

Ayla Márcia Cordeiro Bizerra
José Cezinaldo Rocha Bessa
José Rodrigues de Mesquita Neto
Maria Ione da Silva
ORGANIZADORES

Produtos educativos

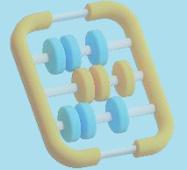
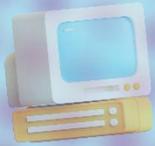
5

& Metodologias de ensino



Coleção Produtos Educativos e Metodologias de Ensino, Vol. 5

Ayla Márcia Cordeiro Bizzera
José Cezinaldo Rocha Bessa
José Rodrigues de Mesquita Neto
Maria Ione da Silva
ORGANIZADORES



Produtos educativos & Metodologias de ensino



VOLUME 5



Copyright © 2022 Ayla Márcia Cordeiro Bizerra, José Cezinaldo Rocha Bessa, José Rodrigues de Mesquita Neto e Maria Ione da Silva

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida, total ou parcialmente, por qualquer meio ou forma sem a citação da fonte.

Capa e projeto gráfico

José Rubens Pereira

Diagramação

José Rubens Pereira

Revisão

Tatiane Xavier da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964

Produtos educativos & metodologias de ensino: volume 5. Organizadores: Ayla Márcia Cordeiro Bizerra, José Cezinaldo Rocha Bessa, José Rodrigues de Mesquita Neto, Maria Ione da Silva. Pau dos Ferros: REDE-TER, 2022.

165 p. (Coleção Produtos Educativos & Metodologias de Ensino, v. 5)

Vários autores

ISBN: 978-65-87381-16-9

1. Educação. 2. Metodologia. 3. Ensino. I. Bizerra, Ayla Márcia Cordeiro. II. Bessa, José Cezinaldo Rocha. III. Mesquita Neto, José Rodrigues de. VI. Silva, Maria Ione. V. Programa de Pós graduação em Ensino-PPGE. VI. *Campus* Avançado de Pau dos Ferros-CAPF.

Biblioteca Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas – UERN/ Pau dos Ferros
Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

**Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores
em Desenvolvimento de Territórios (Rede -TER)**

<https://propeg.uern.br/rede-ter/default.asp?item=editora-rede-ter>

Conselho Editorial da REDE-TER:

Afonso Welliton de S. Nascimento (UFPA) – Brasil
Alexandre Augusto Cals e Souza (UFPA) – Brasil
Antônio Gaspar Domingos (Instituto Politécnico de Cuanza Sul) – Angola
Emanuel Alexandrino Silva Semedo (Universidade de Santiago) – Cabo Verde
Francisco do O' de Lima Júnior (URCA) – Brasil
Gilton Sampaio de Souza (UERN) – Brasil
José Cezinaldo Rocha Bessa (UERN) - Brasil
Josué Alencar Bezerra (UERN) – Brasil
Larissa da Silva Ferreira Alves (UERN) – Brasil
Luis Filipe Martins Rodrigues (Universidade de Santiago) – Cabo Verde
Luís Tomás Domingos (UNILAB) – Brasil
Marcelo Pustilnik Almeida Vieira (UFSM) –Brasil
Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN) – Brasil
Maria Losângela Martins de Sousa (UERN) – Brasil
Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN) – Brasil
Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile) – Chile
Sara Taciana Firmino Bezerra (UERN) – Brasil
Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN) – Brasil
Valdir Heitor Barzotto (USP) – Brasil

Pareceristas responsáveis pela avaliação das cartilhas da coleção

Ayla Márcia Cordeiro Bizerra
José Cezinaldo Rocha Bessa
José Rodrigues de Mesquita Neto
Maria Ione da Silva

SUMÁRIO

Nota dos organizadores

1

A construção de um modelo molecular para o ensino de química orgânica

Aline Lucena de Brito
Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

2

Utilização e produção de glossários em Libras/Língua Portuguesa em turmas inclusivas com surdos

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Francileide Batista de Almeida Vieira

3

Mediação de leitura e formação de leitores: uma proposta de intervenção com o livro “Nícola, a borboleta de uma asa só”

Aparecida Suiane Batista Estevam
Nathalia Maria de Sousa Feitosa
Diana Maria Leite Lopes Saldanha

4

Oficina pedagógica: os registros na avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Francisco Reginaldo Linhares
José Lázaro Inácio de Melo
Letícia Bezerra França
Maria José de Araújo
Maria da Conceição Costa

5

Possibilidades de uso da ferramenta digital “padlet” para a Educação Básica

Daniele Mirte de Oliveira
Deuvanir de Souza Lima Diniz
Sheyla Maria Fontenele Macedo

6

Reconhecendo a fauna e flora da Caatinga através do *software* JCLIC

Nayane Sibebe de Oliveira
Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho

7

O ensino remoto e a formação continuada de professores: possibilidades pedagógicas de leituras multimodais

Beatriz Andrade dos Santos
Maria Jocelma Duarte de Lima
Diana Maria Leite Lopes Saldanha

8

O uso da pesquisa autobiográfica no Ensino Médio

Ivanilza de Souza Beserra
Cícero Nilton Moreira da Silva

9

Projeto interdisciplinar de produção de textos no Ensino Médio: uma proposta de trabalho com textos dissertativo-argumentativos e gêneros digitais

Emanuel Mateus da Silva
José Cezinaldo Rocha Bessa

10

Proposta didática e possibilidades de uso do texto literário em aulas de Espanhol

Marta Jussara Frutuoso da Silva
José Rodrigues de Mesquita Neto

11

O real universo dos contos de fada em oficinas de linguagem: a perspectiva dialógica na leitura e na produção de enigmas

Joelma Uchoa Pinheiro
Crígina Cibelle Pereira

12

O ensino-aprendizagem da Matemática escolar por meio da resolução de problemas: sugestão de sequência didática

Fernando de Oliveira Freire
Maria do Socorro da Silva Batista

13

A linguagem verbal e não verbal nas aulas de Língua Inglesa com o uso do Kahoot como ferramenta didática

Francinaldo dos Santos Custódio
Kaique Kayonan Lopes Delfino
Marcos Nonato de Oliveira

14

Contar e recontar: fios que se tecem nas vozes/memórias dos contadores de histórias

Isabel Haialy Pereira da Silva
Maria Aurilene Bezerra da Silva
Maria da Conceição Costa

15

Cartilha educativa na perspectiva da educação ambiental: um olhar para fauna da caatinga

Felipe de Araújo Silva
Kyteria Sabina Lopes de Figueredo

16

Dispositivos móveis no 1º ano do Ensino Fundamental: o *app* Plickers na avaliação da aprendizagem

Erica Dantas da Silva
Maria da Conceição Costa



NOTA DOS (AS) ORGANIZADORES

Prof.^a Dr.^a Ayla Márcia Cordeiro Bizerra
Prof. Dr. José Cezinaldo Rocha Bessa
Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto
Prof.^a Dr.^a Maria Ione da Silva

A COLEÇÃO PRODUTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIAS DE ENSINO – VOLUME 5 – é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A coleção objetiva divulgar produtos educativos, materiais didáticos e metodologias de ensino que foram desenvolvidos por discentes, egressos e docentes do PPGE com base em pesquisas de dissertações defendidas e/ou de atividades de disciplinas ministradas no Programa.

O (a) leitor (a) poderá “navegar” nas 16 cartilhas, que apresentam temáticas, abordagens e atividades diversificadas, tendo como público-alvo professores (as) da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Superior, assim como estudantes de licenciatura das áreas de formação/atuação recobertas pelas linhas de pesquisa do PPGE.

Neste volume, as cartilhas selecionadas apresentam propostas de trabalho com aplicativos, oficinas, projetos interdisciplinares, jogos, dentre outros recursos e ferramentas, contemplando, desse modo, um leque diversificado de metodologias que oferecem, a outros profissionais da educação, possibilidades concretas de dinamizar e melhorar o ensino, nos seus diferentes níveis e contextos. Uma peculiaridade deste volume são também as propostas de trabalho que dão conta da proposição de atividades de ensino voltadas ao contexto remoto emergencial – em relação ao qual fomos confrontados nesses dois últimos anos de enfrentamento da pandemia do COVID-19 – o que demonstra uma clara preocupação e um interesse de nossos alunos e egressos em responder aos desafios da escola em face das demandas do presente.

O material reunido nesta coleção visa a apresentar conteúdos de forma clara, dinâmica e exequível, especificando os objetivos, a faixa etária, o público-alvo, o passo a passo, os materiais e as estratégias utilizadas. Como forma de dinamizar e enriquecer as atividades propostas, há, ainda, uma preocupação dos organizadores e autores dessas cartilhas em apresentar sugestões de leituras, músicas, vídeos, filmes, acesso a ambientes virtuais, dentre outros.

A versão digital desse volume, está disponível no endereço <http://propeg.uern.br/ppge/default.asp?item=ppge-materiais-e-produtos-educativos>, possibilitando a leitura em dispositivo eletrônico e download gratuito.

Ao compartilharmos mais um volume da coleção, esperamos que este trabalho possa despertar a vontade de se engajar numa experiência didática prazerosa, bem como motivar e inspirar profissionais do ensino para o empreendimento de novas experiências em produções técnicas dessa natureza e nelas baseadas. Assim, vislumbramos, com mais este volume publicado, uma perspectiva de ampliação das contribuições de nosso programa para o ensino em escolas da educação básica.

Por fim, queremos registrar nosso agradecimento a todos (as) que se engajaram com as produções e que colaboraram com a publicação deste volume, e, em especial, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, e à Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios (REDE-TER), pelo apoio técnico-científico e fortalecimento das parcerias institucionais.

A construção de um modelo molecular para o ensino de química orgânica

Aline Lucena de Brito
Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

1 APRESENTAÇÃO

O ensino em qualquer lugar do mundo é visto como dinâmico, e, portanto, está em constante atualização e aliado à pesquisa para atender as necessidades da educação e do mundo contemporâneo. No Brasil, o cenário do ensino objetiva atender o que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pela Base Nacional Comum Curricular (2018) que preza, principalmente, para o desenvolvimento de habilidades e competências do estudante.

No ensino de Química, a correlação teórico-prática entre o comportamento das partículas, átomos, íons e moléculas e suas propriedades é um desafio constante (Roque e Silva, 2008), isso porque, o entendimento dos conceitos teóricos, para muitos estudantes, deve relacionar-se a uma representação espaço-visual.

Assim, a busca por metodologias que diversifiquem o ensino de Química têm sido a alternativa de muitos docentes e pesquisadores para aproximar a ciência do cotidiano dos estudantes ou torná-la mais palpável para o entendimento dos conceitos básicos da ciência química.

Neste sentido, a utilização de modelos moleculares como metodologia de ensino é importante na representação do mundo micro e macroscópico, estratégia valiosa para a compreensão de tais estruturas (Giordan et al, 2004).

Segundo Rogenski e Pedroso (2021) e Mottin (2004), a utilização de modelos manipuláveis representativos facilitam a visualização mental das estruturas químicas descritas em conceitos, servindo para construção de significados, estruturação do

raciocínio, desenvolvimento da percepção sensorial e a mediação do ensino e aprendizagem.

Na química orgânica, os estudantes apresentam dificuldades consideráveis na habilidade espaço-visual da representação das estruturas moleculares e de cadeias carbônicas, o que dificulta a construção, manipulação e explicação de modelos mentais das estruturas orgânicas, traduzindo-se nas dificuldades de compreensão da geometria espacial, isômeros, construção das cadeias e suas classificações (Farias et al., 2015).

Diante do exposto, apresentamos aqui o passo a passo para confecção e aplicação do modelo concreto denominado Moléculas de PET, confeccionado com material de baixo custo - tampinhas de Polietileno Tereftalato (PET) utilizado na indústria têxtil e em embalagens de bebidas - tornando-se acessível a qualquer docente que deseje utilizar em suas aulas de Química para o ensino da montagem e classificação das cadeias carbônicas, aplicado à educação básica, mais especificamente, o ensino médio.

A presente cartilha é fruto de estudos desenvolvidos durante o Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE – UERN) resultando em três produtos educacionais descritos na dissertação de mestrado sob orientação da professora Dra. Ayla Márcia Cordeiro Bizerra, sendo o Moléculas de PET um dos produtos educacionais produzidos.

11

2 MATERIAIS E PASSOS PARA CONFEÇÃO DO MODELO MOLÉCULAS DE PET

Para a confecção do modelo manipulável Moléculas de PET, são necessários os seguintes materiais:

- 60 Tampinhas de Garrafa de mesmo tamanho,
- 20 Canudos de plástico ou papel,
- Tesoura,
- Cola instantânea,
- Ferro de solda,
- Acetona,
- Algodão ou pano limpo,
- Caixa de papelão ou plástico,
- Caneta permanente;
- EVA (opcional).

Para a confecção do material, sugere-se seguir os passos abaixo:

PASSO 1

Higienizar corretamente as tampinhas de garrafa PET, com água e sabão;

PASSO 2

Remover as impressões dos fabricantes com acetona ou, opcionalmente, colar EVA branco na parte externa superior das tampinhas de garrafa PET;

PASSO 3

Colar duas a duas as tampinhas de mesmo tamanho e cor;

PASSO 4

Separar e relacionar tampinhas de mesma cor a um elemento químico: Carbono seriam tampinhas de cor vermelha, Hidrogênio seriam tampinhas de cor branca, Nitrogênio seriam as tampinhas de cor azul e etc.

PASSO 5

Colar as bordas das tampinhas de forma que as faces internas fiquem para dentro (Figura 1):

Figura 1: Como as tampinhas devem ser coladas

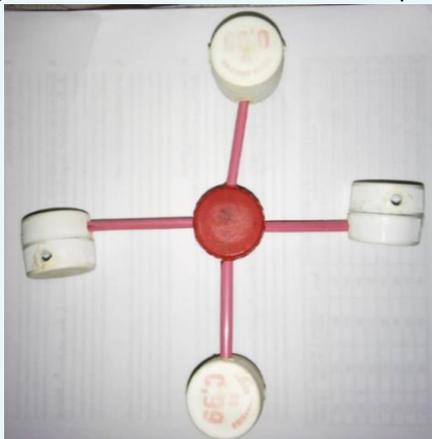


Fonte: BRITO (2019)

PASSO 6

Com o auxílio de um ferro de solda, fazer quatro furos de forma intercalada, em lados paralelos: dois na tampinha superior e dois na tampinha inferior formando um X (Figura 2).

Figura 2: Furos intercalados nas tampinhas

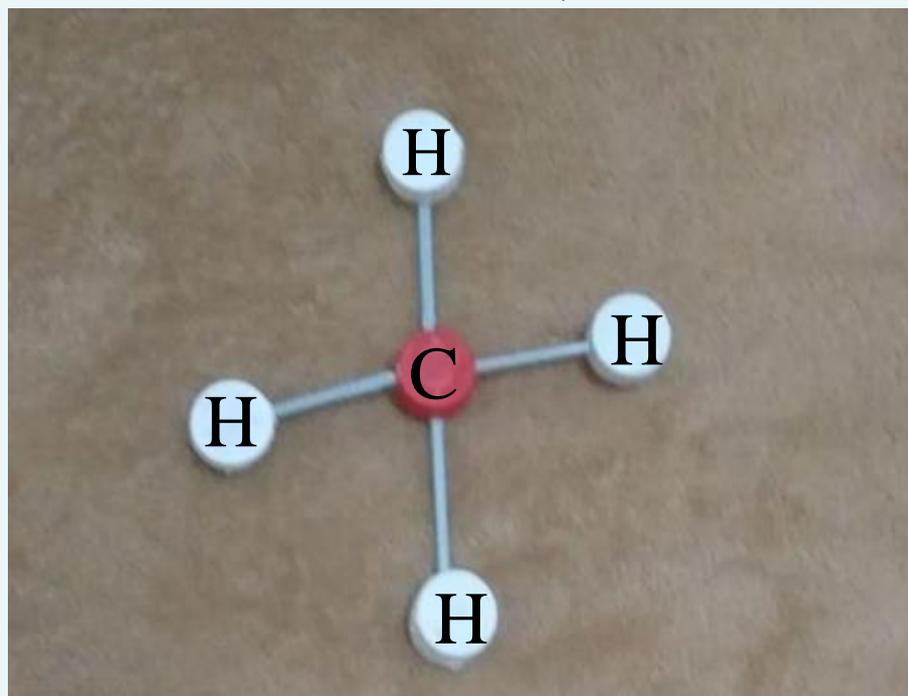


Fonte: BRITO (2019)

PASSO 7

Cortar canudinhos em tamanho 7cm aproximado para utilizar como as ligações (Figura 3):

Figura 3: Modelo da molécula de metano feita com tampinhas de PET e canudos de refrigerante



Fonte: BRITO (2019)

PASSO 8

Recortar o EVA no tamanho da face superior de cada tampinha e colar com o símbolo do elemento ou remover as impressões da tampinha e escrever com caneta permanente o símbolo do elemento, como na figura 3.

Além dos materiais citados, é fundamental discutir com os estudantes a importância de reaproveitar os resíduos plásticos para a preservação do meio ambiente, através da reflexão sobre descarte correto dos resíduos, seja por meio da coleta seletiva ou separação adequado do lixo.

Trazer sempre que possível essa temática aplicada a outros conteúdos e atividades, atende à necessidade de abordar a temática Meio Ambiente presente nos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (2019): Educação Ambiental e Educação para o Consumo.

Vale destacar, que também se faz necessário a explanação do conteúdo antes ou durante a manipulação do modelo Moléculas de PET, servindo o mesmo como aporte para a habilidade visuoespacial da representação mental das cadeias carbônicas.

3 PASSO A PASSO PARA UTILIZAÇÃO DO MODELO EM SALA DE AULA

O modelo pode ser utilizado para demonstrar ou apresentar o conteúdo cadeias carbônicas durante as aulas explicativas e expositivas. Antes de sua utilização, é importante explicar a aplicação do modelo dentro da abordagem do conteúdo:

1. Cada tampinha representa um átomo da molécula;
2. Cada canudo representa uma ligação entre os furos nas tampinhas, sendo um canudo para ligações simples, dois canudos para ligações duplas e três canudos para ligações triplas, que fazem a união das tampinhas, representando assim as ligações químicas e formando as cadeias carbônicas (figura 4).
3. Caso seja possível, o modelo deve ser confeccionado pelos próprios alunos, possibilitando que os mesmos tenham participação ativa em todo o processo de ensino e aprendizagem (figura 5).

Figura 4: Montagem do modelo em atividade



Fonte: BRITO (2019)

Figura 5: Montagem de cadeias pelos estudantes

Fonte: BRITO (2019)

Muitos estudantes não conseguem compreender a diferença entre Alcanos, Alcenos, Alcinos de cadeias abertas e fechadas, classificação das cadeias carbônicas, bem como a montagem das cadeias carbônicas em sua fórmula estrutural, que é a representação utilizada para demonstrar os átomos e cada uma das ligações covalentes existentes entre eles. Nesse sentido, o modelo auxilia na visualização espacial desses conceitos facilitando seu entendimento.

O mesmo modelo concreto também pode ser utilizado junto com um roteiro de estudo como atividade de fixação ou atividade avaliativa contendo as fórmulas estruturais ou as fórmulas moleculares para que os estudantes possam fazer a montagem das cadeias com o modelo Moléculas de PET.

4 INFORMAÇÕES RELEVANTES

Existem modelos moleculares como material educativo comercializado no mercado, esteticamente mais bonitos e que devido o formato podem ser utilizados para representação tridimensional das estruturas. No entanto, esses materiais possuem valor e custo-benefício alto e quando alguma peça do modelo molecular comercial é perdida, o material fica inutilizado pela insuficiência de peças.

Devemos levar em consideração também, que a maioria das escolas públicas não dispõem de recursos para aquisição desse modelo molecular comercial, restando ao professor a opção de adquiri-lo por recursos financeiros próprios.

Nesse sentido, o modelo concreto Moléculas de PET torna-se uma opção viável e econômica por ser construído a partir de material de baixo custo disponível na grande maioria das residências brasileiras, pois fazem parte do cotidiano de consumo da população, não necessitando que o professor compre qualquer material, mas reaproveite o que lhe estiver disponível.

Por ser um modelo concreto simples de confeccionar e fácil de manipular, mesmo em contexto de ensino remoto, o material pode ser utilizado nas aulas de Química Orgânica, solicitando-se aos estudantes que produzam o material em pequena escala em casa e o utilize nos estudos dos conteúdos da disciplina.

5 SUGESTÕES DE ACESSO SOBRE O TEMA

Outras sugestões de materiais semelhantes podem ser consultadas em:

- Construção de Modelos Moleculares para o ensino de química utilizando a fibra de Buriti. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/413/264>
- Como elaborar um jogo didático para o ensino-aprendizagem dos hidrocarboneto. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/ppge-materiais-e-produtos-educativos/arquivos/4398cartilha_2018_produtos_educativos_ebook.pdf
- Confeção de modelos moleculares com material alternativo para o ensino de química. Disponível em: [57° CBQ - CONFECÇÃO DE MODELOS MOLECULARES COM MATERIAL ALTERNATIVO PARA O ENSINO DE QUÍMICA \(abq.org.br\)](#)

6 CONCLUSÃO

As discussões aqui apresentadas nos revelam a necessidade da busca constante dos profissionais da educação por metodologias, estratégias e ferramentas que transformem o ensino em um modelo cada vez mais significativo, propiciando a construção do conhecimento.

Deve-se afastar o ensino da ideia que concebe o estudante como “tábula rasa”, aquele que apenas recebe as informações passivamente, como bem definido por Freire (2005), e aproximar mais ao ideal exigido pela BNCC, que privilegia o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da cidadania.

É impossível criar uma sociedade com cidadãos críticos e atuantes sem uma educação que promova a reflexão de problemas sociais ou integre conteúdos à vida e cotidiano dos estudantes. Neste sentido, a utilização dos polímeros plásticos na produção de materiais educativos e didáticos para o ensino de conteúdos da Química Orgânica aproxima os estudantes das questões ambientais através das reflexões e discussões geradas pelos discentes e docente em sala de aula. Uma forma de desenvolver ações que visem atender a uma educação que efetivamente possa

construir conhecimento e sentido para os estudantes, através do seu envolvimento na produção e manipulação dos materiais.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: propostas de práticas de implementação**. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRITO, A. L. **O lúdico como instrumento de mediação no ensino de Química Orgânica**: um olhar para a educação ambiental e materiais poliméricos. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

FARIAS, F. M. C.; DEL-VECCHIO, R. R.; CALDAS, F. R. R.; GOUVEIA-MATOS, J. A. DE M. Construção de um modelo molecular: uma abordagem interdisciplinar Química-Matemática no ensino médio. **Revista Virtual de Química**, 7 (3), 849-863, 2015.

GIORDAN, M.; GÓIS, J.; TORI, R.; BIANCHINI, R.; MONTES, T.; CORREA, Y; BERNARDES, J. Visualização de Objetos Moleculares: interfaces de ensino, pesquisa e extensão entre a Educação em Química e a Engenharia de Software. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Amazônia, v. 15, Amazônia. **Anais...** Amazônia: Universidade Federal da Amazônia, 2004, p. 50-52.

MOTTIN, E. **Utilização de Material Didático-Pedagógico em Ateliês de Matemática, para o Estudo do Teorema de Pitágoras**. 2004. 116f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ROGENSKI, M. L. C.; PEDROSO, S. M. D. **O ensino da geometria na educação básica: realidade e possibilidades**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 agosto 2021.

ROQUE, N. F.; SILVA, J. L. P. B. A linguagem química e o ensino da Química Orgânica. **Química Nova**. v. 31, n. 4, p. 921-923, 2008.

2

Utilização e produção de glossários em Libras/Língua Portuguesa em turmas inclusivas com surdos

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Francileide Batista de Almeida Vieira

1 APRESENTAÇÃO

A pessoa surda se caracteriza por ser usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e participe de uma cultura centrada na visualidade: a Cultura Surda (BRASIL, 2005). Desse modo, o surdo se configura como uma minoria linguística, cultural e identitária brasileira (BRASIL, 2021). Nesse sentido, para desenvolver atividades educacionais que permitam a construção do conhecimento pelos ouvintes (usuários da Língua Portuguesa) e surdos (utentes da Libras), é necessário utilizar materiais e propor atividades que envolvam essas línguas.

Entre os materiais disponibilizados na *internet* para a divulgação de conceitos e suas caracterizações e que propõem atividades que conseguem envolver as duas línguas, destacamos o uso dos glossários bilíngues como um recurso que pode contribuir para a ampliação do vocabulário (em Libras e/ou em Língua Portuguesa) e do conhecimento dos surdos e dos ouvintes sobre as temáticas trabalhadas nas diversas disciplinas.

Nessa linha de investigação, a dissertação intitulada "Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores da rede pública de Cajazeiras – PB", de Adriana Moreira de Souza Corrêa, egressa do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros – RN, sob a orientação da professora Francileide Batista de Almeida Vieira, menciona a prática de um docente da educação básica sobre o uso de glossários bilíngues no ensino de história. Além da explanação presente na referida dissertação, essa experiência é relatada no trabalho de Aquino e Lima (2020).

A temática foi investigada, ainda, no trabalho final da disciplina Novas Tecnologias, ofertada pelo PPGE, em 2018, pelo professor Dr. Miguel Dias, em que foi

solicitada a apresentação de um aplicativo que pudesse ser utilizado na educação. Esse texto foi revisado, ampliado e publicado no livro “Ensino Remoto e Metodologias Aplicadas no Ensino à Distância”, que tem como organizadora Cícera Janaína Rodrigues Lima, também egressa do PPGE. Nesse capítulo intitulado “Ensino Remoto para Surdos: uso do Sinalário Disciplinar de Libras”, de Corrêa e Silva (2020), são destacados os possíveis usos do aplicativo para a aquisição da Libras e o aprendizado da Língua Portuguesa escrita tanto na sala regular como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionando um momento didático-pedagógico que tem como uma das finalidades promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011a).

O uso da Libras é citado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como a terceira competência específica de linguagens para o ensino fundamental. Sobre essa competência, o documento indica que é necessário:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, **como Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 64, grifo nosso)

Diante do exposto, objetivamos ampliar essas discussões, ao apresentar uma proposta de uso de glossários bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) para turmas inclusivas. Esses recursos são encontrados amplamente na *internet* com acesso gratuito e podem contribuir com o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa, bem como promover a internalização de práticas de uso da leitura e da escrita em uma abordagem inclusiva para surdos.

2 MAPEAMENTO DA TURMA E OS RECURSOS

Para desenvolver atividades em turmas com surdos, três saberes são essenciais: a diferenciação entre o surdo e o aluno com deficiência auditiva (DA); a identificação dos recursos humanos para a realização da atividade pelos estudantes; e a disponibilidade de recursos materiais e dos conhecimentos prévios para o desenvolvimento da proposta.

2.1 Aluno surdo ou com deficiência auditiva?

Para mediar a discussão, observemos a Figura 1:

Figura 1: Interação entre surdos e comunicação entre pessoas com deficiência auditiva



Fonte: Acessibilidade na prática, 2011

A Figura 1 apresenta duas interações. A primeira dupla se comunica utilizando a Libras e, por isso, são denominados de surdos, como conceitua o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). O segundo par apresenta pessoas com deficiência auditiva, pois eles não usam a Libras e sim recursos que permitem a interação por meio da língua oral, a exemplo do aparelho auditivo e do uso da técnica da leitura dos lábios para entender as informações.

O professor que atua na classe que tem surdos precisa conhecer as características dos estudantes a fim de entender como a sua identidade foi construída: surdo ou DA. Isso porque, a partir dessa percepção, ele pode selecionar os recursos apropriados para mediar as situações pedagógicas que proporcionam a construção do conhecimento desses estudantes. Logo, a proposta ora elencada busca atender a turmas de alunos que se caracterizam como pertencentes ao primeiro grupo ilustrado acima, isto é, que interage pela Libras e utiliza a Língua Portuguesa como segunda língua.

