2013, p. 5-6) falam sobre isso quando diz que

Acreditamos ser possível trabalhar com os conceitos das diversas disciplinas em sala de aula através da dramaturgia e que essa aproximação possibilita a reflexão de assuntos que muitas vezes durante as aulas convencionais passam despercebidos pelos estudantes.

Podemos também trabalhar a literatura de cordel sobre conteúdos de Física (LIMA, 2013), o que nos traz um viés cultural, de criação, envolvimento, ludicidade, curiosi-

dade e de vivência da Ciência. A Literatura de Cordel oferece muitas possibilidades, como aponta Lima (2013, p. 19) ao afirmar que

Acreditamos que a literatura de cordel possa contribuir com a popularização da ciência e assim essa literatura pode atuar como um recurso interdisciplinar para o ensino de Física.

E este foi o viés que norteou a utilização da Literatura de Cordel no componente curricular *Física e Cultura*.

Metodologia

Esse trabalho de natureza qualitativa e se enquadra como um relato de experiência em sala de aula (BORG DAN; BIKLEN, 1994).

O objeto de estudo são os materiais utilizados para ministrar as aulas da componente curricular *Física e Cultura*, no período letivo de 2017.1 (ocorrido entre agosto de 2017 a dezembro de 2017), na Universidade Estadual da Paraíba – Campus VIII, na cidade de Araruna/PB. A turma na qual foram trabalhados esses materiais havia 10 (dez) estudantes do oitavo período do curso de Licenciatura em Física.

Durante o planejamento da componente foi pensado sobre uma atividade final na qual os estudantes mais se identificassem, que nesse caso foi a Literatura de Cordel. O componente de carga horária de 30h foi desenvolvido ao longo de quinze encontros semanais.

Dentro destes encontros, cinco foram dedicados ao trabalho com a Literatura de Cordel, o qual foi desenvolvido através de uma etapa de familiarização caracterizada pelo reconhecimento de trabalhos existentes, a estrutura de um cordel e de como elaborá-lo, o desenvolvimento do próprio cordel e a apresentação final do mesmo.

Analizando a experiência

Ao início, os estudantes foram situados do cronograma e das atividades relacionadas ao processo didático do componente. Assim, no primeiro encontro foi apresentada a ementa e realizada uma discussão com os estudantes para conhecer o perfil e até o que era esperado da disciplina. Já neste encontro os estudantes foram conscientizados sobre a atividade do final da disciplina e que eles deviriam refletir sobre a mesma durante as aulas que se seguiriam.

Foram oferecidas duas propostas para o final da componente: A primeira consistiu numa peça que seria uma adaptação baseada no trabalho de Lima, Silveira e Germano (2013) ou então o desenvolvimento de uma literatura de cordel com algum tema da Física.

Os estudantes decidiram pela produção da literatura de cordel, por questões de tempo e praticidade, bem como de simpatia pela proposta. A atividade foi encaminhada para o desenvolvimento em duplas.

Para situar os estudantes e proporcionar um processo de familiarização com atividade escolhida, alguns dos encontros seguintes foram dedicados a ajudá-los na confecção da literatura de cordel, já que a maioria conhecia pouco sobre esse gênero literário. A dissertação de Lima (2013) auxiliou neste processo, já que o autor desenvolveu a elaboração de cordéis para auxiliar no ensino de Física.

Alguns dos cordéis elaborados pelo autor foram levados para a sala de aula a fim de mostrar aos estudantes como eram elaborados os enredos das histórias trazidas na literatura. Outros cordéis também foram levados como exemplo e os estudantes começaram a questionar sobre como desenvolver a própria produção, e algumas dúvidas já começaram a ser sanadas a partir dessa familiarização.

O condicionamento principal para essa primeira produção dos estudantes na literatura de cordel foi o envolvimento com o tema. Estabelecemos que deveriam estar confortáveis e ter conhecimento sobre o tema escolhido, dessa forma facilitaria a escrita.

No encontro seguinte foi realizada uma apresentação em formato de Power Point para mostrar algumas regras básicas da literatura de cordel: como eram feitas rimas pobres e ricas, como era feita a métrica e outras orientações.

No encontro seguinte, auxiliamos os estudantes, principalmente a vencerem dificuldades com rimas. Eles tinham

ideia do que queriam fazer e a história que queriam contar, mas tinham um pouco de dificuldade com as rimas.

A etapa posterior consistiu na apresentação realizada pelos estudantes. Cada dupla ficou encarregada de apresentar para toda a turma os cordéis que produziram. Ao longo das apresentações, eles também comentaram sobre a experiência e opinaram sobre a importância de uma atividade de tal tipo.

Um trecho dos cordéis apresentados teve como tema eletromagnetismo e foi intitulado “Do elétron ao raio X”, um trecho é apresentado a seguir:

Em um dia de experimento
Deu-se um grande resultado,
Gases no pote de vidro
Tudo isso bem fechado,
O formato não importava
Se comprido ou arredondado.

Ligando na energia
Logo viu o resultado,
A fosforescência acendeu
Na parte do aparato,
Ainda percebido
Algo muito inusitado

Os estudantes responderam posteriormente a um formulário sobre o uso do cordel para a sala de aula. As respostas a este questionário foram tratadas detalhadamente em Santos e Santos (2018). Entretanto, de um modo geral, os estudantes acharam que com uma mediação correta este tipo

de abordagem metodológica, além de conscientizar a respeito da relação entre Física e Cultura foi também considerada eficaz, por estabelecer uma aproximação entre os conteúdos de Física e os estudantes no campo da Educação básica.

Considerações finais

A utilização de materiais alternativos em sala de aula pode ajudar na construção do conhecimento e assim auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino de Física. Estes materiais auxiliam ainda no estabelecimento da relação da cultura com os conhecimentos e atividades de cunho científico.

O uso do cordel nas salas de aula exhibe ainda um potencial interdisciplinar através de leituras, confecção de textos, apreço pela literatura, e um trabalho didático multidisciplinar na construção do conhecimento. Essas características parecem ser fundamentais na formação da cidadania (um dos pressupostos básicos da educação).

Promover novas atividades, refletir sobre a cultura na sala de aula, trazer questões acerca do envolvimento e também da influência da Física na Cultura, pode despertar o interesse do estudante e também estimular seu pensamento crítico diante dessas questões. No entanto, é imprescindível o planejamento adequado, bem como a investigação dos materiais a serem utilizados.

Promover essa reflexão com os futuros professores parece ser um importante passo para que essas perspectivas cheguem ao Ensino Básico e modifiquem o quadro muito conhecido, de falta de apreço pelos conhecimentos da Física ocasionadas por abordagens descontextualizadas, monótonas e fundamentadas na memorização e reprodução dos conhecimentos.

Referências

BORG DAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, F. R. Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 261-280, jan./abr. 2010.

LIMA, J. M. de. **Literatura de Cordel e ensino de física**: uma aproximação para a popularização da ciência. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

LIMA, J. M.; SILVEIRA, A. F. GERMANO, M. G. Ensinando Astronomia Através do Teatro: Uma Possibilidade de Transformação na Escola. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA UEPB, 3., 2013, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_3datahora_01_10_2013_22_29_06_idinscrito_1006_984f943a94a331326c88eacfb718f64a.pdf. Acesso em: 09 out. 2018.

PLAZA, J. Arte/Ciência: Uma Consciência. **Achim Mohné, “Der Hase und der Igel”, Detalhe**, p.37-47, 1998. Disponível em: http://www.mac.usp.br/mac/expos/2013/julio_plaza/pdfs/arte_ciencia_uma_consciencia.pdf. Acesso em: 09 out. 2018.

SANTOS, A. L. F.; SANTOS, T. S. Literatura de Cordel como uma ferramenta de auxílio no ensino de física: um estudo de caso. *In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 3., 2018, Campina Grande. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: UEPB, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/enect2018/>. Acesso em 10 out. 2018.

UEPB. **Projeto pedagógico de curso PPC**: Física (Licenciatura). Universidade Estadual da Paraíba CCTS; Núcleo docente estruturante. Araruna: EDUEPB, 2016.

VELASQUEZ, F. **Concepções de cultura na aprendizagem em física**: das perspectivas educacionais às representações dos alunos. 2014. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ZANETIC, J. Física e Cultura. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 3, jul./set. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000300014. Acesso em: 05 out. 2018.

Cinema e educação

uma experiência didática com os cadernos do inventar

Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

Introdução

Iniciei a atividade docente muito jovem pelo magistério, escolhi a docência pela minha necessidade financeira urgente e a docência me escolheu por meio do curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal da Paraíba. Dessa forma, o curso foi a continuação da minha caminhada docente, pois mesmo já sendo uma professora na prática, sabia que deveria passar por um grande e longo processo de lapidação.

Ao ingressar na Prefeitura Municipal de Conde – PB fui encaminhada para uma escola da zona rural, as margens da rodovia PB-018, entre a zona urbana do município e as belas praias do litoral sul, a Escola Municipal José Albino Pimentel.

Ao chegar na escola, não percebi nada de diferente. Em pouco tempo, percebi que se tratava de uma escola qui-

lombola que atendia aos quilombos de Gurugi e Ipiranga. Um território acolhedor marcado pelas lutas de conquista de terra e pela resistência do povo afro-brasileiro.

Em 2016, um grupo chamado *Semente Cinematográfica*² propôs desenvolver uma atividade que envolvia Educação, Cinema e Direitos Humanos. Se tratava da implantação de uma escola de cinema dentro da Escola Municipal José Albino Pimentel, chamada Escola Experimental de Cinema - EEC³ ofertando formação de professores, criação do cineclube da escola e atelier de criação cinematográfica para as crianças.

Ao fazer parte do projeto conheci o *Cadernos do Inventar*, um material que a princípio parecia um guia de orientações para as atividades com o cinema na sala de aula, mas, que trouxe muitas possibilidades de criação nas mais variadas dimensões estéticas. Este livro é o resultado das experiências críticas acumuladas pelo projeto *Inventar com a Diferença*, uma proposta que trabalha com Educação, Cinema e Direitos Humanos.

Mesmo sabendo que o *Cadernos do Inventar*, não se trata de um livro didático, mas um manual, como professora per-

2. Uma iniciativa privada voltada para a criação e desenvolvimento de práticas educativas inovadoras com o uso do cinema. Disponível em <http://www.sementecinematografica.com.br/>

3. A Escola Experimental de Cinema é uma iniciativa do projeto Semente Cinematográfica, a Escola Municipal Jose Albino Pimentel e outros parceiros. Disponível em <http://www.sementecinematografica.com.br/>

cebi uma clareza na linguagem e na proposta. Por essa via, apresento o objetivo deste relato de experiência que é descrever como o *Cadernos do Inventar* contribuiu com a minha prática docente na escola quilombola EMEIF José Albino Pimentel.

O diálogo será tecido com as ideias de MIGLIORIN (2015), DUARTE (2002) e FRESQUET (2015; 2017), discutindo com a Lei nº. 13.006/14 que torna obrigatório a exibição de filmes do cinema brasileiro nas escolas e a Lei nº. 10.639/03 que trata da obrigatoriedade de temas relacionados com a história e cultura afro-brasileiras.

Bases teóricas

Pela EEC tive a oportunidade de conhecer muitas práticas com cinema que para mim eram inéditas. Uma nova forma de vislumbrar o fazer docente numa perspectiva das escolhas e do olhar. Os Direitos Humanos surgem diluídos nas práticas trazendo o respeito e outras reflexões que possibilitam descobrir o mundo com o cinema pelas produções de imagens e sons na escola (MIGLIORIN, 2015).

Repensar o cinema na educação me levou a reflexão de como percebia o cinema na minha prática e como já havia visto em outros momentos da minha vida como discente e como docente. A exibição é mais comum. Algumas vezes para ganhar tempo, outras para trazer algum ensinamento, o cinema está sempre associado às grandes produções, às

grandes salas e às telas de acesso elitizado, o cinema indústria (DUARTE, 2002, p. 27). Ao dialogar com o cinema como uma prática social a autora acrescenta que “Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.” (DUARTE, 2002, p. 18). Sendo que esta já não é uma preocupação na maioria dos países desenvolvidos, pois o cinema nesses países já é consolidado enquanto expressão cultural.

No Brasil, ainda está em processo de adaptação a Lei nº 13.006/14⁴ que torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas. Os reflexos dessa lei transcendem a exibição instrumental, trazendo à discussão a cautela e a ampliação das possibilidades nesse processo, problematizando as mais diversas formas de trabalhar o audiovisual para a normatização e buscando uma educação para transformar.

A pedagogia do cinema enquanto modo de aproximação com o objeto prioriza a criação com as linguagens do cinema (FRESQUET, 2017, p. 22), o movimento de criação no contexto da educação quilombola referenciou aproximações e afastamentos no que refere ao que está previsto no currículo para atender às crianças desse território.

4. Lei 13.006 Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

Sabia que o engessamento não atendia às necessidades das crianças. Existe um grande comprometimento no exercício docente ao aproximar os saberes escolares com os saberes das crianças pelo cinema. Desse modo, pude perceber a importância de me afastar do centro das atenções na sala de aula e passar a mediar a aprendizagem pelas experiências das próprias crianças e pelas imagens. Assim, “Esses gestos do cinema são também gestos do professor” (FRESQUET, 2017 p. 59). Logo, ao abordar várias temáticas com o *Cadernos do Inventar* chamadas dispositivos que são “Exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema” (MIGLIORIN, 2016 p. 10).

Pelos dispositivos passei a abordar algumas temáticas e todas as vezes que voltávamos para assistir o que as crianças filmavam surgiam novas construções. As imagens eram despreocupadas com a perfeição do cinema profissional e traziam os questionamentos naturais pela idade das crianças. A minha tarefa era mediar e direcionar essas discussões para tornar esse aprendizado significativo.

Nesses termos, a pedagogia do cinema vem acrescentar um novo, mas não único formato de rever esse estigma numa perspectiva de alteridade, alinhando-se também com o marco teórico da Lei nº. 10.639/03⁵ que acrescenta ao cur-

5. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede

rículo a obrigatoriedade de temas relacionados com a história e cultura afro-brasileiras. Na realidade, as crianças das comunidades de Gurugi e Ipiranga tiveram a oportunidade de revisitar o seu território pelas lentes das câmeras pelas vivências e saberes do seu povo.

Metodologia

A experiência didática aconteceu no ano de 2017, com a turma do 5º ano A, do turno da manhã, da EMEIF José Albino Pimentel e envolveu duas aulas semanais durante dez semanas, num total de vinte aulas. As aulas aconteciam com a parceria entre dois mediadores do projeto que com o desenvolvimento das turmas e a participação do professor/a interviam menos, permitindo que a interação acontecesse o mais naturalmente possível.

Na primeira aula foi realizado um mapeamento na lousa do território com as crianças, o objetivo principal era já delinear o caminho a percorrer com as filmagens de acordo com a opção das crianças. Foi um momento de diálogo e integração. Foram lembrados os comércios, as igrejas, os grupos culturais e todas as potencialidades que fazem parte daquele espaço. Essas informações escritas na lousa, foto-

de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

grafadas e impressas ficando exposta na escola durante todo o desenvolvimento do projeto.

Na segunda aula, já começamos a realizar os dispositivos orientados pelo *Cadernos do Inventar*. O dispositivo que trabalhamos chama-se *Molduras*, consistia em utilizar molduras de papel de diversos tamanhos para que as crianças entendessem a importância do enquadramento e da escolha.

No terceiro encontro realizamos dois dispositivos, o primeiro foi o *Minuto Lumière* – Preparação, nesse momento as crianças conheceram como foram as primeiras imagens em movimento pela criação dos irmãos Lumière. No segundo momento, elas foram filmar o seu minuto. Como eram poucos equipamentos, as crianças se ajudavam e enquanto a filmagem era realizada outra criança cronometrava o tempo.

No quarto encontro, trabalhamos o dispositivo *Cores e Texturas*, as crianças filmavam as diferenças de cores, das peles, dos cabelos, era uma atividade em grupo e, pela primeira vez, a questão da negritude foi abordada. Nesta aula, assistimos um filme de quinze minutos chamado *Cores e Botas*⁶. Pelas reflexões daquele filme, a partir daquele momento, passei a reconhecer a potência do cinema na educação.

A partir desse momento passamos a realizar os dispositivos fora da escola, nos espaços da comunidade, nos roçados (plantações) dos familiares das crianças. A proposta final era

6. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o>

a produção de um filme por turma. A nossa turma escolheu o tema agricultura e o filme tinha o objetivo contar a história de dois meninos vizinhos e suas relações com a agricultura.

No quinto encontro, realizamos o dispositivo *Volta no Quarteirão*. Doravante nossos encontros seriam para realizar as imagens que iriam compor o filme da nossa turma. Fizemos um roteiro com o quê e onde gostaríamos de realizar as imagens e o motivo.

No sexto encontro, fomos ao roçado da família de uma menina da sala, já com o objetivo de fazer imagens para nosso filme. Assim, realizamos três dispositivos realizados por grupos diferentes, um grupo trabalhava com o dispositivo *Sons*. O outro grupo trabalhava com o dispositivo *Lá Longe Aqui Perto*. E, o último grupo trabalhava o dispositivo *História dos Objetos*.

No sétimo encontro, trabalhamos com o dispositivo *Espelhos de Autorretrato*. Nesse contexto o filme da turma foi se tornando real.

Assim o oitavo e o nono encontro aconteceram na casa de um dos meninos. Até esse momento tínhamos mais de uma hora em pequenas filmagens. Os mediadores da *Semente Cinematográfica* selecionaram dezesseis minutos de acordo com o que já tínhamos planejado e o décimo encontro teve apenas a finalidade de refazer alguns vídeos.

Finalizamos a construção do filme com um poema coletivo que foi criado pela turma do 5º ano A. Quatro meni-

nas foram responsáveis por recitar esse poema e gravar no meu celular. Esse áudio e mais alguns ajustes deram vida ao nosso trabalho e empenho, nascia com a duração de dez minutos e trinta e oito segundos “Os Meninos do Gurugi”⁷.

Analizando a experiência

Contar essa história me deixa muito emocionada, pois eu vivi todo esse processo, nós vivemos juntos. E, realmente foi desafiador, pois até que as crianças da turma entendessem que seriam livres dentro da sua escola e da sua comunidade foram necessárias muitas idas e voltas para que esse mafuá (MIGLIORIN, 2015, p. 196) fosse compreendido por todos nós.

Compreender que a escola é um espaço de criação e que o cinema atribuía uma força a tudo isso trazia muitas discussões. Migliorin (2015, p. 15) sinaliza: “O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva”. Na sala de aula, o cinema favorece a criação, o estudante não age como espectador, mas por trás da câmera interagindo com o território e discutindo com a realidade.

7. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dRjUOyLo2oU>

Considerações finais

Os reflexos dessa experiência transcenderam a política da ordem escolar. Todos os filmes foram exibidos numa mostra de cinema que aconteceu na escola, a comunidade foi convidada para assistir os filmes e também para se ver. Era o espelho da estética educativa. As comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga tiveram orgulho de ser serem realmente o que são.

Vivenciar essa experiência foi realmente um divisor de águas na minha carreira docente. Revelados na terra produtiva e maravilhosa, caminhei pelas trilhas de areia, senti o cheiro da vida. Estávamos juntos, tivemos medo e fomos perseverantes sempre. O poema construído pela turma, que abre o filme é a grande prova disso.

*Uma criança que vive
Que colhe planta e flutua
Cheia de alegria
Correndo no mundo da lua.*

*Uma criança que dança
Que sobe, desce e não cansa
Num coração de abrigos
Cheio de muitos amigos*

*Uma criança que estuda
E acorda de um sono profundo
Vivendo a sua vida
Dividindo o seu mundo.*

*Uma criança de almeja
Ser da vida aprendiz
Uma criança da terra
Uma criança feliz.*

(Turma 5º Ano A – 2017)

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 janeiro 2003.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRESQUET, A. (org). **Cinema e educação**: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas. Minas Gerais: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, C. *et al.* **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016.