2.2 Parcerias entre educadores de estudantes surdos

Para desenvolver atividades com surdos, o docente precisa saber o nível linguístico desses estudantes. Nesse sentido, a parceria entre o Tradutor Intérprete da Libras/Língua Portuguesa (TILSP) e o professor ou a equipe que desenvolve o AEE é essencial para entender o processo de aquisição e uso da Libras e da Língua Portuguesa pelo estudante surdo.

O TILSP, enquanto fluente nas duas línguas, pode identificar e socializar com o professor as suas impressões sobre o nível linguístico do estudante surdo. Na sua prática, esse conhecimento é relevante para selecionar: os sinais (entre aqueles que o surdo conhece e utilizar estratégias adequadas para apresentar outros sinais que aparecem na fala dos interlocutores), a organização gramatical (frases curtas ou mais

complexas), a velocidade da sinalização, entre outros aspectos que realizam a mediação linguística entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Esse reconhecimento do nível linguístico e do trabalho com o ensino de Libras é um dos objetivos do AEE para o surdo. Sobre isso, em obra disponibilizada pelo Ministério da Educação que orienta sobre o AEE para o surdo, Damázio (2007) diz que, além do momento didático-pedagógico de ensino de Libras (AEE de Libras), devem haver outros dois: o AEE em Libras, voltado ao desenvolvimento de atividades que favoreçam a compreensão de temáticas e a internalização de conceitos que permitam ao surdo entender os conteúdos trabalhados na escola regular; e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa, visando analisar o nível de compreensão leitora e da produção escrita dessa língua pelo surdo, a fim de planejar atividades que permitam o seu aprendizado na modalidade escrita.

Desse modo, o planejamento de atividades considerando as observações do TILSP e que possam ter continuidade nas atividades do AEE pode ser uma proposta que torna o conhecimento significativo, à medida que elas envolvem a construção do conhecimento em diferentes perspectivas e em espaços variados.

2.3 Recursos materiais e conhecimentos prévios para o desenvolvimento das habilidades

Outro fator a ser considerado é o uso de recursos pedagógicos disponíveis, por exemplo:

Figura 2: Orientação para a aplicação da proposta

	A escola dispõe de computadores, <i>tablets</i> ou <i>notebooks</i> ?
	Esses equipamentos digitais são suficientes para o número de estudantes ou é necessário desenvolver a atividade em agrupamentos?
	Pela quantidade de equipamentos é mais produtivo utilizar o <i>Data Show</i> para a realização da atividade coletivamente?
	A atividade será realizada a partir de livros e de dicionários bilíngues impressos?
	Os estudantes sabem manusear esses recursos para realizar a atividade ou será necessária a inserção, no planejamento, de uma etapa para ensiná-los a usar esses equipamentos e as ferramentas digitais para a realização da proposta didática?

Fonte: Elaboração própria das autoras

Diante das indagações presentes na Figura 2, notamos que a proposta pode ser adaptada para diferentes formatos e, para isso, buscamos apresentar o passo a passo para a construção de glossários bilíngues digitais, bem como fornecer informações que podem auxiliar o desenvolvimento da proposta de forma impressa.

3 PASSO A PASSO: PRODUÇÃO DOS GLOSSÁRIOS BILÍNGUES

Para a construção de um glossário bilíngue, é preciso definir o conteúdo trabalhado, os objetivos, o público-alvo, os recursos e a duração, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Delineamento da proposta

DISCIPLINA	Língua Portuguesa
CONTEÚDO	Glossários Libras/Língua Portuguesa
ATIVIDADE	Produção de um glossário envolvendo conceitos de gêneros textuais
DURAÇÃO	8h/a aulas distribuídas em três dias distintos Momento 1 – Passos 1 e 2 (2h/a). Momento 2 – Passo 3 (4h/a). Momento 3 – Passo 4 (2h/a).
PÚBLICO-ALVO	Estudantes do sexto ano do ensino fundamental.

Fonte: Elaboração própria das autoras

3.1 Momento 1

PASSO 1: Conhecer os suportes e as características do glossário

No primeiro momento, é preciso identificar os conhecimentos prévios dos estudantes para relacionar o uso dos glossários às atividades cotidianas. As discussões sobre o assunto podem partir de questionamentos, tais como: O que são os glossários? Onde podemos encontrar os glossários? Em qual(is) momento(s) usamos os glossários? Quais informações estão contidas no glossário? Como são apresentadas as informações nos glossários?

As respostas dos estudantes a esses questionamentos podem ser registradas em cartolinas ou em aplicativos de escrita colaborativa, a exemplo do Word, PowerPoint, Jamboard (do pacote Google Suíte) ou outros. Após finalizar o registro, é relevante compilar esse material e deixá-lo disponível aos estudantes para consultas futuras.

Depois de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, o docente pode disponibilizar glossários e dicionários de português, de Libras e de Libras/Português, impressos e digitais, para que os alunos observem as diferenças e semelhanças entre eles e realizem a categorização desses recursos didáticos. Nas Figuras 3, 4 e 5, ilustramos alguns desses recursos.

Figura 3: Dicionário.



Fonte: Mercado Livre, 2021¹

Figura 4: Telas do Sinalário Disciplinar em Libras



Fonte: Corrêa e Silva, 2020, p. 36-38

Figura 5: Glossário no *YouTube*



Fonte: Instituto Federal de São Paulo Câmpus Registro, 2020²

Na Figura 3, notamos o Dicionário Trilíngue de Libras/Língua Portuguesa/Inglês (impresso) que foi distribuído nas escolas públicas brasileiras (em 2005/2006, 2007 e 2009) pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) (BRASIL, 2011b); na Figura 4, há telas do Glossário Disciplinar em Libras³ para *Smartphone* e *Iphone*; e na Figura 5, encontramos um frame de um vídeo de um glossário criado pelo Instituto Federal de São Paulo e disponível no *YouTube*.

O processo de categorização inicial deve ser livre: pode ocorrer pelas línguas envolvidas, informações disponibilizadas, entre outros elementos. Nesse momento, é possível que os estudantes questionem a diferença entre dicionários e glossários. Sobre isso, Barbosa (2001) afirma que os dicionários podem ser bilíngues ou monolíngues e que eles se caracterizam por apresentar o léxico de uma língua a nível de sistema, ao passo que os glossários trabalham com determinado texto, temática. Contudo, essa é apenas uma das conceituações possíveis quando pesquisamos o tema e que também pode estimular outras investigações e discussões.

Após a exploração do material, os estudantes podem classificar os dicionários, os glossários monolíngues e os glossários Libras/Português. Além disso, o professor pode estimular a discussão sobre a construção e uso de glossários bilíngues, assim como as contribuições desse recurso didático para o aprendizado dos surdos e dos ouvintes.

¹ Disponível em: https://http2.mlstatic.com/D_NQ_NP_652465-MLB46372695143_062021-W.jpg. Acesso em: 1 set. 2021.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gzbnQFMOiKg>. Acesso em: 1 set. 2021

³ A versão para celular é chamada de Sinalário Disciplinar em Libras e a versão para o canal do *YouTube* de Sinalário Disciplinar de Libras.

3.2 Momento 1

PASSO 2: Apresentação da proposta

A apresentação da proposta deve ser combinada com os estudantes e, para orientar esse processo, os pontos elencados no Quadro 2 podem ser relevantes.

Quadro 2: Delineamento da proposta

N.º	ETAPAS	QUESTÕES NORTEADORAS
1	Definição do formato	O glossário será impresso ou digital? A seleção deve considerar as preferências da turma e os recursos disponíveis para a elaboração da atividade.
2	Atividade individual ou em grupo?	Glossários impressos podem ser desenvolvidos de maneira individual, mas, para os digitais, recomendamos a realização em grupo, pois envolve a pessoa a ser filmada, aquela que filma, além de trabalhos de planejamento, edição, revisão e postagem do vídeo na mídia ou rede digital.
3	Qual o assunto a ser abordado?	A atividade pode ser realizada com um assunto da área de língua portuguesa ou relacionar a atividade de análise e produção desse gênero textual à outra(s) disciplina(s).
4	Quais informações serão apresentadas no glossário?	Caso seja impresso, haverá: Desenho do sinal? Fotografia do aluno realizando o sinal? Texto em Língua Portuguesa? Caso seja digital, além do sinal em Libras, o que haverá? Ilustração? Palavra correspondente em Língua Portuguesa? Texto explicativo em português?
5	Quando o glossário será construído?	Será uma atividade realizada em aula? Será uma atividade domiciliar? Será realizada parte em aula e parte em casa?
6	Qual a extensão?	Haverá limite de termos?
7	Qual será o local de registro do glossário?	Onde serão registradas as informações? Em um caderno? (no caso do glossário impresso) Em um canal do <i>YouTube</i> ? Perfil do <i>Instagram</i> ? <i>Site</i> da escola? (para glossários digitais)

Fonte: Elaboração própria das autoras

A efeito dessa atividade, selecionamos o glossário digital, produzido em grupos de cinco estudantes, com o tema “Gêneros Textuais”. O formato envolve o vocabulário em Libras, legenda em Língua Portuguesa e imagem representativa do conceito (Figura 6). O glossário deverá ser construído, durante as aulas, sob a orientação do professor, utilizando o laboratório de informática e celulares dos estudantes. Poderão ser produzidos cinco termos por grupo e os vídeos disponibilizados no canal do *YouTube* da escola em *playlists* para cada grupo.

ATENÇÃO



É relevante que a escola informe aos responsáveis sobre a proposta e indique a aprovação da veiculação da imagem dos estudantes nesses vídeos.

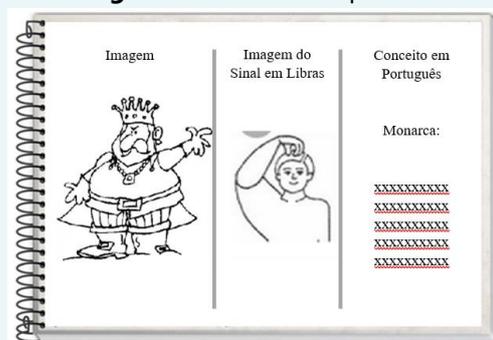
Nas Figuras 6 e 7, notamos dois exemplos de glossários: o digital e o impresso.

Figura 6: Glossário disponível no *YouTube*



Fonte: Canal Instituto Phala, 2018⁴

Figura 7: Glossário impresso



Fonte: Corrêa, 2020, p. 20

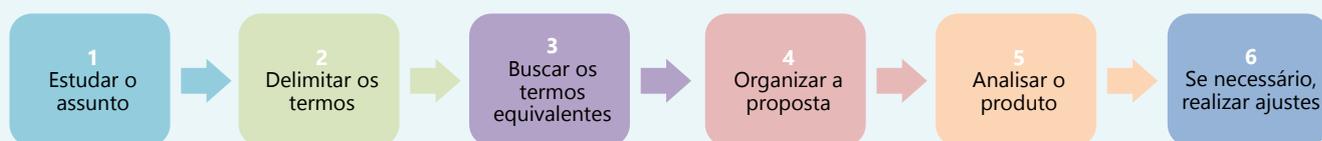
O glossário digital relaciona a palavra, o sinal e uma imagem representativa, sem dispor de outras informações sobre o sinal; já o glossário impresso traz a imagem, o sinal e a informações sobre o conceito na Língua Portuguesa na modalidade escrita.

3.3 Momento 2:

PASSO 3: Produção do glossário

Para a produção desse glossário, os estudantes poderão seguir os passos da Figura 8.

Figura 8: Passos para a elaboração da proposta



Fonte: Elaboração própria das autoras

Destacamos que, a depender da composição do grupo e da proposta do professor, a discussão pode partir do sinal em Libras para compor a significação em português ou surgir dos conceitos em português para a produção do glossário em Libras. Esse trabalho pode requerer quatro ou mais aulas a depender dos conhecimentos da turma de uso da tecnologia e a quantidade de termos selecionados.

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L6Kelu_vjAQ. Acesso em: 1 set. 2021.

É relevante, ainda, que haja revezamento do papel dos estudantes na produção de cada vídeo - ator, câmera, editor e revisor - para ampliar a construção do conhecimento acerca de cada uma das etapas da elaboração da atividade.

3.4 Momento 3

PASSO 4: Apresentação e disponibilização do glossário

Após concluídos os glossários digitais, eles podem ser apresentados à turma, disponibilizados e divulgados na escola para pesquisa de estudantes surdos e ouvintes de outras turmas. Os termos podem ser organizados em um canal do Youtube, em playlists, por assunto ou por disciplina e, eventualmente, podem ser ampliados por outras turmas. Esses vídeos podem também ser publicados no perfil da escola no Instagram e em outros espaços digitais.

Figura 9: Redes sociais



Fonte: Pinterest, 2021⁵

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES E DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Os glossários bilíngues podem ser produzidos e utilizados por quaisquer disciplinas, contudo, entendemos que o docente de Língua Portuguesa dispõe de conhecimentos mais aprofundados para discutir a estrutura desse texto. Por isso, em situações que a proposta surja em outra disciplina, a exemplo do relato contido nas pesquisas de Corrêa (2020) e de Aquino e Lima (2020), o trabalho interdisciplinar também pode ser produtivo.

Nesse viés, o recurso desenvolvido pode mediar atividades de revisão de conceitos em sala; favorecer a retomada desses conhecimentos no estudo domiciliar; e compreender um recurso didático utilizado no AEE para o ensino de Libras, no ensino mediado pela Libras e no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Além dos mais, a elaboração do glossário bilíngue permite a construção do conhecimento acerca do assunto e das características dos textos bilíngues produzidos na perspectiva digital. Ele favorece ainda a construção do conhecimento durante a produção do vídeo e no processo de consulta ao glossário tanto pelos estudantes da turma quando daqueles que têm acesso ao produto final.

⁵ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/329466528995988297/>. Acesso em: 2 set. 2021.

Como desdobramento da atividade, é possível realizar documentários do processo de produção, com imagens e depoimentos dos estudantes; gincanas para os alunos relacionarem a palavra em Língua Portuguesa ao sinal em Libras; ou mesmo a apresentação do sinal em Libras e a relação com uma imagem representativa das palavras presentes no glossário construído.

5 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Em função do acompanhamento do professor no processo de construção, a avaliação pode ocorrer em dois momentos: avaliação do processo de construção, permitindo o redirecionamento dos caminhos da aprendizagem; e avaliação do produto final, que é a análise do vídeo do glossário. Nesses momentos, é essencial perceber as conquistas dos alunos e valorizar os aprendizados dos estudantes tímidos que se propuseram a se posicionar diante das câmeras, bem como daqueles com poucos conhecimentos sobre os recursos digitais, mas que se dispuseram a editar os vídeos.

6 CONCLUSÃO

A construção de glossários bilíngues em classes com surdos é uma prática que valoriza as línguas utilizadas pelos estudantes que compõem a turma. Ela contribui para aproximar surdos e ouvintes à medida que, para realizar a proposta, os ouvintes aprenderão sinais em Libras e isso favorece a interação entre os alunos nessa língua. Além disso, o glossário bilíngue pode ser realizado de maneira interdisciplinar, contribuindo para o aprendizado de construção de texto e dos conteúdos trabalhados em outros componentes curriculares.

A proposta estimula a construção de conhecimentos múltiplos sobre o glossário, sobre o assunto e sobre a Libras, proporcionando o aprendizado dos estudantes diretamente envolvidos na proposta e, ainda, daqueles que vierem a acessar o produto final. Esse produto, por sua vez, pode ser reutilizado em diferentes atividades realizadas na escola e em momentos de estudo domiciliar no qual o surdo não dispõe da presença do TILSP.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. F.; LIMA, H. F. Um relato de experiência sobre a construção de um dicionário bilíngue de conceitos históricos elaborados por alunos surdos e ouvintes.

In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 11., 2019, Cajazeiras. **Anais...** Cajazeiras: UFCG, 2020. p. 219 - 220.

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. *In:* ALVES, I. M. (org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. 2 ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 05**, de 19 de maio de 2011b. Assunto: Implementação da Educação Bilingue. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/> Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CORRÊA, A. M. S. **Avaliação do aluno surdo na escola regular**: pressupostos e práticas de professores da rede pública de Cajazeiras – PB. 2020. 220f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

CORRÊA, A. M. S.; SILVA, E. K. S. Ensino Remoto para Surdos: uso do Sinalário Disciplinar de Libras. *In:* SILVA, C. LIMA, C. J. R. (org.) **Ensino Remoto e Metodologias Aplicadas no Ensino a Distância**. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 28 – 48.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez**. MEC: Brasília, 2007.

Mediação de leitura e formação de leitores: uma proposta de intervenção com o livro “Nícola, a borboleta de uma asa só”

Aparecida Suiane Batista Estevam
Nathalia Maria de Sousa Feitosa
Diana Maria Leite Lopes Saldanha

1 APRESENTAÇÃO

A leitura literária e a formação de leitores são temáticas que provocam intensas discussões no meio acadêmico e científico pelo fato de ser, a literatura, uma necessidade universal e um direito de todos (CANDIDO, 2002). Logo, o texto literário não pode ser mediado esporadicamente nas salas de aulas, tampouco utilizado como *pretexto* para o trabalho descontextualizado da gramática e/ou para o preenchimento de exaustivas fichas de leituras que pouco contribuem com o desenvolvimento da imaginação e criticidade dos educandos.

Dessa forma, enquanto instituição formal responsável por contribuir significativa e qualitativamente com a formação humana, a escola deve possibilitar o acesso à leitura literária de modo a formar o gosto e o prazer pela literatura e não o hábito, uma vez que este, como defende Villardi (1999), é ação obrigatória, quase automática, e que, como tal, desaparece no momento em que não há mais obrigatoriedade de ser realizado. Por seu turno, a leitura por gosto implica prazer, espontaneidade, necessidade e perdura por uma vida inteira, pois é realizada para satisfazer os desejos, anseios e fantasias do leitor em formação.

Além disso, a leitura entendida como prática social (BENEVIDES, 2008) e vista em seu sentido amplo não corresponde a uma ação mecânica e estática, considerando que ultrapassa a mera decodificação do código escrito. Configura-se numa ação dinâmica e dialógica, dado que, imerso na leitura, o leitor poderá construir sentidos, estabelecer relações a partir das suas experiências sociais; analisar, compreender e posicionar-se criticamente frente aquilo que lhes é posto pelo texto, o que garante, de forma mais segura, o exercício pleno de sua cidadania (VILLARDI, 1999).

Em face disso, consideramos de grande relevância abordar a mediação da leitura de literatura e sua importância no contexto educacional para a formação humana dos sujeitos, tendo em vista que é o desenvolvimento de práticas dinâmicas e intencionais de leitura que formará leitores críticos e para toda a vida.

Segundo Vygotsky (2007), o conhecimento é construído com base em elementos importantes, como a mediação e a interação entre os sujeitos e seu meio social. Nessa perspectiva, a mediação está relacionada à comunicação, pois novos sentidos e significados são construídos e/ou reelaborados a partir de uma ação comunicativa, em que, através do diálogo, é possível compartilhar saberes.

Além disso, a interação colabora com a internalização dos conhecimentos, fazendo-se necessário que alguém mais experiente a facilite por meio de recursos, estratégias e metodologias adequadas, ao processo de aprendizagem dos sujeitos (VYGOTSKY, 2007). Portanto, acreditamos que a mediação é indispensável para a construção de uma aprendizagem significativa, reflexiva e qualitativa, porque, nesse processo, os interesses e as necessidades dos alunos devem ser valorizados pelo professor (principal mediador na instituição escolar). Para tanto, a prática pedagógica desse profissional deve ser planejada e executada com intencionalidade.

Compreendemos também que, na mediação de leitura, o professor deve atuar como ponte que propicia o encontro do leitor em formação com o livro (objeto de prazer). Para isso, ele precisa: conhecer as ideias prévias dos alunos em relação às histórias a serem contadas ou lidas e valorizá-las; planejar antecipadamente cada mediação de leitura, pensando no espaço, nos sujeitos e nos objetivos a serem alcançados; favorecer momentos prazerosos com a leitura através de recursos lúdicos e interativos; contribuir com o desenvolvimento da imaginação e expressão das subjetividades dos aprendizes, ajudando-os a pensar, refletir e relacionar as histórias às suas vidas, ao contexto em que estão situados, ao mundo.

Dessa forma, a fim de que a mediação de leitura se efetive de modo a formar leitores, faz-se necessário que o professor seja um leitor; que reconheça a importância da literatura para a formação humana; que utilize estratégias as quais favoreçam a aproximação dos alunos e do livro (objeto de desejo) de modo lúdico e espontâneo, não gerando obrigatoriedade no processo de leitura; e, ainda, que promova atividades contextualizadas às vivências dos alunos, desafiando-os a pensar, sentir as emoções do texto, refletir, reconstruir e atribuir novos sentidos às histórias (AMARILHA, 2012).

Nesse sentido, fundamentamos a presente proposta de atividade na teoria de andaimagem de Graves e Graves (1995), a qual apresenta uma ação sequencial (por etapas) planejada, de modo a garantir uma experiência significativa e bem sucedida de leitura. Para isso, os autores destacam duas fases importantes: o **planejamento**, em que se considera os educandos, seus conhecimentos prévios e preferências, a seleção

da história adequada e rica em linguagem simbólica, e ainda os objetivos a serem alcançados a partir da mediação; e a **implementação**, a qual é realizada em três etapas (pré-leitura, durante leitura e pós-leitura) e exige criatividade do mediador para fazer as melhores escolhas de recursos e estratégias metodológicas, com o intuito de favorecer aos alunos uma experiência significativa com a leitura.

Esta produção, intitulada "Mediação de leitura e formação de leitores: uma proposta de intervenção com o livro *Nicola, a borboleta de uma asa só*" (VIEGAS, 2011), é resultante das discussões teóricas e práticas realizadas na disciplina "Formação do Leitor e Ensino de Literatura", do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Nesse viés, essa disciplina tratou sobre a importância da literatura para a formação do homem, bem como apresentou propostas didáticas para inserção dessa arte no ensino, de modo a formar leitores por gosto.

2 DESENHO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

CONTEXTO	
NÍVEL DE ENSINO	Educação Básica
PÚBLICO-ALVO	Alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
FAIXA ETÁRIA	6 a 10 anos
DURAÇÃO	3 horas

OBJETIVOS

GERAL:

- Desenvolver uma mediação de leitura literária com vistas à formação crítico-reflexiva de leitores.

ESPECÍFICOS:

- Incentivar o gosto pela leitura por meio da contação de histórias;
- Estimular a percepção crítica das crianças através de atividades dialógicas acerca da história "Nicola, a borboleta de uma asa só", de Mila Viegas;
- Promover discussões quanto ao respeito às diferenças;
- Desenvolver a coordenação motora e estimular a criatividade dos alunos por meio do trabalho com dobraduras.

RECURSOS UTILIZADOS

Livros de literatura infantil;	Folhas de papel color set coloridas;	Caixa de sapato;
Folhas de papel A4 coloridas;	Folhas de EVA;	Cola de isopor;
Caixa de som;	Tesoura;	Bastão de cola quente;
Palitoches;	Palito de churrasco;	Pistola para colar.

2.1 PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

Toda mediação de leitura deve ser planejada e carregada de intencionalidade. Para tanto, o professor deve:

1º - Levar em conta o público-alvo, considerando seus interesses, suas necessidades e seus conhecimentos prévios;

2º - Escolher a obra literária a ser apresentada/mediada, dando importância ao conteúdo e vocabulário utilizados na história literária e buscando adequá-los ao nível de aprendizagem dos alunos;

3º - Sistematizar as possibilidades de trabalhos que podem ser desenvolvidas a partir da história literária que será mediada, atentando às contribuições que poderão ser promovidas por meio da contação.

32

3 PASSO A PASSO PARA REALIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

Antes de iniciar a mediação da história, faz-se necessário organizar o espaço. Pensando nisso, pontuamos, a seguir, algumas sugestões e dicas a serem observadas.

3.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA

O espaço onde ocorrerá a mediação precisa ser aconchegante e convidativo para o momento da leitura, por isso, preferencialmente organize a sala em círculo, dispondo algumas almofadas e livros de literatura infantil e propiciando que as crianças fiquem à vontade para o momento de mediação. Se possível, sonorize ainda o ambiente com as músicas: "Borboleta colorida voou", de Chapéu Mágico, e "Diferentes", de Patati Patatá.

Imagem 1: Organização do espaço para a contação da história



Fonte: Acervo próprio das autoras (2021)

A mediação de leitura aqui proposta utiliza a contação de histórias como meio para aproximar os alunos do universo da literatura. Para tanto, por acreditarmos que a utilização de recursos visuais atrai a atenção e desperta a curiosidade dos educandos, realizamos a contação por meio de palitoches.

Sugerimos, pois, que, com antecedência, construa os palitoches com os personagens da história: Nicola, Jano, a formiguinha, a formiga-rainha e o sapo, que poderão ser confeccionados manualmente com E.V.A ou apenas com as imagens impressas e recortadas. Para o personagem do sapo, recomendamos ainda utilizar uma pelúcia, que tornará mais dinâmico e atraente o momento da contação.

Imagem 2: Caixa de história e palitoches



Fonte: Acervo próprio das autoras (2021)

3.2 IMPLEMENTAÇÃO: MEDIANDO LEITURA E FORMANDO LEITORES

3.2.1 Pré-leitura: a motivação inicial e a aprendizagem de novos conceitos

A pré-leitura é o momento da motivação inicial para a realização da mediação literária, no qual se podem trabalhar os conceitos trazidos na obra literária que ainda são desconhecidos pelos ouvintes. No desenvolvimento da proposta, portanto, como atividade de pré-leitura, consideramos importante trabalhar o ciclo da vida da borboleta, até mesmo porque a história começa com a saída de Nicola do seu casulo. Abaixo, apontamos sugestões:

1º

Questione as crianças sobre o conhecimento que elas têm acerca da borboleta

Sugestões de perguntas norteadoras: de onde vêm as borboletas? Como elas nascem? Onde podemos encontrá-las? Em quais cores se apresentam?

2º

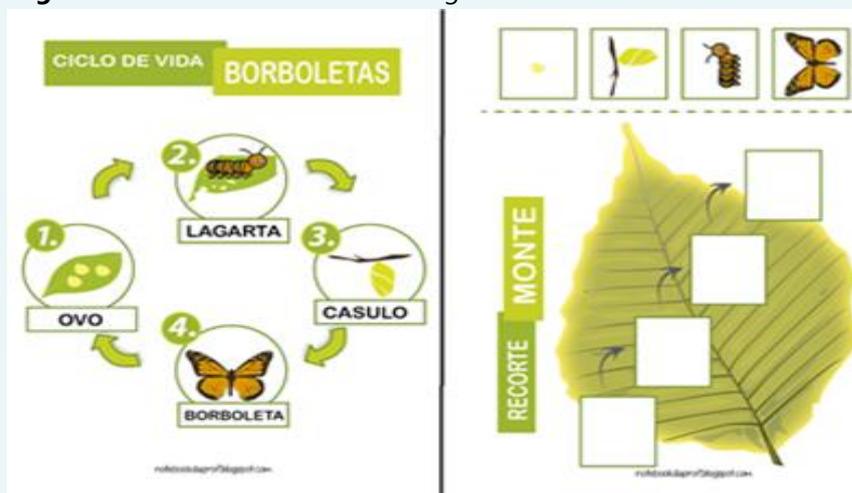
Explique como acontece o ciclo da vida da borboleta, a metamorfose

Lembre-se: a explicação precisa ser realizada em uma linguagem acessível para que as crianças assimilem o processo de vida da borboleta, tendo em vista que tal processo é diferente dos seres humanos e animais mamíferos.

3º

Realize uma atividade de reforço de aprendizagem com recorte e colagem como instrumento de fixação de conhecimentos

Imagem 3: Atividade de recorte e colagem sobre ciclo de vida da borboleta



Fonte: Notebook da Prof.^a Heleneida (2014)

4º

Apresente a capa do livro e abra espaço para que os alunos façam suas inferências

Imagem 4: Capa da história



Fonte: Multifoco (2011)

Nesse momento, deixe os alunos bem à vontade para que possam se posicionar e apresentar suas inferências e conhecimentos prévios acerca da história.

SUGESTÕES DE QUESTIONAMENTOS:

Sobre o que a história deve falar? O que vocês veem na capa? Vocês costumam ver borboletas? O que será que acontece com essa borboleta na história? Por que será que ela tem apenas uma asa? E essa flor? Por que será que ela está na capa do livro? (Podem surgir outras questões, conforme as crianças forem falando).

3.2.2 Durante leitura: momento de o professor contar e encantar através da história “Nicola, a borboleta de uma asa só”

- Apresente título, autor e ilustrador da obra;
- Seguidamente, realize a leitura da história de modo oral (se for contada por meio dos palitoches, mostre, posteriormente, o livro impresso ou digital da história, para que os alunos manuseiem);
- Use a sua criatividade, voz e corpo para atribuir vida e movimento à história que está sendo contada.

3.2.3 Pós-leitura: aprendendo e ensinando com a história “Nicola, a borboleta de uma asa só”

No momento da pós-leitura, é possível que os leitores em formação sintetizem o seu aprendizado a partir da mediação da leitura. Podem ser realizadas dramatizações,

questionamentos, desenhos, discussões e recontos (orais ou escritos). Para esta fase, sugerimos duas atividades, que seguem os seguintes passos:

1º

Realize uma roda de conversa sobre a história

Converse com os alunos sobre a história contada. Pergunte o que entenderam e sobre o que a história fala, se gostaram ou não e por que; qual o momento da história que mais chamou a atenção; o que fariam de diferente, entre outras problematizações. No decorrer da conversa, muitas questões podem ser apresentadas. Fique atento para que nenhum questionamento ou colocação passem despercebidos.

2º

Problematize, a partir de questionamentos, aspectos que envolvem o sonho da borboleta Nícola

Sugestões de questionamentos: Qual era o sonho de Nícola? Ela conseguiu realizar esse sonho? Como conseguiu? E você, qual o seu maior sonho? Você já conseguiu realizar? Acha que consegue sozinho? Quem pode lhe ajudar? Nícola e Jano eram borboletas diferentes de todas as outras, mas isso impediu que eles fossem felizes ou que tivessem amigos? Seus amigos são iguais ou diferentes de você? Quais as diferenças? Ele ainda assim é seu amigo? Você pode ajudá-lo quando ele precisar? Você acha que ele pode lhe ajudar em algum momento? Você o respeita por ele ser diferente de você? (*Outras questões podem surgir à medida que os alunos forem interagindo na roda de conversa*).

3º

Apresente o vídeo com a música "Diferentes", de Patati Patatá

Para concluir esse momento, apresente o vídeo com a música "Diferentes", de Patati Patatá, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CqpHiQdouFI>, e converse sobre as diferenças e a importância de respeitá-las.

4º

Construa, junto com os alunos, a borboleta de dobradura

A dobradura é um excelente recurso lúdico para desenvolver a coordenação motora e criatividade dos alunos. Feita a dobradura da borboleta, os educandos poderão brincar e usar a imaginação para reconstruírem oralmente a história “Nícola, a borboleta de uma asa só”.

- Distribua folhas de papel A4 coloridas para cada aluno;
- Pergunte se conhecem a arte de dobrar papéis, se já fizeram dobraduras e se já ouviram falar em origami;
- Explique que o origami é uma arte japonesa de dobrar papéis e que eles farão isso com as folhas que foram entregues;
- Confeccione com os educandos a borboleta de dobraduras. As dicas e orientações estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: <https://www.dicaspraticas.com.br/origami-para-fazer-com-papel-e-divertir-as-criancas/>; <https://www.comoaprenderdesenhar.com.br/dobradura-de-borboleta/>.

37

4 SUGESTÕES DE LEITURAS

- Livro: ZIRALDO, A.P. **A bela borboleta**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- Livro: ROCHA, R. **Romeu e Julieta**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2009.

5 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Com esta proposta de mediação literária, apresentamos algumas possibilidades de trabalho pedagógico com a obra de literatura infantil “Nícola, a borboleta de uma asa só”. Por meio da atividade de fixação, o professor avaliará o aprendizado dos alunos acerca do ciclo da vida da borboleta, uma vez que tal compreensão é de suma importância para que a criança tenha uma experiência de leitura bem sucedida.

Além disso, nos momentos durante e pós-leitura, o professor poderá despertar o interesse, a curiosidade, a criatividade e a imaginação dos leitores em formação, bem como desafiá-los, a partir da roda de conversa e realização das atividades propostas, a se expressarem através da oralidade e escrita. Para tanto, o educador avaliará também a participação e interação dos alunos nos diálogos propostos, atentando para a capacidade de interpretar, argumentar e se posicionarem frente aos acontecimentos da história.

6 CONCLUSÃO

A literatura infantil nos conduz a mundos novos e nos refugia de determinadas situações do cotidiano, sendo a mediação de leitura por meio da contação de histórias capaz de aproximar os alunos do universo fabuloso da literatura. Desse modo, a experiência de leitura com andaimes possibilita a compreensão dos alunos acerca do texto, bem como o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Considerando que a leitura é uma prática social, entendemos que tal ação consiste em um ato solidário, que se dá tanto na necessidade particular de cada um quanto na possibilidade de desbravar outras realidades, refletir e compreender o mundo.

Nesta proposta de intervenção, apresentamos a contação de história como recurso de mediação de leitura oral, podendo ser acompanhada, ou não, da presença física do livro. Sugerimos também a utilização de recursos visuais, tais como: palitoches e pelúcia, uso da voz e das expressões faciais e corporais, como mecanismos lúdicos para atrair a atenção dos ouvintes.

Com esta proposta, esperamos incentivar o contato das crianças com o texto literário, o gosto pela leitura, o desenvolvimento da coordenação motora através da prática de dobraduras e ainda estimular a percepção crítica delas por meio de rodas de conversa, ampliando os olhares desse público acerca dos signos e significados presentes na leitura literária.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão Mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENEVIDES, A. S. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, R.; OLIVEIRA, M. Bernadete. (org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-110.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002, p. 81-90.

EDITORA MULTIFOCO. **Imagem da obra Nicola, a borboleta de uma asa só**, 2021. Disponível em: <https://editoramultifoco.com.br/loja/wp-content/uploads/sites/2/2014/10/nicola-a-borboleta-de-uma-asa-so.jpg>. Acesso em: 23 jun. 2021.

NOTEBOOK DA PROF.^a HELENEIDA. **Imagens das atividades Ciclo da Vida Borboletas**, 2021. Disponível em:

<http://notebookdaprof.blogspot.com/2014/03/ciclo-de-vida-da-borboleta.html>.

Acesso em: 23 jun. 2021.

VIEGAS, M. **Nicola, a borboleta de uma asa só**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche. 7. ed. São Paulo: Selo Martins, 2007.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunia, 1999.

4

Oficina pedagógica: os registros na avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Francisco Reginaldo Linhares
José Lázaro Inácio de Melo
Letícia Bezerra França
Maria José de Araújo
Maria da Conceição Costa

1 APRESENTAÇÃO

Esta proposta visa articular, planejar e desenvolver uma oficina pedagógica voltada para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de discutir os registros na avaliação da aprendizagem como mecanismo de acompanhamento dos alunos em seus processos avaliativos.

Ao refletir acerca do processo de avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob uma perspectiva contínua, Costa (2015) ressalta:

[...] Instaurar na escola a visão de avaliação continuada e compreender a aprendizagem como construção de conhecimento vinculada à ideia de associação da aprendizagem anterior, consequência da corrente construtivista, possibilitam um olhar mais cauteloso sobre os pequenos, principalmente quando esse olhar agrega-se ao avanço de outras áreas do conhecimento além da pedagogia, como a linguística, a psicologia e a psicanálise como formas diversas de compreensão da linguagem do sujeito e da subjetividade de quem os orienta. (COSTA, 2015, p. 164)

Oportunamente, cabe destacar que a presente proposta resulta da pesquisa “Os registros da aprendizagem como norteadores da prática pedagógica: da fundamentação teórica à elaboração de propostas” (2018-2019), vinculada à linha de pesquisa Didática: teoria e prática de disciplinas do ensino e aprendizagem do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE), pertencente ao Departamento de Educação (DE), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Vale elencar, pois, que a participação na pesquisa supracitada culminou na produção de duas dissertações de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/CAPF/UERN), intituladas: “Avaliação da aprendizagem: da organização do trabalho pedagógico ao registro do acompanhamento das crianças no contexto da Educação Infantil” (2020) e “Avaliação da aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental: instrumentos e critérios docentes” (2021); assim como, em outras iniciativas acadêmicas, como eventos relacionados à temática e encontros formativos voltados aos professores, coordenadores e à equipe gestora das escolas envolvidas nas pesquisas, as quais são situadas nos municípios de Água Nova, José da Penha, Pilões, Pau dos Ferros e Rafael Fernandes, todos localizados na região do alto-oeste do Rio Grande do Norte.

Nesse contexto, a proposta de oficina pedagógica ora apresentada se inscreve como parte dos encontros formativos direcionados aos profissionais das escolas mencionados acima, com o objetivo de refletir sobre os registros docentes no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que esses registros possam contribuir no sentido de revelar e/ou potencializar a capacidade de identificar e pontuar possíveis avanços e dificuldades no que diz respeito à aprendizagem da criança.

Sobre registros da aprendizagem, Linhares (2020, p. 19) nos diz que são: “todas as formas de historicizar as atividades e os percursos realizados por professores e alunos, seja sob forma de fotografias, relatos e/ou relatórios escritos, vídeos, fichas avaliativas, portfólios, entre outros”. Assim, os registros não se limitam às fichas individuais dos alunos, mas partem do olhar sensível do professor as observações chegando à escrita, conforme cada fase da criança.

Partindo desse pressuposto, e dando ênfase as considerações emitidas por França (2021) quanto à importância do registro para a avaliação da aprendizagem, é possível compreender que:

Registrar esta história é uma oportunidade para virar chaves que abrem as infinitas possibilidades de transformação do aluno, do (re)planejamento do fazer docente. Avaliar a aprendizagem não é tolher as crianças com uma dinâmica controladora, prisional, enrijecida. O que propomos é exatamente o oposto: que avaliar seja um ato político, em que o professor com maestria não pensa sobre concepções, instrumentos e critérios avaliativos como receitas prontas e mecanizadas que pouco evidenciam a evolução do aluno e do próprio trabalho docente. (FRANÇA, 2021, p.81)

Sob esta perspectiva, é possível entender os registros como um exercício capaz de ir muito além da verificação dos processos de aprendizagem discentes, possibilitando a reflexão da própria prática docente, na medida em que permitem, a

partir de uma visão ampla, reconhecer os caminhos tecidos ao longo da avaliação da aprendizagem, tanto por parte do aluno como do professor. Logo, esses recursos admitem o estabelecimento de um olhar para si mesmo e para o outro.

Entretanto, desenvolver processos de registro e avaliação da aprendizagem não se dá de maneira simples, remete a uma série de fatores e estimula diferentes indagações acerca do próprio processo avaliativo e dos gargalos que dele podem estar surgindo. Como bem destaca Zabala (1998), a avaliação tem como prioridade os resultados que serão obtidos pelos alunos, tornando-se, assim, um instrumento que, dentre outros fatores, mede o grau de conhecimento de cada educando, tendo em vista que permite sancionar e qualificar a aprendizagem discente. Assim, concretizar o processo avaliativo, seja ele por meio da aferição de notas, pelo registro escrito, ou por outros tipos de mecanismos, remete ao estabelecimento de uma reflexão crítica acerca do processo para muito além das possibilidades as quais ele remete.

Hoffmann (2017) vem destacar a importância que assume a reflexão em torno da avaliação do processo educativo, ao elencar que:

O cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas potencialidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias a construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem. (HOFFMANN, 2017, p. 74).

Sob esta perspectiva, a autora nos conduz a repensar sobre a realidade que existe na escola em contraponto do discurso utilizado no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, instituição que muitas vezes assume o papel de classificar os alunos em aptos e não aptos, não conseguindo preencher as lacunas existentes ao longo da prática educativa. Para tanto, esperamos que este trabalho proporcione aos professores uma reflexão sobre como acontece a avaliação da aprendizagem das crianças e como deveria acontecer em uma perspectiva contínua, pautada na reflexão, autorreflexão, diálogo e construção coletiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

2 SOBRE A OFICINA

Área temática:
Avaliação da aprendizagem

Público-alvo:
Professores da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)

Duração:
4 horas/

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Refletir sobre os registros docentes no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que esses registros possam contribuir no sentido de revelar e/ou potencializar a capacidade de identificar e pontuar possíveis avanços e dificuldades no que diz respeito à aprendizagem da criança.

Objetivos Específicos:

- Discutir sobre o processo de construção dos registros elaborados pelos professores;
- Promover reflexões acerca de como a avaliação da aprendizagem é construída em etapas de ensino, como Educação Infantil e Ensino Fundamental I;
- Possibilitar momentos de discussões sobre como os registros docentes podem contribuir para a identificação de avanços e dificuldades no que diz respeito à aprendizagem da criança.

Conteúdos: Avaliação da aprendizagem.

Recursos: Aplicativos, computador com acesso à internet, vídeos, aparelho multimídia, música, dentre outros.

PASSO A PASSO PARA A REALIZAÇÃO DA OFICINA

1º PASSO: ACOLHIMENTO

- Recepção aos participantes e apresentação do grupo;
- Após a apresentação do grupo, dialogar sobre a proposta da oficina enfatizando a organização/estrutura da oficina;
- Em seguida, proposição da dinâmica: “Banco de palavras”, em que o mediador apresenta ao grupo várias palavras relacionadas ao cotidiano escolar que precisam ser retomadas ao final da atividade, sem que sejam escritas no quadro para os alunos. À medida que o grupo for se pronunciando, observe se as palavras são ditas na sequência da apresentação. Depois, reflita junto aos professores sobre a intenção da dinâmica, sobretudo ressaltando a importância de registrar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o recurso da

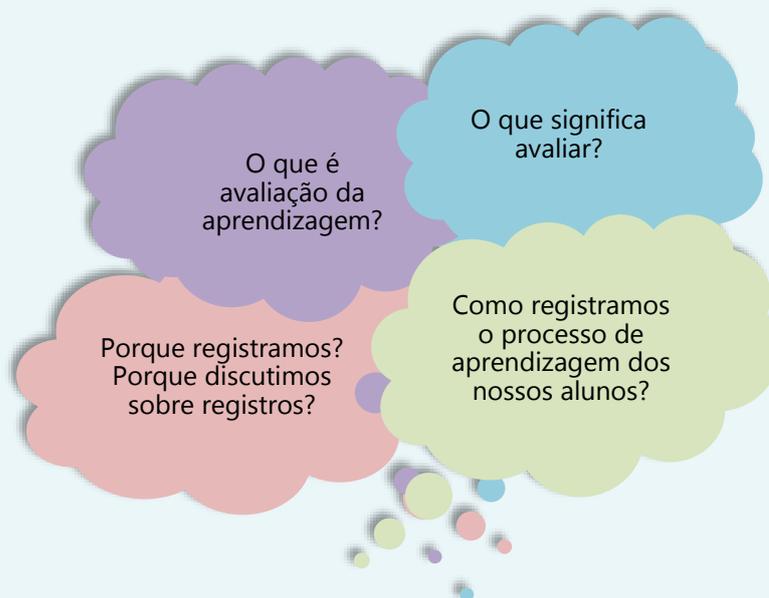
memória não é suficiente para acompanhar e analisar a aprendizagem das crianças em sala de aula.

2º PASSO: PARA INÍCIO DE CONVERSA...

- Encaminhamento de questões introdutórias para compreender as percepções dos docentes acerca da avaliação da aprendizagem com foco nos registros feitos por eles, partindo de uma nuvem de palavras que pode ser elaborada pelo site MENTIMENTER.

OBSERVAÇÃO

O mediador poderá inserir novos questionamentos mediante os tópicos de discussões e motivações do grupo de professores ou vice-versa. O importante é que as reflexões coletivas acerca da temática se façam presentes.



3º PASSO: DISCUSSÃO TEÓRICA

- Diálogo com os grupos sobre a avaliação da aprendizagem e os registros docentes como norteadores da prática pedagógica. Para essa exposição, apropriamo-nos de autores como Hoffmann (2017), Zabala (1998), Costa (2015) e bases legais da educação brasileira que orientam as escolas acerca de como proceder no que diz respeito ao processo avaliativo.
- À medida que a discussão teórica for se efetivando, os professores podem ser provocados a relatarem sobre as suas experiências com a avaliação da aprendizagem e os registros, quais dificuldades encontram na prática avaliativa, quais critérios priorizam, que instrumentos utilizam para avaliar, etc.
- Depois de finalizar a discussão teórica e a partilha de experiências, forme grupos de trabalhos para o momento prático.

4º PASSO: (RE)CONSTRUINDO REGISTROS DOCENTES

- Após toda a partilha de experiências, aprendizagens e reflexões construídas, precisamos sistematizar nossas ideias e ressignificar nossa prática. Para isso, apresente para cada grupo registros escritos de aprendizagem que integram o processo avaliativo e sugira aos grupos que identifiquem potencialidades e fragilidades nos escritos; em seguida, solicite que, a partir das considerações e provocações tecidas na oficina, dialoguem como esses registros poderiam ser melhores sistematizados de modo a considerar todas as manifestações de aprendizagem das crianças na sala de aula.

5º PASSO: AVALIAÇÃO DA OFICINA

- Para finalizar:

Em que a oficina te ajudou?

O que deixo e o que levo desse encontro?

Valeu a pena participar?

3 CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados, podemos perceber o quanto consolida-se como importante o exercício do registro dos processos de participação, motivação, construção e mediação de saberes oriundos das atividades propostas aos discentes para os processos de avaliação da aprendizagem, pois, a partir desses registros, pode-se pontuar os avanços que a criança obteve ao longo do processo formativo, assim como as dificuldades apresentadas neste percurso. Nessa perspectiva, torna-se possível ao docente refletir e construir estratégias que venham a favorecer o avanço rumo à aquisição de habilidades e competências as quais mais tarde consolidarão avanços/aprendizados.

Outro aspecto relevante em relação aos registros é que o professor, ao fazer o relato com base no registro escrito das atividades as quais as crianças são submetidas, terá a possibilidade de conhecer os caminhos pelos quais percorreu, os desafios encontrados no percurso, o que poderá relevar, estimular a autorreflexão em torno de sua própria prática e, sobretudo, viabilizar o repensar e/ou a reconstrução constante das estratégias que visam uma aprendizagem significativa para o aluno,

contextualizando o seu processo de desenvolvimento à realidade que o cerca e também a suas próprias vivências no contexto escolar.

Deste modo, notamos que os registros se tornam fundamentais no processo de avaliação, levando em consideração que eles permitem ao professor partir de trocas de experiências entre a realidade que o aluno vive e os conteúdos que são estudados em sala de aula, e ainda fazer a reflexão acerca de sua própria prática em relação aos caminhos construídos para direcionar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria da Conceição. **Da vivência à elaboração**: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 302f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

FRANÇA, Letícia Bezerra. **Avaliação da aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental**: instrumentos e critérios docentes. 2021. 96f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino, Pau dos Ferros/RN, 2021.

LINHARES, Francisco Reginaldo. **Avaliação da aprendizagem**: da organização do trabalho pedagógico ao registro do acompanhamento das crianças no contexto da Educação Infantil. 2020. 123f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino, Pau dos Ferros/RN, 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998.

Possibilidades de uso da ferramenta digital “padlet” para a Educação Básica

Daniele Mirte de Oliveira
Deuvanir de Souza Lima Diniz
Sheyla Maria Fontenele Macedo

1 APRESENTAÇÃO

A motivação para esta cartilha deu-se a partir da proposição de uma oficina para a XIX SEUNI CAPF, Semana Universitária da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)*. A oficina versou sobre a aplicabilidade de metodologias ativas na Educação Básica. Para isso, apresentamos alguns recursos tecnológicos, considerados ferramentas digitais facilitadoras na mediação dos conteúdos da área de Ciências Humanas e das demais áreas de conhecimento. Essas ferramentas objetivam subsidiar o professor para que seus alunos tenham uma aprendizagem significativa, de modo que o educando se torne protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Na ocasião supracitada discorreremos sobre o recurso tecnológico Padlet. Segundo a Secretaria Geral de Educação a Distância, da Universidade Federal de São Carlos (2018), o Padlet trata-se de uma ferramenta on-line que possibilita a criação de quadro ou mural virtual, interativo e dinâmico, no qual pode ser inserida uma diversidade de conteúdos, imagens, vídeos e entre outros.

Nesse segmento, acreditamos que essa ferramenta favorece a Aprendizagem Colaborativa e pode auxiliar à prática docente, pois, de acordo com Vieira e Ciasca (2018, p. 14),

Tal metodologia envolve a interrelação de cinco pilares básicos que procuraram proporcionar aos estudantes a vivência de situações em que experimentam o aumento de sua autonomia, níveis de interdependência positiva em suas responsabilidades em prol de uma meta coletiva.

Dessa forma, essa metodologia é utilizada para a elaboração de murais interativos (Padlet), contribuindo para a intervenção criativa e crítica na construção do conhecimento do aluno junto com seus pares. Nesse sentido, justificamos a importância da utilização da ferramenta que, aliada à metodologia ativa, se apresenta como potencializadora da aprendizagem.

Podemos observar na imagem da Pirâmide de Aprendizagem de Willian Glasser, conforme pontuam Junior, Souza e Silva (2019), que a assimilação do aprendizado pelo aluno ocorre de formas diferentes a depender das habilidades envolvidas no processo:

Figura 1: Pirâmide de Aprendizagem de Willian Glasser



Fonte: Junior, Souza e Silva (2019, p. 147)

Na figura 1, é evidenciado que o aluno assimila apenas 10% de conhecimento do que ler; 20% do que ouve; 30% do que vê; 50% do que vê e escuta; 70% do que é ensinado através do debate interativo com os outros; 80% do que escreve, interpreta, revisa e pratica; e 95% daquilo que estrutura, elabora e ensina aos outros.

As metodologias ativas e o uso das tecnologias e ferramentas digitais de comunicação têm sido inseridos no contexto educacional há algum tempo, como estratégias de convidar o aluno para fazer parte da construção do seu conhecimento. Nesse viés, ele interage com o conteúdo, com os seus pares e professores de maneira mais participativa e motivada ao diálogo e se coloca mais engajado com a sua própria formação acadêmica e como ser social.

Sobre o Padlet, acreditamos que este seja um recurso indispensável à prática docente na Educação Básica por se tratar de uma ferramenta colaborativa *on-line* e gratuita, a qual contribui para o aumento da participação ativa dos alunos, tornando as aulas dos componentes das diversas áreas de conhecimento mais prazerosas. Deste modo, o uso dessa metodologia permite instigar a curiosidade e o desejo de

protagonizar do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Santos (2015, p. 27),

As metodologias ativas de aprendizagem adquirem papel importante nas atividades de ensino, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus professores ou com os demais alunos (*apud* BUSARELLO, 2017, p. 32)

Assim, justifica-se a relevância de incluírem-se metodologias e recursos didáticos na prática pedagógica no cotidiano escolar, em que o estudante possa interagir com o outro e com o conhecimento de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, visto que o “ser” é essencialmente interativo, aprende melhor ao dialogar, se expressar e ao compartilhar conhecimento.

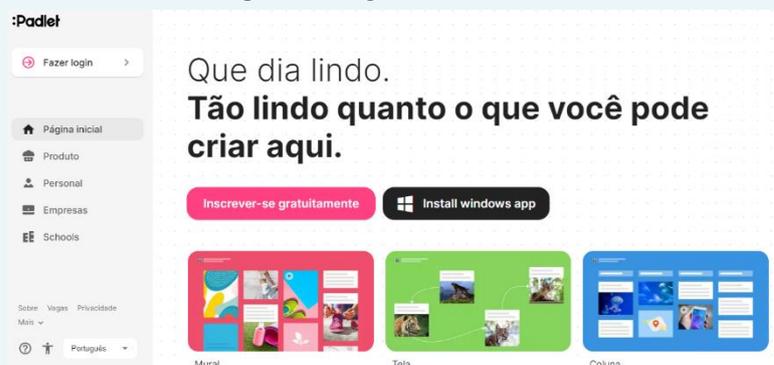
2 PADLET COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O PROFESSOR

De acordo com o tutorial criado pela Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (2018),

O Padlet é uma ferramenta on-line que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta pode-se criar vários murais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018, p. 02).

Dessa forma, inicialmente o usuário, neste caso o professor, deverá acessar o site na seguinte *homepage* <https://padlet.com/dashboard> para ter acesso a tela inicial da plataforma digital, conforme ilustrado na figura 2.

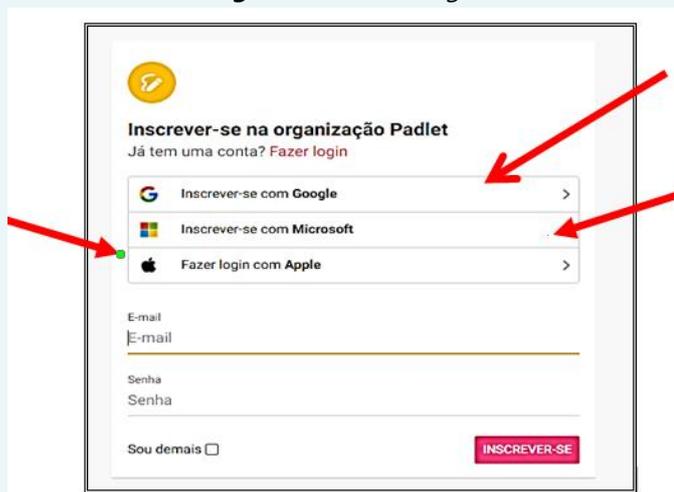
Figura 2: Página inicial do site



Fonte: pt-br.padlet.com

Na figura 2, podemos observar a tela inicial do site, no qual também é possível arquivar ou excluir murais, entre outras possibilidades. Nessa tela, entramos o local para fazer *login* na plataforma, mesmo espaço em que é possível realizar o cadastro (figura 3).

Figura 3: Realizar *login*

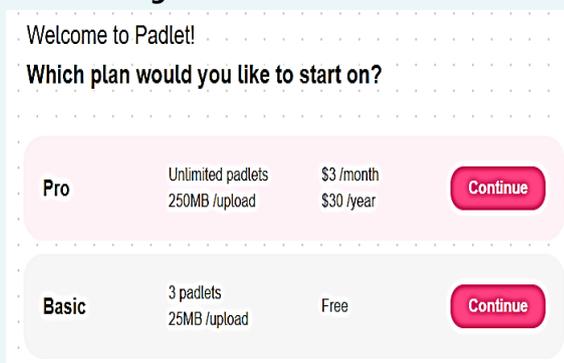


Fonte: pt-br.padlet.com/auth/signup

No momento de realizar o cadastro, caso tenha contas no *Google*, *Microsoft* ou *Apple*, é só clicar no ícone da sua conta que o *login* será realizado automaticamente, conforme demonstrado na figura 3. Para quem não as possui, poderá cadastrar-se com seu *e-mail* e senha e realizar o *login*.

Seguidamente, a figura 4 apresenta a possibilidade de adesão das versões gratuita (Basic) ou paga (Pro).