Cordel pedagógico na sala de aula, da história das ciências aos problemas sociais

Josenildo Maria de Lima

Conhecendo o cordel

Muitos são os estudiosos que têm se dedicado à temática da Literatura de Cordel e sua aplicação em sala de aula para os mais variados temas e níveis de ensino. Porém faz-se necessário conceituar o Cordel ou Literatura de Cordel apresentando seus traços principais, para evitar possíveis erros de associação dessa vertente da poesia popular com outras formas de expressão popular, impressas ou orais.

No livro *O cordel e o migrante nordestino: companheiros de viagem*, Camelo (2014) traz muitos apontamentos importantes sobre a história da Literatura popular em versos produzida no Brasil, a autora mostra que o modelo que originou o tipo de Cordel produzido no Brasil surgiu desde os primórdios da Idade Média e desde então tem sofrido modi-

ficações tanto na forma dos folhetos quanto nas temáticas desenvolvidas pelos cordelistas.

De acordo com Camelo (2014, p. 22-23), haviam produções similares à Literatura de Cordel presentes em diversos países da Europa, dentre elas a autora cita a Literatura de *Colportage* datada de 1483 na França, os *chap-books* presentes na Inglaterra, os *pliego sueltos* encontrados na Espanha, e a *Literatura de Cordel* difundida em Portugal.

Podemos perceber que:

Tudo indica que a Literatura de Cordel tenha aportado em várias regiões da colônia portuguesa, porém, foi na região do Nordeste brasileiro que tal manifestação adquiriu raízes capazes de lhe permitir sedimentação e condições de reprodução até os dias atuais. (CAMELO, 2014, p. 25)

Muitos fatos podem ter contribuído para essa sedimentação da literatura de cordel no Nordeste brasileiro, no entanto o que devemos destacar é o fato de até os dias atuais encontrarmos muitos poetas populares contemporâneos produzindo poesia popular em versos, a dita literatura de cordel nos diversos estados brasileiros, principalmente na região Nordeste.

Percebemos que as temáticas escolhidas têm sofrido modificações importantes, o estilo de escrita também sofreu modificações, o poeta aumentou a sua instrução e tem adotado a linguagem mais próxima da norma padrão da língua portuguesa, o público dos cordelistas também tem variado ao longo

das décadas, mas o modelo de formatação e estrutura do cordel continua seguindo padrões estéticos bem uniformizados.

Com relação ao tamanho padrão de um folheto, podemos dizer que equivale aproximadamente a uma folha de papel A4 dividida em 4 partes, os cordéis podem conter de 8 ou 16 páginas que são os folhetos. Já os de 32 páginas ou mais são os romances.

Além disso, eles são compostos geralmente por estrofes no formato de sextilhas (compostas por seis versos) a estrutura mais comum, septilhas (compostas por sete versos) ou décimas (compostas por dez versos) essa é a estrutura mais rara de ser encontrada nos cordéis.

Outro fator importante nos cordéis produzidos no Brasil é a adoção das rimas obedecendo sempre padrões definidos para cada modelo de estrofe adotado, no caso da sextilha as rimas são usadas geralmente nos versos pares, e os versos ímpares são livres, da seguinte forma (ABCBDB). Observe o exemplo das sextilhas a seguir:

Modelo quântico se cria - A	Logo após se energizar - A
Com a órbita circular - B	Sai do nível atual - B
No átomo de Rutherford - C	Pra outro mais elevado - C
Resolve Planck adotar. - B	Repete o seu ritual - B
Consegue uma aceitação - D	Faz o elétron orbitar, - D
Fazendo o elétron saltar. - B	Libera a energia tal. - B

(LIMA; ALMEIDA; DANTAS FILHO, 2017, p. 8)

Já nas septilhas o padrão das rimas passa a ser (ABCB-DDB), perceba que aumenta a dificuldade de elaboração pois o autor precisa na mesma estrofe encontrar duas sonoridades distintas para rimar seus versos. Vejamos algumas septilhas:

Já passei o meu recado - A	Aqui termino o cordel - A
Agradeço a atenção. - B	Duma história verdadeira - B
Muitos amigos perdemos - C	Pensando da mesma forma - C
Levados pela ambição - B	Como João Pedro Teixeira - B
De grandes exploradores, - D	O mal vai sempre existir - D
Os quais ocultam os valores - D	Mas não vamos desistir - D
Dos filhos desta nação. - B	Desta nação brasileira. - B

(LIMA, 2019, p. 16)

Por fim, o estilo de estrofes mais complexa para elaboração de estrofes é a décima, que segue o padrão (ABBA-ACCDDC), perceba o quão difícil se torna elaborar estrofes nesse estilo, pois todos os versos rimam.

Vejamos a seguir uma estrofe contendo dez versos compostas por:

Esse mundo sem estudo - A	Insinuando igualdade - C
Não deixa o homem opinar - B	Se o homem busca a verdade - C
Uma ordem pra reinar - B	E põe livros em seu ninho - D
E o povo seria mudo, - A	A leitura abre caminho - D
O livro é quem muda tudo - A	Para a nossa liberdade. - C

(LIMA, 2017, p. 13)

Vale salientar também a obrigatoriedade de os versos nas estrofes obedecerem a uma métrica que é medida pelo número de sílabas poéticas, o que acaba muitas vezes diferindo do número de sílabas gramaticais.

No cordel, os versos devem possuir sete sílabas poéticas, contando apenas até a última sílaba tônica da última palavra que pode ser acentuada ou não, além de existirem algumas situações específicas em que os sons se unem formando uma única sílaba poética, vejamos o exemplo, “Para a nossa liberdade” em sílabas poéticas ficaria (Pa/raa/nos/sa/li/ber/da/) perceba a junção das vogais aa formando uma só sílaba raa, além disso houve a contagem apenas até a sílaba tônica da na palavra liberdade, pois ela é a sílaba mais forte da última palavra.

Partindo desses pressupostos e tendo apresentado em linhas gerais o que seria o cordel ou literatura de cordel brasileira, na próxima seção abordaremos algumas pesquisas que têm analisado o uso do cordel como recurso didático nas aulas da educação básica, em especial aquelas que abordam os temas das ciências.

O cordel pedagógico na sala de aula, algumas fontes

Nossa experiência com a Literatura de Cordel surgiu desde 2007, durante o curso de graduação em Física realizado na UEPB. Naquela época, eu e mais três estudantes de

Física - um oriundo da Paraíba, Jean Sousa (J. Sousa), um do Ceará, Samuel Feitosa (S. Feitosa) e o outro de Pernambuco, Josenildo Lima (J. Lima), desenvolvemos um projeto de extensão que culminou com a realização de oficinas de literatura de cordel em escolas da rede pública do Estado da Paraíba, que ocorreram nas cidades de Boqueirão, Alagoa Nova e Campina Grande.

Naquelas oficinas apresentávamos um pouco sobre a história dessa literatura popular brasileira, mostrávamos alguns versos dos poetas consagrados e ensinávamos a Física em Cordel através de alguns folhetos produzidos de forma artesanal que receberam os títulos de *As Leis de Newton*, *A Eletricidade*, *Os Segredos da Física*, *Os fluidos*, *As Ondas*, entre outros temas.

Alguns resultados coletados durante as pesquisas da graduação mostraram que:

O uso desse recurso tem influenciado de forma significativa na aprendizagem do estudante, os estimulando a enxergar o que há por trás dessas produções textuais, chegando a ver que os cordéis são capazes de expressar não só histórias de alguns contadores, mas acima de tudo eles trazem questões políticas, sociais, culturais e científicas. (LIMA; SOUSA; GERMANO, 2011, p. 9)

O foco da pesquisa naquele momento era voltado para analisar o potencial do cordel no campo da popularização da ciência, e ao decorrer da pesquisa desenvolvemos uma

dissertação de mestrado em ensino de ciências, na qual analisamos 19 folhetos, presentes na Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida da UEPB, que tratavam de temas científicos, e após a análise percebemos que haviam muitos assuntos capazes de serem adotados em sala de aula pelos professores de Física, principalmente a respeito das questões da popularização da ciência e discussões pontuais sobre a história ou a natureza da ciência.

Ao final da pesquisa de mestrado, percebeu-se que:

Os folhetos da literatura de cordel são importantes para aproximar a cultura popular do ensino de Física, a partir dos resultados obtidos compreendemos que os folhetos são importantes meios de comunicação e que os alunos devem ter mais contato com os mesmos não só nas aulas de Física, mas principalmente nas aulas de Português para aguçar nos estudantes o gosto pela leitura e a escrita. (LIMA, 2013, p. 92)

Verificamos em uma pesquisa recente que investigou o uso de cordéis no Ensino de ciências biológicas, culminando com o artigo *Cordel no ensino de ciências: uma revisão da literatura*, que as autoras realizaram uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES entre os anos de 2006 a 2016, e nas atas do ENPEC das edições de I a X, essas autoras analisaram 10 artigos científicos e chegaram à seguinte conclusão:

Os cordéis possuem uma produção poético-visual e linguagem próprias, dotadas de comunicabilidade, informações e características pedagógicas, que podem

caracterizar o próprio poeta como educador.(GOMES-SILVA; ARAGÃO, 2017, p. 8)

Outra pesquisa atual é *Representações da Ciência e da tecnologia na literatura de cordel*, Almeida e colaboradores (2016) fazem uma análise sobre a visão de ciência presente em 50 folhetos investigados e apresentam um panorama da pesquisa envolvendo a aproximação entre a literatura de cordel e a ciência.

Encontramos também outro artigo publicado recentemente que aborda o uso do cordel pedagógico nas aulas de Física, cujo título é *Estudando Transferência de Calor Utilizando Folhetos de Cordel Científicos*, nele Silva e *et al.* (2017) produziram sequências didáticas para abordar conceitos científicos em sala de aula a partir de um cordel sobre termodinâmica.

Observando essas pesquisas notamos que o cordel tem um forte apelo didático e possui uma comunicabilidade capaz de transmitir ao receptor mensagens sobre quaisquer temas, de maneira clara, e até lúdica, defendemos que isso possibilita a inserção da literatura de cordel na sala de aula.

Alguns cordéis sobre a história das ciências

Nesta seção, mostraremos três folhetos de nossa autoria, os dois primeiros tratam de abordagens diferentes sobre a história da ciência. O primeiro folheto foi escrito nos moldes das biografias de grandes nomes da ciência. Para elaborar esse

cordel, consideramos o aspecto positivo defendido por Martins (1990) para fazer um bom uso da História da Ciência no processo de Ensino de Ciências, sob o ponto de vista didático.

De acordo com esse autor a História da Ciência pode ser usada como instrumento capaz de contrabalancear os aspectos técnicos de cada disciplina durante as aulas, mostrando algo além do conceito amplamente aceito na atualidade, apresentando inclusive, os aspectos sociais, políticos, humanos e culturais vigentes na consolidação de uma teoria científica que foi aceita pela comunidade científica, ele aponta que esses aspectos podem ser encontrados ao estudarmos, por exemplo, a vida e obra dos cientistas.

Buscamos o conteúdo nos livros oriundos de pesquisas em História da Ciência e o transpomos para o formato da literatura de cordel, contando a biografia de cientistas, como é o caso do cordel *A História do Filósofo Giordano Bruno e a Santa Inquisição*⁸. O cordel possui 08 páginas, foi escrito em sextilhas, e apresenta o percurso trilhado por Giordano Bruno durante sua defesa do modelo copernicano pelos países por onde passou, culminando com o desfecho fatal do estudioso ao defender sua teoria até o último instante de sua vida.

8. O enredo presente no texto foi inspirado no livro *Do infinito, do Mínimo e da inquisição em Giordano Bruno* Livro escrito por Marcos César Danhoini Neves, publicado em 2004.

Acreditamos que podem ser obtidos ganhos significativos em sala de aula se possuírmos um material didático ou complementar adequado que possa unir a literatura de cordel e a história da ciência para introduzir os conteúdos. A partir dele, o professor poderá desenvolver questionamentos sobre os motivos relacionados à aceitação de uma teoria em vez de outra.

Além disso, ele deve apresentar como estava organizado o mundo na época em que a situação narrada no cordel aconteceu, quais poderes dominavam a sociedade e como o conhecimento era visto pelos donos do poder naquele momento. Observemos algumas estrofes.

Pois eu pretendo falar
Sobre a vida de Giordano:
Frei, filósofo e teólogo
Lá do solo Italiano,
Que sofreu inquisição,
Foi um ato desumano.

Nasceu Giordano Bruno
No ano de quarenta e oito (1548)
Em Nola (perto de Nápoles).
Foi condenado no acoito,
Morreu em mil e seiscentos(1600)
Somente por ser afoito.

Foi grande estudioso,
Usando a teologia
Começou a defender

De Copérnico a teoria,
Sendo contrário aos dogmas
Foi acusado de heresia.

Grande filósofo Giordano
Na sua peregrinação
Esteve em Roma e Suíça
Levando a nova lição,
A proposta de Copérnico
Que causou revolução.
(LIMA, 2017a, p. 242-245)

Note que o Cordel é capaz de iniciar o debate sobre quase todos os temas até mesmo na evolução de conceitos científicos, como exemplo podemos citar *A Química em Cordel: A evolução dos modelos atômicos* escrito por Lima, Almeida e Dantas Filho (2017). Este é um cordel que pode ser trabalhado com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental ou do 1º ano do ensino médio para iniciar o debate sobre os principais modelos atômicos. Vejamos algumas estrofes deste cordel o qual possui 8 páginas e também é composto em sextilhas:

Estudar matéria crua
Vem desde os tempos antigos
Com Demócrito e Leucipo
Que talvez fossem amigos
Defendiam que esses átomos
Eram últimos abrigos

Li em papiros antigos
Que em cada elemento havia
Toda sua informação.
E dentro dele existia
A alma do elemento dado
E indivisível seria.

Fruto da filosofia
Não usavam experimentos
Feitos com toda destreza
Sem manejar elementos
Tendo pouca informação
Usavam seus argumentos.

Frutos de seus pensamentos
Defesa da teoria.
Por dois mil anos aceita
Sem provas até que um dia
O químico John Dalton
Comprovou com maestria.

(LIMA; ALMEIDA; DANTAS FILHO, 2017, p. 2-3)

O professor pode utilizar esse cordel como material didático e introdutório na aula, além disso, pode associar algumas estrofes do poema às características de cada modelo atômico, podendo, inclusive, desafiar os estudantes a criarem novas estrofes explicando fatos presentes em cada modelo atômico, que por ventura não tenham sido contemplados no cordel.

A partir destes dois folhetos, mostramos duas contribuições do cordel para ensinar história da ciência uma delas

é o aproveitamento do texto literário do gênero poesia como recurso didático para a abordagem da História da Ciência e a outra é a aproximação do saber científico às práticas de oralidade possibilitando o entendimento do enredo apresentado de forma clara.

Uma proposta interdisciplinar com o cordel

Vejamos, agora, um exemplo de utilização do cordel em sala de aula através de uma atividade interdisciplinar, ocorrida no município de Campina Grande-PB, em agosto de 2018. A atividade consistiu de uma parceria entre um cordelista e professor de Física com uma professora de filosofia de uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba e contou com a participação de 30 estudantes matriculados no 1º ou no 2º ano do ensino médio; o tema escolhido foi o Nordeste.

A professora de Filosofia separou e disponibilizou assuntos tratando da cultura, das riquezas turísticas, da economia e aspectos gerais sobre a região Nordeste do Brasil, e convidou o cordelista para auxiliar os estudantes na composição de um cordel sobre o Nordeste. Foram disponibilizadas 3 aulas seguidas para realização da atividade, participaram 30 alunos, divididos em 6 grupos.

A atividade iniciou com o cordelista apresentando uma aula em cordel sobre o Nordeste e sobre o cordel que se en-

contra disponível no canal *Cordelistas Contemporâneos do Brasil* no Youtube através do link <https://youtu.be/xAiBUPPEVCU>.

Feito essa explanação geral, os estudantes se reuniram em grupo e começaram a organizar as sextilhas, e o cordelista sempre acompanhou, estando disposto a tirar as dúvidas dos estudantes. Cada grupo produziu duas sextilhas sobre o Nordeste, alguns falaram das praias, outros dos avanços obtidos nos últimos anos para a Região, alguns falaram das festas de São João e das comidas típicas, logicamente as estrofes não ficaram dentro da métrica, pois exige um certo tempo de experiência para aprender a métrica dos versos.

A atividade finalizou com a leitura das estrofes produzidas pelos estudantes e, além disso, com um debate mediado pela professora de filosofia sobre a visão que muitos estudantes tinham do Nordeste antes da participarem da atividade e a visão que eles passaram a ter depois da aula com o cordel mostrando as riquezas e a história dessa região.

Percebe-se que o cordel tem um potencial muito rico para a educação, podendo ser adotado no ensino fundamental, médio e também em outros níveis e modalidades de ensino, como também nos processos de educação informal, sendo o próprio cordel um meio de propagar a educação.

Identificamos o forte apelo didático do cordel, a rica comunicabilidade e sua capacidade de transmitir ao receptor mensagens sobre quaisquer temas, de maneira clara, e muitas vezes

lúdica, desta maneira, defendemos a sua inserção na sala de aula como ferramenta educacional nas mais diversas disciplinas.

Por fim, nesse artigo apresentamos algumas propostas de uso do cordel, dentre elas o trabalho interdisciplinar, unindo a aula de física à aula de filosofia, com temas de geografia e artes, gerando no estudante uma relação de pertencimento, pois além da riqueza cultural do cordel, os estudantes aprendem a beleza da poesia popular na prática.

Defendemos que podem ser obtidos ganhos significativos em sala de aula se houver material didático ou paradidático adequado que possa unir a literatura de cordel e a história da ciência, os temas sociais capazes de introduzir os conteúdos nas aulas de ciências e de outras disciplinas.

Ficando como possibilidade de investigação futura uma análise sobre a aplicabilidade do cordel no ensino de temas mais gerais ou específicos tanto para a educação infantil quanto para o ensino superior, ou ainda direcionado à formação de professores.

Referências

ALMEIDA, C.; MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Representações da Ciência e da tecnologia na Literatura de Cordel. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 11, n.3, p. 5-25, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732016000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 mar. 2019.

CAMELO, J. C. P. **O Cordel e o Migrante nordestino:** companheiros de viagem. São Luís/MA: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014.

GOMES-SILVA, M.; ARAGÃO, P. C. Cordel no Ensino de Ciências: uma revisão da literatura. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora Realize, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA16_ID1598_16102017135228.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

LIMA, J. M.; SOUSA, J. M.; GERMANO, M. G. A. Literatura de cordel como veículo de popularização da ciência: uma intervenção no ensino de Física. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 7., Campinas/SP. **Anais [...]**. Campinas/SP: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0934-1.pdf. Acesso em: 04 0mar. 2019.

LIMA, J. M. **Literatura de cordel e ensino de Física:** uma aproximação para a popularização da ciência. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

LIMA, J. M.; ALMEIDA, A. A. F.; DANTAS FILHO, F. F. A. **Química em cordel:** a evolução dos modelos atômicos em cordel. Campina Grande/PB: [s. n.], 2017.

LIMA, J. M. A. História do filósofo Giordano Bruno e a santa inquisição: um cordel. *In: PEREIRA, Z. (ed.). Cordelistas Contemporâneos: Coletânea 2017*. Gurupi/TO: Editora Veloso; Nordestina Editora, 2017a. p. 242-245.

LIMA, J. M. A. **Glosas presentes no 1º cordel coletivo:** a leitura abre caminho / para a nossa liberdade. Itatuba/PB: Editora Gorrión, 2017b.

LIMA, J. **Um amor para lutar**: a história de João Pedro e Elizabeth Teixeira. Itatuba/PB: Editora Gorrion, 2019.