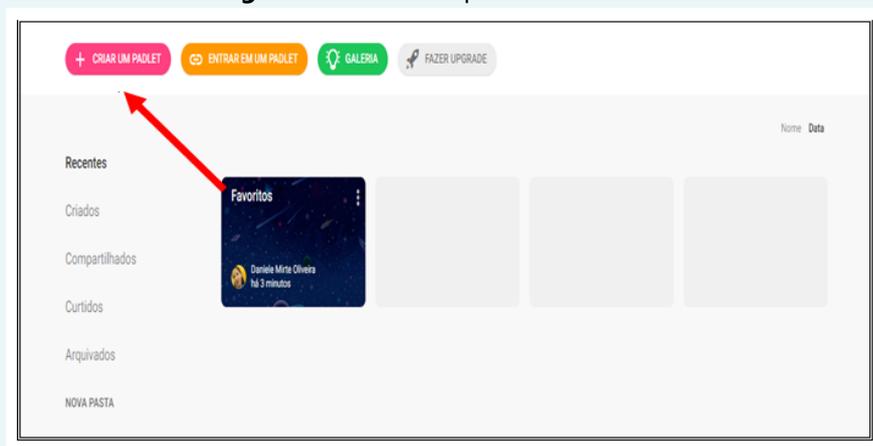
Figura 4: Escolha da versão



Fonte: padlet.com/premium/upgrade/new_signup

Na figura 5, abaixo, o professor/usuário poderá identificar o surgimento de uma “tela”. Nela, ao clicar em criar um Padlet, é possível entrar e iniciar a construção de murais interativos com o conteúdo desejado.

Figura 5: Tela inicial para criar o Padlet



Fonte: padlet.com/dashboard

Agora, já estamos quase prontos para criar o nosso mural interativo, conforme demonstrado na figura 5.

51

3 COMO CRIAR UM MURAL INTERATIVO – O PADLET NA PRÁTICA

A seguir, a figura 6 mostra as etapas em que são apresentados vários *layouts* para escolha do professor/usuário.

Figura 6: Escolhendo o *layout*



Fonte: padlet.com/create?back=1

São eles:

- Mural: pode adicionar material um ao lado do outro, mas não permitindo sua movimentação;
 - Tela: pode movimentar e conectar os conteúdos;
 - Lista: permite organizar os conteúdos de cima para baixo, possibilita também que o usuário movimente os conteúdos dentro da lista;
 - Grade: organiza todo conteúdo em linha de grade
 - Coluna: alinha os conteúdos em coluna, possibilitando que cada estudante responda dentro da mesma coluna;
 - Mapa: permite ao professor colaborativamente com os alunos interagir com o conhecimento de forma significativa nos componentes curriculares das Ciências Humanas, pois é possível inserir dados, conteúdos e imagens dos lugares escolhidos pelos usuários e realizar uma viagem virtual de conhecimentos pelo mundo;
 - Linha do tempo: possibilita organizar atividades interdisciplinares com imagens e apresentá-las dentro da linha do tempo de forma interativa.
- Após escolher o modelo, seleciona-se o mais adequado à temática.

52

Figura 7: Acesso as configurações do Padlet



Fonte: pt-br.padlet.com/danieleoliveira8/h1fhddmh8m8nu74i

Podemos encontrar o menu configurações, conforme o exposto na figura 7, local em que o usuário poderá acessar a barra de ferramentas, na qual ele encontrará diversas possibilidades de configurar o seu mural. Vamos, agora, configurar o Padlet? (Figura 8).

Figura 8: Configurando o Padlet



Fonte: padlet.com/danieleoliveira8/h1fhddmh8m8nu74i

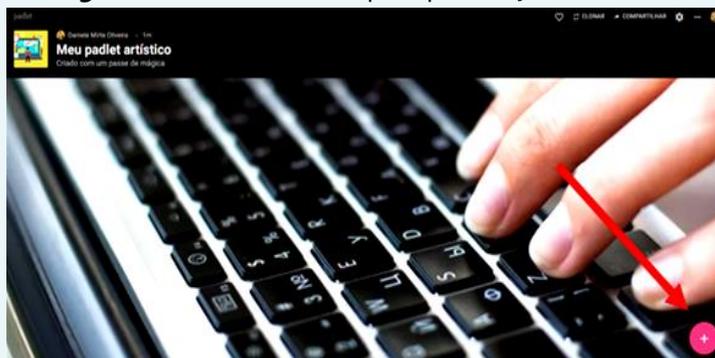
Ao acessar a barra de ferramentas na lateral direita, como é possível ver na figura 8, o usuário poderá configurar o mural seguindo as orientações abaixo. São os primeiros passos:

- Título;
- Descrição/comandos;
- Inserir ícones;
- Papel de parede: além das opções disponíveis (cores sólidas, gradientes, texturas e estampas, imagens), a opção "adicionar ao seu" permite ao usuário : adicionar novas imagens a partir de seus arquivos pessoais ou pesquisadas da internet, a pesquisa deverá ser em inglês, fazendo upload, colando link, tirando foto ou desenhando;
- Esquema de cores das publicações no Padlet;
- Fonte;
- Atribuição: permite visualizar o nome do autor em cada publicação no mural, se possuir conta;
- Posição da nova publicação: possibilita organizar a ordem das postagens exibidas (primeiro-última);
- Comentários: permite que os alunos comentem nas publicações dos colegas;
- Reações (nenhuma, curtir, votar, adicionar estrela, nota);
- Filtragem de conteúdo: exige aprovação de um moderador, filtrar mensagem obscena, substituindo por *emojis*;
- Salvar o mural;
- Compartilhar, através de link, código QR, incorporar em blog ou site, e-mail, redes sociais e no *Google Classroom*;
- Exportar, salva como imagem, PDF, planilha e permite a impressão dos trabalhos realizados com a ferramenta.

Depois de concluída a fase da escolha do modelo e configurações, o Padlet estará disponível para ser utilizado como ferramenta educativa interativa e colaborativa de ensino e aprendizagem.

A seguir, vamos ao acesso para a “publicação de murais” (figura 9)

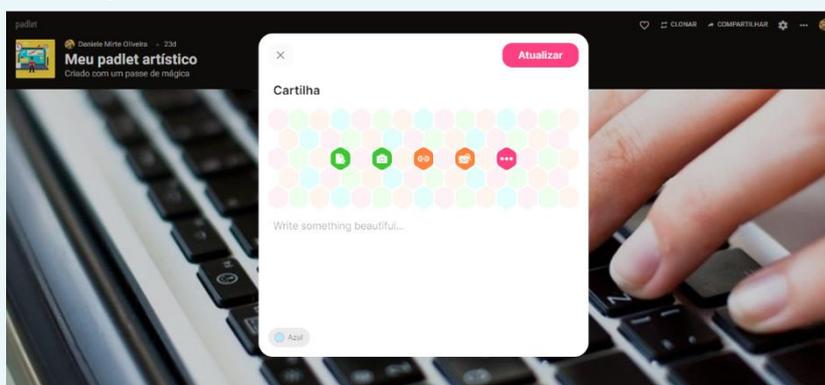
Figura 9: Ícone de acesso para publicação de murais



Fonte: pt-pr.padlet.com/danieleoliveira8/h1fhddmh8m8nu74i

Esse ícone evidenciado pela seta na figura 9 demonstra um mural compartilhado, no qual os usuários poderão clicar em acessar, começar a interagir e realizar postagens de acordo com a temática solicitada.

Figura 10: Opções de inserção de conteúdos no mural (1)

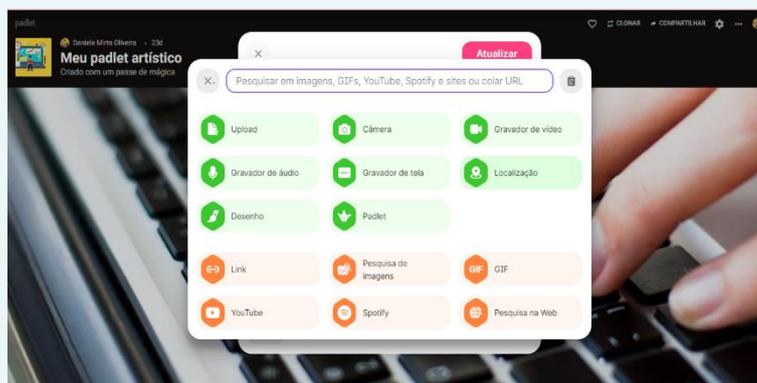


Fonte: pt-pr.padlet.com/danieleoliveira8/h1fhddmh8m8nu74i

Na figura 10, é possível identificar a caixa de opções de inserção de conteúdo para título, descrição, *link*, fotos e arquivos. Clicando nos três pontinhos, outras opções de carregamento de arquivos estarão disponíveis.

Vejamos, agora, as opções de inserção no mural (figura 11).

Figura 11: Opções de inserção no mural (2)



Fonte: pt-pr.padlet.com/danieleoliveira8/h1fhddmh8m8nu74i

Além das opções acessíveis anteriormente, novos ícones estarão disponíveis para carregamento de novos arquivos, tais como: gifs, desenhos, fotos, *uploads*, *Spotify*, localização entre outros (ver figura 11). Também é possível ao/aos editor/editores mudar a cor das caixinhas publicadas, editá-las ou excluí-las. Os demais usuários podem realizar essas edições somente em suas publicações. Essa limitação tem a ver com a versão do Padlet, se gratuita (Basic) ou paga (Pro).

55

4 POSSIBILIDADES E TRABALHOS ELABORADOS COM O PADLET NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Padlet proporciona ao professor anuir o papel de orientador e facilitador do conhecimento, enquanto possibilita ao aluno assumir-se como agente responsável de seu processo de ensino-aprendizagem sob a ótica interdisciplinar.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versa sobre a relevância de promover, na contemporaneidade, permeada de recursos tecnológicos, uma educação que oportunize o protagonismo dos educandos, assim como um ciclo de ensino e aprendizagem que possibilite a esses estudantes apropriarem-se de práticas tecnológicas e científicas, seguidamente de atitudes, responsivas, autônomas, reflexivas e éticas.

Nesse intuito, com o Padlet, o professor de forma individual ou juntamente com a turma cria um mural em sala de aula, onde é possível realizar a frequência, ou ainda manter a turma informada sobre os conteúdos e eventos planejados.

Assim, o Padlet permite que os alunos postem textos, imagens, vídeos, bem como pode ser usado como espaço colaborativo, sendo possível a realização de trabalhos em grupo, em que os estudantes podem colaborar e compartilhar suas ideias. O recurso também possibilita aos seus usuários as opções de curtir, comentar e avaliar

postagens e materiais publicados no mural, sendo possível compartilhar com outros, que podem apenas visualizar ou editá-los para usar em apresentações posteriores.

Os murais digitais criados podem ser acessados de qualquer lugar, sendo possível utilizá-los durante as aulas presenciais, à distância ou em tarefas extraclasse. Dessa forma, eles contribuem para dar continuidade aos conteúdos que foram intercambiados em sala de aula, posto que podem ser compartilhados e visualizados por diferentes pessoas ao mesmo tempo através do envio de links, convites, e-mail, redes sociais ou *Google Sala de Aula*. Além do acesso, ainda é possível exportar os murais para documentos em formato PDF, a fim de serem usados em outros momentos sem que seja necessário o uso da internet.

Diante disso, o Padlet permite, através da interação ativa e colaborativa, que o educando se perceba como “ser” em construção, no âmbito de várias dimensões de seu desenvolvimento (cognitivo, pessoal, cultural e social), tal qual em consonância com o incremento das capacidades e habilidades essenciais propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na sequência, vejamos três exemplos bem práticos (figuras 12, 13 e 14), que são possibilidades de trabalhar com o padlet na educação básica.

Figura 12: Exemplo 1: Trabalho elaborado para uma aula de Filosofia pela prof.^a Zilângue e alunos da 2^a série do Ensino Médio



Fonte: padlet.com/zilangeoliveira/mg1q87ocq3hma4a

Figura 13: Exemplo 2: Trabalho elaborado por alunas da Pós-graduação em Mídias na Educação – UERN



Fonte: padlet.com/jocelmaf2015/32xi9jgtsowblzbq

Figura 14: Exemplo 3: Trabalho elaborado para apresentação de seminário na Pós-graduação em Mídias na Educação – UERN



Fonte: pt-br.padlet.com/danielemirtedeoliveira/gcf7teff6uv05olt

Os exemplos de atividades 1, 2 e 3, dispostos nas figuras 12, 13 e 14, são modelos de aulas e trabalhos acadêmicos, respectivamente, elaborados de forma interativa e colaborativa. No primeiro exemplo, temos alunos do Ensino Médio no componente curricular de Filosofia; no segundo, uma atividade com um grupo de pós-graduandos, desenvolvendo o gênero textual poesia, através da literatura de Cordel, com alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental; já no terceiro, apresentamos uma sugestão para culminância de Seminário Temático sobre a evolução tecnológica na Educação Básica, ambos desenvolvidos com auxílio da metodologia ativa, Aprendizagem Colaborativa, e utilizando o Padlet como ferramenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o Padlet é uma plataforma digital inovadora, interativa, dinâmica e criativa, pois é permeada de opções de carregamento para arquivos distintos, proporcionando uma Aprendizagem Colaborativa e interdisciplinar. Ele

permite aos educadores adequarem seu planejamento e áreas de conhecimento dentro das especificidades de suas turmas, e aos educandos trabalharem a proatividade, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Deste modo, esse recurso é perfeitamente aplicável ao ensino, especialmente na Educação Básica, porque assume-se como ferramenta indispensável à prática pedagógica, em particular, no momento vivenciado atualmente, em que as aulas são ministradas tanto de forma síncronas quanto assíncronas, presenciais e/ou à distância.

Ademais, o Padlet consente ao professor assumir o papel de coadjuvante, de facilitador, e ao aluno assumir a responsabilidade ativa do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se de extrema importância a formação continuada desses profissionais no que se refere ao uso de metodologias ativas e tecnológicas, a fim de que eles possam acompanhar as necessidades e os interesses do alunado atual. Trabalhar com tecnologias e ferramentas digitais na escola estimula os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos científicos, tornando-os mais significativos. Sem dúvidas, esta é uma construção colaborativa e coletiva, que oportuniza aos professores e educandos participarem ativamente do processo de conhecimento, favorecendo, inclusive, o desenvolvimento humanista.

Dessa forma, essa ferramenta configura-se como imprescindível à docência, posto que permite ao professor realizar melhor o seu trabalho e firmar o compromisso ético humanista com a aprendizagem do aluno. Como afirma Macedo (2018), a ética humanista perpassa também pela busca de inovações, forjando o aperfeiçoamento da *práxis* pedagógica. Portanto, a inserção no universo das metodologias ativas, dos recursos e das ferramentas digitais, além de contemplar as demandas do mundo tecnológico e científico, possibilita acompanhar as atuais transformações e assegurar a rota para o “melhor ensinar”. É ainda promotora no resgate das atitudes e dos valores, nutrindo assim o arquétipo humanista que tanto almejamos para a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Ensino de humanidades**: a modernidade em questão. Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAVALCANTE, M. J. F. **Cordel encantado**. São Miguel, 2021. Disponível em: <https://padlet.com/jocelmaf2015/32xi9jgtsowblzbq>. Acesso em: 26 ago. de 2021.

JUNIOR, J. M. A.; SOUZA, L. P.; SILVA, N. L. C. (orgs). **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

MACEDO, S. M. F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**: um estudo de caso. 2018. 513 f. Tese (Doutoramento em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40071>. Acesso em: 26 set. de 2021.

OLIVEIRA, D. M. **A evolução das tecnologias na educação**. RN, São Miguel, 2021. Disponível em: <https://padlet.com/danielemirtedeoliveira/gcf7teff6uv05olt>. Acesso em: 26 set. de 2021.

OLIVEIRA, Z. M. **Pensamento Pré-Socrático**. RN, São Miguel, 2021. Disponível em: <https://padlet.com/zilangeoliveira/mg1q87ocq3hma4a>. Acesso em: 26 ago. de 2021.

SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (org). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Tutorial Padlet**: criando murais. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>. Acesso em: 26 ago. de 2021.

VIEIRA, H. R.; CIASCA, M. I. F. L. Contribuições da Aprendizagem Cooperativa na formação acadêmica e humana de graduandos da Universidade Federal do Ceará. **Da Investigação às Práticas**, Ceará, v. 9, n 1, p. 114-128, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/171/279>. Acesso em: 21 ago. de 2021.

Reconhecendo a fauna e a flora da Caatinga através do *software* JCLIC

Nayane Sibebe de Oliveira
Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho

1 APRESENTAÇÃO

A pandemia provocada pelo COVID-19 evidenciou que a tecnologia está cada vez mais presente no ambiente escolar e que seu uso é indispensável. O recurso tecnológico favorece o acesso aos novos conhecimentos, bem como fomenta a pesquisa e o interesse pela aprendizagem. Nesse momento em que o distanciamento social torna-se imprescindível, a tecnologia possibilita o contato com o outro e, por meio dela, as aulas foram ministradas em um novo formato, o online.

Dessa forma, o professor deve se apropriar da tecnologia disponível e descobrir “as possibilidades de uso que ela permite na aprendizagem do aluno, favorecendo, assim, o repensar do próprio ato de ensinar” (SODRÉ; HORA, 2014, p. 3). O uso de software na educação já é uma realidade, através dele pode-se suprir a ausência de muitos materiais didáticos na escola, criando um verdadeiro laboratório virtual, ao utilizar para isso aplicativos disponíveis na internet.

Além do mais, alguns softwares são desenvolvidos em formato de jogos, se enquadrando em atividades lúdicas, em que o professor pode trabalhar muitos conteúdos contextualizando-os com a realidade dos alunos. A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. No lúdico, estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos. A função educativa desse tipo de atividade oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo (SANTOS, 1997).

Portanto, este trabalho propõe a utilização do software Jclíc para o reconhecimento da fauna e flora do Bioma Caatinga na forma de jogo, a ser aplicado a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, cuja idade varia entre 11 e 14 anos.

Esta proposta foi desenvolvida na disciplina Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino.

2 O QUE É O JCLIC?

O Jclíc é um software de autoria, de fácil manuseio e gratuito, ou seja, não precisa de licença para instalação e utilização. Foi criado pelo governo da Espanha, o qual disponibiliza sua versão em três idiomas distintos (catalão, inglês e espanhol).

Esse software permite a criação e operação de diversas atividades didáticas, tais como: associações simples e complexas, quebra-cabeça, jogo da memória, preenchimento de lacunas, sopa de letras, identificação de células, ecrã de informações, palavras cruzadas, etc. Contudo, para que atividades multimídias possam ser criadas, é necessária a instalação prévia da plataforma Java.

O Jclíc é composto por três ferramentas, ambas gratuitas, são elas: JClíc Author, JClíc reports e JClíc player. A primeira delas permite ao usuário criar, editar e testar atividades; a segunda monta uma base de dados a partir das respostas dos alunos, gerando informações estatísticas dos resultados; e a terceira e última serve para executar as atividades, respectivamente (SALES, 2016).

Ao utilizar o Jclíc author, o professor é o responsável por estabelecer o nível de dificuldade da tarefa, visto as especificidades dos alunos e sua série. Neste sentido, ele pode e deve fazer as adaptações necessárias e utilizar esse software ao longo de todo o Ensino Fundamental II.

3 RECONHECENDO A FAUNA E FLORA DA CAATINGA

Na Caatinga, há uma grande variedade de animais, representados por uma diversidade de espécies. Já foram anotadas 380 espécies de aves, das quais 20 se encontram ameaçadas de extinção. A ararinha-azul é um exemplo de ave em extinção, pois não é mais achada na natureza. Encontram-se também os mamíferos (roedores, preás, saguis, etc.), com 148 espécies; os sapos e as cobras, com 47 espécies cada; e os lagartos, com 44. Alguns exemplos de animais característicos da Caatinga são: o veado catingueiro, a raposa, os lagartos, os tatus, a jararaca-da-seca, as avoantes e a asa branca (EMBRAPA, 2007).

De acordo com Abílio e Ruffo (2011, p. 45), "a grande maioria dos pesquisadores indica a Caatinga como ambiente menos conhecido para todos os grupos de invertebrados"; nessa área, algumas espécies de abelhas nativas, como a jandaíra, moça-branca e mosquito, "têm desaparecido da Caatinga em consequência do

desmatamento ou corte de árvores - como a catingueira e a imburana, onde esses insetos fazem os ninchos” (EMBRAPA, 2007. p 19).

Enquanto entre as plantas, há cerca de 1.000 espécies vegetais no bioma, dentre as quais 318 são endêmicas, se destacando plantas como cactos (mandacaru, xique-xique e facheiro), bromélias e leguminosas (catingueiras, juremas e angicos); e árvores que armazenam água, como a barriguda e o umbuzeiro, também fazem parte dessa rica flora (EMBRAPA, 2007).

Toda essa diversidade está sob forte ameaça porque os recursos estão sendo explorados de forma inadequada, o que tem provocado o desaparecimento de muitas espécies. A Caatinga é um dos ecossistemas brasileiros mais alterados pelas atividades humanas, visto que menos de 1% da Caatinga encontra-se protegida em áreas de conservação, sendo esse ecossistema considerado um dos menos protegidos do País (EMBRAPA, 2007).

3.1 Professor (a), você pode apresentar algumas espécies de plantas invasoras!

A **algaroba** é uma forte espécie invasora, além de impedir que outras espécies ou a mesma espécie se desenvolva junto a ela, ainda compete por recurso com as espécies nativas, o que afeta a composição florística, a diversidade e a estrutura das comunidades existentes na região (PEREIRA, 2006; PEGADO et al., 2006).

O "**nim indiano**" também é uma forte espécie invasora que, devido as suas propriedades repelentes (inseticida natural), anti-alimentar e inibidora de crescimento, pode competir com as espécies nativas e causar desequilíbrio nos ecossistemas. Além disso, os seus compostos ativos podem ser letais para vários tipos de insetos, como por exemplo as abelhas (SILVA, 2019).

4 OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS

- Reconhecer e identificar as principais espécies de plantas nativas da Caatinga;
- Reconhecer e identificar as principais espécies de animais nativos da Caatinga;
- Identificar algumas espécies que estão ameaçadas de extinção no Bioma;
- Conhecer algumas espécies de plantas invasoras no Bioma.

5 PASSO A PASSO PARA UTILIZAR O JCLIC

PASSO 1: Acesso ao *site* e instalação

Em primeiro lugar, o professor precisa acessar ao site (Figura 1) através do link: (<http://clic.xtec.cat/es/jclic/download.htm>) e fazer o download do software clicando em “jclic-0.3.2.8.exe” (Figura 2). O aplicativo “Java” deve estar atualizado, para que a instalação seja concluída. A instalação é bastante simples, sendo a mesma para Windows, Linux e outros sistemas operacionais.

Figura 1: Página Inicial do Site Jclic

Baixe e instale Jclic

Jclic é um aplicativo **Java** distribuído com a tecnologia **WebStart**. Na primeira vez que você clicar nos links desta página, os programas serão baixados e instalados em seu computador. A partir daí, você pode iniciar os aplicativos quantas vezes quiser, a partir da janela de controle do Java WebStart ou por meio dos ícones que são criados na área de trabalho e no menu iniciar. A conexão com a Internet só é necessária na primeira vez.

Para iniciar os programas, clique nos ícones desta página. Se não iniciarem automaticamente, pode ser necessário **atualizar o sistema Java** do computador.

JClic
É o programa principal, utilizado para visualizar e executar as atividades. Ele permite que você crie e organize sua própria biblioteca de projetos e escolha entre vários ambientes gráficos e opções operacionais.

Autor JClic
Esta ferramenta permite criar e modificar projetos JClic, em um ambiente visual muito intuitivo e imediato. Oferece ainda a possibilidade de converter os pacotes elaborados com o Clic 3.0 para o novo formato, e outras funcionalidades como a publicação de atividades numa página web ou a criação de instaladores de projetos.

Atividades de demonstração
A melhor maneira de descobrir os recursos do Jclic e aprender a criar novos aplicativos é dar um passeio pelas atividades de demonstração e examiná-las. Este botão o levará a uma página da qual você pode baixá-los e integrá-los à sua biblioteca de projetos.

Relatórios JClic
Este módulo permite gerir uma base de dados onde serão compilados os resultados obtidos pelos alunos na realização das actividades dos projectos Jclic. O programa funciona em rede e também oferece a possibilidade de gerar relatórios estatísticos dos resultados.

É muito importante ler as **instruções de operação** antes de usá-lo pela primeira vez.

Fonte: Arquivo das autoras, 2021

Figura 2: Instalação do Jclic

Instaladores

Uma das vantagens do sistema WebStart é que os programas são instalados e atualizados quando há melhorias disponíveis, sem ter que baixá-los manualmente. Apesar de tudo, se preferir não utilizar este sistema ou se necessitar de uma instalação manual (por exemplo, em computadores sem ligação à Internet), existe também a possibilidade de descarregar um instalador EXE (para sistemas Windows) ou um ZIP no qual você encontrará os arquivos e as instruções de instalação (para Linux, Mac e Solaris):

Instalador para sistemas Windows:
jclic-0.3.2.12.exe (3.2 MB - 05 / Mar / 20)

NOVO: Agora você pode instalar o Jclic da **loja de aplicativos Flathub**, compatível com todas as distribuições GNU / Linux.

ATENÇÃO: A versão dos pacotes Jclic para Debian e Ubuntu é muito antiga e não funciona corretamente. Recomenda-se usar o **repositório oficial do projeto Jclic** ou Flathub.

Este arquivo ZIP é fornecido apenas para quando uma instalação manual é necessária:
jclic-0.3.2.12.zip (3.2 MB - 05 / Mar / 20)

Ícones

Java WebStart cria atalhos de aplicativos ou lançamentos na área de trabalho e no menu iniciar. O aspecto visual desses ícones pode ser melhorado substituindo seus ícones originais por um dos incluídos nestes arquivos:

jclic-icons.zip (77 Kb - 01/12/05)
formatos .ico e .png

Ícones jclic-aqua-icons.sit (248 Kb - 01/12/05)
para Mac OS X

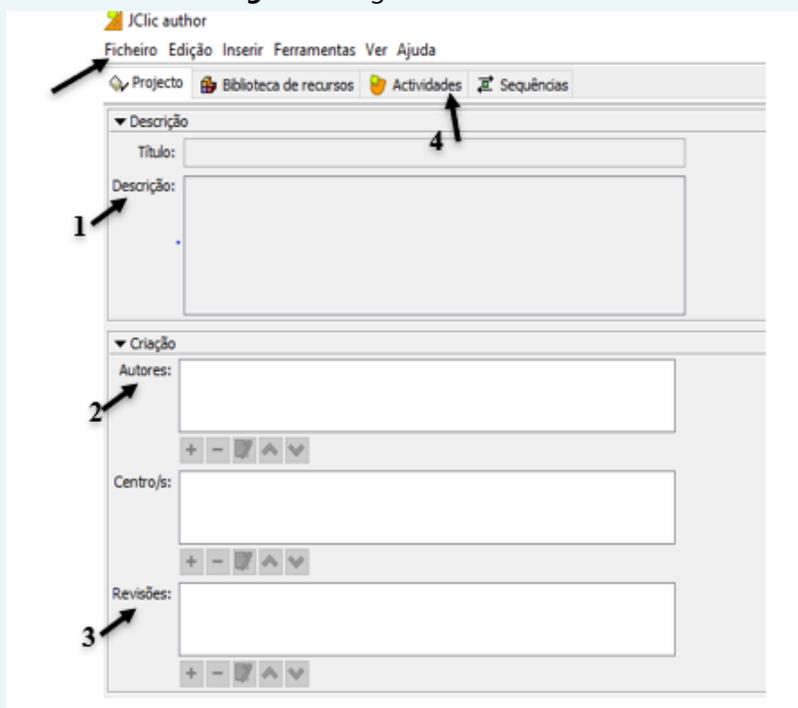
Também disponível em:

Fonte: Arquivo das autoras, 2021

PASSO 2: Página inicial do Jclic *author* e criação da atividade

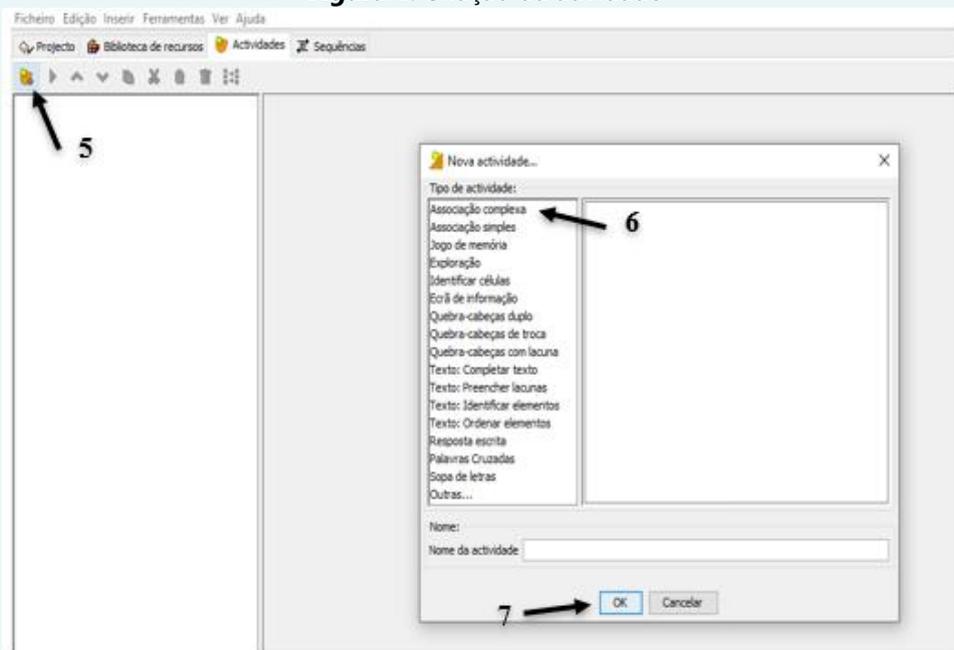
Após acessar ao Jclic author, o usuário irá visualizar uma página inicial com várias ferramentas (Figura 3). Para criar uma atividade, o professor deve clicar em “Ficheiro” e, em seguida, “novo projecto”; depois digitar o nome do projeto que deseja desenvolver. Feito isso, o usuário pode fazer a descrição do trabalho, citar o nome dos autores e a data de criação, conforme indica as setas 1, 2 e 3. Depois disso, deve-se clicar em “atividades” (seta 4); posteriormente, no ícone indicado na figura 4, nas setas 5, 6 e 7, respectivamente. Então, o usuário poderá escolher o tipo de atividade que deseja desenvolver.

Figura 3: Página Inicial do Jclíc



Fonte: Arquivo das autoras, 2021

Figura 4: Criação da atividade



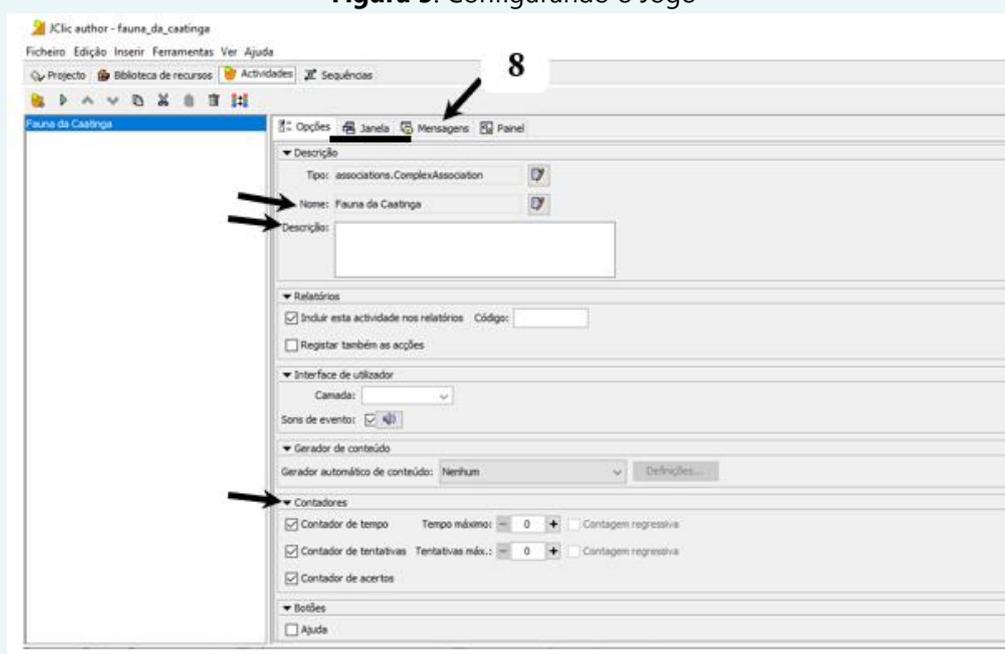
Fonte: Arquivo das autoras, 2021

PASSO 3: Desenvolvimento da atividade

Escolhido o tipo de atividade, inicia-se o processo de elaboração, em que o usuário deve atribuir nome, descrição e configurar o jogo estipulando ou não o tempo, as tentativas e os acertos (Figura 5). Posteriormente, deve-se ir ao ícone “Janela”, onde se aplica cor ou imagem da atividade (optativo). Depois, o usuário deve ir ao ícone mensagem (seta 8) e escrever uma mensagem inicial, final e outra de erro.

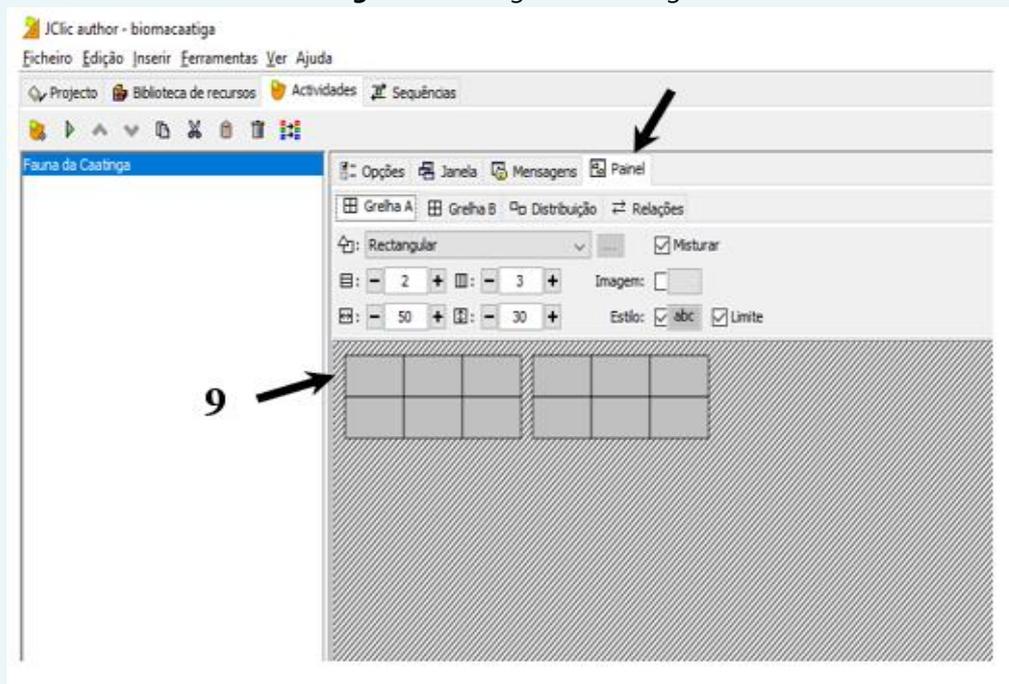
Após esse momento, deve clicar em painel (Figura 6), configurar a atividade quanto ao número de células, adicionar palavras e/ou imagem, para essa última função, pode-se fazer uso tanto das imagens presentes no computador como daquelas disponíveis na internet, basta apenas salvá-las. Feito isso, o usuário deve clicar na célula de interesse (seta 9), ir em “imagem” e, em seguida, “novo objeto multimídia”, selecionando a imagem desejada.

Figura 5: Configurando o Jogo



Fonte: Arquivo das autoras, 2021

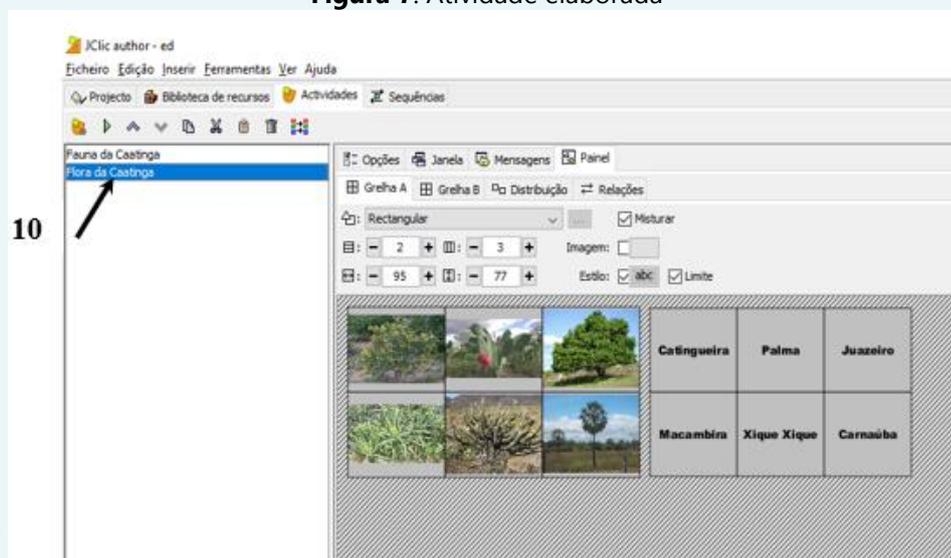
Figura 6: Configurando o Jogo



Fonte: Arquivo das autoras, 2021

Neste trabalho, optou-se por desenvolver um jogo de associação, assim, na primeira grelha estão anexadas imagens de algumas plantas nativas da Caatinga e, na segunda, o seu nome popular (Figura 7). Essa atividade foi desenvolvida para que o aluno/jogador possa realizar a ligação entre a imagem e o nome correspondente. No exemplo abaixo, consta o nome popular, porém o professor pode substituir pelo nome científico, ou fazer a associação entre ambos. O mesmo exemplo pode ser aplicado para a fauna.

Figura 7: Atividade elaborada



Fonte: Arquivo das autoras, 2021

Depois da elaboração, o usuário pode visualizar a atividade (seta 10) e, depois, salvar, clicando em "Ficheiro" e "Guardar como". "Para responder a atividade não é necessário acesso à internet, basta ir em "Ficheiro"; "abrir ficheiro" e selecionar a pasta em que está a atividade desejada.

PASSO 4: Disponibilizar atividades para os alunos

As atividades podem ser disponibilizadas por meio do compartilhamento em nuvem, local onde o link gerado é repassado para os estudantes, para que tenham acesso à atividade. Nesse caso, é preciso estar conectado à internet no local, podendo ter a opção de realizar a tarefa em casa.

Todavia, caso a atividade seja realizada na escola, e ela não disponha de internet, seu uso não fica comprometido. Basta que o professor insira a atividade no computador através de dispositivos móveis (USB), como pen drive.

6 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Ao final da atividade (jogo), o educador pode propor aos alunos pesquisar quais animais típicos da Caatinga estão enfrentando o processo de extinção e sua importância ecológica para a manutenção do Bioma, como também pesquisar o poder medicinal das plantas nativas. A atividade pode ser desenvolvida tanto em dupla como individualmente.

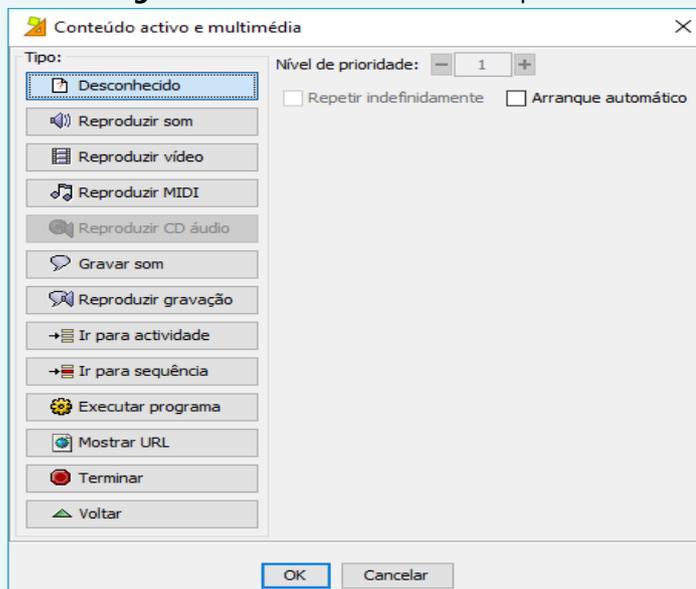
7 CONCLUSÃO

O Jclíc dispõe de uma diversidade de recursos interessantes para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Com esse aplicativo, o professor pode/deve criar uma infinidade de atividades, tornando suas aulas atrativas e instigantes para os alunos. No caso, a atividade proposta neste trabalho permite que os alunos reconheçam a fauna e a flora da Caatinga com o uso do app, em forma de jogo, em que o aluno visualiza as imagens e as relaciona com o seu nome popular e científico.

Através do Jclíc, o professor pode também trabalhar caracterização e aspectos gerais do Bioma, impactos socioambientais, estratégias de convivência com a região, desenvolvimento sustentável, além de outros assuntos. Ele pode introduzir textos, vídeos, áudios, músicas, basta clicar na célula (Figura 6), depois "conteúdo activo" e abre-se uma janela com todos esses recursos (Figura 8). Portanto, todas as ferramentas

apresentadas no aplicativo possibilitam aulas dinâmicas, despertam o desejo de aprender no aluno, bem como torna-o sujeito ativo e pesquisador.

Figura 8: Conteúdo multimídia disponível



Fonte: Arquivo das autoras, 2021

68

SUGESTÕES PARA O PROFESSOR



MÚSICA: Asa Branca (Luiz Gonzaga)

POESIA: Caatinga - Meu ambiente com poesia (Leidinar Oliveira)

VÍDEOS: Fauna da Caatinga - PETECO 2020 // Microrganismos da Caatinga - PETECO 2020 // Flora da Caatinga - PETECO 2020
Canal: Pet Biologia UFC // Caatinga EXPLICADA! Nunca mais erre ao dizer que ela é pobre. Canal: Terra Negra

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F. J. P; RUFFO, T, L.M. Fauna da Caatinga. In: ABÍLIO, F. J. P. (Org.). **Educação Ambiental para o Semiárido**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 38- 51.

EMBRAPA. Embrapa Informação Tecnológica. **Preservação e uso da Caatinga**. Brasília-DF, 2007. 39 p. Disponível em:

<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/11949/2/00081410.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2021.

PEGADO, C. M. A. et al. Efeitos da invasão biológica de algaroba: *Prosopis juliflora* (Sw.) DC. sobre a composição e a estrutura do estrato arbustivo-arbóreo da caatinga

no Município de Monteiro, PB, Brasil. **Acta Botanica Brasilica** [online], v. 20, n. 4, p. 887-898, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-33062006000400013>. Epub 20 Mar 2007. ISSN 1677-941X. <https://doi.org/10.1590/S0102-33062006000400013>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

PEREIRA, D. D. Quando as políticas públicas auxiliam o processo de desertificação: o caso do cariri paraibano. *In*: MOREIRA, E. (Org.). **Agricultura familiar e Desertificação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006, p. 179-203.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. 4. ed. Petrópolis-RS: Vozes, 1997. 75 p.

SALES, F. T. A. **Uso de Software Educativo Aplicado ao Ensino de Educação Ambiental**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, 2016.

SILVA, C. J. **O nim indiano (*azadirachta indica*) utilizado como arborização urbana no distrito de Iara – Barro – CE**. Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia. Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/10944/3/CICERO%20JANILSON%20DA%20SILVA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20GEOGRAFIA.%202019.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

SODRÉ, M. N. R.; HORA, N. N. Interface entre Educação, Ambiente e Tecnologia: Articulação na Formação de Professor. **Revista Renote** - Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 1-10, 2014.

O ensino remoto e a formação continuada de professores: possibilidades pedagógicas de leituras multimodais

Beatriz Andrade dos Santos
Maria Jocelma Duarte de Lima
Diana Maria Leite Lopes Saldanha

1 APRESENTAÇÃO

A leitura permanece como tema relevante e atual nas discussões educacionais. Esse aspecto dá-se devido à complexidade que a envolve, considerando que o ato de ler é uma das formas peculiares de interação entre os homens de todas as sociedades e épocas (SALDANHA, 2013).

As práticas de leitura são diversas e ganham novos meios e suportes a cada dia, deste modo, a forma como o leitor conduz a sua leitura dependerá do texto ao qual está lendo. O acesso ao texto multimodal, por exemplo, possibilita ao leitor construir o caminho ao qual deseja trilhar no ato de ler, levando em consideração imagens, links, hiperlinks, Qrcodes, dentre outras vertentes que permeiam e caracterizam um texto multimodal.

Assim sendo, faz-se necessário, durante a leitura, a participação ativa e crítica do leitor, pois, conforme afirma Amarilha (2010, p. 2), “[...] essa oferta de materiais fez emergir de maneira radical a figura do leitor ativo [...]”. Portanto, com novas práticas de leitura, renovado se faz também o papel do leitor, que necessita dominar diferentes competências e habilidades, para além da decodificação de palavras.

Nesse contexto, destacamos a multimodalidade como fenômeno que agrega a diversidade de modos de comunicação. Esse fenômeno pode ser definido como a “[...] co-presença de vários modos de comunicação num evento comunicativo” (HEMAIS, 2015, apud SILVA, 2021, p. 28), ou seja, em um texto multimodal temos acesso a diferentes linguagens, verbal e/ou não verbal, que juntas comunicam uma mensagem e requerem do leitor novas habilidades.

Dessa forma, somente o letramento não é suficiente para a formação dos indivíduos da Geração Z, que vivem rodeados por leituras multimodais as quais

solicitam dos seus leitores uma formação para além da decodificação do código escrito. Como corrobora Rojo (2019, p. 20), é necessário formar para o multiletramento, “[...] isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)”.

Com base nisso, desenvolvemos uma formação para professores da educação básica, através da mediação de uma oficina intitulada *A multimodalidade e a leitura de imagem: estratégias de mediação de leitura literária durante o ensino remoto*. Neste sentido, o público ao qual a atividade foi desenvolvida foi professores do ensino fundamental I de uma escola municipal de José da Penha, cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte/RN. E o objetivo geral da oficina é contribuir para a formação desses profissionais fornecendo subsídios para trabalharem a leitura multimodal em suas salas de aula.

Ademais, a ideia para o desenvolvimento e oferta da oficina surgiu durante as discussões teóricas de uma das disciplinas ofertadas pelo mestrado em ensino do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *Campus* de Pau dos Ferros (CAPF). A disciplina é intitulada “Linguagem verbal e não verbal” e trata sobre a multimodalidade e a semiótica social, dentre outros temas relacionados a este campo de discussão. Posto isso, com o objetivo de possibilitar aos professores acesso a discussões e conhecimentos construídos durante a disciplina, elaborou-se a formação apresentada na presente cartilha.

71

2 DO PLANEJAMENTO A AÇÃO: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO

Considerando as inquietações suscitadas pela disciplina supracitada, e tendo em vista a necessidade de discutir sobre a utilização da multimodalidade nas práticas de leitura em sala de aula, bem como no ensino remoto, ao propor a presente oficina, temos por intuito contribuir para o uso dos textos multimodais nas turmas do ensino fundamental, adaptando as atividades às aulas síncronas e assíncronas.

Dessa forma, a proposta desta cartilha possui como título *O ensino remoto e a formação continuada de professores: possibilidades pedagógicas de leituras multimodais* e está vinculada ao programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), que continua a desenvolver formações para diferentes públicos em parceria com o Programa de Pós-Graduação (PPGE). Assim, propomos uma oficina com a produção de um plano de ação, tendo como elemento central leituras multimodais.

A oficina foi direcionada aos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e traz a possibilidade de conhecer as características que compõem os textos multimodais e de refletir acerca da importância da sua utilização em sala de aula, além de propor sugestões de gêneros textuais dos quais é possível realizar uma leitura

multimodal, considerando a linguagem verbal e não verbal e a estratégia de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995). A seguir, temos o plano de ação/planejamento elaborado para o desenvolvimento da oficina.

Tabela 1: Planejamento da oficina

PLANEJAMENTO DA OFICINA	
Público-Alvo	Professores da educação básica
Duração	4h
Objetivos	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender a necessidade da utilização da leitura multimodal em sala de aula; <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incentivar a utilização de diferentes gêneros e tipos de textos considerando a multimodalidade; Promover discussões sobre a importância da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem.
Local de Realização	<i>Google Meet</i>
Recursos	Computador
ETAPAS	
Dialogando com os conhecimentos prévios sobre a multimodalidade	Utilização da nuvem de palavras
Aspectos teórico	Discussão teórica
Propostas de leituras multimodais	Apresentação de sugestões de leitura com diferentes gêneros textuais.
Construindo Plano de Ação	Elaboração pelos professores de plano de ação utilizando os textos apresentados.

Fonte: Das Autoras (2021)

3 PASSO A PASSO: É HORA DA AÇÃO!

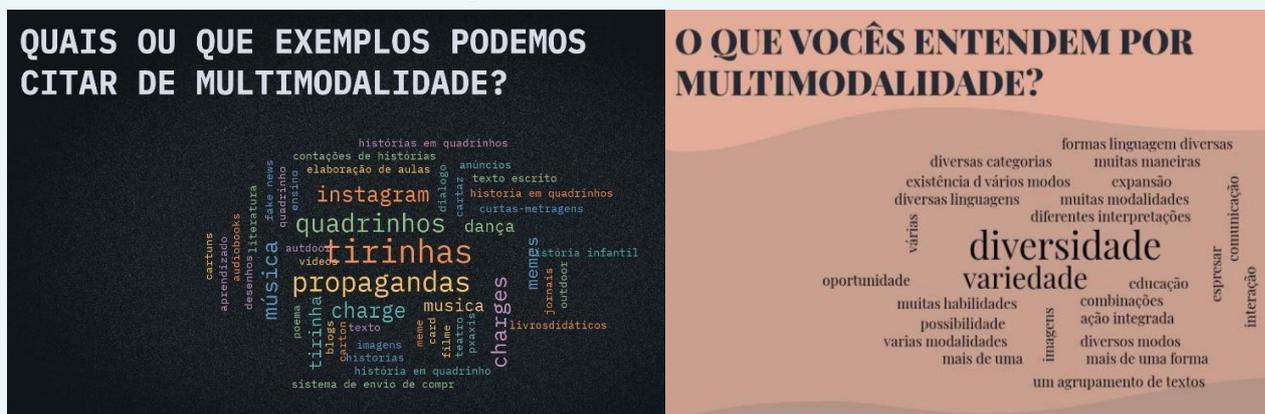
A oficina se desenvolveu em algumas etapas, como será descrito abaixo:

ETAPA 1: Conhecimentos prévios

- Dialogar com os professores a fim de saber os conhecimentos que possuem acerca da multimodalidade;
- Para interagir com a discussão, solicitar que os professores respondam aos seguintes questionamentos: "O que você entende por multimodalidade?"; e "Quais exemplos de multimodalidade podemos citar?";

- A exposição e a socialização dos resultados obtidos para os questionamentos são realizadas por meio da utilização da nuvem de palavras, construída pelo aplicativo www.mentimeter.com. Depois de todos colaborarem com a discussão, é preciso expor os resultados, como mostrado a seguir:

Imagens 1: Socializando a nuvem de palavras



Fonte: Das Autoras (2021)

Após a exposição dos resultados, inicialmente, ressaltamos a palavras em destaque, comentando-as em seguida, conduzi diálogo, solicitando que os participantes exponham suas opiniões e comentem sobre os termos que adicionaram a nuvem de palavras.

ETAPA 2: Aspectos teóricos

- Realizar uma exposição dialogada sobre a temática em discussão, utilizando-se de um slide de referenciais teóricos que discutem sobre multimodalidade, como Silva (2021), Rojo (2019); que tratem sobre a leitura, como Amarilha (2010), Villard (1999); que trazem a discussão de gosto pela leitura e que versam acerca da estratégia de mediação de leitura por andaimes, como Graves e Graves (1995), tal estratégia tem por intuito retirar do leitor e do texto o seu melhor, valendo-se da pré-leitura, durante leitura e pós-leitura.
- Após exposição relativa aos aspectos teóricos apresentados, conduzir a discussão expondo sugestões de trabalho com textos multimodais, como será exposto a seguir.

ETAPA 3: Apresentação de textos multimodais

- Apresentar diferentes sugestões de textos multimodais, os quais possibilitam o acesso à leitura ativa (as sugestões apresentadas serão descritas no próximo tópico detalhadamente);
- Durante a apresentação das leituras, ir propondo formas de utilização do texto multimodal em sala de aula.

ETAPA 4: Elaborando um plano de ação

Depois de todos os saberes construídos durante a oficina, solicitamos o desenvolvimento de uma atividade prática. As orientações para a realização da atividade são: escolher um dos textos multimodais sugeridos na oficina; e desenvolver um plano para utilização desse texto em sala de aula, a partir da estratégia de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995), que conduz a ação de ler em três momentos: pré-leitura, durante leitura e pós-leitura. Para isso, foi disponibilizado um modelo de plano de ação a ser preenchido pelas participantes da oficina. O modelo está apresentado abaixo:

Tabela 2: Modelo de Plano de Ação

PLANO DE AÇÃO
História/Gênero escolhido
Objetivos
Desenvolvimento metodológico (pré-leitura, durante leitura e pós-leitura)
Recursos
Referências

Fonte: Das autoras (2021)

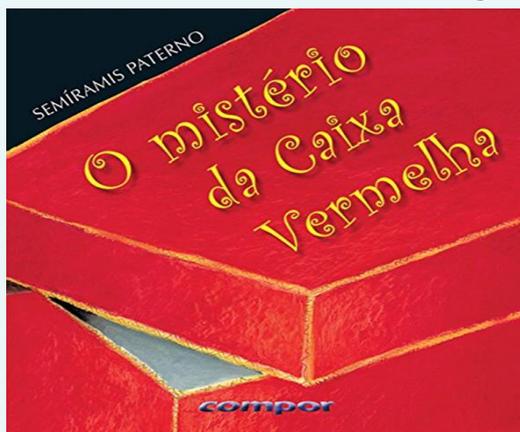
Separamos os participantes da oficina em quatro grupos, para que cada um ficasse com um dos tipos de textos apresentados. Destinamos trinta minutos para discussão em grupo e elaboração do plano de ação. Após a conclusão dessa etapa, cada grupo apresentou a sua sugestão. Tal momento foi fundamental, pois as ideias compartilhadas seriam úteis a todos os docentes para adaptação em seus planejamentos e utilização em sala de aula.

4 PROPOSTAS DE UTILIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA

Foi pensando nessa perspectiva de trabalho com o texto multimodal que buscamos, no decorrer da nossa oficina, apresentar algumas propostas de leitura de imagens a fim de que os professores as utilizassem em sala de aula. Ao todo, oferecemos a esses profissionais sete propostas diferentes, as quais podem ser pensadas e trabalhadas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (que era o público alvo da oficina).

A primeira proposta que apresentamos foram as **obras literárias**, sendo as obras indicadas compostas apenas de leitura de imagem, sem texto para ser decodificado. A leitura composta apenas por imagem proporciona ao leitor a liberdade de ler e explorar as ilustrações, dando espaço para a própria imaginação. Para a oficina, apresentamos duas obras: O mistério da caixa vermelha e A caixa de lápis de cor.