MARTINS, R. A. Sobre o papel da história da ciência no ensino. **Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, [S. l.], v. 9, p. 3-5, 1990.

SILVA, R. M.; RAFAEL, R. F.; NOBRE, F. A. S.; ARAÚJO, K. M. G. Estudando transferência de calor utilizando folhetos de cordel científicos. **Revista do Professor de Física**, Brasília, v. 1, n. 1, 2017.

O braille e a criança cega

uma experiência didática de alfabetização

Rogério Rodrigues de Lima

Introdução

A inclusão das pessoas com deficiência é uma atividade que deve estar presente em vários setores da sociedade com o propósito de minimizar as barreiras sociais impostas pelo meio em que vivem e oferecer condições justas de igualdade para todos. Sendo assim, cabe à escola estar preparada e preparar a sociedade para uma convivência pautada na inclusão social entre todos.

Com intuito de promover práticas inclusivas, apresentaremos uma experiência didática envolvendo o processo de alfabetização de uma criança cega por meio do braille. Nosso relato situa-se no campo da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial que trata especificamente da educação para pessoas com deficiência, uma vez que a Educação

Inclusiva tem um campo maior de atuação por englobar distintos grupos minoritários além das pessoas com deficiência; quilombolas, indígenas, homossexuais, entre outros.

Nossa experiência teve origem no nosso contexto de atuação profissional, pois enquanto professor da sala de recursos multifuncionais mantinha relação direta com a área de conhecimento e o nível de ensino que estamos inseridos, a língua portuguesa e anos iniciais do ensino fundamental, respectivamente. Para tanto, atuamos numa escola de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Monteiro – Paraíba. Nossa formação inicial tem base no magistério e foi ampliada pela graduação em Pedagogia. Além desses cursos, participamos de várias formações continuadas em diversas áreas dentre as quais destacamos as formações relacionadas à Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial, área de concentração do nosso relato.

Há quatro anos estamos em atividade na sala de recursos multifuncionais da escola, também conhecida como sala do Atendimento Educação Especializado - AEE que presta um atendimento especializado e individualizado às crianças com diferentes deficiências, a fim de identificar e estimular as potencialidades de cada uma.

Para nosso relato, escolhemos a deficiência visual porque temos uma aluna com cegueira total matriculada na escola. Desde a sua chegada realizamos um trabalho de inclusão social e educacional com essa criança. Social, pois todas

as atividades que foram desenvolvidas dentro da escola refletem no meio social em que está situada, principalmente, no tocante ao gozo dos seus direitos. Educacional, por apresentarmos uma nova dinâmica de tempo, atividades e aprendizados diferenciados dos que são vividos em outros grupos sociais, a exemplo da família.

O braille: alguns esclarecimentos

O código braille configura-se como um instrumento imprescindível para o processo de alfabetização da criança com cegueira. Apresenta-se como o principal mecanismo que substitui o sistema de escrita convencional utilizado pelo vidente, pois ele cumpre a função de transmitir informações verbais ou numéricas às pessoas com cegueira. No tocante à sua organização e composição, destacamos que

As letras em Braille são formadas a partir da combinação de seis pontos que compõem o que é chamado de cela Braille. A cela é formada por duas colunas e três linhas de pontos. A localização dos pontos é dada de cima para baixo, primeiramente na coluna da esquerda e posteriormente na coluna da direita e são denominados respectivamente pontos números 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Cada combinação de pontos em relevo forma, portanto, determinada letra ou sinal de pontuação. (NICOLAIEWSKY; CORREA, 2008, p. 231).

A escrita e a leitura em braille apresentam peculiaridades. A escrita necessita de instrumentos específicos que pro-

duzirão os pontos em alto-relevo no papel. Para isso, temos a reglete, que consiste no suporte onde a folha de papel é colocada, nela estão localizadas as celas que serão utilizadas para perfuração dos pontos e a formação das letras. Associada à reglete, temos o punção que corresponde ao lápis para o cego, uma vez que com ele os pontos são produzidos no momento em que o papel é pressionado na reglete. Além destes instrumentos, temos a máquina braille que permite a escrita por meio de teclas.

A leitura é sempre realizada com os dedos das duas mãos no sentido da esquerda para a direita. Com relação à escrita, levamos em consideração o instrumento utilizado. No caso da utilização da reglete e do punção, escreve-se da direita para a esquerda, na posição invertida. Na máquina de escrever braille a posição de escrita é a mesma de leitura, isso pode tornar a escrita mais ágil e fácil de compreender.

O braille é o principal meio para a alfabetização da criança cega, mas além da sua utilização outros métodos podem ser empregados para auxiliar na compreensão desse sistema complexo. Sendo assim

O ensino do Sistema Braille não é suficiente para a alfabetização de crianças com cegueira. É preciso compreender o processo de construção de conhecimento por meio da experiência não-visual e empregar recursos pedagógicos auxiliares que favoreçam a compreensão e o acesso aos conteúdos escolares (DOMINGUES, 2010, p. 51).

Cabe aos profissionais envolvidos no processo de alfabetização das crianças com cegueira lançar mão de recursos que extrapolem a utilização dos instrumentos para a escrita em braille.

Na prática: algumas atividades realizadas com uma criança cega

A nossa experiência foi com uma criança cega que se encontra em processo de letramento e alfabetização. Nesse sentido, apresentamos atividades que foram realizadas com ênfase no processo de apropriação das vogais e outras letras do alfabeto em braille. O principal objetivo estabelecido foi a identificação e o reconhecimento das vogais e algumas consoantes do alfabeto em consonância com a escrita braille, programado para ser atingido e ampliado ao longo do ano letivo.

Para atingi-lo nos guiamos por objetivos mais específicos, tais como reconhecer lado direito e lado esquerdo para situar-se na leitura e na escrita em braille, associar as letras estudadas com palavras iniciadas pela mesma, conhecer os instrumentos utilizados para escrever em braille como a reglete, o punção e a máquina de escrever.

Para o trabalho com a escrita em braille não fomos diretamente para a utilização da reglete e do punção dada a dificuldade e a delicadeza no manuseio. Iniciamos o trabalho com o braille com a confecção de celas em E.V.A para apresentar o modo como se dá a escrita com a reglete e o punção.

As celas foram produzidas em tamanho maior que o normal para que a aluna tivesse condições de compreender as especificidades da escrita em braille.

Para o manuseio com o punção, a aluna perfurava pedaços de E.V.A e folhas de papel cartão para perceber e sentir a perfuração provocada pelo punção. Nesse momento, as letras trabalhadas foram representadas nas celas de E.V.A.

Uma das técnicas utilizadas para adaptar as atividades e possibilitar o acesso da aluna ao formato das letras do alfabeto foi o uso da cola quente que gera uma camada em alto-relevo, além da utilização de barbante para conseguir o mesmo efeito. Como também foi oferecida a possibilidade de tatear diferentes letras móveis em E.V.A e objetos relacionados as letras estudadas.

As atividades foram desenvolvidas em parceria com a professora da sala regular e uma professora de apoio que assiste a aluna nas atividades pedagógicas e nas atividades relacionadas aos cuidados pessoais. Realizamos ainda um trabalho coletivo para atingir os objetivos estabelecidos para a aluna. Desse modo, ampliamos o campo de intervenção pedagógica em que cada profissional atuou e contribuiu dentro do seu espaço de atuação.

Nesse sentido,

O desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, táteis e de linguagem, sobretudo entre crianças com cegueira congênita, desempenha um papel muito importante para o

processo de construção do conhecimento, o que envolve os seguintes aspectos: convívio com familiares, crianças, adultos, educadores e com pessoas que fazem parte de seu contexto social; inserção em um ambiente encorajador que estimule a experiência de exploração tátil e o contato com a escrita Braille; participação em atividades ricas e variadas que incentivam a leitura e a escrita; e condições de acesso ao material de leitura e demais informações procedentes do ambiente familiar, social e escolar (DOMINGUES, 2010, p 46-47).

Destacamos que a aluna é atendida na sala do AEE uma vez por semana com uma duração máxima de 60 minutos. A atuação do professor da sala do AEE extrapola esse tempo, pois organiza e adapta junto com as outras professoras as atividades que serão utilizadas em sala de aula. Porém é na sala do AEE que a aluna desenvolve as atividades pertinentes ao braille, o manuseio da reglete, do punção e da máquina de escrever. Essas atividades levam em consideração o ritmo de aprendizagem da aluna e a sequência de letras trabalhadas pela professora na sala regular.

A aluna frequenta regularmente as aulas na sala regular com os demais alunos matriculados na turma. Nesse ambiente, a professora utiliza atividades adaptadas para que a aluna participe junto com os demais colegas.

[As adaptações] são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000, p. 08).

Também faz uso de materiais diferenciados que produzam estímulos sensoriais variados (sons, cheiros e sabores) para que a aluna desperte e utilize os outros sentidos (audição, olfato e paladar), além do tato. A aluna é encorajada a participar de todas as atividades promovidas pela professora junto com a turma. Dessa forma,

As crianças com cegueira devem ser igualmente estimuladas para que possam brincar, pular, dançar, cantar e participar plenamente de todas as situações e dos movimentos próprios da infância, pois tem as mesmas potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem (DOMINGUES, 2010, p. 45).

Uma das estratégias utilizadas para o trabalho com as letras do alfabeto foi a utilização do nome da aluna para identificação das letras que o compõem além de associá-las a outras palavras e objetos do contexto dela. As atividades adaptadas, além de trazer o formato das letras em alto-relevo, trazem as letras escritas no código braille para que a aluna tenha contato com esse sistema de leitura e escrita.

As vogais foram apresentadas uma a uma com ênfase no formato utilizado pelo vidente, optamos pelo formato maiúscula de forma, bastão e também no código braille para permitir a aluna uma associação. Nessa etapa, as vogais foram apresentadas oralmente pela professora na sala regular e reforçadas pela professora de apoio e contextualizadas

com os nomes dos alunos e palavras conhecidas pela turma, destacamos que o nome da aluna começa com vogal.

Vale salientar que as vogais foram apresentadas e trabalhadas individualmente oferecendo a aluna o tempo necessário para a consolidação desse conhecimento. De acordo com Domingues

As crianças com cegueira e as que enxergam podem aprender a ler e a escrever. A cegueira engendra condições particulares no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades táteis e verbais no processo de alfabetização e no de outras aprendizagens. (DOMINGUES, 2010, p. 46).

Destacamos que as particularidades da criança são atendidas quando tem suas atividades adaptadas para o braille e a utilização de técnicas que permitam o avanço no reconhecimento das letras em formato convencional e no código braille.

Um olhar para a prática: analisando a experiência

As atividades foram organizadas levando em consideração que as crianças cegas não apresentam comprometimento cognitivo além da barreira sensorial que a falta de visão gera. Sendo assim, os conteúdos foram apresentados e discutidos com ênfase na oralidade partindo para a escrita formal e no sistema braille. Nesse sentido,

O Sistema Braille possibilita o contato direto com a grafia das palavras, a interação do leitor com o texto e contribui para a compreensão e para o uso correto das letras, dos acentos e da pontuação. Neste sentido, favorece o uso da escrita para a comunicação a organização pessoal, o entretenimento, a busca e o registro de informações de forma autônoma. Por outro lado, esta autonomia é relativa por se tratar de um código restrito a um universo particular de usuários (DOMINGUES, p. 50, 2010).

No que se refere às atividades desenvolvidas na sala de aula e na sala do AEE, consideramos que a aluna tem avançado no aprendizado dos conteúdos propostos. A participação da aluna nas aulas e o contato com as outras crianças da turma permitiu que a aluna avançasse na aprendizagem e no reconhecimento das letras e de outros conhecimentos necessários ao convívio escolar.

Em sala de aula, a aluna tem a ajuda da professora de apoio para juntas realizarem as atividades propostas. Esse procedimento permite a aluna trocar, ampliar e construir novos conhecimentos. Nesse sentido,

A presença de adultos que valorizam a escrita Braille e reconhecem o esforço da criança com cegueira é um aspecto muito importante. Quando há uma expectativa positiva por parte da família e dos educadores, que acreditam que estas crianças sejam capazes de aprender a ler e a escrever, o ambiente torna-se mais favorável e encorajador (DOMINGUES, 2010, p. 46-47).

Destacamos o envolvimento e a preocupação da equipe com o desenvolvimento da criança. De acordo com a LDB, em seu Art. 59 e o inciso I os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 25).

As professoras mantêm diálogo constante com o professor da sala do AEE para realizar uma prática planejada e organizada para atender às necessidades e estimular as potencialidades da aluna.

Considerações finais

A inclusão das pessoas com deficiência tem início na escola, espaço para práticas transformadoras. Evidenciamos a preocupação em oferecer a esses alunos situações que levem em consideração suas limitações e necessidades para possam avançar junto com os seus pares.

Em se tratando de uma deficiência como a cegueira, que oferece uma barreira sensorial, um dos caminhos é a adaptação das atividades por meio do braille para possibilitar o acesso à leitura e à escrita e, conseqüentemente, aos mesmos conteúdos trabalhados com a turma.

Percebemos que as atividades adaptadas promovem um trabalho mais direcionado e organizado que logra resultados positivos para os professores e os alunos com deficiência. Além do mais, os professores devem estar preparados ou se preparar para atender às demandas que surgem em suas salas de aula.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s. n.], 1996.

BRASIL. **Adaptações curriculares de grande porte**: Projeto Escola Viva. Brasília/DF: [s. n.], 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DOMINGUES, C. dos A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

NICOLAIESKY, C. de A.; CORREA, J. Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 28, n. 75, p. 229-244, maio/ago. 2008.

Relato de uma prática pedagógica multidisciplinar

Laécio Fernandes de Oliveira

“Falar é antes de tudo
deter o poder
de falar.
(Pierre Clastres)

Primeiras palavras

Este relato de experiência desenvolveu-se em 2015, no Município de Puxinanã - PB, localizado na Microrregião de Campina Grande, no Agreste Paraibano. A cidade faz limites ao norte com Pocinhos, ao sul com Lagoa Seca, ao leste com a cidade de Montadas e ao oeste com Campina Grande. A escola a qual citarei mais a frente situa-se na localidade rural de aspecto urbano, Lagoa Grande, a 2 quilômetros do Distrito de São José da Mata, após o entroncamento da BR 230 com a BR 115.

Enquanto docente em formação do curso de licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, comecei a lecionar, na Rede Estadual de Educação básica paraíba-

na, desde o segundo período do curso, no qual permaneci de 2012-2014, contexto em que percebera o fazer docente desprovido do apoio da gestão escolar, o oposto da concepção de educação colaborativa e coletiva freireana.

Em 2015, cursando o sétimo período do curso e, com certa vivência profissional, convicto de que a estrutura colaborativa devia pautar o fazer educacional, passei a exercer a função de gestor na escola da rede municipal Cícero Gonçalves dos Santos, pertencente ao mencionado município, anos iniciais, do Ensino Fundamental I. Entendendo educação como responsabilidade de todos e no ambiente educacional, esta ideia deve ser consciente.

Como gestão, desenvolvemos uma proposta didático-pedagógica, visando propiciar aos discentes conhecer a história local de Lagoa Grande e da Escola Cícero Gonçalves dos Santos, buscando tornar escola e processo de ensino-aprendizagem mais significativos.

Perseguimos a seguinte questão: como os aspectos histórico, sociocultural de uma localidade, de sua escola de Ensino Fundamental I, anos iniciais, podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

Com este fim, buscamos pesquisar sobre a história de origem da localidade e da referida escola; propiciar aos discentes a vivência de um ensino pautado na história local e em seus aspectos - político, econômico e sociocultural-, proporcionando um ensino potencializador da aprendizagem.

O destaque deste trabalho dá-se pelo caráter transdisciplinar, associação do fazer docente e pesquisa, por sua contribuição ao processo de ensino-aprendizagem, já que este tornou-se mais significativo e possibilitou aos discentes saírem de uma espécie de alienação sobre sua história, estimulou o sentimento de orgulho e pertencimento, desconstruiu o modelo de escola, onde apenas, senta-se, ouve-se sobre conteúdos e se faz tarefas.

Referencial teórico-discursivo

Ora, uma visão de educação pautada na prática colaborativa, coletiva, é oposta ao ensino já estruturado, dito tradicional, com disciplinas e conteúdos abordados de forma singular, em que o aluno é considerado tábua rasa ao chega à escola, sem nenhum conhecimento prévio. Esta e o professor, detêm o conhecimento e o transmite, acreditando que aprendizagem ocorra da repetição e da memorização dos conteúdos.

Todavia, na atualidade, as diretrizes educacionais propõem o ensino como processo, considerando seus agentes e a complexidade que os envolve. A escola é parte da realidade, espaço mediador de convivências e deve ofertar um ensino voltado às necessidades e desenvolvimento individual e social dos alunos.

Concepção freireana de educação com apreensão da realidade, dos agentes envolvidos como seres históricos, pro-

dutores de cultura, “capazes de saber, [...] de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2011, p. 40). Nessa dimensão, consideram-se que as necessidades cognitivas, emocionais, estéticas e expressivas precisam ser atendidas, potencializadas.

Ao considerar a carga histórica, cultural e social local, e a realidade dos alunos dialoga-se com Walter Benjamin em *O Narrador*, quando trata da importância de narrar experiências, principalmente, nas sociedades hiper-globalizadas, que acabaram por nos privar,

[...] de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: de intercambiar experiências. [...] as ações das experiências estão em baixa [...] (BENJAMIN, 1998, p. 198).

Para o autor, fomos perdendo a capacidade de criar espaços apropriados para a troca de experiências, onde pudessemos experienciar uns com os outros.

Assim, chegamos ao questionamento de por que não narrar a história local no espaço escolar, oportunizando aos alunos e comunidade conhecerem suas próprias origens históricas e trocarem experiências a partir da vivência das narrativas de outras gerações?

A história oral, neste contexto, é terreno fértil, caracteriza uma fonte contraposta à forma erudita de fazer história - mecanismo moderno que valida algumas experiências, diz Meihy (1996). Tipo de narrativa que carrega memória com

certa antiguidade, permitindo reflexão, quebra da hegemonia e do documento escrito.

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) corroboram que deve ocorrer:

[...] uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: [...] que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1997, p. 51).

A Base Nacional Curricular (BNCC), também caminha nesse sentido, ao apontar que o processo de ensino-aprendizagem deve caminhar pautado num diálogo transdisciplinar entre áreas, disciplinas e tomando a língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades.”. (BRASIL, 2018, p. 89).

Entendemos que a escola não deve apenas garantir ao aluno acesso intramuros, mas aos bens culturais da sociedade: conhecimentos, linguagens e práticas sociais, a partir de narrativas que tenham uma dimensão utilitária, podendo consistir na vivência de experiências (BENAJAMIN, 1998).

O desenvolver metodológico

Com o fim de obter o registro da história local, desenvolvemos as seguintes etapas: uma pesquisa oral (tendo em vista a ausência de fontes documentais que comprovassem a história local e a origem da escola, com única exceção da placa de inauguração da escola). O levantamento dos dados ocorreu por meio de conversas com as famílias pioneiras da localidade (Pereira, Dantas e Gonçalves).

Esta etapa foi realizada com orientação da gestão, por uma das quatro professoras da escola, membro das famílias: Pereira e Dantas, a fim de colher dados sobre os aspectos histórico, político, econômico e sociocultural, que fossem referentes à origem da localidade e da escola. O registro deu-se por meio de anotações.

As duas fontes: o Sr. José Pereira relatou sobre a origem da localidade, as primeiras famílias constituídas ali; a outra, Socorro Dantas, uma das primeiras professoras da escola Cícero Gonçalves dos Santos, relatou sobre o surgimento da escola e a história local.

O trabalho em sala de aula iniciou-se pela história do município, enquanto a coleta de dados, sobre a história local, prosseguiu.