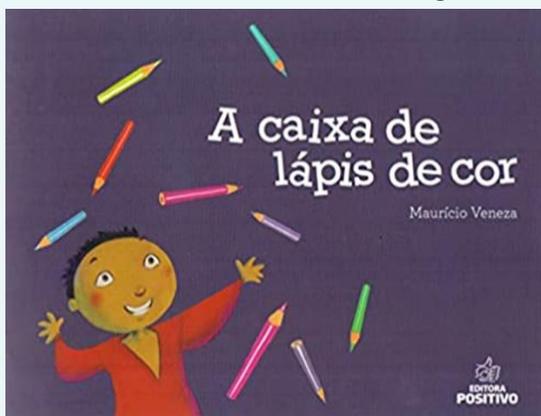
Imagem 2: Sugestão literária



Uma caixa vermelha aparece no meio da rua. Cada pessoa que a vê (um executivo, uma jovem com seu cãozinho, um idoso e uma criança) experimenta um sentimento e mostra uma reação. No final, o menino brincalhão vira a caixa para baixo, mostrando que nenhum objeto havia dentro dela, mas o seu fundo era de um material diferente – daí a grande surpresa.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/mist%C3%A9rio-caixa-vermelha-Sem%C3%ADramis-Paterno/dp/8586740632>

Imagem 3: Sugestão literária



A caixa de lápis de cor é uma narrativa visual ao mesmo tempo poética, realista e divertida. A história se passa em uma cidade grande. Seu personagem principal é um pequeno engraxate que recebe uma caixa de lápis de cor como pagamento pelo trabalho. Encantado com os lápis, o menino desenha uma paisagem, na qual acaba literalmente mergulhando. Depois de interagir intensamente com elementos presentes no desenho, o garoto volta a realidade e tem uma ideia que torna o seu cotidiano e a própria cidade em que vive mais coloridos.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Caixa-Lapis-Cor-03-Ed/dp/8546726973>

Outra opção que apresentamos durante a oficina foi as **histórias em vídeos**, que é um recurso que permite explorar o visual, o sonoro e o textual ao mesmo tempo, proporcionando um momento de aprendizado e descontração. As histórias em vídeo podem ser com as imagens do livro e a narração da história, bem como pode ser o narrador aparecendo e contando as histórias. Na oficina, exibimos um exemplo da primeira opção, usando o livro “Zuza e Arquimedes” da autora Eva Furnari.

Os **curtas metragens** também foram uma opção que apresentamos durante a realização da nossa oficina. É uma opção de vídeo que conta uma história mais longa e pode ser encontrada apenas com imagens e sons, instigando a atenção dos alunos a acompanhar os acontecimentos do vídeo para compreender de fato a história.

Outro exemplo de textos multimodais que levamos foi a **literatura surda**. Esse tipo de literatura consiste em contações de história para pessoas surdas, as quais são acompanhadas de intérpretes de libras que vão interpretando toda a história. A sugestão que trouxemos para a nossa oficina foi “O Peixinho preto”, uma história criada, ilustrada e interpretada por Mauro Silvano.

Imagem 4: Sugestão de leitura surda



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MwXkDt1atog>

As **Charges** ainda são opções de leitura de imagem que podem ser trabalhadas em sala de aula e estão presentes em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa. Esse gênero oportuniza aos alunos fazerem uma leitura e uma reflexão a partir de imagens, trazendo criticidade, ironia e reflexão sobre situações do nosso social que são retratadas por elas. Temos também as **Tirinhas** que, assim como as charges, oportunizam essa leitura, ao passo que se diferenciam delas pelo seu tamanho, visto que geralmente são maiores e apresentam mais informações.

Imagem 5: Sugestão de charge



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/>

Imagem 6: Sugestão de tirinhas



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/802063014860334801/>

Por fim, apresentamos como opção para se trabalhar em sala de aula os **memes**, que fazem parte do meio digital e são compostos por imagens e palavras que têm como intuito tratar assuntos diversos com um toque de humor. Os memes são de fácil acesso e circulação.

Imagem 7: Sugestão de meme



Fonte: @thiagomava

5 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta foi aceita pela escola e pelas professoras que interagiram durante a realização da oficina, trazendo contribuições e esclarecendo as dúvidas surgidas no decorrer das falas. No segundo momento da oficina, as participantes realizaram um plano de ação com base em uma das formas de texto que apresentamos; em seguida, socializaram com todos os resultados. Nesse momento, contemplamos as atividades realizadas e observamos que estavam de acordo com nossa proposta, vislumbrando as contribuições da oficina para o redimensionamento da prática docente.

6 CONCLUSÃO

A leitura multimodal está cada vez mais presente na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas nossas escolas. A atividade foi proposta para os professores, com o intuito de contribuir para a formação dos mesmos, portanto, espera-se que eles futuramente desempenhem as atividades sugeridas e planejadas com os seus alunos em sala de aula, solidificando esse vínculo tão importante para o desenvolvimento da sociedade, que é o da Educação Básica com o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. A multimodalidade na formação do leitor contemporâneo. Mesa redonda A formação do leitor no século XXI. **Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC** - Natal, RN - Julho/2010. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/MR%20Marly%20Amarilha.pdf. Acesso em: 17/09/2021.

GRAVES, Michel F; GRAVES, Bonnie B. **The scaffolded reading experience**: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: Reading, UK: Blackwell Publishers e The United Kingdom Reading Association. 1995. p.

ROJO, Roxane. Letramentos. //: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **A formação leitora e de mediadores de leitura**: uma experiência no programa BALE. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

SILVA, Renato Caixeta. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. *In*: SILVA, Renato Caixeta; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves.

Multimodalidade e discursos (Org.) São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

VILLARDI, Raquel. Gostar de ler: um diagnóstico. *In*: VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. QualytiMark: Rio de Janeiro, 2006. p.

O uso da pesquisa autobiográfica no Ensino Médio

Ivanilza de Souza Beserra
Cícero Nilton Moreira da Silva

1 APRESENTAÇÃO

Esta proposta de ensino é consequência de estudos realizados durante pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE/CAPF/UERN, na qual trabalhamos com alunos quilombolas no Ensino Médio. Tem como objetivo mostrar para professores a importância de se trabalhar com a pesquisa autobiográfica no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esse gênero permite construir o conhecimento acerca da história de vida dos alunos.

Nesse sentido, compreendemos que conhecer o contexto de vida dos estudantes, além de ajudar o docente a pensar nas estratégias metodológicas para conduzir sua aula, direcionando-a para a realidade deles, considera a diversidade existente na sala de aula. Assim, por meio da pesquisa autobiográfica podemos conhecer histórias de vida não somente dos alunos, mas de sua família, tomar ciência das identidades, origens deles, entre outras dimensões.

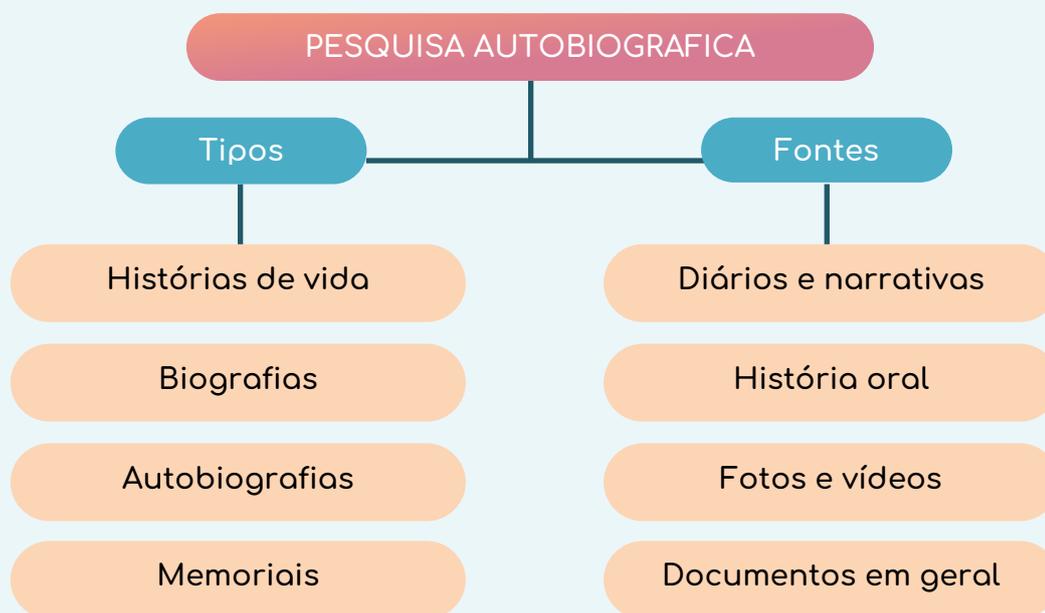
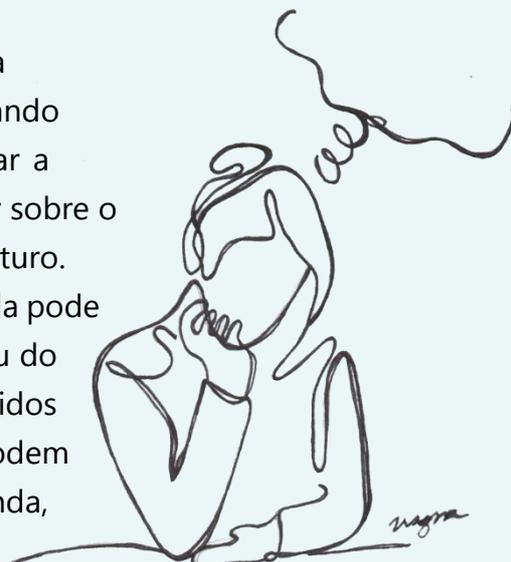
Deste modo, trabalhar com esse tipo de pesquisa é contemplar o que Freire (1996) defendia: o ensino baseado na realidade do aluno, tendo em vista que podemos explorar conteúdos e metodologias nos nossos planejamentos a partir das falas e escritas dos discentes.

Vamos entender o que é pesquisa autobiográfica?

É uma pesquisa que tem como foco a subjetividade do indivíduo, suas particularidades, características, tanto as direcionadas para sua formação quanto as que buscam entender a vida dos sujeitos.

A partir daí, a pesquisa autobiográfica possibilita compreender as relações sociais e as culturais, priorizando uma determinada temática; bem como permite reavivar a memória desse indivíduo, de forma que, além de refletir sobre o passado, também poderá voltar suas reflexões para o futuro.

Desse modo, o trabalho com esse gênero na escola pode levar o sujeito a refletir, por intermédio da sua escrita ou do seu relato oral, acerca de fatos que nunca foram percebidos por si mesmos, fatos esses não só passados, mas que podem contribuir para esse sujeito pensar sobre o presente e, ainda, sobre o futuro.



Sugestão de leitura:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE. FaE. UFPel. Pelotas. n.14. p. 79-95, set. 2003.

2 PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO

Utilizar a pesquisa autobiográfica na Educação pode nos levar à compreensão de sentidos não somente para a reflexão de professores em seu processo de formação e atuação docente, mas também do aluno sobre a escola e a formação da identidade dele, através de suas histórias de vida.

No âmbito educacional, os alunos podem ser subsidiados na construção de suas identidades por meio desse tipo de pesquisa, uma vez que ela possibilita levá-los didática e metodologicamente à percepção das suas subjetividades.

A pesquisa autobiográfica, portanto, nos conduz a conhecer os discentes, possibilitando a adaptação do ensino de acordo com as realidades percebidas, de modo a valorizar as culturas e as origens deles. Nesse sentido, o saber dos alunos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, por meio da autobiografia, eles não são somente receptores de conhecimentos.

3 PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA NO ENSINO MÉDIO

É importante ressaltarmos que a pesquisa autobiográfica não é comum no trabalho com crianças, adolescentes e jovens. Todavia, o desenvolvimento de experiências com essas faixas etárias tem mostrado resultados positivos. Para tanto, é importante seguirmos algumas sequências para se fazer o trabalho:

- realizar um estudo teórico sobre esse tipo de pesquisa;
- explicar para o aluno o porquê desse trabalho, de modo que o leve a colaborar com a pesquisa, uma vez que vai falar sobre ele;
- organizar um roteiro para que não se faça questionamentos ou perguntas soltas;
- transcrever as falas, pois o trabalho se trata de narrativas orais gravadas;
- realizar a análise do conteúdo obtido, refletindo sobre as falas com o apoio de um referencial teórico que comtemple o assunto do qual tais falas apresentam, tais como Cauvier (2008) e Formenti (2008).

Esta sequência foi realizada durante nossa pesquisa de mestrado com alunos quilombolas que estudavam em uma escola de Ensino Médio, o que nos leva a classificá-la como positiva, dado que nos mostrou desde as origens desses educandos até particularidades atuais da vida deles através de narrativas es critas e orais, como nos oportunizou uma compreensão mais aprofundada sobre o significado da escola para esse público.

Sugestão de leitura:

ALMEIDA, A. R. de; GODOY, E. A. de. **A narrativa autobiográfica de alunos de EJA como prática pedagógica.** Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 351–370, 2016. 2016. v4.445.

4 CONCLUSÃO

Percebemos que o trabalho com pesquisa autobiográfica no Ensino Médio possui uma significativa importância, uma vez que pode contribuir no processo de formação dos alunos, pois, além de ser um recurso didático de apoio para o professor, torna-se um instrumento que estimula a reflexão sobre o ensino a partir das metodologias aplicadas. Ademais, discente e professor têm a oportunidade de refletirem acerca das suas singularidades, tanto na sala de aula quanto na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE. FaE. UFPel. Pelotas. n. 14. p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223/pdf>. Acesso em: 10 set. 2021;

CAUVIER, Johanne. Perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento de construção de identidade de adolescentes. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da Pesquisa (Auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMENTI, Laura. Escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da Pesquisa (Auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

Projeto interdisciplinar de produção de textos no Ensino Médio: uma proposta de trabalho com textos dissertativo-argumentativos e gêneros digitais

Emanuel Mateus da Silva
José Cezinaldo Rocha Bessa

1 APRESENTAÇÃO

Eu não posso me arranjar sem o outro; eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim. (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 287)

A licerçados na citação de Volochínov (2018), compreendemos que a interação social está atrelada ao uso da linguagem em suas múltiplas manifestações semióticas, tais como a oral, a escrita, a visual, a sonora. Ela se dá por meio do diálogo e o diálogo é a confirmação de que estamos vivos: “O diálogo, então, é condição fundamental para se conceber a linguagem” (GOULART, 2007, p. 105).

Saber se relacionar com o mundo e com os outros é uma condição essencial da vida em sociedade e, progressivamente, essa convivência exige muito de cada um de nós. Cada indivíduo possui suas crenças, seus valores, sua emotividade e sua sagacidade para lidar com as provocações e as situações diárias. Esse relacionamento com o mundo e as pessoas acontece a partir da utilização de enunciados com características multimodais. Nesse sentido, considerar o lugar dos gêneros discursivos na constituição e nas relações dos indivíduos é essencial e, por isso, eles devem ser objeto de ensino nas escolas.

Propor um trabalho com os gêneros do discurso no ensino não é, contudo, sinônimo de trabalho com a linguagem em uso, assumindo uma postura dialógica, posto que nem sempre a discursividade é satisfatoriamente explorada. Como lembra Geraldi (2017, p. 494), “trazer a discursividade para o centro da relação de ensino implica ser capaz de ouvir o outro, o aluno. Ser capaz de apostar no outro. Ser capaz de se colocar à disposição do outro para que ele faça seu percurso discursivo”.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000) entendem a comunicação como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por sua vez, orienta que os projetos pedagógicos e os currículos das escolas do ensino médio busquem “[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos [...]” (BRASIL, 2017, p. 490).

Ainda segundo o referido documento, a escola precisa considerar o aluno enquanto protagonista do processo de construção do saber. E essa construção, no nosso entendimento, acontece por meio das interações promovidas pela unidade de ensino, ou seja, por meio de textos, sejam eles orais, escritas, sonoros, visuais ou verbivocovisuais. Deve-se compreender, nesse sentido, o “texto como enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 308), determinado pela intenção e pela realização dela, e assumir que “escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados” (GERALDI, 2015, p. 98).

Dessa forma, a escola precisa trabalhar a produção de textos orais, escritos e/ou visuais, dentre outros, reconhecendo as transformações da sociedade contemporânea, assim como considerando a sua dinâmica social marcada pelo desenvolvimento da tecnologia, pelo contexto nacional e internacional que impacta na formação do indivíduo. De acordo com a BNCC, “as juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 463).

Assim, dado o exposto, e partir das provocações suscitadas durante as aulas da disciplina de “Linguagem Verbal e Não Verbal”, ofertada no Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE/CAPF, bem como de leituras de documentos oficiais do ensino e de trabalhos como os de Ribeiro (2020), Rojo e Moura (2019) e Silva (2016), nasceu o interesse em desenvolver a presente proposta, intitulada *Projeto interdisciplinar de produção de textos no ensino médio: uma proposta de trabalho com textos dissertativo-argumentativos e gêneros digitais*. Com essa proposta, o objetivo é desenvolver um trabalho em perspectiva interdisciplinar, que contemple aulas de Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia, com foco na construção de textos dissertativo-argumentativos e no uso das diferentes linguagens, considerando, portanto, o funcionamento concreto das práticas comunicativas.

2 ESTRUTURAÇÃO E ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Apresentamos, aqui, um projeto de ensino interdisciplinar que auxilia o ensino e a aprendizagem de produção de textos dissertativo-argumentativos com o uso dos gêneros digitais. A linguagem multimodal é definida por Rojo e Moura (2019) como sendo uma representação não somente verbal, na modalidade escrita, mas uma pluralidade de linguagens que podem constituir um mesmo enunciado. A proposta ora empreendida tem como propósito fazer com que os alunos possam articular o verbal e o visual próprios do funcionamento da linguagem para a construção de enunciados argumentativos de maneira contextualizada e com finalidades definidas no processo de interação entre os sujeitos. Levamos em consideração, nesse sentido, o que afirmam essas autoras, quando dizem que:

[...] as mudanças recentes que, a partir dos anos 1990, vêm transformando o texto escrito e impresso em digital devido às mudanças das mídias, permitindo assim que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimentos, sons e música, vídeos de performances e danças, texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que a continuamos a chamar de texto, agora adjetivando como multissemiótico ou multimodal. (ROJO; MOURA, 2019, p. 11)

86

Nessa perspectiva, também tomamos como referência as palavras de Brait (2013, p. 44) sobre a importância de considerar a “dimensão verbo-visual de um enunciado, de um texto, ou seja, dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos [...]”. Ademais, em consonância com Ribeiro (2020), consideramos que os modos de produzir sentido (*meaning-making*), seja lendo ou escrevendo, seja ouvindo ou falando, passaram por mudanças de forma rápida, relacionando-se ao uso das múltiplas semioses.

O trabalho com a linguagem dentro do espaço educacional não pode ser apenas realizado pelo professor da disciplina de língua portuguesa, quando pensamos o trabalho com leitura e produção de textos escritos, orais e/ou visuais. Entendemos, pois, que esse trabalho pode ocorrer de forma interdisciplinar, assumindo, conforme Gallo (1995, paginação irregular), que uma proposta interdisciplinar “é uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade”.

Na presente proposta, o projeto interdisciplinar foi estruturado para os alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, de modo a oferecer oportunidades para os professores de língua portuguesa, sociologia e filosofia empreenderem um trabalho de formação educacional e social atrativo, dinâmico e que “reconheça os jovens como

seus interlocutores legítimos sobre currículo ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 463).

Esta proposta interdisciplinar de ensino foi pensada de acordo com a Base Nacional Comum Curricular no que se refere à “compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 483).

PLANO DA PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	
Público-alvo	Alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)
Área de conhecimento	Interdisciplinar: Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia.
Duração	8h ou 10h
Objetivos	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver um trabalho explorando as diferentes linguagens, com vistas a possibilitar ao aluno a compreensão sobre o funcionamento e produção de textos dissertativos argumentativos. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discutir com os alunos, temáticas pertencentes à cultura juvenil e/ou juventudes; Explorar aspectos verbo-visuais no gênero vídeo-minuto; Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos.
Conteúdos	Produção de um texto dissertativo argumentativo
Temática sugerida	Culturas Juvenis
Metodologia	Aula expositiva e dialógica – na perspectiva de serem presenciais; Aulas síncronas e assíncronas – na perspectiva de ser ensino remoto híbrido
Ferramentas tecnológicas	Google Meet; App do Youtube.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

3 OS PASSOS PARA EXECUÇÃO DA PROPOSTA

O projeto de ensino interdisciplinar proposto compreende a realização de quatro etapas, conforme detalhadas a seguir.

ETAPA 1: Introdução do Projeto/plano de aula interdisciplinar

“Cada aula é uma oportunidade de crescimento, de aprendizagem significativa e de construção de novos conceitos” (ANDRADE, 2014, p. 24). Levando em consideração a citação da autora, compreendemos que a execução de uma aula eleva o desenvolvimento integral do indivíduo. Para tanto, acreditamos que isso pode ocorrer a partir do momento que consideramos o conhecimento de mundo do aluno

e fazemos ele perceber quais são os objetivos pretendidos com a proposta de atividade escolar planejada.

Sendo assim, faz-se necessário que o aluno tenha conhecimento da proposta didática e que seja oportunizada a ele a participação na construção dessa aula, ou seja, o aluno precisa se sentir parte integrante dessa relação construtiva do ensino e do saber. Portanto, dialogar com esse sujeito sobre a proposta de trabalho a ser desenvolvida e construí-la com base nas necessidades dele é fundamental para que tenhamos êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, seguem alguns passos que podem ser utilizados pelo professor na execução de um projeto de ensino interdisciplinar.

INICIE A ATIVIDADE FAZENDO ALGUNS QUESTIONAMENTOS:

- O que você entende por Juventudes?
- O que vocês compreendem ser imagens, figuras e sons?
- Alguém conhece os vídeos do AMPLIFICA, do Instituto Natura?



88

- Converse com os alunos buscando instigá-los a dialogar sobre a cultura juvenil e sobre a linguagem multimodal. Esse diálogo é importante para identificar quais conhecimentos e concepções os educandos têm.
- Escreva, no quadro negro (se a aula for presencial) ou na lousa digital (se a aula for remota), um resumo dos enunciados ditos pelos alunos através de palavras-chave. Após, retome toda a discussão fazendo um encadeamento com as palavras expostas no quadro negro ou na lousa digital;
- Para concluir o momento introdutório, apresente os objetivos da proposta de trabalho, bem como os textos e os vídeos que serão trabalhados. É imprescindível, nesse instante, expor para os alunos a estrutura da proposta didática pensada pelo professor, como eles irão participar dos momentos de construção coletiva e conversar como será todo o processo.

ETAPA 2: Trabalhando com o gênero vídeo-minuto

- Inicie a segunda etapa falando sobre as várias manifestações da linguagem para os alunos. Exponha que, na referida proposta, o gênero vídeo-minuto engloba elementos verbo-visuais.

- Apresente as temáticas dos vídeos do Instituto Natura - #NosEncontramosnaMusica – precisamente do AMPLIFICA, o qual traz temáticas que abordam a cultura social e temas que contribuem para a construção de diálogos na sala de aula, nos grupos de amigos e na sociedade. É importante informar aos alunos que os vídeos-minutos do AMPLIFICA são apresentados por artistas diversos da Música Popular Brasileira.
- Converse com os alunos sobre a importância do diálogo, da exposição argumentativa sobre o assunto discutido na aula, por exemplo, “Culturas Juvenis – a contemporaneidade e a juventude”, e as manifestações semióticas que constituem a linguagem. Assim, é possível levar os alunos a exporem seus conhecimentos de mundo e seus pontos de vista sobre a temática abordada.
- Explique as características do vídeo-minuto, demonstrando para os alunos a multimodalidade da linguagem existente nele.
- Escolha, com os alunos, uma das temáticas abordadas nos vídeos-minutos para trabalhar na aula seguinte.

ETAPA 3: Construindo diálogos

- Conforme temática escolhida na etapa anterior, aborde, com os alunos, o assunto e quais as possíveis construções dialógicas podemos criar;
- Exiba o vídeo-minuto para os alunos e peça que eles escrevam ou falem acerca dos discursos apresentados que lhes chamaram mais atenção;
- A partir dos relatos dos alunos, construa um painel de relatos de casos e dialogue com eles se já passaram por alguma situação parecida.
- Para enriquecer a discussão, apresente aos alunos matérias jornalísticas, textos sobre a temática exposta, buscando enriquecer o repertório argumentativo deles.

ETAPA 4: Do diálogo à produção escrita (texto dissertativo-argumentativo)

- Após as discussões em sala de aula, peça aos alunos para produzirem um texto dissertativo-argumentativo, levando em consideração os textos de apoio (matérias jornalísticas, os vídeos-minutos etc.) e a temática abordada em sala de aula.

- Oriente os alunos sobre o processo de escrita, destacando as partes integrantes do texto e demonstrando que a utilização de argumentos é de suma importância para a construção textual.
- Nesse momento, recomendamos: i) destacar para os alunos a necessidade de se ter argumentos coerentes para defesa da tese no texto; ii) explorar o uso de operadores argumentativos para sustentação e defesa da tese; e iii) verificar com eles quais elementos coesivos podem ser utilizados para que as “ideias” fiquem mais fundamentadas e organizadas.

ETAPA 5: Reescrita dos textos

- Depois da análise do texto produzido pelos alunos, converse individualmente com eles, demonstrando o que precisa melhorar na produção textual;
- Solicite que o aluno faça a reescrita do texto, levando em consideração os apontamentos realizados no momento da conversa com ele.

ETAPA 6: Avaliação do projeto de aula interdisciplinar

- A cada temática finalizada, leve os alunos a avaliarem a prática e as discussões realizadas ao longo do percurso formativo.
- Destaque para os alunos que esse momento é de suma importância para o planejamento e/ou replanejamento das próximas vivências. Leve-os a sugerirem melhorias na proposta didática.

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

A construção argumentativa pode ser trabalhada em quaisquer disciplinas da Base Curricular Comum, porém, percebemos que, nas disciplinas que compõem as áreas Ciências Humanas e Linguagens, esse trabalho argumentativo com a linguagem oral, escrita e visual ocorre com maior frequência. Levando em consideração isso, apresentamos, a seguir, algumas sugestões que podem ser adotadas para que se tenha um produto final em cada disciplina mencionada acima.

DISCIPLINAS	SUGESTÃO DE ATIVIDADES
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da exposição dos vídeos, das leituras e das discussões realizadas em sala de aula, escrever textos argumentativos sobre os temas abordados nas aulas; • Representação da opinião e construção de argumentos por meio de produção verbal e visual, tais como: vídeo-minutos, desenhos, charges, memes etc.;
Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução da temática por meio de estudos de casos – a partir da leitura de manchetes de jornais, revistas e textos sobre o assunto – pedir para os alunos dialogarem sobre a temática central abordando possíveis resoluções para o problema levantado; • Produção de textos visuais e/ou verbais sobre a temática abordada;
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> • Debate temático, oportunizando a construção de uma discussão utilizando dinâmicas de integração, por exemplo, a dinâmica “dedo no gatilho” (fichas com perguntas integradoras); • Construção de um texto coletivo sobre a temática discutida em sala de aula; • A partir das discussões, solicitar ao aluno que produza um texto visual levando em consideração a temática abordada. Monte um painel visual com as produções dos alunos, para que eles tenham em mente a valorização de seu trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> • Dependendo da temática a ser abordada e discutida em sala de aula, sugerimos a realização de pesquisa de textos da esfera jornalística (de jornais como Estadão, Diário do Nordeste, Folha de São Paulo, O Globo etc.) de fácil acesso na internet; • Além do texto verbal, sugerimos também a procura de charges e memes que abordam sobre a temática; • Para enriquecer a discussão dialógica, sugerimos ainda a utilização de algumas campanhas publicitárias (visuais ou verbocvisuais) que se relacionam com a temática, pois acreditamos que a exploração de tais gêneros discursivos pode contribuir para o fortalecimento das discussões e produções de textos dissertativo-argumentativo. 	

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

ATENÇÃO



A utilização de qualquer material sugerido acima deve ser analisada na etapa de planejamento das aulas

5 AVALIAÇÃO

Na avaliação, observe se as interações dos alunos durante as aulas e as produções textuais solicitadas estão coerentes com os gêneros discursivos trabalhados em sala. É importante que as produções verbo-visuais, verbivocovisuais ou visuais, feitas pelos alunos, revelem uma boa articulação com as temáticas discutidas nas aulas. Dê uma atenção especial ao trabalho com a revisão e a reescrita dos textos, considerando a perspectiva da produção textual realizada de modo processual. Além da revisão individual, é possível trabalhar esse processo de forma coletiva, nos termos como propõem Mafra e Barros (2017). Independentemente da forma de revisão adotada, importa não perder de vista o progresso dos alunos na construção dos argumentos, no plano composicional do texto, no uso dos elementos visuais, dentre outros aspectos inerentes à atividade de produzir textos.

SUGESTÕES DE LEITURA DE TEXTOS

MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. **Diálogo das Letras**, v. 8, n. 1, p. 3-15, 5 abr. 2019.

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jul. 2017. ISSN 1984-4018.

SILVA, S. R. R.; CARVALHO, D. A. M.; LIMA, M. de L. P.; SILVA, L. C.; COSTA FILHO, J. M. Os gêneros digitais na BNCC e as potencialidades do vídeo-minuto. **Prolíngua**, v. 14, n. 2, p. 114–125, 2020.

SOUZA, S. A. **Juventudes**: é possível falar em cultura juvenil? In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4252_2299.pdf.

SUGESTÕES DE MATERIAIS DE APOIO – VÍDEOS

EMICIDA. Preconceito linguístico no dia a dia. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/QlhsiMWT-eQ>. Acesso em: 15/09/2021.

LUEDJI LUNA. Minha beleza. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/VrnyDJ4MHFA>. Acesso em: 15/09/2021.

ALMÉRIO. Livre para amar. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/gnnsT5X8oSU>. Acesso em: 15/09/2021.

AÍLA. O feminismo é necessário. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/amtesX0mUSE>. Acesso em: 15/09/2021.

PAULO MIKLOS. Inquietude criativa. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/D0rORZUdVKc>. Acesso em: 15/09/2021

CURUMIN. Gingando com a regra. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/Ah0Bfobgayk>. Acesso em: 15/09/2021.

6 PALAVRAS FINAIS

Escrever e se expressar por meio de textos dissertativo-argumentativos e gêneros digitais constitui tarefa complexa e envolve múltiplas facetas, estratégias, assim como o desafio da mediação docente. Por isso, quando se fala em produzir gêneros discursivos de natureza dissertativo-argumentativa, demanda-se um trabalho detalhado e a longo prazo, a fim de que se possa oportunizar aos alunos possibilidades e condições de escrever e reescrever seus pensamentos, ideias e pontos de vistas.

Foi, portanto, encarando o desafio de contribuir com a produção de textos de alunos do ensino médio, que apresentamos esta proposta de trabalho com textos

dissertativos-argumentativos e gêneros digitais. Acreditamos e reafirmamos, com base nesta proposta, concebida de forma interdisciplinar, que o trabalho com os gêneros digitais servirá de instrumento para a produção de textos dissertativo-argumentativos nas diferentes manifestações da linguagem, de modo a favorecer um processo de ensino e aprendizagem conectado com experiências, formas e dinâmicas resultantes das interações dos alunos no mundo atual.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. 2. ed. Recife: Prazer de ler, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 2, p. 43–66, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, versão aprovada pelo CNE, nov. de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

COSTA, D. R. **Filmeletras, o desejo verbivocovisual de Augusto de Campos**. *In*: XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador – Bahia, 2012. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112361.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

GALLO, S. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. *In*: Reunião da ANPED, 24. Programa e resumos Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. Disponível em: http://www.academia.edu/518339/Conhecimento_transversalidade_e_curriculo. Acesso em: 18 nov. 2021.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. *In*: FREITAS, M.; T; SOUSA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-112.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. DE. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 33-62, 5 jun. 2017.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e02011, 31 jul. 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, M. DA. Accounting for multimodality in an EFL textbook: analysing activities and suggesting ways to approach multimodal texts. **Diálogo das Letras**, v. 5, n. 2, p. 92-109, 2016.

SUASSUNA, L.; BERNARDINO, R. A. S. Passando em revista ideias sobre o ensino de Língua Portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 490-496, 5 jun. 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo da filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2018.

Proposta didática e possibilidades de uso do texto literário em aulas de Espanhol

Marta Jussara Frutuoso da Silva
José Rodrigues de Mesquita Neto

1 APRESENTAÇÃO

É notório que a Literatura é uma relevante fonte de manifestação cultural para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer idioma, sobretudo de uma língua estrangeira. Entre as inúmeras vantagens do uso do texto literário, podemos elencar duas delas: ser uma importante ferramenta para que se aprimore ainda mais as aulas pelo seu valor autêntico, cultural e comunicativo; poder abarcar diversos tipos de atividades, e se o professor for criativo, conseguir trabalhar múltiplas habilidades.

No entanto, sabemos que o trabalho com a prática do texto literário sempre foi um desafio. Lajolo (1986) já afirmava que muitos professores e alguns programas escolares e/ou currículos dos cursos de graduação subutilizam de maneira inadequada o texto literário. Silva (2016) comprova que até hoje os cursos de licenciaturas em letras seguem formando professores com hábitos equivocados sobre o ensino de literatura. A autora verificou que muitos professores ainda apresentam a falsa crença de que o texto literário é difícil e não pode ser utilizado em todos os níveis, como também alguns apresentam a dificuldade de trabalhar a literatura ou o texto literário em sala de aula.

Desse modo, temos o intuito de desmistificar esse conceito e apresentar formas e ferramentas de como se trabalhar com o texto literário em aulas de espanhol a fim de garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Para Candido (1995), "a principal função da literatura é a humanização, isto é, a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem.". Coadunando com o pensamento citado, acreditamos que a literatura é uma importante fonte de manifestação cultural para o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LE. Contudo, sabemos que não é fácil trabalhar e fazer com que a literatura seja atrativa para os alunos, seja consumida com fruição, já que o texto literário compete com vários

atrativos, principalmente, hoje em dia, dado o rápido avanço da tecnologia, o imediatismo das informações e as diversas possibilidades de entretenimento que há no mundo moderno, portanto, é necessário utilizá-lo com muita propriedade e de maneira didática.

O trabalho sugerido nesta cartilha é uma proposta de ensino de literatura de língua espanhola. Tal proposta surgiu como um desdobramento da dissertação intitulada *Texto literário em língua espanhola: reflexos na formação docente* e defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – *Campus Pau dos Ferros*.

Assim, trazemos, de maneira objetiva e dinâmica, o passo a passo dessa proposta didática de ensino de literatura espanhola, baseada na teoria do Letramento literário defendida por Cosson (2011). O autor apresenta o texto literário sobre dois eixos: teórico e prático, utilizando-o como elemento central da sua sequência didática, que preferencialmente pode ser desenvolvida no ensino médio em aulas de espanhol como LE, seja no ensino presencial ou na modalidade remota, como também por alunos de graduação nas disciplinas de língua e literatura, ou ainda por qualquer professor(a) de línguas. A aplicabilidade da atividade é para qualquer nível de ensino, logo, o (a) professor(a)/mediador(a) só precisa adequar à sua realidade.

2 DESENHO E PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA EM UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA

Dessa forma, pensamos nesta proposta seguindo os passos a seguir:

Quadro 1: Proposta didática

PÚBLICO ALVO	Alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e alunos de graduação.
ABORDAGEM ADOTADA	Sequência básica e expandida ancorada na abordagem do Letramento Literário (COSSON, 2011)
PROCEDIMENTO	Utilizar o texto literário a partir de uma perspectiva didática através de uma metodologia interacional, dinâmica e receptiva. A presente proposta pode ser utilizada na modalidade presencial, remota ou híbrida.
AVALIAÇÃO	Por meio da participação e socialização dos alunos nas discussões realizadas nos círculos de leituras; A partir de fichas de leituras direcionadas aos alunos; Refacção ou adaptação de um texto lido pela turma.

Fonte: Elaboração própria

OBJETIVOS:

- Abordar o texto literário em uma perspectiva didática e lúdica, observando aspectos históricos, culturais e linguísticos;
- Propor atividades que sejam aplicadas em qualquer nível de ensino a partir de um texto literário selecionado de acordo com a preferência leitora dos alunos;
- Formar leitores críticos e reflexivos com base em uma abordagem didática da leitura literária.

3 PASSO A PASSO PARA A UTILIZAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA EM UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA

PASSO 1: Verificar as preferências leitoras dos alunos

- Aplicar um questionário para verificar o que os alunos gostam de ler, se eles leem algum livro que não é sugerido pela instituição de ensino, quais gêneros mais gostam e se identificam.

PASSO 2: Selecionar o texto literário de acordo com as preferências leitoras e o nível dos alunos

- Em posse dos questionários com as respostas dos alunos, o professor analisa quais livros/obras são mais aproximados ao gosto dos alunos.
- Categorizar a obra de acordo com a idade e nível dos alunos.

SUGESTÕES

Para o Ensino Fundamental: selecionar clássicos adaptados ou obras curtas;

Para o Ensino Médio: classificar obras que tratem sobre temáticas mais familiarizadas para o público adolescente (amor, carreira, drogas, conflitos familiares, jogos, viagens, etc).

PASSO 3: Estabelecer um tempo para a leitura (individual e coletiva)

- Consultar junto aos alunos quanto tempo eles conseguem dedicar à leitura no espaço fora da sala de aula. Assim, poderemos quantificar o tempo efetivo da leitura de textos literários e distribuir a quantidade de textos conforme o tempo dedicado (essa

atividade será bem pessoal, pois cada aluno tem horários diferentes nos momentos fora da escola);

- Fazer uma leitura coletiva em sala de aula (o tempo dedicado a essa atividade varia de acordo com o tempo e número de aulas de cada professor).

PASSO 4: Formar círculos de leitura literária para socialização do texto literário

- Reunir a turma ou grupo de leitores (seja na modalidade presencial ou remota) para a socialização e discussão do texto literário pré-estabelecido pelo grupo, em consonância com a preferência dos alunos.

- O professor pode pedir que os alunos observem pontos importantes das obras, buscando diferenças e semelhanças com outras obras ou artefatos artísticos e culturais. Ao final dessa ação, professores e alunos podem compartilhar suas observações, socializando-as por meio de debates.

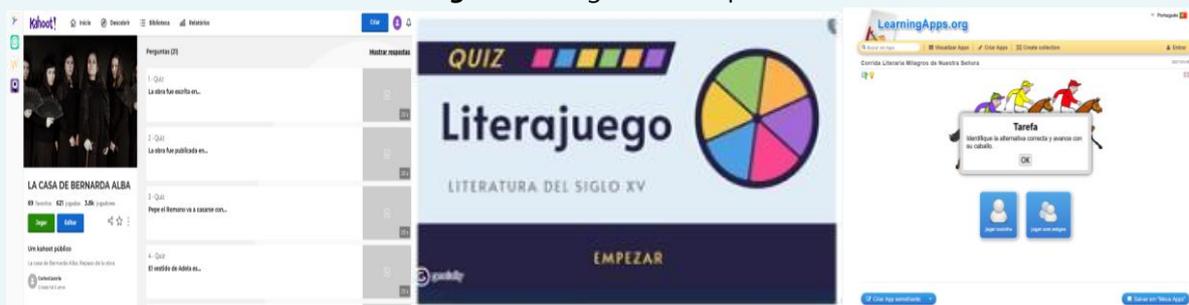
PASSO 5: Abordar o texto literário a partir de possibilidades didáticas e metodológicas

- Com a readaptação do ensino para a modalidade remota, muitos professores tiveram de se reinventar e incluir novas metodologias e abordagens a sua didática. Com isso, propomos aqui algumas ferramentas digitais que podem ajudar no ensino de literatura ou na abordagem do texto literário.

GAMIFICAÇÃO

Com a gamificação, podemos utilizar suportes como *Kahoot*, *Gennially*, *Learning Apps*. Através do *Kahoot*, o professor pode criar um quiz com perguntas e respostas sobre o texto lido em sala de aula. Já com o *Gennially*, ele pode criar uma espécie de jogo de roleta para verificar pontos específicos da obra. E por meio do *Learning App*, o docente cria uma corrida literária, de forma que, a cada resposta certa do participante, o seu cavalo avance na corrida. Conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1: Imagens dos suportes



Fonte: Extraídas da internet

USO DE PODCASTS

O professor/mediador pode utilizar o podcast como recurso didático para complementar e fixar um conteúdo, como também para explorar as habilidades dos alunos, seja trabalhando pronúncia, expressão oral ou abordando a compreensão auditiva com base em alguma obra literária ou movimento literário. Ele pode, também, produzir um podcast, objetivando criar um audiolivro ou com o intuito de recitar alguma poesia a partir de uma obra lida. Como mostra a Figura 2.

99

Figura 2: Podcast



Fonte: <https://open.spotify.com/episode/0dChQ1Rldpskc55jJDFqim>

CRIAÇÃO E ADAPTAÇÃO DAS OBRAS

Aproveitando o potencial artístico dos alunos e trazendo para o espaço escolar uma aula mais dinâmica e lúdica, o professor/mediador pode sugerir a adaptação de uma obra literária ou a criação de uma obra a partir da refacção feita pelos alunos.

Para essa tarefa, os leitores podem criar elementos ou capítulos de uma obra já existente através do aplicativo *Storydice*. O professor sugere que o aluno mexa na

interface do app e, a partir dos cubos que forem revelados, o aluno, individualmente ou em grupo, cria um texto baseado no que foi lido na sala de aula ou acrescenta elementos ao texto lido.

VISITA VIRTUAL

Com o distanciamento social e o fechamento de algumas fronteiras devido às restrições da pandemia, uma possibilidade de trabalhar com o texto literário de uma maneira dinâmica e interativa é por meio de uma visita virtual. O professor/mediador pode sugerir aos alunos que façam uma visita virtual a um museu ou uma exposição que esteja acontecendo em algum lugar.

PASSO 6: Sugerir ou compartilhar leituras extras a partir do que já foi lido ou das preferências leitoras dos alunos

4 SUGESTÃO DE *SITES*, OBRAS LITERÁRIAS E ARTEFATOS CULTURAIS

Apresentamos aqui algumas sugestões de sites, algumas obras literárias (por nível de ensino) e artefatos culturais (filmes, séries...) que podem auxiliar o professor no ensino de literatura:

- Se o(a) professor(a) deseja trabalhar com a obra *Don Quijote de la Mancha* a partir de uma perspectiva didática, sugerimos uma visita ao site *Educa* que aborda a obra através de atividades interativas, lúdicas, criativas e que enfatizam diversas habilidades linguísticas. O site pode ser acessado no link a seguir: <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/tematicas/webquijote/index.html>.
- Como sugestão para alunos e professores consultarem autores e obras através de um atlas geográfico, recomenda-se o uso do *worldliteraryatlas*, que pode ser acessado pelo seguinte link: <https://www.worldliteraryatlas.com/es>.
- Para ter acesso a diversas obras, biografia de autores, história e arte espanhola, sugerimos uma visita ao site do *Cervantes virtual*, o qual pode ser visitado através do seguinte link: <http://www.cervantesvirtual.com/>.
- Neste site, o visitante/leitor consegue descarregar obras, ver resumos, anotações, biografia de autores e trabalhos sobre literaturas de língua

espanhola. Através do link a seguir:

<http://www.rinconcastellano.com/index.html>.

Apresentamos, abaixo, algumas sugestões de obras literárias. Optamos por dividi-las por nível de escolaridade, ou seja, ensino fundamental, médio e superior.

ENSINO FUNDAMENTAL I E II

- El Quijote para niños (adaptado) – Editora Santillana;
- Manolito Gafotas – Elvira Lindo;
- Nicky, la aprendiz de Bruja – Eiko Kadono;
- Cajita de fósforos. Antología de poemas sin rima – Adolfo Córdova y Juan Palomino Ekaré;
- Viva: a vida é uma festa (Pixar);
- Frida Khalo (Coleção Anti princesas).

ENSINO MÉDIO

- Un beso de mandarina – Eulalia Canal;
- Serie Blue Jeans (El club de los incomprensidos, Tengo un secreto: el diario de Merlí, ¿Puedo soñar contigo?, Buenos días, princesa, No sonrías que me muero, No sonrías que me enamoro);
- Rinconete y Cortadillo;
- El casamiento engañoso.

ENSINO SUPERIOR

- Don Quijote de la Mancha – Miguel de Cervantes;
- Lazarillo de Tormes – Anônimo;
- La Celestina – Fernando de Rojas;
- Aves sin nido – Clorinda Mato de Turner;
- Como agua para chocolate – Laura Esquivel;
- Hija de la fortuna – Isabel Allende;
- El tiempo entre costuras – María Dueñas.

Apresentamos, agora, alguns filmes e séries que foram adaptados a partir de obras literárias ou que trazem alguma menção a uma obra ou autor da literatura de língua espanhola, bem como a plataforma em que ela se encontra disponível.

- El tiempo entre costuras (Netflix);
- La cocinera de Castamar (Netflix);
- Gabo: a criação de Gabriel García Márquez (Netflix);
- El ministerio del tiempo (disponível no site da emissora espanhola RTVE) – Faz menção à obra Lazarillo de Tormes, ao autor Federico García Lorca, à obra Don Quixote e ao movimento artístico e literário “Las sin sombrero” sobre as escritoras da geração de 27 na Espanha;
- El Cid (Prime vídeo).

Por fim, sugerimos atividades a serem realizadas com os alunos:

- Criação de *podcasts*;
- Adaptação teatral através do texto literário;
- Criação de jogos dinâmicos e interativos para trabalhar um texto literário;
- Criação de blogs para comentar experiências literárias e compartilhar resenhas de obras lidas;
- Criação de perfis nas redes sociais com o intuito de falar sobre leitura literária, compartilhar gostos e opiniões de alunos e professores, no sentido de formar um repertório literário;
- Minicursos sobre uma obra específica, fazendo uma discussão da obra, aplicando atividades e, posteriormente, verificando o horizonte de expectativas do leitor e a recepção do texto literário.

5 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

A avaliação da nossa proposta é pautada na forma de avaliação segundo o paradigma do Letramento literário de Cosson (2020) que se dá em dois pontos: a competência leitora e o memorial do leitor ou de leitura. Verificamos o nível de competência leitora através da aplicação de questionários, entrevistas, grupos focais, fichas de leituras, testes variados e listas de obras lidas; e da memória do leitor ou memorial de leitura por meio de relatos do aluno acerca do seu repertório literário. Recomendamos a verificação do nível de competência leitora para alunos de níveis iniciais e o memorial de leitura para alunos de níveis mais avançados.

6 CONCLUSÃO

Nossa proposta didática defende que o trabalho com o texto literário é de fundamental relevância não apenas pela escolha dos textos para a prática da sala de aula, trabalhando com o cânone e obras contemporâneas, como também pela sua funcionalidade e compreensão de que leitor se pretende formar. Assim, o professor deve ter cuidado na seleção do texto, pois ele nem pode desprezar o cânone nem pode dar primazia somente à contemporaneidade. Dessa forma, há que se fazer uma mescla de textos e trabalhá-los de acordo com as necessidades dos alunos, de maneira que consiga fazê-los sentir-se atraídos pelo texto.

Em vistas das novas dimensões estéticas tomadas pelo texto literário, o objetivo de trabalhar com o ensino de literatura em uma perspectiva didática, ancorado na abordagem de Cosson (2011), está relacionado a uma atitude do professor: verificar as implicações que a recepção de um texto literário podem causar em aulas de espanhol como língua estrangeira, com o intuito de respaldar sua análise e discussão em conjunto com os discentes. Portanto, acreditamos que a presente proposta didática se pauta como um importante elemento mediador no processo de formação do leitor literário.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V. T. de. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 98-113.
- SILVA, M. J. F da. **Texto literário em Língua Espanhola no contexto acadêmico: reflexos na formação docente**. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.

O real universo dos contos de fada em oficinas de linguagem: a perspectiva dialógica na leitura e na produção de enigmas

Joelma Uchoa Pinheiro
Crígina Cibelle Pereira

1 APRESENTAÇÃO

Partindo da concepção de leitura como prática discursiva e tomando por base os achados da pesquisa de mestrado, vinculada à linha Ensino de Línguas, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros, no que tange ao ensino de produção textual nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, chegamos ao entendimento de que muitas das dificuldades encontradas pelos alunos na hora de produzirem um texto podem estar relacionadas às condições de produção que lhes foram dadas durante a orientação da atividade.

Sendo assim, consideramos a artificialidade com que se propõem as práticas de produção de gêneros orais e escritos no contexto escolar como um dos fatores que mais têm dificultado a expressividade dos alunos nas atividades de produção textual. A realidade da nossa pesquisa demonstra que muitas das atividades propostas ainda não levam em conta o plano interacional da linguagem, mantendo-se destituídas de sentido e sem dar aos alunos clareza dos propósitos comunicativos do gênero a ser produzido.

Cientes disso, e desejosos de contribuir com os professores para que as atividades de leitura e produção de textos possam fazer emergir a visão funcional da linguagem na escola, apresentamos uma das oficinas trabalhadas em 2021 junto aos professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino fundamental de sete municípios cearenses, com o intuito de incentivá-los a desenvolverem esse trabalho em suas salas de aulas. Inicialmente, esta oficina foi experienciada no ano de 2019, em formato presencial, com as turmas de 9º ano envolvidas na pesquisa do mestrado, e em 2021, sendo adaptada para o contexto de ensino remoto.

A proposta faz parte de uma das ações do Projeto de Intervenção Pedagógica para o desenvolvimento e a consolidação de habilidades de leitura e produção textual dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, intitulado “Projeto 9º ano Em/in vista: um olhar diferenciado”, desenvolvido pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 16), com o apoio das Secretarias Municipais de Educação.

Esta oficina está teoricamente fundamentada na perspectiva sociointeracionista da linguagem dado o entendimento da língua em seu aspecto funcional, materializada no trabalho com o gênero textual enigma, cuja finalidade é contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes a partir da exploração das pistas deixadas no texto, as quais favorecem a produção de sentidos. Baseamo-nos, também, em Oliveira (2010, p. 17-19), ao destacar que o ensino pragmático da leitura e da escrita deve ser pensado de forma a ajudar os estudantes a se conscientizarem das funções sociais que os textos desempenham no processo de produção de sentidos.

Para isso, elaboramos esta proposta didática partindo do construto teórico de Bakhtin (2016), que toma a dialogia como essência do processo de interação social, cujo enunciado concreto está sempre determinado pelo seu direcionamento a alguém, envolvendo um interlocutor com quem se propõe interagir e cuja significação de determinadas palavras depende do seu emprego no contexto do enunciado. Apoiados, ainda, em Antunes (2003), ao apresentar como condição prévia para o ato de escrever a necessidade de se “ter o que dizer”, apresentamos um conjunto de ações metodológicas para o trabalho com a leitura e a produção textual.

Portanto, as atividades propostas nesta oficina partem do estudo e da análise das atuações comunicativas que consideram a dimensão da textualidade como um caminho que conduz os alunos à reflexão sobre a natureza semântica da linguagem, nas diversas situações de ocorrência dos textos. Para isso, amparamo-nos em Geraldi (1997), ao enfatizar que o ensino de língua deve priorizar atividades que possibilitam aos alunos uma maior clareza sobre o contexto de sua produção textual, de modo que saibam: o que dizer, as razões para dizer, onde e quem vai dizer, a quem se dirige esse dizer, a forma assumida por esse dizer e os meios para expressá-lo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OFICINA

Quadro 1: Plano de execução

PLANO PARA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS
PÚBLICO-ALVO: Alunos das turmas de 9º ano
NÍVEL DE ENSINO: Anos Finais do Fundamental
ÁREA DE CONHECIMENTO: Língua Portuguesa
GÊNERO TEXTUAL: Enigma

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

GERAL: Desenvolver a capacidade discursiva explorando elementos textuais que contribuem para a construção de sentidos do texto a partir da leitura e da produção de enigmas.

ESPECÍFICOS:

- Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras ou expressões em determinado contexto interativo para descoberta do personagem retratado no enigma;
- Interpretar e integrar informações do texto, acionando os conhecimentos linguístico, enciclopédico, sociointeracional e aqueles relacionados às regularidades textuais que contribuem para a compreensão dos enigmas;
- Reconhecer o propósito comunicativo do gênero enigma a partir das atividades de leitura, interpretação e produção textual;
- Estabelecer conexões com outros textos, utilizando o princípio da intertextualidade;
- Produzir enigmas e *slogans* para personagens de fábulas, de contos de fada ou super-heróis.

TEMPO DE EXECUÇÃO: De cinco a sete aulas.

RECURSOS MATERIAIS:

- CONTEXTO DE ENSINO PRESENCIAL: *notebook*, *Data Show*, apresentação dos enigmas em *PowerPoint*, imagens impressas dos personagens de contos de fadas tradicionais em suas versões clássicas e modernas.
- CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: computador com acesso à internet, ferramentas interativas como o *Google meet*, *Zoom*, *Wordwall*, *WhatsApp*, *Canva*, *slides* para apresentação dos enigmas.
- PARA ALUNOS SEM ACESSO às tecnologias e sem contato presencial na escola, o professor deve disponibilizar atividade(s) impressa(s) contendo as propostas relacionadas tanto ao trabalho com a leitura quanto à produção textual. Apresentamos um *link* para acesso à atividade que elaboramos para esse contexto de trabalho:
<https://drive.google.com/file/d/1xL5OuODHubGI0J4MMqfe5COW4xvNstZX/viewusp=sharing>.

Fonte: elaboração própria

Na oficina, promovemos atividades que permitem aos alunos se apropriarem de noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita. Por isso, distribuimos o seu tempo de execução entre cinco e sete aulas, cujas ações envolvem atividades de leitura e interpretação que servirão de suporte para a prática de produção textual.

A proposta contempla algumas das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que tratam das habilidades essenciais ao ciclo de aprendizagens do componente de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, entendidos como requisitos para continuidade do progresso dos alunos no Ensino Médio. Das habilidades trabalhadas na oficina, temos:



Eixo de Leitura

- (EF89LP32) - Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade;
- (EF67LP28) - Ler de forma autônoma e compreender selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta as características dos gêneros e suportes.
- (EF67LP08) - Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, relação com o escrito em diversos gêneros;
- (EF67LP27) - Analisar, entre os textos literários e outras manifestações artísticas referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos;



Eixo de Produção

- (EF67LP31) - Criar poemas compostos por versos livre, utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, explorando as relações entre imagem e texto verbal;
- (EF67LP08) - Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, relação com o escrito em diversos gêneros;
- (EF67LP30) - Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, dentre outros, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador;

3 PASSO A PASSO

OFICINA 01

Viajando na imaginação: como seriam os personagens dos contos de fada em versão modernizada?

107

AULA 01

Nesta primeira etapa, é importante apresentar aos alunos a proposta da oficina, os objetivos de aprendizagem e o gênero que se pretende trabalhar. A atividade inicial visa estimular a interação por meio de perguntas que incitam a participação e o posicionamento de cada um a respeito do assunto. O professor apresenta imagens de personagens clássicos dos contos de fadas e a partir da exploração dessas imagens, vai realizando as perguntas listadas no roteiro abaixo de modo a estimular a interação da turma, deixando que os alunos exponham suas considerações a respeito do assunto.

**Quais personagens dos contos de fadas tradicionais são conhecidos por vocês?
Vamos fazer uma lista dessas personagens?
Que conflitos eles enfrentam em suas histórias?**



Observação: O professor deve pedir aos alunos que listem ao menos uma característica física e uma psicológica das imagens das personagens expostas ou de outras que foram citadas por eles. É interessante que se possa explicar a diferença entre

ambas as características– a primeira relacionada ao aspecto visual e a outra, ao comportamental, socioemocional, podendo apresentar alguns exemplos e pedir que eles deem continuidade.

**BRANCA
DE NEVE**

Característica física – pele clara, cabelos pretos e curtos;
Característica psicológica – ingênua, meiga, amorosa.

RAPUNZEL

Característica física – loira, cabelos longos;
Característica psicológica – triste, solitária, medrosa.

Após a descrição da característica das personagens, pedir aos alunos que apresentem as suas descrições da personagem escolhida.

AULA 02

Nesse segundo momento da oficina, o professor ainda segue fazendo algumas indagações. Exemplo: Como seriam as personagens se passassem a viver nesse mundo moderno, tecnológico, onde tudo acontece rápido? Que mudanças poderiam ocorrer nos seus aspectos físicos e comportamentais? Quais seriam seus gostos? Por quais conflitos teriam que passar? De que teriam medo?