De posse dos dados colhidos, a gestão escolar organizou o material didático e distribuiu uma cópia para cada professora. Seguiu-se um cronograma de atividades para se

trabalhar os conteúdos pertinentes às disciplinas, no período de abril a julho, ficando a cargo de cada docente, planejar a transposição didática.

Como resultado final, organizamos uma culminância nos dois turnos: primeiro, após a conclusão do conteúdo referente aos aspectos políticos, socioculturais e econômicos da localidade e da escola, no mês de julho, proporcionamos uma visita *in loco* à lagoa: Lagoa Grande, que originou o nome da localidade; no segundo momento, convidamos o Sr. José Pereira e a ex-professora, Socorro Dantas, para um bate-papo com os alunos, que puderam fazer perguntas e homenagear os convidados com poemas produzidos em sala.

Analisando a experiência didático-pedagógica

Por que Lagoa Grande...

O nome Lagoa Grande surgiu a partir de uma grande lagoa existente na localidade, que durante o inverno transbordava, suas águas desaguavam no açude João Suassuna e tornava inviável a passagem das pessoas pela estrada que leva à Puxinanã. Com a baixa das águas, crescia um arbusto (junco) no interior da lagoa, que era usado, pelas famílias, como matéria-prima para a fabricação artesanal de colchões, vendidos nas feiras como meio de subsistência. Conforme relato da neta do Sr. João Pereira - primeiro habitante da localidade, no local resta apenas a lembrança daquilo que foi a lagoa.

A visita à lagoa...

Com os alunos conhecendo o contexto histórico, organizamos uma visita *in loco*, pela manhã, com as turmas (1º, 4º e 5º anos); à tarde, as turmas (2º e 3º anos), acompanhadas das professoras e da gestão. Com a visita, os discentes puderam criar experiências, vivenciar os conteúdos e atribuir-lhes significado real.

Figura 1 – Visita à lagoa grande



Fonte: Acervo do pesquisador.

Eufóricos, durante a caminhada, e no local, os alunos ouviam a exposição das professoras e perguntavam: “Tia, aqui era a lagoa grande?” a história local apresenta-se como fonte de fazer história, ao validar algumas experiências, afir-

ma Meihy (1996). Um tipo de narrativa que carrega memória e permite recordação, atualiza o passado rumo ao futuro.

Recebendo convidados...

Os conteúdos ganharam significado extramuros, com o “bate papo” com o Sr. José Pereira e a ex-professora da escola: Socorro Dantas. Quando os alunos ouviram as narrativas sobre a origem da localidade, o surgimento da escola que estudam das fontes originais.

Figura 2 – Visita à escola



Fonte: Acervo do pesquisador.

Atentos, reviveram com o depoimento de quem viveu a história, tudo que as professoras já haviam transmiti-

do por meio dos conteúdos. Os convidados: Sr. José Pereira - filho de João Pereira, relatou que seu pai, primeiro habitante da localidade, encontrou a esposa, uma índia selvagem, que viva na mata existente no local.

No momento, o conteúdo ganhou razão de existir, pois a escola apresentou narrativas ao modo Benjaminiano (1998), com forma latente em si e dimensão utilitária, moral.

A professora narrou quando ela e seus irmãos tinham que estudar na cidade e, durante o inverno, precisavam tirar as roupas para atravessar a lagoa. O poder de falar, muitas vezes, não está com quem tem experiências a serem compartilhadas, como pontua Pierre Clastres (2003), falar está antes submisso ao poder de falar, pensamos que a escola precisa democratizar mais esse poder.

Acreditamos que o espaço escolar é para troca de experiências, assim proporcionamos uma homenagem aos convidados com declamação de poemas escritos pelos alunos, momento que lhes causou emoção.

Últimas palavras

Quando falamos em outro momento, neste trabalho, sobre o percurso que percorremos buscando ofertar o ensino-aprendizagem como processo centrado no aluno, com este propósito, oferecemos uma educação pautada na temá-

tica da história local e da escola com o objetivo de proporcionar, aos estudantes, um ensino mais significativo.

Uma vez que os conteúdos foram respaldados pela realidade dos alunos, suas vivências, de suas famílias, inserimos a escola no patamar da formação cidadã, de forma que a prática escolar favoreceu o desenvolvimento dos alunos, para além do aprender conteúdos, puderam compreender melhor a realidade, participar das relações histórico-culturais.

Outrossim, deixamos esta experiência como sugestão, que possa servir de referência para tantas outras, pois sabemos das dificuldades enfrentadas no contexto do ensino público brasileiro, notadamente, quanto ao apoio do trabalho docente, no ambiente escolar. Esta afirmação não é uma generalização, mas uma ênfase ao motivo que impulsionou este trabalho, uma força propulsora no seu desenvolvimento.

Referências

BENJAMIN, W. O Narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnicas arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. p. 197-221.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: [s. n.], 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** I. Parecer CEB nº: 01/99. (DCNEF). Brasília: [s. n.], 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s. n.], 2018.

CLASTRES, P. O dever da palavra. *In*: CLASTRES, P. **A Sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

Produção de videocliques no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Maria da Conceição Almeida Teixeira
Cayo Rodrigo de Medeiros Prata

Introdução

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no tocante ao conhecimento de Espanhol, afirmam que “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131). Assim, trabalhar com diversos gêneros textuais e ferramentas facilitam que os alunos consigam encontrar significado no que estão aprendendo e a adquirir conhecimento e valores.

Dentre essas ferramentas, Moran (1995) apresenta o uso do vídeo na sala de aula como um recurso que otimiza o processo de ensino-aprendizagem

O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional (MORAN, 1995, p. 1).

Segundo o autor, essa atração seria gerada porque o aluno o relaciona a um contexto de lazer, de entretenimento que, por vezes, desloca o foco do que seria formal na sala de aula, transformando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e motivador para o aluno.

Moran (1995) defende que o vídeo deve ser utilizado em sala de aula como um elemento motivador de sensibilização, que desperte a motivação, a curiosidade e o desejo de pesquisar os temas propostos. Ademais, o vídeo em sala “pode ainda incentivar a produção de outros materiais pelos próprios alunos, como forma de **expressão**” (FERNÁNDEZ, 2009, p. 57 **grifo do autor**).

O vídeo explora o ver, o visualizar, que está “situado no presente, mas que interliga não linearmente com o passado e com o futuro” (MORAN, 1995, p. 2), aproximando as pessoas do seu cotidiano e do cotidiano de seus familiares, amigos, comunidade, etc, uma vez que, através do vídeo, podemos ter acesso a diversas culturas, a diversos marcos temporais, a diversos mundos (internos ou externos).

Assim, compreende-se que o vídeo não deve ser visto como apenas uma atividade em que o aluno fica estante em frente a ele, assistindo a um filme ou videoclipe para depois o professor solicitar dele uma atividade sobre suas características ou enredo.

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele – nos toca e “tocamos” os outros, que estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (MORAN, 1995, p. 12).

Dentro dessa perspectiva, se pode apresentar o trabalho com produção de videoclipes⁹ musicais nas aulas como forma de motivar o aluno a buscar seu próprio conhecimento.

Relato da experiência

A experiência aqui relatada faz parte de um recorte temporal de um projeto interdisciplinar que teve cinco edições, realizadas durante o período de 2011 a 2017, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, localizado no Município de Monteiro/PB.

9. Aos nos referirmos a videoclipes estamos falando de “Curta-metragem que ilustra um tema musical ou apresenta o trabalho de um artista. = CLIPE” Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/videoclipe> Acesso em: mar 2019

Para este trabalho, optamos por relatar a experiência da última edição do projeto, desenvolvida no ano de 2017, pelas disciplinas de Arte, Espanhol, Inglês e Português (Gramática, Literatura e Redação), com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, intitulada “*Lourdinas Películas Awards – trilhas sonoras inesquecíveis*”. A ideia de trabalhar o tema de trilha sonora de filmes que foram baseadas em livros, nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa, surgiu ao percebermos o interesse de grande parte dos alunos em filmes (principalmente os produzidos em Hollywood) e em livros (principalmente os de literatura infanto-juvenil).

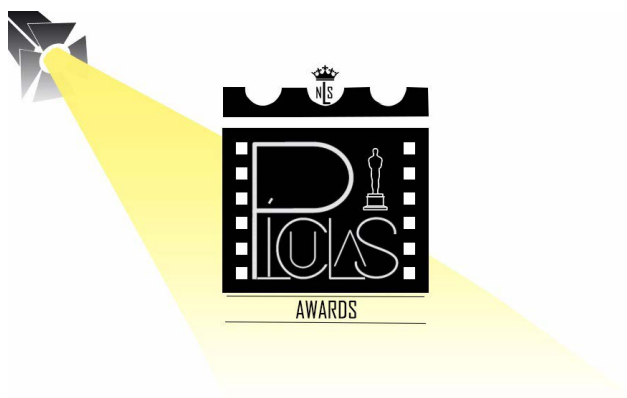
Neste sentido, o projeto atendeu a dois contextos diferentes: por um lado, contribuiu para o preenchimento de uma lacuna nos estudos da linguagem, no que diz respeito ao trabalho com as práticas de tradução Intersemiótica¹⁰/ adaptação de obras literárias para o cinema; por outro, propôs reconhecer campos específicos de construção de sentido nas obras, relativos aos procedimentos internos de linguagem e seus elementos de articulação que vinculam essa obra ao contexto que a produziu.

10. “a tradução intersemiótica reconhece a especificidade das várias linguagens semióticas (pintura, literatura, teatro, fotografia, cinema, televisão) e ao mesmo tempo acolhe o intercâmbio entre as mesmas em um processo de transcodificação criativa” Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/encult4/index.php/eixos-tematicos/traducao-intersemiotica/>. Acesso em: out 2018.

Durante o período de execução, cada disciplina trabalhou temas específicos, dentro de seus conteúdos programáticos: cinema, edição de vídeos, tradução (intersemiótica e interlingual), adaptação de literatura para cinema, análise de obras literárias e cinematográficas, resenha e biografia. O projeto teve duração de dois meses (abril e maio de 2017), com quatro etapas definidas.

Na primeira etapa, elaboramos o projeto pensando em toda metodologia e logística para seu funcionamento, inclusive com produção de logomarca. Cada professor participante sugeriu como melhorar, inclusive para facilitar o trabalho na sua área.

Figura 1 – Logomarca do projeto



Fonte: Design Jeff Silva (2017)

Após aprovação dos professores participantes, o projeto foi apresentado à direção e à coordenação pedagógica do

colégio. Após alguns questionamentos quanto à operacionalização financeira e metodológica das atividades (por exemplo, de como o projeto seria custeado), que foram respondidas a contento (seria custeado pelos alunos, que pagariam uma pequena taxa), o projeto foi liberado para ser executado.

Na segunda etapa, nos reunimos, alunos e professores envolvidos, e foram repassadas as normas necessárias para a produção dos vídeos.

Os alunos seriam divididos em 10 equipes, que deveriam conter apenas alunos da mesma série. Cada grupo apresentaria três sugestões de músicas para produção dos vídeos, uma em cada idioma (português, espanhol e inglês), que fizessem parte do rol de trilhas sonoras de filmes e que foram baseados em livros.

Após as sugestões apresentadas pelos alunos, os professores responsáveis fizeram a seleção da música que cada grupo produziria. Para tanto, as letras das músicas foram analisadas para que não houvesse nenhum tipo de problema (moral, emocional, religioso) para todos os participantes e para a escola.

Para a produção dos vídeos, os alunos deveriam seguir algumas regras importantes para garantir que o processo fosse justo para os participantes: todos os membros do grupo deveriam aparecer no vídeo e deveriam ter cuidado na escolha do figurino, pois roupas curtas e decotadas, bem como rapazes sem camisas não seriam aceitos, sob pena de

ter todo o grupo desclassificado. Cada grupo deveria criar um roteiro do clipe (um resumo desenhado ou escrito com as cenas) e entregar previamente para análise dos professores.

Durante o processo de produção os alunos deveriam se abster de danos ao patrimônio público e/ou privado (havíamos tido problemas com a edição anterior em que um grupo pichou um prédio).

Cada integrante do grupo só poderia participar da produção do seu clipe, não podendo visitar os outros grupos em momentos de filmagens e/ou discussões sobre a produção. Além disso, toda produção do clipe só poderia ser feita pelos integrantes do seu grupo (em uma das edições anteriores, uma equipe contratou um profissional para filmar e produzir o clipe, sendo punido com a não concorrência na premiação, e queríamos evitar que este problema ocorresse novamente).

Na terceira etapa, após a análise do roteiro apresentado aos professores, começou o processo de produção dos videoclipes. Os grupos também tiveram que decidir sobre os cenários para gravação das cenas (foram orientados a que buscassem diversificar nesta escolha), além do figurino que cada personagem do clipe deveria usar em cada cena.

Os grupos tiveram autonomia nas escolhas, embora tenhamos dado algumas orientações para evitar possíveis problemas (para eles, familiares e para a escola), como por exemplo, se fossem gravar alguma cena em propriedade pri-

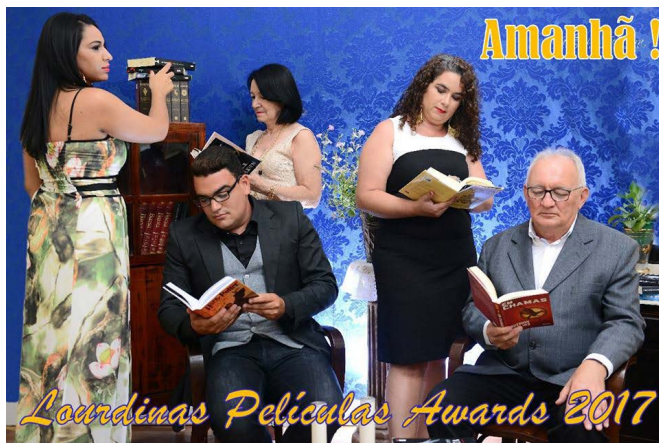
vada ou em prédios públicos, que solicitassem a autorização do responsável pelo local.

O período de filmagens durou uma média de um mês para que os alunos pudessem planejar e executar as ações, sem que isso atrapalhasse o desenvolvimento das atividades de sala de aula.

A quarta etapa consistiu na premiação dos videoclipes produzidos, pois, além da avaliação de cada disciplina, que atribuiriam notas a cada aluno participante de acordo com as atividades desenvolvidas em sala e da produção final do videoclipe, tínhamos a culminância do projeto. Neste dia, apresentamos os videoclipes produzidos para eles, seus familiares, amigos e a sociedade em geral e fizemos a entrega de troféus, referente às premiações para os grupos.

Antes do dia da premiação foi feita uma divulgação do evento no *Facebook* da escola, com cartazes dos clipes produzidos, bem como material produzido com os professores envolvidos no projeto (Figura 2).

Figura 2 – Foto de divulgação da premiação (com os professores participantes)



Fonte: Valtércio Ferreira (2007)

Para as premiações foram apresentadas 15 categorias as quais alunos e equipes concorreriam por prêmios, ao estilo “Oscar”¹¹, a saber: ator, atriz, ator revelação, atriz revelação, cenário, produção, interpretação masculina (*Playback*), interpretação feminina (*Playback*), direção, edição, roteiro

11. “Oficialmente chamado de Prêmios da Academia (em inglês, *The Academy Awards* ou *The Oscars*) é uma cerimônia de premiação da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, fundada em Los Angeles (Califórnia) em 1927, que presenteia anualmente os profissionais da indústria cinematográfica com o prêmio **Oscar**, em reconhecimento à excelência do trabalho e conquistas na arte da produção cinematográfica”. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%93scar>. Acesso em: out 2018.

original, câmera, caracterização feminina, caracterização masculina e melhor clipe.

Para julgar os cliques e conceder a premiação, os professores convidaram 03 (três) jurados, com conhecimento nas áreas que abrangem o projeto (literatura, arte, cinema, vídeo), e que não tivessem parentesco ou algum vínculo com os concorrentes, nem fossem professores da instituição. Desta forma, escolhemos dois ex-alunos (um que fazia faculdade de Arte e Mídia e outra blogueira), que já haviam participado de edições anteriores e um ator/dançarino/professor de Língua Portuguesa.

No dia da entrega da premiação, foram passados todos os videoclipes produzidos¹² e apresentados os vencedores das categorias já mencionadas, seguida de celebração pelos vitoriosos e certa frustração de alguns que não conseguiram ser premiados.

A experiência sob análise

Durante o processo de elaboração da 5ª edição do projeto, ainda que o trabalho envolvesse cinco professores, apenas dois estavam realmente imersos no processo e participaram de todas as etapas, desde a idealização, passando

12. Os vídeos de todas as edições do projeto podem ser visto em: https://www.youtube.com/user/abcteixeira/videos?view_as=subscriber

pela operacionalização até seu momento de conclusão. O que demonstra a dificuldade que ainda temos em trabalhar de forma interdisciplinar nas escolas, pois percebemos que os demais professores ficavam preocupados apenas com as atividades que estavam sendo desenvolvidas em suas aulas, enquanto que as demais que seriam comuns a todos professores ficaram sob a responsabilidade de apenas dois.

Ainda tivemos as dificuldades com a falta de apoio de professores que não participavam do projeto, mas que colocaram entraves na preparação do evento da culminância do projeto, para a qual necessitávamos da presença de alguns alunos e estes não eram liberados. Assim como solicitamos que os professores, durante a semana que antecedia a entrega da premiação, evitassem fazer avaliações com os alunos, pois estariam em preparação para o dia e muito ansiosos, o que poderia fazer cair seu rendimento. Infelizmente, nem todos professores compreenderam esse pedido (inclusive um dos que participavam do projeto aplicou prova no dia que antecedeu o evento).

No entanto, quanto à aprendizagem dos alunos, foi perceptível a motivação dos alunos na participação no projeto, o que foi também motivador para a melhora no desempenho e interesse nas aulas das disciplinas envolvidas no projeto. Essa experiência corrobora com a fala de Moran (1995) quando fala sobre a importância do uso de vídeos como motivador da aprendizagem, por fazer parte do contexto socio-

cultural dos jovens e por propiciar ludicidade e prazer no processo de aprendizagem dos alunos.

Na nossa experiência pessoal, como professores de língua estrangeira (espanhol) e arte, conseguimos perceber a motivação dos alunos nas aulas referentes ao projeto, a partir das temáticas da adaptação de livros para filmes e suas características e sobre a edição de vídeos. Os alunos mostraram um interesse maior com as disciplinas e se envolviam nas discussões em sala de aula das temáticas abordadas. Além disso, percebemos que eles realmente conseguiam ver a importância do trabalho desenvolvido a partir de suas falas e da preocupação em construir um bom trabalho na produção dos clipes.

Diante da experiência relatada, podemos apontar a importância do desenvolvimento de atividades diversificadas na prática pedagógica do professor para motivar o aluno a querer participar das aulas e se tornar protagonista de sua aprendizagem.

Para tanto, vemos que a inserção das novas tecnologias nessas práticas se torna quase que obrigatória, uma vez que elas estão presentes no dia a dia dos alunos e, conseguimos, a partir da realidade deles, enxergar e perceber seu mundo de forma diferente e ressignificá-lo, de forma que ele se dê conta que o uso da tecnologia pode auxiliá-los na sua educação e na sua aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; Secretaria de Educação básica, 2006. 1 v.

FERNÁNDEZ, G. E. (coord.). **Publicidade e propaganda:** o vídeo nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. (Série Librería española e hispanoamericana)

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 06 out. 2018.



Parte II

Relato de experiência de projetos integrados

Produção de material didático do LAEG

uma perspectiva inclusiva para cegos

Sonia Maria de Lira

Pedro Henrique Araújo Santos

Julierme Montenegro da Silva

Introdução

O texto aqui apresentado aborda algumas experiências desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG), em parceria com projetos de extensão ou encaminhadas por disciplinas ministradas no curso de licenciatura da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), do Centro de Humanidades (CH), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O LAEG faz parte do conjunto de laboratórios da UAG, sendo espaço aberto aos docentes e licenciandos interessados na área da Educação Geográfica, desenvolvendo procedimentos teórico-metodológicos diferenciados, envolvendo também práticas inclusivas.

O referido laboratório vem se especializando na elaboração de recursos cartográficos táteis para pessoas com deficiência visual, como também na produção de livros falados, tanto para profissionais e estudantes da educação básica quanto para o ensino superior.

A seguir, faremos breve explanação sobre o LAEG.

O LAEG

O LAEG localiza-se no bloco BC 2, sala 103, do Centro de Humanidades (CH), no Campus da UFCG, Campina Grande e é coordenado pela professora Sonia Lira, da UAG. Entre os objetivos do laboratório podemos destacar:

II - Realizar pesquisas teóricas e aplicadas na área de Ensino de Geografia e Inclusão; [...]

IV – Pesquisar e desenvolver materiais didáticos de apoio ao ensino de Geografia, educação inclusiva e áreas afins; [...]

[...] VIII – Atender e orientar professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior, inclusive para consulta no acervo;

IX – Permitir a realização de oficinas e aulas diversas com recursos e estratégias diferenciadas; [...]

XI – Promover atividades de extensão diversas, dentre as quais minicursos na área de cartografia tátil, interações dos saberes geográficos, educação inclusiva etc. (UFCG-LAEG, 2018, s. p.)

Sendo assim, o LAEG busca uma educação dinâmica e inclusiva, tendo contribuído na produção de recursos cartográficos táteis para projetos de extensão desenvolvidos, entre 2015 e 2017, no Instituto dos Cegos e em escolas públicas de Campina Grande.

Em 2018, foram instalados nos computadores do LAEG programas leitores de tela para atendimento aos estudantes com cegueira que ingressaram na UFCG no mesmo ano. Como também, o laboratório contribuiu na produção de livro falado de Geografia para um dos estudantes cegos, no curso de História.

Destarte, o laboratório tem contribuído para a produção de recursos pedagógicos que favorecem a melhoria da qualidade de ensino de Geografia destas instituições, principalmente para os estudantes com deficiência visual, mas esta produção vai além da elaboração de adaptações curriculares.

As adaptações curriculares

Na década de 1990 foram encaminhadas através do Ministério da Educação (MEC) as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Neste documento, enfatizava-se a necessidade de adaptações curriculares no desenvolvimento pedagógico daqueles que possuísem necessidades educativas especiais, ou seja,

[...] Que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. [...] As adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2001, p. 33).

Em 1999, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/ MEC) publicou as adaptações curriculares, destacando que as adequações ao currículo propõem:

Conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar (ARANHA, 2003).

Contudo, a adaptação do currículo escolar não é suficiente para a garantia da aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, porque a utilização de recursos necessita de outras mediações pedagógicas para que as conceituações possam ser construídas (LIRA, 2017).

As experiências de extensão vivenciadas na UAG demonstraram que não adiantava apenas produzir recursos no LAEG e utilizá-los em sala de aula, eram necessárias também avaliações constantes do processo de aprendizagem dos es-

tudantes e as oficinas ministradas não possibilitavam a continuidade avaliativa, a qual favoreceria a real conceituação.

Por isso, também foram oferecidos momentos formativos para os docentes, na expectativa de que aquele trabalho inicial pudesse ter continuidade nas instituições parceiras, principalmente na utilização dos recursos táteis, os quais favoreciam construções conceituais específicas.

Os recursos do LAEG à disposição da inclusão dos estudantes cegos

Inclusão é um conceito muito amplo, porque abrange todos os segmentos presentes no espaço. Por isso, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. (MANTOAN, 2003, p. 16)

Nesta perspectiva, são necessárias condições estruturais e pedagógicas que proporcionem oportunidades iguais para todo(a)s. Contudo, a garantia dessas condições ainda é um desafio a ser concretizado.

Dessa forma, o LAEG vem contribuindo com a confecção de recursos táteis para os conhecimentos geográficos, pois eles são muito escassos nas instituições educacionais.

Sá e Simão (2010, p. 33) afirmam que os estudantes com cegueira:

Têm o mesmo potencial de desenvolvimento e de aprendizagem que as outras crianças ainda que alguns obstáculos ou barreiras dificultem este processo. Entre elas, existem diferenças individuais significativas, assim como acontece com as crianças que enxergam. Estas crianças podem apresentar ou não dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, o que não é consequência da cegueira.

Sendo assim, os estudantes com cegueira têm todas as potencialidades para construir seus conhecimentos, mas são necessários recursos didáticos e práticas pedagógicas diferenciadas para eles. No caso da Geografia os recursos táteis são muito importantes.

Ainda conforme Sá e Simão (*op. cit.*, p. 35):

O tato é uma via alternativa de acesso e processamento de informações que não deve ser negligenciada na educação. O sistema háptico é composto por receptores cutâneos e cinestésicos pelos quais as informações provenientes do meio são conduzidas ao cérebro para serem interpretadas e decodificadas. [...] O tato fornece informações sobre tamanho, forma, peso, consistência, espessura, densidade, textura, dentre outras, e possui propriedades importantes e diferentes das propriedades da visão no que concerne à percepção de um objeto. Enquanto o tato analisa as partes para configurar o todo, a visão é imediata, global e simultânea.

Dessa forma, os recursos táteis são fundamentais no trabalho pedagógico com as pessoas com cegueira e o LAEG vem produzindo diversos recursos cartográficos táteis para estes estudantes, os quais apresentaremos a seguir.

A cartografia tátil produzida no LAEG ou recebida como doações

A cartografia tátil é um meio importante e funciona como uma forma de comunicação, que consegue expressar, de forma concreta, temáticas abstratas da realidade espacial. Conforme ressalta Almeida (2011, p. 130), “os mapas na forma tátil são exemplos eficazes para destacar a relevância da cartografia como processo de comunicação”, contribuindo para a apropriação conceitual cartográfica daqueles com deficiência visual.

O LAEG possui em seu acervo diversos materiais táteis geográficos. Dentre estes, destacamos os mapas do território brasileiro, da América do Sul, dos biomas do Brasil, do relevo do Nordeste, da hidrografia da Paraíba, de Campina Grande, etc. Como também existem maquetes representando a caatinga e outros biomas, tectônica das placas; hipsometria de áreas do entorno de escolas em Campina Grande, de plantas escolares, de salas de aulas, entre outras.

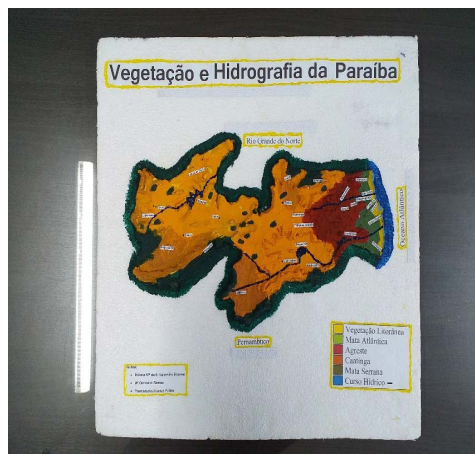
A figura 1, a seguir, mostra um mapa tátil das regiões do Brasil feito com o acetato, possuindo uma variação na textura projetada no verso, para facilitar a interpretação quando tateada. Além disso, o mapa possui legenda tátil acompanhada da escrita em braile.

Figura 1 – Mapa tátil das regiões do Brasil feito em acetato



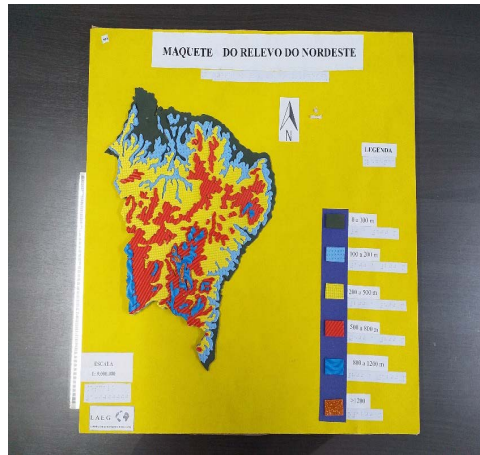
Fonte: Compilação dos autores.

Algumas maquetes também foram feitas com papel machê, pois é um material de fácil aquisição pelos espaços escolares e de baixo custo, já que utiliza papel higiênico, cola e água para sua confecção, além de tinta guache. A figura 2 apresenta uma maquete confeccionada com papel machê. Este material tem que ser bem lixado, pois ao secar pode ficar com pontas e machucar aqueles que o tocam.

Figura 2 – Maquete tátil da Vegetação e Hidrografia da Paraíba

Fonte: Compilação dos autores.

Também existem outras maquetes confeccionadas com emborrachado em EVA, tratando-se de um material macio que é agradável ao ser tateado, além disso, também é encontrado com texturas diferentes que facilitam a produção dos recursos táteis. A figura 3 apresenta uma maquete produzida com EVA.

Figura 3 – Maquete tátil do Relevo do Nordeste

Fonte: Compilação dos autores.

Além dos mapas e maquetes, citados anteriormente, existem outros materiais apresentando aspectos geológicos, fusos horários, perfis dos solos, minerais e rochas, fluxos migratórios, entre outros. Estes recursos são usados por estudantes da graduação e professores da Educação básica sempre que são solicitados.

Considerações finais

Este trabalho se propôs a apresentar as experiências vivenciadas no LAEG, enfatizando os recursos táteis ali produzidos e sua importância na aprendizagem geográfica para os estudantes com deficiência visual. Mas ressaltamos que o

LAEG também tem um grande mérito na formação inicial dos futuros professores de Geografia, pois contribui na discussão da educação inclusiva e na elaboração dos recursos para este fim.

Entretanto, como foi ressaltado no texto, os recursos didáticos não podem ser desvinculados das conceituações necessárias em cada área do conhecimento. Por isso, o laboratório tem a parceria de docentes que se preocupam em enfatizar os pressupostos teórico-metodológicos necessários aos usos dos instrumentos pedagógicos, pois sem estes conhecimentos a construção do conhecimento ficaria prejudicada, já que somente a utilização de recursos não garante a aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, R. A cartografia tátil no ensino da geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, R. D. (org). **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ARANHA, M. S. F. (org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

LIRA, S. M. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência visual no Instituto dos Cegos de Campina Grande/PB. **Revista Educação Inclusiva (REIN)**, Campina Grande, v. 1, n. 1, p.96-105, jul./dez. 2017. Disponível em: revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/article/download/3880/2231. Acesso em: jan. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Alunos com cegueira. *In*: DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual : baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

UFCG. Laboratório de Apoio ao Estudante de Graduação. **Regulamento interno do LAEG**. Campina Grande: [s. n.], 2018.

A construção de material didático no âmbito do princípio da autonomia docente entre a produção e a análise¹³

Williany Miranda da Silva

Vanessa Luciene Pereira da Silva

Denise Lino de Araújo

Introdução

O aumento da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) delineia o futuro de toda a sociedade. Não há mais como perceber a vida das pessoas, as atividades do dia a dia, o ambiente de trabalho ou as escolas sem a sua presença. E é nesse novo cenário que a escola tem sido impac-

13. Esse capítulo integra resultado de discussões do Grupo de pesquisa “Teorias da linguagem em Contextos de ensino”, em específico relacionado ao projeto em curso “ Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem (NS), em vigência no período de 2018-2022, sob a coordenação dos professores, Edmilson Luiz Rafael e Williany Miranda da Silva, cadastrado no Comitê de ética número: 94344318.6.0000.5182.

tada pelas transformações tecnológicas. Existe um universo de onhecimentos e informações disponíveis na Web 2.0¹⁴. Os alunos podem pesquisar e estudar em diversos lugares e a qualquer instante, com ou sem a presença de um professor, estando ou não em uma sala de aula tradicional (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011; MORAN, 2013).

A partir desta breve contextualização, o objetivo deste capítulo é apresentar o “Projeto ENEM na palma da mão”¹⁵, idealizado em uma disciplina na graduação, no Curso de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, cuja proposta proporcionou a elaboração de materiais didáticos digitais. Além disso, também nos propomos a exibir um recorte de dados de uma pesquisa em nível de mestrado¹⁶, que teve como foco a realização do referido projeto, cujo objeto de estu-

14. São aplicativos da Web que possibilitam “aos usuários criar e publicar seu próprio conteúdo online”. Além disso, uma outra característica destes aplicativos envolvem a oportunidade interativa por meio de comentários (BARTON; LEE, 2015, p. 22).

15. Projeto idealizado pela professora Dr^a Denise Lino de Araújo, cujos materiais didáticos podem ser acessados em: https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ. Acesso em 04 de mar. 2019.

16. A dissertação na íntegra encontra-se na página do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande. Sua produção foi realizada por Vanessa Luciene Pereira da Silva, sob orientação de Williany Miranda da Silva. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1M096qhVgmWEWwJcp4eNlvXwD5x30MXUU/view?usp=sharing>. Acesso em 04 de mar. 2019.

do foram as videoaulas produzidas durante o estágio supervisionado de uma turma de graduandos em 2015.2¹⁷.

Primeiramente, apresentaremos a fundamentação teórica acerca da linguagem visual como preponderante em recursos digitais. Isso posto, iremos expor a trajetória da elaboração de módulos e videoaulas (VA) do “Projeto ENEM na palma da mão”, seguida de um recorte analítico envolvendo o olhar multimodal para videoaulas e considerações finais.

Linguagem visual em recursos digitais

Os modos semióticos não são novos e fizeram parte da construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Sua presença no cotidiano das pessoas caracteriza um entrelaçamento dos variados recursos representativos das realizações multimodais que abarcam o contexto das tecnologias. Seus sentidos compostos por uma sintaxe imagética em um dado contexto linguístico são constituídos pela escolha de diferentes recursos, entre eles, imagens, cores, áudio, diferentes fontes, etc, que incorporam a sua estrutura composicional. Desse modo, tais elementos contribuem com a leitura global dos modos semióticos, bem como das mo-

17. As videoaulas do Projeto “Enem na Palma da mão” foram desenvolvidas em 2016, porém o período está indicado como 2015.2, porque o calendário da IES estava reprogramado devido às greves na universidade.

dalidades verbal e visual recorrentes (BARTON; LEE, 2015; SILVA, 2016).

O uso de diversos dispositivos semióticos na modalidade visual tem propiciado modos de leitura para os diferentes gêneros textuais que destacam a linguagem não verbal. A concepção de texto, enquanto discurso materializado na oralidade e na escrita, está situada no âmbito tecnológico e proporciona a emergência de novos gêneros inseridos nos diferentes contextos sociais da linguagem. Tal emergência evidencia o surgimento dos diversos níveis de letramento interligados às inúmeras representações semióticas que podem atender às necessidades comunicativas, sejam formais ou informais (SILVA, 2016).

Projeto ENEM na palma da mão: dos módulos às videoaulas

O surgimento do “Projeto ENEM na palma da mão” partiu de uma disciplina de estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, no período 2015.2, com discentes que estavam próximos à conclusão do curso.

Seu desenvolvimento se deu em torno de quatro subtemas da prova de Linguagens e Códigos (Leitura multimodal; Variação linguística; Concordância nominal e verbal; e Produção do texto dissertativo-argumentativo), subárea

ensino de língua materna, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob a responsabilidade de 17 estagiários.

Apoiados teoricamente e com base na organização das questões da prova de Língua Portuguesa e da redação do ENEM, foram iniciadas as etapas de elaboração e revisão dos módulos. Durante o processo, seguiu-se um cronograma para o cumprimento de sua construção.

Como ilustração, apresentamos a seguir a figura 1 que representa a imagem dos módulos: Leitura multimodal; Variação Linguística; Concordância Nominal e Verbal; e Produção de texto dissertativo-argumentativo.

Figura 1 – Disposição dos módulos do projeto “ENEM na palma da mão”¹⁸



Fonte: Compilação dos autores.

18. Durante a coleta dos dados, antes do exame de qualificação, os módulos encontravam-se disponíveis no canal “ENEM na palma da mão”, porém não é mais possível acessá-los, pois não estão mais presentes na referida plataforma, evidenciando a característica fluida do contexto digital.

Quanto ao processo de produção das videoaulas, sua organização contou com a participação de uma equipe técnica e equipamentos do Laboratório do Curso de Libras da Unidade Acadêmica de Letras, na UFCG. Esta equipe foi responsável pela qualidade das gravações, edições, criação do canal no *YouTube* e postagens do material produzido. À parte, o processamento que envolvia conhecimentos técnicos de profissionais envolvidos com a filmagem; os estagiários familiarizaram-se com vídeos publicados no ambiente digital, observando outros existentes em plataformas voltadas para o ensino.

No que se refere ao número de videoaulas produzidas, contabilizamos treze, cuja organização, apresenta, de modo geral, uma estrutura funcional semelhante, pois em cada uma delas, temos um estagiário (a)-expositor (a), com camisas padronizadas, slides em uma TV, microfones. A duração delas varia entre 4 e 12 minutos. Esse formato corresponde às orientações adotadas pelos estagiários, confirmando o rigor e seriedade das produções e garantindo a identidade e legitimidade do projeto. Para tal ilustração, apresentamos a seguir a figura 2, cujo *print* foi retirado da VA9:

Figura 2 – Ilustração da VA9

Aula 09 Concordância Nominal

Fonte: <https://youtu.be/Z-YbjB9zJcc>

O *print* em destaque, na figura 2 “Ilustração da VA9”, relativa à aula 09 “Concordância nominal” é representativa das demais aulas expostas no canal do *YouTube*.

O processo de gravação das videoaulas configurou-se como um trabalho novo, com uma linguagem e equipamentos considerados como desconhecidos no contexto de formação dos envolvidos. Sem contar que a disciplina reuniu dezessete estagiários, a professora formadora, duas pessoas da equipe cinematográfica, uma aluna do departamento do curso de Designer e uma aluna especial do mestrado, contabilizando, assim, 22 duas pessoas envolvidas.

O olhar multimodal para as videoaulas

Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada, uma vez que elucidamos uma investigação situada em um dado contexto, a saber digital. Saímos do espaço de sala de aula tradicional para as aulas virtuais. São os campos emergentes de letramento digital que têm desafiado e impulsionado pesquisadores a analisarem o ensino da LP na contemporaneidade, desfazendo e refazendo os conceitos estanques de interação, tempo e espaço.

No que diz respeito ao nosso objetivo, analisamos o tratamento dos recursos multimodais presentes nas videoaulas. Sendo assim, a VA10 está descrita no canal como sendo a quarta aula de um conjunto de seis sobre o tema “Norma padrão (concordância nominal e verbal)”. Sua exposição é realizada por uma estagiária-expositora que ministra o conteúdo “Concordância verbal (regra geral)” em 7 minutos e 34 segundos.

A estagiária-expositora apresenta um exemplo introdutório para a identificação da concordância verbal em um dado contexto. Sendo assim, o exemplo é um anúncio publicitário da marca Artex-arte em cama, mesa e banho. Vejamos.

Figura 3 – Anúncio publicitário como exemplo introdutório na VA10



Fonte: <https://youtu.be/Zc07ezE4TmY>

A figura 3 “Anúncio publicitário como exemplo introdutório na VA10” apresenta o slide com a imagem do anúncio e a presença de uma oração em destaque ao lado. Apesar da oração estar destacada, a estagiária-expositora parte de uma leitura e interpretação do que está sendo veiculado no anúncio publicitário, abarcando a presença do texto verbal e não verbal em que o modelo da marca demonstra revelar felicidade em função da produção e venda dos produtos, conforme podemos visualizar no Trecho 01 a seguir:

Trecho 01:

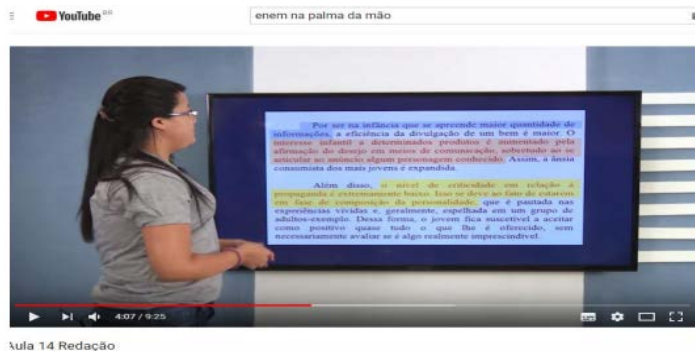
Para introduzirmos esse momento temos aqui a imagem de um anúncio publicitário da marca artex arte em cama mesa e banho [...] se observarmos o modo como o modelo do anúncio está segu-

rando a toalha bem próxima ao rosto vamos perceber que isso está relacionado a essa descrição dessa sensação de felicidade em torno da produção e venda do produto da marca...

Com base nisso, podemos enfatizar que a estagiária-expositora busca relacionar imagem e texto, ou seja, o comportamento e expressão facial do personagem do anúncio estão relacionados ao conteúdo veiculado no texto verbal. Tal tratamento evidencia uma interpretação globalizada dos elementos multimodais (BARTON; LEE, 2015; SILVA, 2016).

Um outro exemplo pode ser observado na VA14. Ela é exibida e descrita no canal “ENEM na palma da mão” como a segunda dentre cinco sobre o tema “Produção de texto dissertativo-argumentativo”. Sua ministração é realizada por uma estagiária-expositora sobre o conteúdo “Estrutura e características do texto dissertativo-argumentativo”, que ocorre em 09 minutos e 25 segundos. Para isso, ela utiliza a redação de um candidato do ENEM 2014, como forma de apresentar a organização textual. Além disso, faz uso de algumas cores como destaques importantes para a sua visualização sequencial. Vejamos a figura 4 a seguir.

Figura 04 – Exemplificação do desenvolvimento da redação na VA14



Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

Conforme ilustração, as diferentes cores possibilitam observar o modo como o candidato organizou, fundamentou, argumentou e propôs sua solução interventiva. Mesmo diante de uma videoaula com predominância da linguagem verbal, percebemos o quanto o visual das cores coopera com o conteúdo ministrado (BARTON; LEE, 2015; SILVA, 2016).

É possível compreender que os recursos multimodais estão presentes na sociedade e ganharam mais força a partir do surgimento das ferramentas digitais, uma vez que passamos a lidar com diferentes modalidades no mundo virtual. Tal realidade exige dos usuários habilidades favoráveis para o seu tratamento, tendo em vista que a leitura precisa levar em consideração imagem e texto de modo interligado, para que a interpretação seja realizada de modo adequado.

Considerações finais

O projeto “ENEM na palma da mão” revela que o espaço na formação docente possibilitou a criação de novos gêneros digitais. Esta experiência proporcionou aos estagiários novos desafios que já fazem parte da realidade de muitas escolas, cursinhos, professores. Tais videoaulas só elucidam a educação da acessibilidade e viabilidade. Elas desafiaram os estagiários e possibilitaram repensar a graduação em parceria com o mundo digital, o próprio currículo e adequação ao mundo profissional que já presenciamos. Não é nada para o futuro, já faz parte da realidade.

Além disso, pensar a multimodalidade como um recurso importante para o tratamento desses gêneros virtuais é estar em parceria com os multiletramentos, com as exigências do mundo atual. Caso contrário, ficaremos fadados ao atraso.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ENEM na palma da mão. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ. Acesso em: 05 mar. 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas/SP: Papirus, 2013. p. 7-72.

RODRIGUES, C. A. F.; SCHIMIDT, L. M.; MARINHO, H. B. **Tutoria em educação a distância**. [S. l.]: [s. n.], 2011. Disponível em: <http://suporte.nutead.org/suporte/wp-content/uploads/2013/02/Tutoria.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, M. M. P. da. **Material didático impresso de curso de licenciatura a distância**: um olhar para os recursos multimodais. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

Uma experiência didática com a leitura de gêneros textuais no ciclo de alfabetização

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Ângela Maria Ferreira Sousa
Robson dos Santos Souza
Rossana Emanuele Dias da Silva

Introdução

A compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto histórico-cultural. Por isso, ler não se resume a decodificação escrita da língua, uma vez que o ato de ler implica ler o mundo, mesmo antes, e até depois, de termos acesso ao código escrito, pressupõe-se que entra em jogo toda a experiência existencial do leitor e que, portanto, ler é um processo ativo, interdependente da interação autor-texto-leitor. (SOLÉ, 1998; FREIRE, 2009; BRAGA; SILVESTRE, 2009).

Com efeito, ao analisar a situação de leitura no Brasil, mesmo com muitos incentivos e políticas de ensino que de-

fendam a importância da leitura como uma das principais vias de emancipação do cidadão, seja qual for o nível de aprendizagem em que se encontre, ainda é incipiente, em razão do grande déficit apresentado pela sociedade brasileira nessa atividade. Assim, trazer à luz algumas funções da leitura dentro de um contexto educacional mais abrangente é uma ação pertinente haja vista a magnitude social que a leitura alcança no cotidiano das pessoas. (BRASIL, 2010)

Dada às condições do desenvolvimento histórico e cultural do Brasil, a leitura, enquanto atividade de lazer, atualização e instrução, sempre foi restrita a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro. Um percentual significativo da população adulta de hoje, quando em fase escolar, estavam sem condições de estudar, optando pelos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para sua recepção. Daí, por certo, o sucesso do rádio, da televisão e dos meios eletrônicos, no contexto brasileiro e na maioria dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Daí também, o lazer proporcionado pela leitura ficar restrito àqueles que tiveram ou tem acesso à escola de forma privilegiada, e como este tipo de escola não é constituído para o povo em geral, a leitura torna-se um bem a ser desfrutado apenas pelas elites. (SILVA, 2011)

Uma das funções da leitura, é que ela é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda a própria vida do ser humano, pois o patrimônio sim-

bólico da humanidade contém uma herança cultural registrada pela escrita, a leitura por ser uma via de acesso a essa herança, é uma das maneiras do homem se situar no mundo de forma a dinamizá-lo (SILVA 2011).

Assim, ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. No entanto, a produção escrita que chega às nossas mãos não é um produto isolado, não ocorre no vazio, mas é consequência da integração de um complexo mundo socioeconômico.

Para Jolibert (1994), um texto escrito é uma representação do mundo econômico, industrial, comercial, cujo próprio funcionamento determina a natureza, a apresentação e o conteúdo dos materiais escritos. Daí, ao ler um texto escrito, entra-se em contato com três dimensões: composição, conteúdo temático e estilo do autor do texto, que estão regidos por um contexto sócio comunicativo. A este conjunto de elementos de um texto atribui-se o nome de gênero textual. (KOCH; ELIAS, 2006)

A partir da visão bakhtiniana, Koch e Elias (2006) afirmam que todo gênero é marcado por uma esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissociavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição. Nesta perspectiva, define-se composição dos gêneros como a forma de organização e distribuição das informações e dos elementos não-verbais.

Já a definição de conteúdo temático diz respeito às escolhas lexicais que tecem a organização do tema central veiculado no texto, em outras palavras é a conexão entre o co-texto (elementos linguísticos) e o contexto. Em se tratando do estilo, aspectos relacionados à intencionalidade, aos destinatários situados em uma prática sócio histórica de linguagem é que se materializam os contornos traçados pelo autor do texto, estes elementos regulam o grau de liberdade relativa do autor, pois ele realiza suas escolhas e, ao mesmo tempo, o contexto de produção, imprimem múltiplas determinações no processo individual de produção textual, daí se justifica a relativa estabilidade dos gêneros textuais. (BAKHTIN, 2003)

Os gêneros textuais são as formas mais comuns pelas quais usamos a linguagem verbal. Eles se apresentam em todas as situações discursivas do cotidiano e variam de acordo com as diferentes ações comunicativas. Uma das características mais marcantes do gênero textual é a sua fácil assimilação por parte de pessoas que vivem numa sociedade onde determinados gêneros são frequentemente empregados. Outra característica do gênero textual é o fato de que o indivíduo, ao possuir o domínio dos gêneros, faz predições sobre a dinâmica discursiva, ou seja, o que permite compreender-se a intencionalidade e a finalidade do dizer numa determinada situação comunicativa.

Um exemplo que pode explicar a noção de gênero é quando lemos uma carta pessoal ou quando lemos um anún-

cio de jornal. Ao lermos a carta pessoal, logo sabemos do que se trata. O mesmo ocorre com o anúncio de jornal. Tanto um quanto o outro têm aspectos de linguagem distintos e conhecidos pelos usuários de uma língua, o que permite seu reconhecimento e propósito comunicativo imediato.

Os gêneros textuais aparecem em todos os momentos do nosso cotidiano, seja ele na expressão oral ou escrita, formal ou informal. É impossível nos comunicarmos sem que haja um gênero textual nessa prática. Os gêneros são múltiplos, eles podem “nascer ou morrer”, dependendo de cada cultura e dos avanços tecnológicos.

Podemos tomar como exemplo o e-mail, que “nasceu” fazendo “morrer” a carta pessoal, ou seja, com o avanço das tecnologias e o fácil acesso a estas, o uso do e-mail tornou-se mais viável devido a sua facilidade e eficiência, substituindo então a carta pessoal.

Ao tomar a definição mais abrangente do gênero textual, que se configura como os usos sociocomunicativos, quando se debruça sobre práticas de leituras nesta perspectiva, faz-se necessário que se defina o contexto em que tais práticas se situam a fim de favorecer meios que potencializem o processo de significação da leitura dos gêneros que regulam o funcionamento discursivo de tais situações sociais. (ORLANDI, 2006; 2004; MARCUSCHI, 2008)

Desta maneira, esse capítulo aborda uma vivência de ensino da leitura com atividades pedagógicas a fim de favo-

recer o contato do leitor iniciante com exemplares de gêneros textuais que circulam nas esferas sociais do seu cotidiano (família, escola, religião, lazer, etc.), pois acreditamos que a prática de leitura a partir desse posicionamento, colabora para a construção de leitores críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade social que o circunda.

Assim, será relatada a seguir, parte da experiência didática do projeto de extensão “O ensino da leitura de gêneros textuais no ciclo de alfabetização na rede municipal de Campina Grande/PB”, que contou com o apoio do Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba (GONÇALVES, 2018).

O trabalho na escola campo da extensão

A vivência pedagógica aqui relatada aconteceu na Escola Municipal Cícero Virginio, Campina Grande-PB, em três turmas (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, do turno da tarde, durante o ano letivo de 2018.

A primeira visita à escola foi destinada a apresentação do projeto de extensão à direção e às professoras responsáveis pelas turmas supracitadas, a fim de sabermos se a proposta de desenvolver experiências didáticas com a leitura de gêneros textuais traria contribuições à aprendizagem da leitura dos estudantes.

Destacamos nesse primeiro momento que o trabalho seria colaborativo entre as professoras e a equipe extensionista com o objetivo de se realizar uma prática pedagógica ao longo do projeto articulada às capacidades leitoras e os gêneros textuais previstos no planejamento pedagógico da rede municipal para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com a intenção de atrelar às orientações gerais da rede municipal e as capacidades de leitura recomendadas em um dos cadernos de formação do professor alfabetizador do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), foi discutido nesse encontro quais seriam as prioridades elencadas pela escola sobre as habilidades leitoras e os gêneros textuais que seriam trabalhados com cada turma durante o ano letivo de 2018.

Por último, nesse primeiro encontro ficou acertado que a equipe extensionista planejaria as atividades de leitura e levaria à escola para que as professoras avaliassem a viabilidade do planejamento.

O segundo encontro foi destinado à avaliação do planejamento por parte das professoras das turmas envolvidas com o projeto. Elas avaliaram e deram sugestões quanto ao gênero textual, à sequência didática pensada e às capacidades de leitura destacadas para o trabalho com as turmas durante os encontros.

Após esse momento de avaliação e ajustes necessários a partir das sugestões das professoras, prosseguiu-se com os encontros nas turmas.

Dinâmica do planejamento de ensino da leitura de gêneros textuais

A vivência pedagógica no projeto de extensão foi estruturada a partir de um planejamento didático desenvolvido antes, durante e depois do encontro com as turmas. A sequência didática foi um dos instrumentos utilizados para a organização do ensino da leitura com as turmas, o outro instrumento foi um relatório produzido após a vivência com as turmas que funcionou como material de reflexão do trabalho desenvolvido em cada encontro.

Quanto aos gêneros textuais trabalhados durante o ano letivo de 2018, foram lista, convite e conto, com a turma do 1º ano; biografia, manual de instrução e conto, com a turma do 2º ano; biografia, manual de instrução e conto, com a turma do 3º ano. Cada um dos gêneros textuais citados foi trabalhado durante quatro encontros, totalizando doze encontros ao longo de 2018 em cada turma participante do projeto de extensão.

Apresentamos a seguir uma das Sequências Didáticas (SD) vivenciadas com a turma do 3º ano.

Ano: 3ª ano

Gênero(s) textual(s) da situação de leitura: manual de instruções “jogo da trilha”

Número de encontros para a vivência da SD: 4

Número de alunos participantes: 26

Capacidades de leitura envolvidas na atividade pedagógica (BRASIL, 2012, p. 33)

- Compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças;
- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.

Apresentação da situação de leitura/comunicação

- Apresentação da situação de leitura/comunicação: manual de instruções de jogos;
- Intencionalidade comunicativa: lazer, entretenimento, montagem de objetos;
- Conteúdo temático do gênero lido: jogo de trilha focando a Amazônia e o meio ambiente;
- Situação social onde o gênero circula: escola, família, em grupos de amigos, etc;
- Suporte impresso: livros, revistas educativas e caixas de jogos.

Atividade de linguagem inicial

- Antecipação dos sentidos ativando conhecimentos prévios realizando perguntas como: “*Já conheciam esse tipo de gênero? Onde viram? Sobre o que fala o texto? O que está pedindo para você fazer?*”;
- Apresentação de alguns exemplos de manuais de instruções.

Atividade de linguagem 2

- Após o momento inicial, realizar a leitura de um texto instrucional;
- Falar sobre sua função, importância e características;
- Em seguida, apresentar o manual de instruções do jogo da trilha;
- Explicar sua função e como serão os procedimentos seguintes;
- Falar um pouco sobre a importância da preservação da natureza.

Atividade de linguagem 3

- Após todas as explicações dadas sobre o manual, como também a leitura, feita pelos alunos, do jogo da trilha e como irá funcionar a brincadeira, formar um círculo no chão e colocar os materiais no meio do círculo;
- Conversar sobre os personagens que serão postos no jogo, ficando a critério das crianças a escolha do seu personagem. Lembrando que o personagem tem que fazer parte da fauna e da flora brasileira;
- As próprias crianças, com a ajuda do extensionista, produzirão o jogo: desenhando a trilha, a paisagem, os quadros, as regras a serem postas dentro de cada quadro;
- Todas as etapas da confecção serão seguidas através do manual de instruções do jogo;
- Após a confecção do jogo, todos os alunos irão participar da brincadeira;
- Terminado o jogo da trilha, aplicar um pequeno questionário, no quadro, com perguntas de compreensão do gênero estudado;
- Levar outros exemplos de textos injuntivos para que os alunos também os leiam;

- No momento em que as crianças estiverem lendo os textos terão sua voz gravada, para posteriormente ouvirem;
- O jogo deve ser deixado na escola para que as crianças brinquem durante o recreio.

Atividade de linguagem 4

- Correção coletiva do questionário aplicado na turma.
- Os alunos informarão se gostaram ou não da atividade e serão solicitados a dar sugestões para os próximos encontros.

Encerramento das atividades de linguagem vivenciadas no encontro

- Informar aos alunos que a aula chegou ao final;
- Solicitar que, para o próximo encontro, os alunos tragam outros exemplos de textos injuntivos (bula de remédio, receitas culinárias);

Materiais utilizados

- Cartolina e folha de papel ofício, lápis coloridos, cola, caixa de fósforos (vazias), figuras impressas de animais para colar nas caixas de fósforos e régua.

Essa vivência de leitura do gênero *manual de instrução* contou com a participação de toda a turma, e teve a ludicidade como a metodologia fundamental para o desenvolvimento do trabalho, garantindo uma aprendizagem contextualizada e significativa quanto aos propósitos comunicativos e ao seu uso e circulação social.

Ademais no encontro seguinte, a turma trouxe para sala de aula outros exemplares do referido gênero que também apresentam a predominância na sequência textual injuntiva para o estudo em grupo, ampliando o conhecimento sobre a variedade composicional desse gênero textual.

Considerações finais

A leitura como se sabe e já dito aqui é uma atividade fundamental para os processos de emancipação humana em sociedades letradas como a que vivemos. Nesse sentido, a escola, em seu planejamento didático, deve articular práticas de leitura que relacionem os usos sociais da língua materializada por uma infinidade de gêneros textuais que circulam no cotidiano.

Sendo assim, entendemos que práticas de ensino de leituras exitosas devem ser compartilhadas para que a formação de novos leitores seja dinamizada por meio de um contínuo debate entre todos aqueles que se interessam e buscam meios de fomentar a leitura nos múltiplos espaços sociais.

Referências

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. 3. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Relatório 2010**: Programa Nacional de Incentivo a Leitura – PROLER. Rio de Janeiro: [s. n.], 2010. 37 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC; SEB, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, F. M. da S. (coord.) **O ensino da leitura de gêneros textuais no ciclo de alfabetização na rede municipal de Campina Grande/PB** (Projeto de extensão). Campina Grande: [s. n.], 2018.

JOLIBERT, J. (coord). **Formando Crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes. 2004.

ORLANDI, E. P. **Discurso de leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, E. T, da S. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Vamos brincar de filosofar

a apropriação como atitude filosófica nas aulas de filosofia

Flávio de Carvalho

Adja da Costa Melo

Christian Marcos Gomes

Considerações iniciais

Para compor a discussão e a exposição que compõem este artigo, fizemos a opção de privilegiar a concepção, composição e funcionamento do jogo didático-filosófico. Durante a referida exposição também vinculamos algumas compreensões e afirmações de ordem didática e filosófica expostas de modo sumário. Todavia, antes de qualquer consideração sobre o jogo, convém afirmarmos veementemente três posicionamentos assumidos por quem escreve este artigo e por quem conduziu sua experimentação no âmbito escolar: primeiramente, afirmamos que este jogo didático-filosófico possui o caráter de atividade didática, isto é, tem como obje-

tivo conduzir os estudantes na construção do saber, no caso em tela, o filosófico. Sendo assim, não se trata de atividade divertida no sentido de ser engraçada, trata-se de atividade lúdica entendida como facilitadora da experiência didática. Dito isto segue-se a segunda afirmação, entendemos como atividade lúdica aquela estratégia que promove a interação dos participantes entre si e com o objeto de uso comum na interação, no caso em tela, o saber filosófico, os problemas e conceitos filosóficos.

Por fim, a terceira afirmação diz respeito ao objetivo fulcral do jogo do aniquilamento da alma, que se materializa em dois movimentos: em primeiro lugar se almeja que os participantes do jogo, os estudantes de Filosofia na educação básica tenham acesso aos conceitos e aos textos filosóficos em si mesmos, e em segundo lugar que realizem a apropriação destes conceitos em suas próprias vidas individuais e coletivas, mediados pelo processo de filosofar em sala de aula que deve se realizar com os estudantes e o professor de Filosofia. Trata-se, portanto, de uma experiência lúdico-filosófica.

Filosofar-jogar o aniquilamento da alma

A partida se realiza numa espécie de jogo de tabuleiro humano, no qual o estudante é a “principal peça” para o seu desenrolar. O jogo recebe o nome de “aniquilamento da alma”, porque ele pretende realizar, seguindo a dinâmica de

uma sala de aula, o itinerário do conceito de *aniquilamento da alma* desenvolvido pela filósofa beguina Marguerite Porete¹⁹.

Segundo Pontes, Marguerite Porete desenvolve de maneira bastante didática o caminho que a Alma deve percorrer para alcançar uma perfeita união com Deus, denominado dentro da obra da filósofa como o Puro Amor (PONTES, 2014). Para conseguir atingir essa perfeita união com o Divino, a alma precisa padecer de três tipos de morte e percorrer sete estágios da existência.

A primeira morte é a *morte do pecado*, na qual a alma se reconhece vivendo uma vida pecaminosa e decide deixá-la para obedecer aos mandamentos de Deus. Corresponde a esse tipo de morte o primeiro estágio do aniquilamento, quando a Alma se sente tocada pela Graça de Deus e passa a viver segundo os mandamentos divinos, ela não compreende bem os mandamentos, mas os cumpre por pura obediência a Deus.

A segunda morte denominada de *morte da natureza ou do espírito* corresponde ao segundo, terceiro e quarto estágio da existência. No segundo, a alma passa a entender os mandamentos, compreendendo os seus verdadeiros sentidos, passando agora a observar os ensinamentos de Cristo e a vivê-los.

19. Tem-se poucas informações sobre a vida de Marguerite Porete. Teria nascido por volta de 1260 no condado de Hainaut (França), foi uma pensadora mística vinculada ao Movimento das Beguinas, tendo sido queimada na fogueira sob a acusação de heresia em 1310, em Paris.

No terceiro, se preparando para dar início a morte da vontade, a alma, desejosa de Deus, passa a negar as riquezas, os prazeres, as honras, e se dedica ao trabalho da caridade. No quarto, a alma é tocada pelo Amor Puro, se afasta das coisas externas e se eleva em meditação. Nesse estágio, a alma se encontra extasiada com a toque divino e não deseja outra coisa a não ser o toque do Amor.

No quinto estágio, acontece a última morte, antes do aniquilamento completo da alma, *a morte da vontade*. Nesta etapa, a alma deixa de possuir vontade própria porque toma consciência que Deus é Tudo e ela é Nada. Trata-se do nada querer, uma vez que já se despojou de todas as coisas, agora, apenas é a vontade do próprio Deus que nela se manifesta²⁰.

No sexto estágio, a alma se encontra em um estado de perfeição espiritual, no qual ela não se enxerga mais, mas é Deus que se enxerga nela. A alma agora é espelho do Divino e só reflete a sua divindade, passando a perceber que tudo que existe é reflexo do divino, esse é o estágio mais elevado que a alma pode alcançar na Terra. Nesse momento, a alma

20. Vejamos o que diz Melo a respeito da terceira morte: “A alma, morta para a vontade, nada mais quer, pois a vontade que predomina nela é a de Amor e, assim, para estar com o seu Amado é necessário que ela deixe unir-se a Ele. [...] Diferente das mortes anteriores, do pecado e da natureza, nessa terceira morte (da vontade) a Alma não se move mais pela sua vontade. É com essa perda da vontade e, com isso, um diferencial na essência do que move a Alma em relação às outras mortes, que ela perde tudo, só lhe restando o nada e a liberdade por nada querer.” (MELO, 2014. p. 24.).

passa a ter a *experiência do longe-perto*, que lhe permite ver a sua alma glorificada na eternidade, mas é uma visão que dura pouco e acontece em forma de centelha, não podendo alguém lhe explicar por palavras. A alma retorna ao estágio anterior, no qual aguardará ser libertada do corpo (morte do corpo físico) para ser glorificada na eternidade.

Uma vez compreendido o conceito de aniquilamento da alma e seu itinerário, podemos tratar da concepção, composição e funcionamento do jogo didático-filosófico.

O jogo do aniquilamento da alma foi concebido a partir das inquietações que emergiram dentro das observações realizadas em sala de aula e da produção de uma oficina-filosófica pela equipe do PIBID do curso de Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande que foi realizada na Escola Estadual Sólon de Lucena, também na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Durante as atividades de observação e participação dos estudantes bolsistas nas aulas de Filosofia na referida escola, foi possível perceber que havia uma espécie de indiferença por partes dos estudantes do ensino médio pelos conceitos filosóficos explanados pela professora durante as aulas de Filosofia, e esse foi um dos elementos que despertou na equipe a preocupação com o não envolvimento desses estudantes com os problemas filosóficos. A partir dessas e outras inquietações vivenciadas no PIBID, então, é proposto a elaboração de um jogo como recurso didático-filosófico para ser desenvolvido

com os estudantes em sala de aula a respeito do conceito de aniquilamento da alma em Marguerite Porete.

Inicialmente inspirado no jogo de tabuleiro “Ludo”, popularmente conhecido como “Furbica”, que tem como objetivo, partindo de uma “casa origem”, chegar com quatro peões na “casa final”. Analogamente, o movimento proposto no conceito de Porete representa um caminho, saindo de um estágio inicial e, percorrendo uma trajetória, chegar a um estágio final, neste caso, a união com Deus.

A ideia inicial era criar um jogo de tabuleiro que possuisse sete etapas que corresponderiam aos sete estágios de aniquilamento da alma conforme o pensamento da filósofa, ou seja, o objetivo do jogo seria percorrer esses estágios da alma e chegar ao ponto final que seria a união com Deus/Puro Amor.

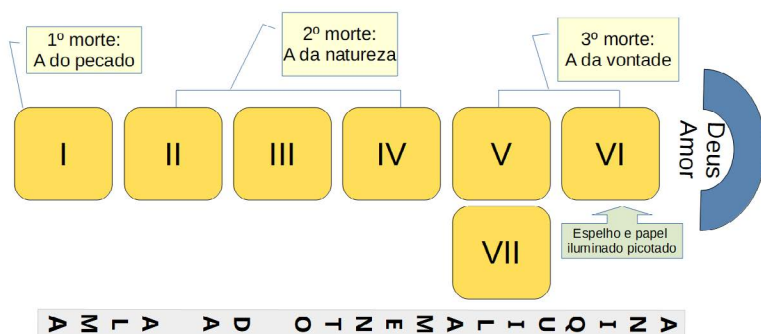
Posteriormente, a ideia é modificada para um jogo de tabuleiro humano, no qual os estudantes não jogariam com peões, mas que eles mesmos seriam as peças do jogo, aqueles que passariam pelas etapas de aniquilamento e sofreriam os despojamentos sugeridos pelo conceito filosófico. O propósito disso era tornar os estudantes sujeitos ativos desse processo de aniquilamento, que eles pudessem ser capazes de pensar sobre o conceito e perceber o movimento que a filósofa percorreu nessa construção conceitual.

Assim, conseguimos introduzir na dinâmica do jogo o movimento de apropriação filosófica, uma vez que assu-

mando o itinerário como seu, os participantes do jogo, os estudantes, pensam o conceito principal e os conceitos associados em vinculação estreita com suas próprias vidas e situações cotidianas, sugerindo atitudes e práticas de vida²¹.

A figura abaixo ilustra como deve ser organizado o tabuleiro do jogo no chão.

Figura 1 – Tabuleiro do jogo



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

21. Essa ideia dos estudantes como sujeitos do movimento filosófico foi reforçado com a agregação de elementos narrativos do Role-Playing Game (RPG). De maneira breve, o RPG é um jogo interativo nos quais os jogadores assumem um papel imaginário dentro de um cenário fictício. Esses jogadores criam personagens com características, habilidades, atributos, entre outros, e passam a vivê-lo. O jogo se desenrola com o Mestre de jogo, que tem a principal função de narrar a trama do jogo, ou seja, é ele que cria o enredo/história para que os jogadores possam ser colocados diante de problemas que eles precisam solucionar ou tomar certas posturas diante deles.

Para o desenvolvimento do jogo é preciso que a turma se dividida em equipes, na qual cada uma elege um representante que servirá como “peça do jogo”. O mestre do jogo é o professor que terá o papel de coordenar o jogo e narrar o enredo dos estágios, ou seja, ele vai explicar dentro dos estágios do conceito quais são as transformações ou situações que a alma do jogador está passando naquele momento. Não se trata apenas de uma narração, o professor de Filosofia trabalha no sentido de instigar o processo de compreensão dos conceitos filosóficos, mas igualmente o processo de apropriação destes conceitos pelos estudantes. Aqui conteúdo filosófico e a atitude filosófica se unem sob o movimento de jogar e filosofar.

Para iniciar o jogo, cada representante das equipes lança o dado numerado, aquele que atingir maior pontuação avança para o primeiro estágio. Nesse momento, o jogador deve abrir o envelope que corresponde àquela etapa, ler em voz alta para todos e discutir com a sua equipe um exemplo prático ou concreto do que aquele enunciado representa. Por exemplo, o envelope do estágio 1 diz: “a alma é tocada pela graça de Deus e passa a obedecer aos mandamentos divinos”, a partir de então os estudantes precisam dar um exemplo prático de obedecer aos mandamentos divinos²², isto é,

22. Não obstante o fato de que na sala de aula há pessoas que assumem diversas orientações religiosas, inclusive algumas que não assumem orientação

eles devem citar um dos dez mandamentos constantes no texto sagrado para os cristãos, a Bíblia. Caso o estudante (e, conseqüentemente, sua equipe) erre ou não saiba responder, ele não pode permanecer naquele estágio, mas caso responda corretamente ele permanece nele e o professor narra o que acontece com a alma naquele momento e que tipo de morte ela está passando. A seguir, cada representante segue lançando o dado para saber quem avança no jogo, se sucede assim até o sexto estágio.

Nesse momento, o mestre desvenda o espelho fazendo toda a classe se enxergar nele e narra que a alma espelhada não se vê mais, mas que é Deus que se vê nele, que ela reflete a sua grandeza e que tudo que é refletido é Deus, ou seja, que tudo que existe é o reflexo de Deus, que ele está em todas as coisas que existe. Dentro da sua narração o mestre deve usar o papel iluminado picotado para exemplificar o que seria essa centelha que a alma ver.

Após o fim da narração do sexto estágio, o mestre deve comunicar que o jogador deve retornar a quinta casa, declará-lo vencedor e explicar porque ele chegou ao último estágio de aniquilamento. O mestre pode pedir para o jogador

alguma, a utilização dos mandamentos divinos aqui seguem a orientação cristã, uma vez que o pensamento filosófico de Marguerite Porete se constrói segundo esta orientação religiosa. Desse modo, o discurso religioso aqui assumido tem apenas ligação com o discurso filosófico trabalhado, qual seja, a mística cristã medieval.

abrir o envelope do sétimo estágio e ler o que tem nele, onde estará indicando que alma libertada do corpo é glorificada na eternidade, isso significa a morte do corpo físico, mas que naquele jogo ele não precisará morrer para alcançar o último.

Após esta breve apresentação do jogo do aniquilamento alma²³, faremos um breve relato de sua aplicação e repercussão nas situações escolares em que foi vivenciada esta experiência didático-filosófica.

Entendemos que a utilização de jogos como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e para o melhor convívio dos estudantes no ambiente escolar, pois o estudante começa a prestar mais atenção nos eventos que ocorrem ao seu redor e também cria hábitos próprios de cuidado consigo próprio. Dentro dessa ótica, relataremos a experiência que tivemos ao utilizarmos o jogo em tela, narrando as impressões, repercussões na escola de nível médio e na pós-graduação²⁴.

23. Devido ao formato deste artigo não podemos expor com detalhes minuciosos a composição e funcionamento do jogo. Entretanto, aquelas(es) que tiverem interesse em compreender mais e melhor a concepção, composição e funcionamento do jogo podem entrar em contato via e-mail com a(os) autora(es) deste artigo.

24. A atividade com o jogo didático-filosófico do aniquilamento da alma também foi apresentada e experimentada fora do âmbito do PIBID e das escolas da Educação Básica. Esta nossa atividade se ampliou para além dos muros das escolas, pois tivemos a oportunidade de apresentar o jogo em uma palestra em

Quando iniciamos o processo de montagem do jogo na sala de aula, não conhecíamos os estudantes, pois a nossa equipe do PIBID foi convidada para desenvolver uma atividade nesta escola, assim, ao entramos na sala, os estudantes de filosofia ficaram curiosos para saber quem éramos e o que eram aqueles objetos que estavam compondo a sala de aula. Ao montarmos o jogo no chão da sala de aula, alguns estudantes cochichavam dizendo: “isso é coisa da igreja, é catecismo?”. Logo, a indagação do estudante, foi pertinente, pois havia no chão uma cartolina azul, e nela estava escrito céu, havia o papel laminado que representava a chama do fogo. A respeito destas falas, compreendemos que, desde o início, o jogo funciona como instrumento que estimula a imaginação dos estudantes, agindo para a novidade, em nosso caso, a novidade do pensamento filosófico.

Logo após o processo de montagem, introduzimos os estudantes no pensamento da filósofa Marguerite Porete, o período histórico que fez parte, os conceitos filosóficos que

uma instituição de ensino superior. Demostramos a concepção, composição e funcionamento do jogo no segundo semestre de 2017, no programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das atividades do componente curricular “Produção e editoração de material didático”, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves. Na ocasião compartilhamos a nossa experiência, e percebemos o quanto é importante que haja o diálogo e troca de saberes entre as escolas de ensino fundamental e médio e as universidades, entre as instituições responsáveis pela formação dos profissionais e os respectivos campos de atuação.

desenvolveu, sua obra e o fim de sua vida, condenada à fogueira por heresia.

O tempo concedido para as atividades do jogo são de extrema importância. Os estudantes devem ter tempo para pensar, dialogar, e até rebater uns com os outros as questões, pois como em todo jogo, há competição, agitação, barulho, vontade de vencer. Em média, o jogo teve a duração de aproximadamente 30 minutos.

Considerações finais

O resultado mais importante obtido com a realização do jogo didático-filosófico do aniquilamento da alma diz respeito ao fato que o processo de aprendizagem e de apropriação dos conceitos pelos estudantes se dá de forma coligada e coletiva. Aqui o conteúdo filosófico e a atitude filosófica se unem sob os movimentos de jogar e filosofar, assim sendo, quer seja o professor, quer sejam os estudantes filosofam enquanto brincam e ao brincar estão filosofando à luz dos conceitos filosóficos e ocupados com as suas próprias existências individuais e coletivas, vivenciando a ocupação que é própria do saber filosófico e da atitude de filosofar.

Referências

PONTES, A. O. da S. **Aniquilamento e liberdade**: o vazio do ser e da linguagem como experiência divinizante no pensamento de Marguerite Porete. 2014. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

MELO, V. O. de. **Os graus da alma em O Espelho de Marguerite Porete**: aniquilamento como caminho para união com amor. 2014. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

O que se ganha com o filosofar?

jogo e criação nas aulas de filosofia

Flávio de Carvalho

Thiago de Oliveira Almeida

Considerações iniciais

O ser humano tanto pensa quanto joga. Nesta frase, aparentemente, composta por uma afirmação trivial reside um reconhecimento e uma proposta. Reconhecemos que o jogar é um movimento inerente aos seres humanos tanto quanto é o pensar e, desse modo, propomos que o movimento de pensar seja mediado pelo jogar, ou melhor, que o movimento de filosofar seja mediado por atividades lúdicas, como o jogo. A atividade lúdica, portanto, precisa oportunizar a seu modo os elementos da atividade de filosofar, o que não é inviável na medida em que admitimos. Sobre isso, o filósofo Huizinga diz que

O jogo é uma ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias,

dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2000, p. 24)

O presente artigo vai apresentar o Jogo de Cartas *Klärung*, um dentre outros materiais didático-filosóficos pensados e produzidos por estudantes-bolsistas dentro das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Trata-se de materiais com base lúdica cujas estratégias e movimentos têm o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem uma experiência divertida, porém sempre colocando em ênfase o potencial filosófico que tais atividades e as aulas de Filosofia possuem, isto é, enfatizando o conteúdo filosófico e principalmente a experiência de filosofar.

Filosofar-jogar como criação filosófica

Para toda a educação básica, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) define um conjunto de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o processo educacional. Tais competências foram definidas a partir dos princípios éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação básica.

De acordo com a BNCC, as competências gerais “explicitam o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa,

democrática e inclusiva” (BRASIL, [2018?], p. 9.). Estes aspectos se mostram focados no desenvolvimento humano e social do indivíduo e fazem com que, inevitavelmente, não nos distanciemos, como professores, destes objetivos e do que é comum na vida e no cotidiano dos estudantes, buscando uma integração entre o ensino e suas vidas. Mas, isso é realizável? Iremos nos deter sobre esta questão um pouco mais adiante.

O esforço para resolver esta demanda nos encaminha a pensar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que se utilizem das realidades nas quais os estudantes estão inseridos, inclusive aquelas fora da escola e isso pode se mostrar como um estímulo ao interesse destes para a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Tais estratégias, por vezes, buscam se voltar para as áreas que podem instigar a participação do alunado, envolvendo e incentivando o uso da criatividade, da musicalidade, da teatralidade, de oficinas ou de jogos (atividades lúdicas).

Reconhecemos que todos estes elementos podem estabelecer interconexões com as mais variadas áreas do saber. E para o ensino de Filosofia não é diferente. O uso da música, do teatro e de oficinas pedagógicas são práticas habituais para alguns professores de Filosofia, ao passo que a utilização de jogos, de acordo com nossa experiência de observação, não nos parece tão comum de ser encontrada dentro das salas de aula de Filosofia. Alguns possíveis motivos para tal ausência podem estar associados a postura docente frente ao caráter

abstrato dos temas, a dificuldade de visualizar os imbricados conceitos filosóficos sendo aplicados em atividades lúdicas, e também a longa e diversificada quantidade de filosofias existentes durante os mais de 2600 anos de história da Filosofia.

Ao se iniciar o estudo da Filosofia, tudo pode parecer confuso para um estudante da educação básica, difícil de imaginar, visualizar e entender, tornando-se inevitável para o professor fugir de certos padrões do ensino da Filosofia em vista de obter maior êxito na tarefa de ensinar, buscando criar possibilidades de aprendizagem diferenciadas e criativas para a Filosofia.

Neste sentido, as atividades lúdicas, e de modo mais específico, os jogos – objeto e questão centrais do presente artigo – podem se mostrar eficazes e ricos em modalidades de exercício de acordo com seu potencial pedagógico. Destacamos que há uma grande quantidade de estudos recentes sobre o uso de jogos no ensino e sua capacidade de desenvolver habilidades úteis para a vida cognitiva e profissional, a exemplo do estímulo à iniciativa, à estratégia, à tomada de decisão, ao raciocínio lógico e ao trabalho em equipe. Entendemos que estas capacidades ou habilidades podem ser vivenciadas em qualquer componente curricular, utilizando-se de qualquer jogo, desde que as diretrizes, ou melhor, os objetivos pedagógicos sejam definidos previamente pelo professor se materializem na conexão dos conteúdos programáticos e das atividades lúdicas propostas no jogo.

Compreendemos que alguns elementos e movimentos de um jogo quando são direcionados diretamente para uma área do ensino devem conter ou manter uma relação direta com o componente curricular no qual se insere. Como é comum nos jogos matemáticos existirem cálculos e nos jogos de biologia, experimentos. Assim, para que um jogo possa auxiliar de fato um professor de Filosofia, os aspectos não somente pedagógicos devem estar presentes, mas também os filosóficos, tais como o conteúdo específico do saber filosóficos e o importante movimento de filosofar.

Assim, diante de nossas próprias necessidades em sala de aula, buscamos desenvolver para o ensino de Filosofia, um recurso didático de base lúdica, um jogo de cartas que nomeamos *Klärung*²⁵ – o jogo de cartas de Filosofia. Este jogo foi concebido com o objetivo fulcral de que os estudantes, os jogadores, se familiarizassem com os conceitos filosóficos e se sentissem mais estimulados e comprometidos com os seus estudos de Filosofia. Estimamos que o jogo amenize dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, estimule a capacidade de relacionar conceitos filosóficos, temas e conteúdos com o cotidiano dos estudantes. Desta forma,

25. *Klärung* [pronuncia-se clérung], palavra do vocabulário alemão, cuja tradução que nos interessa neste artigo remete a “esclarecimento”, ou ainda ao Iluminismo Filosófico, período histórico do qual o filósofo Immanuel Kant é uma das principais referências. Ele é autor do texto *Was ist Aufklärung?*, que costuma-se traduzir por *O que é o Esclarecimento?*.

pretendemos que, aqueles que nunca tiveram contato ou não demonstram tanto interesse ou mesmo curiosidade pela Filosofia – talvez devido ao rigor e à abstração da maioria dos textos filosóficos –, se sintam convidados e instigados a participar e a aprender filosofia, elaborar saberes filosóficos e de modo criativo, então, filosofar.

O jogo de cartas *Klariing* compõe-se de 110 cartas, contendo vários termos, personagens, temas e conceitos da Filosofia, e também possui um Livro de Regras. *Klärung* possui uma mecânica típica dos jogos que visa o uso da estratégia e da percepção de seus aliados e oponentes durante a partida, na qual são estimulados o uso da estratégia, a manutenção da atenção, a construção do raciocínio lógico e do manuseio com o conhecimento dos filósofos (seus conceitos), e também de suas obras e um pouco de suas biografias.

Figura 1 – Cartas de objetivos

Fonte: Produção dos autores (2019).

Estas 110 cartas, são divididas em três tipos distintos, as *Cartas de Ação* (figura 2), as *Cartas de Objetivo* (figura 1) e as *Cartas dos Filósofos* (figura 3). São 16 *Cartas de Filósofos*, cada uma carregando uma frase que faz referência a um pensador, a sua filosofia e a um de seus conceitos.

As 7 *Cartas de Objetivo* informam o que cada jogador irá executar no jogo, este objetivo fica oculto e cada estudante joga e cria suas estratégias de acordo com esses objetivos. Por fim, as 80 *Cartas de Ação* são as que usamos para fazer o jogo se movimentar, são as cartas que lançamos na mesa e que possuem várias habilidades distintas. Tudo se desenrola numa dinâmica entre as Cartas de Ação e o embate das cartas de Argumento e Contra-Argumento, de Retórica e Falácias, Opiniões e Argumentos de Autoridade. Isso de acordo com as habilidades do seu personagem seus objetivos e sua estratégia. Até o fim dos seus Pontos de Conhecimento, representados por pequenos cérebros no verso das cartas.

Figura 2 – Cartas de ação



Fonte: Produção dos autores (2019).

Figura 3 – Cartas dos Filósofos

Fonte: Produção dos autores (2019).

O Livro de Regras esclarece detidamente as funções de cada carta, explicando como deve ser montada uma partida em todos os seus detalhes²⁶.

O jogo de cartas *Klärung* se apresenta como um recurso didático para que os profissionais da educação, em específico os professores de Filosofia, possam instigar os estudantes que

26. Devido ao formato deste artigo não podemos expor com detalhes minuciosos a composição e funcionamento do jogo. Entretanto, aquelas(es) que tiverem interesse em compreender mais e melhor a concepção, composição e funcionamento do jogo podem entrar em contato via e-mail com a(os) autora(es) deste artigo.

não lidam bem com a abstração filosófica, tornando essas abstrações em certa medida “palpáveis”, por meio de um jogo de manipulação de cartas. Este jogo tem como público-alvo tanto os estudantes que estão tendo o primeiro contato com o componente curricular Filosofia no ensino médio como aqueles que já demonstram mais intimidade com ela.

Tendo apresentado o cumprimento dos objetivos pedagógicos do jogo *Klärung*, cumpre-nos demorar um pouco mais em vista de apresentar brevemente algumas repercussões e impressões coletadas nas demonstrações que foram realizadas em situações escolares e acadêmicas, experiências que foram possíveis desde a idealização do jogo de cartas *Klarüng*, a saber: partidas realizadas com acadêmicos de Filosofia, partidas em salas de aulas da educação básica. O jogo foi praticado também com pessoas de outras áreas do conhecimento que relegam um pouco a importância da Filosofia. Todas estas experiências contribuíram bastante para pensar sobre as funcionalidades, a importância e as possibilidades deste material didático-filosófico.

Foi possível observar estudantes articulando os conceitos filosóficos presentes nas cartas, lembrando nomes que lhes pareciam familiares e relacionando-os às obras filosóficas, discutindo sobre os diversos significados de termos da Filosofia, tais como: argumento de autoridade, senso comum, retórica, metafísica, falácias e outros. Pudemos observar também a familiarização dos estudantes com a história da Filoso-

fia e seus personagens, além de suas discussões sobre a época vivida pelo filósofo, o contexto social em que viveram, etc.

Nós reconhecemos que os benefícios de aliar uma ferramenta deste tipo ao ensino de conteúdos filosóficos se mostram profícuos, e puderam ser observados em vários momentos em que o jogo foi trazido para a escola, a começar pela participação empolgada dos estudantes diante de uma novidade didática na aula de Filosofia. A empolgação os encorajou inclusive a pedir que mais jogos fossem trazidos para tratar de forma lúdica os conteúdos discutidos em sala de aula. A finalidade, nas palavras dos alunos, é que a gente aprenda se divertindo.

Por este motivo, outros jogos estão sendo desenvolvidos, buscando oferecer um auxílio com as dificuldades enfrentadas em sala de aula, bem como querendo diversificar o ensino de Filosofia, nele introduzindo novidades (tecnológicas ou não) e que assim os estudantes possam se sentir fazendo parte, envolvendo-se mesmo com algo inovador, mas igualmente, possam se sentir ocupados com as questões importantes deste saber milenar, a Filosofia.

Considerações finais

Na medida em que se trata de uma atividade lúdica vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, o jogo didático não possui como ponto fulcral a finalização da partida e

o consequente anúncio do vencedor, isto é, aquele que conseguiu realizar da melhor maneira as atividades concernentes ao desafio lúdico, obtendo assim a melhor pontuação e sendo declarado vitorioso. Em uma atividade didática, sob o suporte lúdico, são vitoriosas(os) todas(os) que participaram dos movimentos, que cumpriram com as orientações, que se submeteram às questões e que formularam suas próprias estratégias de atuação. No jogo didático, o foco não está na finalização da partida, mas no processo dinâmico de jogar.

No caso do Jogo *Klärung* não é diferente, a recompensa, o ganho, está em ser ator e autor da trama do jogo, em tomar contato com o saber filosófico, em participar de um processo de transposição deste saber em bases diversificadas, em ter acesso às biografias das(os) filósofas(os) e, principalmente, acessar os seus conceitos e os seus modos de abordar os problemas filosóficos. Além deste *ganho pedagógico*, que associamos ao conteúdo aprendido, colocamos em ênfase o *ganho filosófico* alcançado com este jogo, que reconhecemos ser tão importante quanto a aquisição de conhecimentos filosóficos. O ganho filosófico se materializa na medida em que o jogador atua segundo uma “personalidade” que ele assume durante o jogo e que exige dele a criação de uma atitude e a tomada de decisões vinculadas ao *modus operandi* da Filosofia, e nesta dinâmica os estudantes criam (ideias e posturas) em pleno movimento de filosofar; o ganho também se materializa na medida em que durante a movimentação do jogo a(o)



estudante termina por ser convidado a tomar os conteúdos e as situações do jogo para a sua própria vida individual e coletiva, ocorre certo movimento de apropriação na medida em que cada estudante filosofa enquanto joga.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [S. l.]: [s. n.], 2018?. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

Saberes multiculturais nas aulas de química

interpondo concepções docentes

Fernanda Monteiro Barbosa
Francisco Ferreira Dantas Filho
Leossandra Cabral de Luna

Introdução

A prática docente, historicamente, se constituiu a partir do enfrentamento a diversos obstáculos. Os documentos oficiais da educação brasileira (BRASIL, 1999) orientam que o objetivo da educação básica é formar cidadãos críticos-reflexivos. Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) sugerem que o processo de ensino e aprendizagem se dê através de seis eixos transversais, que permitam uma discussão para além da conteudista nas aulas.

Dentre os seis eixos sugeridos, iremos nos deter a discussão que versa sobre o eixo da pluralidade cultural. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo investigar o uso de

materiais didáticos, na perspectiva dos saberes multiculturais, por um grupo de professores de Química.

O contexto sociocultural nas aulas de química

O processo educacional tem passado por diversas transformações. E dentre estas, percebe-se que o aluno tem saído da posição passiva, em que ele somente recebia as informações repassadas pelo professor, para se configurar como protagonista do seu próprio conhecimento. A Química é vista por muitos discentes com uma ciência difícil e complicada, pois é ensinada, em muitas das vezes, distante das fronteiras de sua realidade. A inserção da cultura local, baseada nas novas conjunturas que regem a educação básica no país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser considerada, como nos referimos ao ensino problematizador, direcionado ao desenvolvimento de habilidades e competências visando à solução de problemas.

Considerando que o aluno não é uma página em branco, torna-se necessário que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo em suas estruturas cognitivas. Segundo Freire (1975), o processo educativo deve ser iniciado tendo como base o conhecimento empírico do educando. Conhecimentos estes que se baseiam na perspectiva dialógica entre professor e aluno.

O autor supracitado propõe o processo de codificação, problematização e decodificação, como uma estrutura dinâmica, para que haja a interação em sala de aula. Nesse movimento, o professor aprende a partir dos conhecimentos oriundos das vivências cotidianas dos estudantes, assim, novos saberes se formam e são problematizados a partir do viés científico.

Prosseguindo com essas considerações, defendemos que o ensino de Química deve desenvolver nos estudantes uma postura crítica e construtiva na sociedade a qual está inserido, problematizando situações e resolvendo-as a partir de suas vivências escolares.

Gomes (2003) afirma que a escola, enquanto instituição social responsável pela socialização de informações e construção do conhecimento, ainda não reconhece a cultura e tão pouco algumas representações sociais. Estas, por vezes, ainda são negadas por determinados docentes. Nesse sentido, observa-se uma atitude contraditória, visto que o ensino deve envolver todo o contexto social em que o aluno se encontra, para que não ocorra de maneira isolada, descontextualizada da realidade da qual esse aluno faz parte. Portanto, levar em consideração o contexto sociocultural do aluno é extremamente importante para as aulas de Química, pois contribuem para que os estudantes possam localizar e transformar as práticas cotidianas em conhecimentos científicos, a fim de torná-los indivíduos críticos, participativos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

A prática docente e os saberes multiculturais

As prescrições dos documentos oficiais orientam ao professor que o trabalho em sala de aula pode ser feito utilizando-se eixos transversais. Um desses eixos, o da pluralidade cultural, traz uma reflexão importante:

Utilizando-se a vivência dos alunos e os fatos do dia a dia, a tradição cultural, a mídia e a vida escolar, busca-se reconstruir os conhecimentos químicos que permitiriam refazer essas leituras de mundo, agora, com fundamentação também na ciência [...]. (BRASIL, 1999, p. 33)

Nesse contexto, a prática do docente deve ter um olhar para o contexto sociocultural dos discentes, bem como trazer para o centro do processo educativo os saberes multiculturais desses sujeitos. Candau (2008, p. 13) afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”.

Veiga-Neto (2003) coloca que a atual crise escolar tem se dado mediante a distância entre ela e a sociedade, e isto soa paradoxal. No entanto, o afastamento a que o autor se refere, caracteriza-se pela homogeneização e padronização cultural desse espaço.

Apesar do termo multiculturalismo ser polissêmico, a discussão nesse texto enfoca-se na perspectiva do reconhecimento das diferenças no ambiente escolar (GIMENO SANCISTÁN, 2001; CANDAU, 2008).

Mediante o supracitado, é notório que o trabalho nessa linha se configura em um desafio para o professor, pois leva-o a romper com o paradigma educacional da transmissão-recepção, bem como de o professor ser o centro do processo educativo. Um trabalho pedagógico que dá voz e liberdade aos alunos, e também aos próprios professores, permite um ensino e aprendizagem que valorizam os conhecimentos destes sujeitos, tornando-se mais efetivo (FREIRE, 1975; 2014).

Diretrizes metodológicas

O presente estudo segue a abordagem qualitativa em educação na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), uma vez que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Quanto ao caráter, a investigação se insere no campo do estudo exploratório, pelo fato do tema tratar de algo pouco explorado Gil (2002).

Na premissa dos procedimentos da pesquisa, para operacionalizar os objetivos específicos, propõe-se um estudo de caso, na perspectiva de Yin (2001), em que se “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001, p. 21).

Utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, através de questionários, a pesquisa contou com um grupo de professores da rede pública e privada de ensino. Os docentes

lecionam do 1º ao 3º ano do ensino médio, no estado da Paraíba. O período investigativo ocorreu no mês de fevereiro de 2019. Para análise dos dados qualitativos, faremos uso da técnica da Análise de Bardin (2011), visando construir discursos representativos que possam atender aos anseios da pesquisa e, conseqüente, contribuição científica.

Resultados e discussões

O instrumento utilizado para coleta de dados buscou respostas relacionadas ao *perfil dos docentes e suas concepções sobre o uso de multiculturais em suas aulas*. Os dados obtidos foram sistematizados e as falas representativas estão expressas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Os temas multiculturais nas aulas de Química

CATEGORIA: USO DE TEMAS MULTICULTURAIS NA PRÁTICA DOCENTE		
Subcategoria	Nº de falas (%)	Fala do sujeito
1.1 Utiliza dando ênfase aos aspectos regionais.	33%	“Sim, preferencialmente, introduzindo com os aspectos regionais. Por exemplo, artesanato, literatura de cordel e senso comum como tema gerador nas aulas de Química” (Professor 02).

2.2 Usa, porém, não planeja.	16%	“Às vezes, nas discussões dos conteúdos, destacamos o multiculturalismo, mesmo que não planejado, as temáticas permeiam as discussões em determinadas leituras nas aulas de química” (Professor 05).
2.3 Usa, porém não com frequência.	17%	“Sim, mas não com frequência” (Professor 01).
2.4 Acha importante, mas não teve a oportunidade.	17%	“Ainda não tive a oportunidade de utilizar, porém, acho muito interessante o uso desse recurso” (Professor 03).
2.5 Não usa os temas multiculturais em suas aulas.	17%	“Não” (Professor 04).

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Analizando os dados apresentados no Quadro 1 acima, os sujeitos pesquisados consideram relevante o uso da temática em questão, contudo, um percentual de 34% afirma não fazer uso dessa, seja por falta de oportunidade, ou próprio desinteresse. Já 16% afirmaram usar, mas não de forma planejada. Os demais professores usam, porém, não com frequência, ou seja, os temas surgem a partir de discussões durante as aulas. Isso mostra a capacidade criativa do docente, mediante leituras e pesquisas realizadas por este em sua trajetória como educador, que busca uma proposta de ensino problematizadora por um viés dialógico e dialético. E isso permite um ensino mais eficaz e, em decorrência disso, uma aprendizagem significativa (FREIRE, 1975; 2014). Outro dado mostra que,

pelo menos 33% dos professores, utilizam esses temas, dando ênfase, sobretudo, aos dos saberes populares.

Esse dado corrobora com as ideias expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Estes sugerem que o trabalho nessa perspectiva permite a valorização da trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Pois a escola atua como um local de diálogo, para aprender a conviver e a vivenciar a própria cultura, para que se respeite as diferentes formas de expressão cultural.

Outro aspecto da entrevista evidenciou as opiniões, dos professores, relativas aos pontos positivos e/ou negativos do uso dos temas multiculturais no processo de ensino e aprendizagem na Química. Seus discursos podem ser conferidos no Quadro a seguir.

Quadro 2 – Visão dos professores quanto ao uso de temas multiculturais nas aulas de Química

CATEGORIA: CONCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO O USO DOS TEMAS MULTICULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA QUÍMICA		
Subcategoria	N ° de falas (%)	Fala do sujeito
2.1 Sim, pois motiva o rendimento escolar dos estudantes.	50 %	“Quando utilizo os temas multiculturais, percebo que os educandos focam mais no assunto, ficam mais motivados, o interesse aumenta para aprender. Os aspectos são mais positivos” (Professor 01).

2.2 Sim, mas os aspectos devem ser baseados na realidade local de cada estudante.	25 %	“Positivos - o fato de relacionar um tema da Química com os aspectos regionais (por exemplo, aspectos relacionados com raça, gênero e orientação sexual) podem ajudar a aumentar o interesse dos estudantes em aprender um conteúdo de química. Negativo - se por acaso for utilizado um tema multicultural totalmente fora do contexto dos envolvidos (tanto dos estudantes quanto do professor), será muito mais difícil encontrar aspectos que relacionem algum conteúdo de química com o tema multicultural” (Professor 02).
2.3 Sim, pois possibilita ouvir os alunos.	25 %	“Positivos - Aproximação dos alunos, pois ao expressar conhecimento sobre tais temáticas, o professor adentra no cotidiano deles e consegue ouvir suas sugestões e opiniões sobre os temas. Negativos - O currículo engessado, voltado para os vestibulares, não dão espaço-tempo para uma discussão mais profunda, nem para trabalhos mais sistematizados” (Professor 05).

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao perceberem as reações que os estudantes expressam, quando trabalham o ensino da química com temáticas

multiculturais, é possível concluir que os professores pesquisados, 100% deles, afirmam de maneira positiva a inserção desses temas no âmbito escolar.

Também é possível observar que os docentes citaram um aspecto importante para a inclusão desses temas: é preciso levar em consideração a realidade dos estudantes, do caso contrário, não haverá significados. Observando a fala do docente 05: “[...] *O currículo engessado, voltado para os vestibulares, não dão espaço-tempo para uma discussão mais profunda, nem para trabalhos mais sistematizados*”, uma limitação que nos chama atenção. É a questão de a escola ser ainda muito conteudista e o professor sente-se “sufocado” para cumprir apenas com os aspectos quantitativos, ou seja, com o excesso de conteúdos que o próprio livro didático dispõe.

Quando questionados sobre qual o grau de importância que atribuíam ao uso de temas multiculturais nas aulas de Química, os professores possuíam cinco alternativas para expressar a sua opinião. Esses dados foram sistematizados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas atribuídas pelos professores relativas ao grau de importância do uso de temas multiculturais nas aulas de Química



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com o Gráfico 1, percebe-se que os professores pesquisados consideram o uso dos temas multiculturais importante para o processo de aprendizagem. 60% consideram muito importante; 40% consideram relativamente importante e importante, respectivamente. Nesse contexto, entende-se que, apesar de alguns professores informarem que não fazem o uso dessa proposta em suas aulas, atentam para essa necessidade. Trabalhar sob a perspectiva de inserção de temas multiculturais, permite que o aluno se mantenha motivado e participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2014). Sendo assim, as afirmações dos professores, corroboram com as ideias de Candau (2008)

que considera que não há educação se esta não estiver imersa no contexto social dos estudantes. No entanto, os dados gerais obtidos com o questionário, também evidenciaram que há uma necessidade de se subsidiar o trabalho do professor e da equipe multidisciplinar que compõem o ambiente escolar, para que essa perspectiva obtenha êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Ao término desta investigação, percebeu-se a necessidade e a importância de inserir os temas multiculturais nas aulas de Química, pois estes possibilitam maior interação entre os estudantes, visto que aproximam os saberes populares dos conhecimentos científicos. Os temas multiculturais permeiam o processo educativo.

Sendo assim, permitir que esses sejam dicotomizados do processo de ensino e aprendizagem, gera um distanciamento ainda maior da realidade escolar e do cotidiano dos discentes. Isto acaba promovendo um ensino engessado e pouco relevante na visão do alunado.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental**. Brasília: [s. n.], 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: [s. n.], 1999.

CANDAU, M. V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.;

CANDAU, M. V. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa/ Paulo Freire**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas de la diversúidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPANE, A. (coord.). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.



VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, M.V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