O professor pode apresentar uma tabela para que os alunos possam responder aos questionamentos a respeito das personagens e à medida que forem finalizando a atividade, podem escolher uma personagem e socializar a sua descrição com demais os colegas.

IMPORTANTE

A atividade proposta nesta Aula 2 encontra-se disponível para visualização e possíveis edições nos seguintes links:

VISUALIZAÇÃO

https://www.canva.com/design/DAE3Gz8nYiM/lkcC_X30uo_Qpnib2gAltA/view?utm_content=DAE3Gz8nYiM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

EDIÇÃO

https://www.canva.com/design/DAE3Gz8nYiM/share/preview?token=b3FpX0mAiqBbM0aDFh2tQ&role=EDITOR&utm_content=DAE3Gz8nYiM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

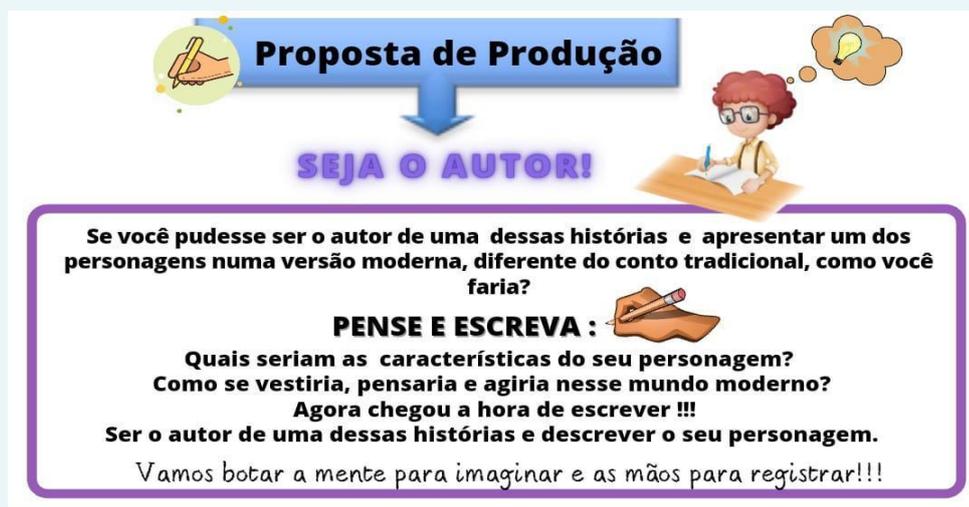
OFICINA 02

Seja o autor! Construindo uma nova versão para os personagens dos contos de fada.

AULA 03

ATIVIDADE INICIAL DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Retomando a aula 2 – cada aluno deve partir da tabela de registros realizados na aula anterior, escolher uma das personagens listadas e descrevê-la, apresentando-a numa versão diferente da tradicional e antenada com os tempos modernos.



Proposta de Produção

SEJA O AUTOR!

Se você pudesse ser o autor de uma dessas histórias e apresentar um dos personagens numa versão moderna, diferente do conto tradicional, como você faria?

PENSE E ESCREVA :

Quais seriam as características do seu personagem?
Como se vestiria, pensaria e agiria nesse mundo moderno?
Agora chegou a hora de escrever !!!
Ser o autor de uma dessas histórias e descrever o seu personagem.
Vamos botar a mente para imaginar e as mãos para registrar!!!

IMPORTANTE

Aula presencial: o professor pode dividir os alunos em dupla, explicar a proposta e pedir que ao final da produção, um colega possa ler o texto do outro e contribuir com as adequações. É preciso auxiliar aqueles com maior dificuldade. Para finalizar a aula, solicitar às duplas que apresentem as suas descrições das personagens e recolher a versão inicial dos textos para comparar com a produção final.

Aula remota: o professor pode fazer a aula pelo meet e pedir que os alunos interajam pelo chat ou oralmente e disponibilizar o link da atividade 2 para que eles resolvam em casa. Para alunos sem acesso, disponibilizar a atividade impressa.

OFICINA 03

O real universo dos contos de fada

AULA 04

O professor deve apresentar os *slides* da oficina, contextualizando a proposta da atividade a partir da imagem de alguns(mas) personagens dos contos de fada numa versão moderna. Trabalhar a inferência textual, indagando quem seriam os(as) personagens retratadas e como concluíram que a imagem refere-se à personagem que imaginaram. Pedir que apontem as pistas trazidas no contexto das relações estabelecidas entre o verbal e o visual.



Fonte: Elaboração própria via *Canva education*, 2021

ATIVIDADE:
ABRINDO O BAÚ DE ENIGMAS



Fonte: Elaboração própria

Agora, inicia-se a atividade com os enigmas. E para estimular a participação dos estudantes:

- **Em contexto presencial:** o professor pode, no momento da aula, ir sorteando os nomes dos alunos para realizarem a leitura e a descoberta das personagens;
- **Em contexto remoto:** observar aqueles que estão presentes na sala virtual, realizar um sorteio virtual através do *site*: <https://www.sorteio.go.com/>, e compartilhar o resultado no *chat*, para que, de acordo com a ordem do sorteio, cada aluno participe da leitura e da decifração das personagens de cada enigma.

PROFESSOR, É HORA DE CONVIDAR TODA A TURMA PARA BUSCAR DESVENDAR O/A PERSONAGEM DE CADA ENIGMA, OBSERVANDO AS PISTAS DEIXADAS PELO TEXTO.



Fonte: Elaboração própria via Canva education, 2021

A sequência desta oficina apresenta-se da seguinte forma:

- O professor sorteia o nome de um aluno para realizar a leitura do texto;
- Após a leitura de cada enigma, por meio de sorteio, o professor estimula os demais alunos a explorarem os questionamentos a respeito do texto, fazendo inferências e buscando pistas que levam à decifração do(a) personagem;
- Após os questionamentos, o professor apresenta a versão atual do(a) personagem acompanhada de um *slogan*, instigando os alunos a destacarem valores, ideias e pensamentos de cada um(a) que se aproximam da realidade social contemporânea.
- Em seguida, o professor apresenta a versão atual do(a) personagem em forma de imagem e texto, instigando os alunos a destacarem valores, ideias e pensamentos de cada personagem que os aproximam da realidade social contemporânea.

111

DE QUEM SERIA A FALA DESSA PERSONAGEM?

Minha história nunca fala de príncipe encantado mas isso não me abala. Vivo sempre a cantarolar estrada afora... Assim, quem sabe não encontro alguém que se agrada da minha voz e me leve para o The Voice Brasil. Não sou coitadinha como as outras princesas pensam. Sou mesmo é descolada! Adoro o vermelho, a cor do pecado. E essa de príncipe encantado é coisa do passado. Eu me amarro mesmo é num "lobo mau"!

EXPLORANDO OS ELEMENTOS DO TEXTO

1-Que história tem relação com os elementos desse texto?

2-Seguindo a sua compreensão, porque a personagem se diz uma "pessoa descolada"?

3-O que seria o "The voice Brasil"?

4- Que sentidos podemos atribuir à palavra "lobo mau" levando em conta a história tradicional e fala dessa personagem?

Fonte: Elaboração própria via Canva education, 2021



IMPORTANTE

Os slides da sequência didática de toda a oficina estão disponíveis para visualização através do link:

https://www.canva.com/design/DAErZIYbY1o/0I43QQsCPAgVW0RIsHjs7Q/view?utm_content=DAErZIYbY1o&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

E para reedição por meio do link:

https://www.canva.com/design/DAErcuu3slk/share/preview?token=NQeJeKzAgo636Z_8GS4ZJA&role=EDITOR&utm_content=DAErcuu3slk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

- A proposta da oficina envolve cinco personagens: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Branca de Neve, Pinóquio e a Pequena Sereia.
- Os slides se organizam sob três formas: apresentação do enigma para descoberta da personagem; exploração dos elementos do texto, trabalhando com inferências, explorando a intertextualidade e o efeito polissêmico de algumas palavras ou expressões do texto; exibição da versão moderna da personagem acompanhada de um texto slogan que retrata a visão da personagem diante da realidade social contemporânea;
- A proposta de atividade envolvendo “A pequena Sereia” enfocará a produção textual;
- Ao final da aula, o professor apresenta imagens da personagem em versão atual e pede aos alunos que baseados nos slogans das personagens trabalhadas anteriormente, criem um slogan para A pequena Sereia (lembramos que essa atividade pode ficar para casa, desde que o professor disponibilize os slides utilizados na aula para orientar a produção dos alunos).

OFICINA 04

Olha eu na escrita de novo! Embarcando na produção de textos

AULA 05

Nesta aula, o professor retoma o momento anterior, solicitando aos alunos a produção escrita e pedindo que cada um faça a leitura da versão que deu para *A pequena Sereia*. Explora com eles os valores que atribuíram a personagem diante do contexto das imagens que lhes foram apresentadas. Após esse momento, seguimos para uma atividade interativa através de um jogo do *Wordwall* "Decifrando personagens das histórias infantis", disponibilizado por meio do link: <https://wordwall.net/pt/resource/22609361>. Essa atividade de leitura servirá como fonte de inspiração para a nossa última proposta de produção textual, na qual os alunos serão incentivados a produzirem seus próprios enigmas.

Sendo assim, depois do jogo, damos continuidade à aula, apresentando duas propostas para a escrita:

113

IMPORTANTE

Professor, esta produção é individual e essa aula será para a produção inicial do enigma. É importante estipular um tempo para a produção e ir passando na turma, observando quem está realizando a atividade e colaborando com aqueles que ainda apresentam dificuldades. Ao final da aula, recolher as produções dos alunos e informar que na aula seguinte será o momento da revisão, reescrita e socialização dos textos.



Fonte: Elaboração própria via *Photo Collage Editor*

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.photo.collageimagemaker>

Para as duas propostas, os alunos deverão escolher uma personagem e envolvê-la numa trama que possibilite aos demais colegas descobrirem de qual personagem se trata, de modo que se sintam motivados para essa descoberta. Nesse momento, o professor também pode sugerir personagens para os estudantes ou dar liberdade para cada um fazer a sua escolha.

AULA 06

IMPORTANTE

Professor, nessa etapa final da oficina, é necessário que você possibilite aos alunos um momento para revisão e reescrita do enigma em sala de aula, e se possível, promova um momento interativo intitulado “Decifrando enigmas” para socialização das produções de cada aluno e descoberta dos personagens retratados nos enigmas. Para encerramento desta Oficina, é interessante criar um mural de enigmas em sala de aula, fixando as produções finais dos alunos junto a imagens dos personagens por eles retratados.

No tocante aos alunos sem acesso às ferramentas digitais, preparamos uma atividade de orientação semelhante à que trabalhamos na oficina virtual/presencial. Para acessá-la, disponibilizamos o seguinte *link*: <https://drive.google.com/file/d/11shJlgczhSAVu6ZyeDPvjczch5Qtsq0n/view?usp=sharing>.

4 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Por meio das reflexões e análises empreendidas, consideramos que o maior mérito desta oficina está nas contribuições trazidas para o ensino da Língua Portuguesa, a partir do trabalho com a leitura e a produção textual numa perspectiva processual e funcional, articulando-se com as competências da BNCC. Neste sentido, um dos aspectos mais relevantes deste trabalho é propiciar a professores e alunos de 9º ano do Ensino Fundamental perspectivas metodológicas para dinamização do trabalho com a linguagem em sala de aula, levando em consideração as intenções comunicativas. Entendemos, assim, que as etapas vivenciadas durante sua realização forneceram conhecimentos básicos sobre o gênero enigma de modo a dar suporte aos estudantes para o momento final da produção.

5 CONCLUSÃO

Acreditamos, por fim, que a nossa missão, de agora em diante, é fazer chegar essa reflexão ao maior número de professores. Por isso, apresentamos e socializamos esta oficina como um produto educacional resultante da pesquisa de mestrado e como uma proposta interventiva que vem sendo colocada em prática para o fortalecimento e a consolidação de habilidades de leitura e produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Anglo 2012.

OLIVEIRA. L. A. **Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

O ensino-aprendizagem da Matemática escolar por meio da resolução de problemas: sugestão de sequência didática

Fernando de Oliveira Freire
Maria do Socorro da Silva Batista

1 APRESENTAÇÃO

A matemática é resultado da produção sócio-histórica do homem, que se valeu de ferramentas, padrões e convenções para instrumentalizar seus fazeres e que, com o passar do tempo, com as formações das civilizações e o desenvolvimento das atividades sociais, em especial as econômicas, consolidou o que, hoje, se conhece como Ciência Matemática (GERDES, 2014).

Isso faz da Matemática um patrimônio sócio-cognitivo-cultural da humanidade, permitindo ao homem estabelecer estruturas lógicas, regularidades, precisões ou aproximações e solucionar problemas do cotidiano, entre outras habilidades. Portanto, apropriar-se dos conceitos e procedimentos matemáticos contribui para a formação do cidadão, que se engajará no mundo do trabalho, nas relações sociais, culturais e políticas.

Sob essa égide, cabe ao professor-educador promover ações pedagógicas que caminhem para um ensino-aprendizagem da matemática escolar com sentido e significado para o aluno, superando, assim, o fadado modelo tradicionalista assentado na mera transmissão acrítica dos conteúdos, na mecanização e memorização.

Desse modo, esta proposta, na forma de guia de orientação, é fruto de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), cujo objetivo, entre outros, foi a elaboração de um produto educacional com situações de aprendizagens à luz da Etnomatemática e da resolução problemas.

Assim, este guia é destinado a professores de Matemática do ensino básico e tem por intuito delinear uma sequência didática para trabalhar com a temática

resolução de problemas, a partir do roteiro concebido pelas educadoras matemáticas Norma Allevalo e Lourdes Onuchic (2011).

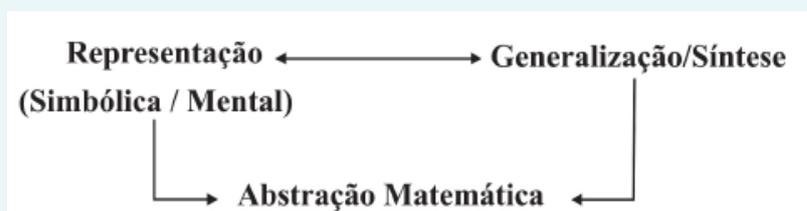
2 SOBRE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Onuchic (1999, p. 215) entende que problema é “tudo aquilo que não sabemos fazer, mas que estamos interessados em resolver”, ou seja, são situações complexas as quais não há um método prévio que as solucione de imediato, diferentemente do chamado “exercício” que, como o próprio nome aludi, serve para exercitar determinado algoritmo ou procedimento matemático abordado (DANTE, 2009).

Segundo Mendes (2008), a resolução de problemas apresenta duas concepções complementares: a primeira encerra a tentativa de entender e descrever como o aluno resolve problemas; a segunda compreende a tentativa de ensinar o aluno a resolver problemas a partir de sequências didáticas, em que haja toda uma lógica crítica (inferências, hipóteses, testes, conclusões e até discussão coletiva) durante o processo resolutivo.

Mendes (2008) acrescenta que a resolução de problemas contribui com a discussão dos conceitos matemáticos, apontando que essa prática conduz o aluno à abstração (generalização) desses conceitos. O autor esclarece também que o envolvimento dos alunos com problemas reais e abertos favorece o desenvolvimento das representações (mental e simbólica) e a busca da formulação matemática das situações-problema, conforme ilustrado na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Construção abstrativa dos conceitos matemáticos na resolução de problemas



Fonte: Mendes (2008)

Sendo assim, “é nesse processo cognitivo que há uma interligação entre essas duas representações conduzindo o aluno ao alcance de abstração, cujo processo se dá através de generalização ou síntese” (MENDES, 2008, p. 30). Portanto, a resolução de situações-problema deve ser encarada como uma orientação para a aprendizagem, bem como deve proporcionar um ambiente em que se possa apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas (BRASIL, 2000).

Sobre isso, Flemming, Luz e Mello (2005) destacam que atualmente há uma concordância entre os pesquisadores em Educação Matemática com a fala de Onuchic

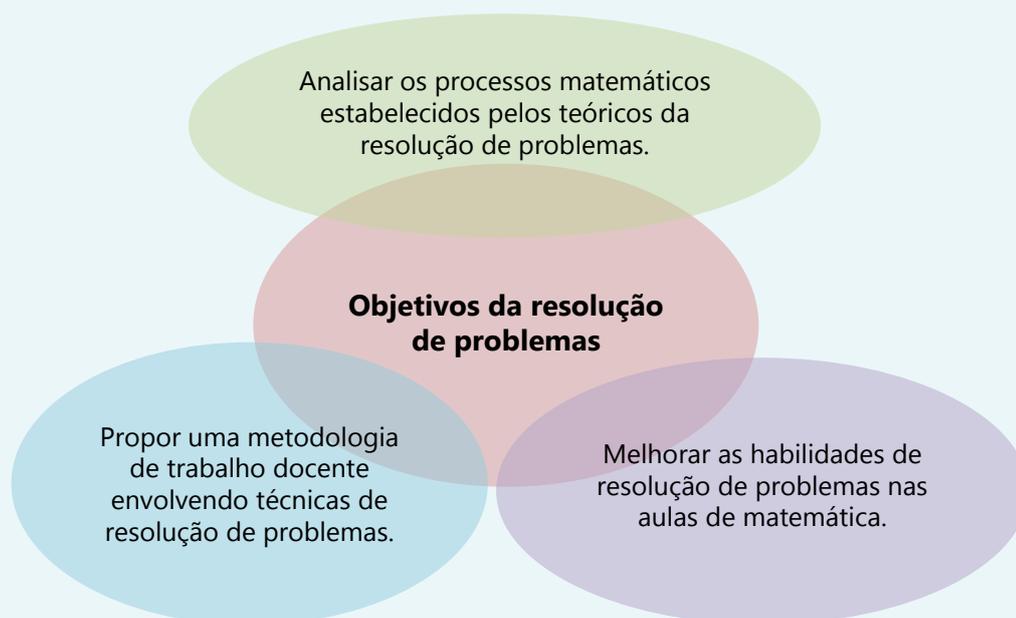
(1999), o qual entende que o ponto de partida das atividades matemáticas não deve ser a definição, mas sim o problema, e que a resolução precisa conduzir para a orientação da aprendizagem.

3 OBJETIVOS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Segundo Onuchic e Allevato (2011), a obra publicada pelo matemático húngaro George Polya (1887 – 1985) em 1944 é tida como marco inicial no campo das investigações a respeito da resolução de problemas. Esse autor preocupou-se em descobrir como resolver problemas e como ensinar estratégias que levassem a enxergar caminhos para resolvê-los (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011).

Nessa esteira, Polya delineou três objetivos (ver Figura 2) para essa metodologia de ensino e aprendizagem.

Figura 2: Objetivos da resolução de problemas, segundo Polya (1979, 1981)



Fonte: Elaborada pelos autores (2021), com base em Polya (1979, 1981)

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (PASSO A PASSO)

Graças ao Grupo de Trabalho e Estudos em Resolução de Problemas (GTERP), fundado em 1989 pela professora aposentada da USP de São Carlos, Lourdes Onuchic, diversas atividades de aperfeiçoamento, investigação e produção científica na linha de pesquisa de resolução de problemas têm sido produzidas (SANTOS, et al., 2021).

Nesse sentido, visando colaborar com a prática docente e auxiliar os professores na utilização da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação através da Resolução de Problemas, Onuchic em parceria com a professora Norma Allevato (2011) sugerem um roteiro (passo a passo) com atividades organizadas em 9 etapas, conforme delineado na Figura 3 a seguir:

Figura 3: Sequência didática para resolução de problemas, com base no roteiro proposto por Onuchic e Allevato (2011)



Fonte: Elaborada pelos autores (2021), com base em Onunchi e Allevato (2011)

Observa-se que o passo a passo descrito na Figura 1 inicia-se com a seleção, elaboração ou adaptação de um problema (etapa 1), que será o ponto de partida para o desenvolvimento de um conhecimento, princípio, conceito ou procedimento novo. Para essa etapa, os professores podem utilizar-se, por exemplo, do livro didático, da internet, de reportagens, entre outros materiais, como fontes de pesquisa para a tarefa inicial que será chamada de Problema Gerador. Allevato (2014) reitera que o problema pode ser proposto tanto pelo professor como também pelos alunos.

As etapas que seguem, de 2 a 9, constituem o processo de sistematização da metodologia na sala de aula, a saber: (2) leitura individual, em que o aluno é instigado a mobilizar seus conhecimentos prévios; (3) leitura em conjunto, quando os alunos exercitam a capacidade de discussão, aprimorando a compreensão; (4) resolução do problema, em que o aluno mobilizará os conteúdos matemáticos para resolução do problema proposto; (5) observação do trabalho dos grupos e incentivo (por parte do professor); (6) registro das resoluções na lousa (pelos alunos); (7) plenária, quando o professor incentiva os alunos a justificar suas ideias frente a outras soluções; (8) busca do consenso, compreende o processo de aprimoramento do processo resolutivo; e,

por fim, (9) formalização do conteúdo (pelo professor), etapa essa que abre caminhos proposição de novos problemas.

Ratificamos que trabalhar com essa estratégia metodológica é mais que resolver exercícios, acertar questões e entender que há somente um caminho resolutivo para atingir resultados satisfatórios. O trabalho na perspectiva da resolução de problemas é criar um ambiente propício para aprendizagem, ponderando que os caminhos construídos pelos estudantes (incluindo os erros) possam ser aproveitados para o encontro de uma solução satisfatória e coerente matematicamente.

Outro ponto importante é que toda a ação pedagógica deve ser realizada considerando os conhecimentos prévios dos alunos e seus contextos de vida. Além do mais, o caminho da resolução deve dar-se sobre a perspectiva da colaboração mútua, da construção coletiva (alunos e professor), ou seja, colocando os estudantes como agentes ativos, coparticipes do processo seu ensino-aprendizagem. Dessa forma, consideramos estimular o raciocínio matemático e a criatividade na resolução dos problemas.

5 SUGESTÕES DE VÍDEOS

Como sugestão de vídeos para aprimora os conhecimentos sobre como trabalhar com a metodologia de resolução de problemas, indicamos duas produções:

Educação Matemática e a Resolução de Problemas: vídeo produzido pelo Canal Matemática Humanista; nele, o Professor Carlos Mathias entrevista a Professora Lourdes Onuchic, ícone da resolução de problemas no Brasil.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=g3JuMsikQGY&t=5792s>

Práticas de Ensino de Modelagem matemática e Resolução de Problemas: vídeo produzido pelo Canal Matemática da Unicesumar; nele, o Professor Wellington Oliveira debate o conceito de problema e tipologias.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1q7RiROossU&t=2505s>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resolução de problemas é uma das estratégias pedagógicas que tem como finalidade facilitar o processo ensino-aprendizagem da matemática escolar. Ela possibilita uma plena articulação entre situações reais do cotidiano e a matemática

formal, fazendo com que o aluno veja que a Matemática faz parte da dinâmica social e não é apenas uma área do conhecimento atropetada de fórmulas e procedimentos operatórios estanques.

Nesse entendimento, e ainda amparado em Brasil (2000), pontuamos que a resolução de problemas parte da realidade para se chegar a ação pedagógica, oportunizando uma aprendizagem com significado à medida que dialoga com o cotidiano.

Por fim, ressaltamos que trabalhar nessa perspectiva é, sobretudo, oferecer subsídios para que os educadores tenham a oportunidade de estudar em ambientes propícios para o ensino-aprendizagem da Matemática, levando-os a alcançar melhores níveis de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. D. R. Ensinando Matemática na Sala de Aula através da Resolução de Problemas. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 55, 2009.

ALLEVATO, N. S. G. Trabalhar através da resolução de problemas: possibilidades em dois diferentes contextos. **Vidya, Santa Maria**, v. 34, n. 1, p. 209-232, jan./jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2009.

FLEMMING, D. M.; LUZ, E. F.; MELLO, A. C. C. **Tendências em Educação Matemática: Livro didático**. 2. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2005.

GERDES, P. **A Ciência Matemática**. Instituto Superior de Tecnologias e Gestão (ISTEG). Belo Horizonte, Maputo, 2014. Disponível em: http://www.etnomatematica.org/BOOKS_Gerdes/a_ci%C3%Aancia_matem%C3%A1tica_ebook.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

MENDES, I. A. **Tendências metodológicas no ensino de matemática**. Belém: EdUFPA, 2008.

ONUCHIC, L. D. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 203.

ONUCHIC, L. D. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, 2011.

SANTOS, L. G.; FIGUEIREDO, E. B.; AZEVEDO, E. B.; BEUTER, V. M.; ONUCHIC, L. D. R.; ALLEVATO, N. S. G. Roteiros GTERP: Resolução e Formulação de Problemas no Cotidiano Escolar. **SBEM-SC**, Florianópolis. 2021. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/eventos/index.php/SC/ECEM/paper/download/2045/1458>. Acesso em: 11 dez. 2021.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1979.

POLYA, G. **Mathematical Discovery**: on understanding, learning and teaching problem solving. New York: Wiley, 1981.

A linguagem verbal e não verbal nas aulas de Língua Inglesa com o uso do Kahoot como ferramenta didática

Francinaldo dos Santos Custódio
Kaïque Kayonan Lopes Delfino
Marcos Nonato de Oliveira

1 APRESENTAÇÃO

O tema apresentado refere-se ao ensino de língua inglesa por meio de metodologias ativas, envolvendo o uso da linguagem verbal e não verbal, bem como de Tecnologias Digitais de Informação, especificamente o aplicativo *Kahoot*. Assim sendo, a aprendizagem de língua estrangeira pode ser mais significativa por intermédio de tecnologias que possibilitam interação e atividades lúdicas. Nesse contexto, temos o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa que, atualmente, está cada vez mais desafiador.

Diante disso, esta proposta de cartilha tem como características principais: ressaltar o uso da linguagem verbal e não verbal e apresentar o instrumento digital *Kahoot* como uma ferramenta significativa para a construção de sentidos nas aulas de língua inglesa. Portanto, o propósito aqui é trabalharmos habilidades específicas nessa língua, *Speaking* (fala), *Writing* (escrita), *Reading* (leitura) e *Listening* (audição), principalmente a leitura e a escrita, por meio da plataforma *Kahoot*, que consiste em uma plataforma digital, na qual é possível desenvolver aulas de língua inglesa.

A utilização da linguagem verbal e não verbal é um aspecto muito importante para o ensino. De acordo com Oliveira (2006, p. 20), “hoje em dia, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, por exemplo), ainda é incipiente a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo”. Reconhecemos a necessidade de ampliar o uso da linguagem não verbal no contexto de sala de aula.

Ademais, esta proposta é resultante das reflexões de temas tratados na disciplina “Linguagem Verbal e Não Verbal”, ofertada pelo Programa de Pós-

Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como também dialoga com as pesquisas desenvolvidas pelos autores.

2 PLATAFORMA *KAHOOT!*

Kahoot é uma plataforma que tem suas vantagens para o ensino-aprendizagem. Dentre elas, podemos destacar a interação entre alunos e professor de forma instantânea. Nessa interação, os conteúdos apresentados/estudados na sala de aula podem ser revisados. Essa abordagem se dá através da criação, de forma inovadora, de jogos online. Assim, a respeito do ensino de língua inglesa, temos observado que o *Kahoot* pode desenvolver a interação e aproximação dos alunos com o professor, e também com o conhecimento.

Através dessa plataforma digital, os docentes podem tornar suas práticas pedagógicas cada vez mais dinamizadas e atraentes, fazendo com que os alunos se engajem nas aulas. De forma geral, o *Kahoot* consiste em uma plataforma digital que possibilita a aplicação e/ou revisão de conteúdos relacionados à disciplina estudada, em que os discentes colocam em prática, por meio de jogos online, realizados em grupo ou individualmente, os conteúdos abordados em sala de aula.

Esse aplicativo possui recursos que podem ser acessados das mais variadas formas, tais como: computadores, *tablets* e *smartphones*, que precisam ter acesso à internet e podem ser trabalhados juntamente com um projetor de multimídia. O docente poderá, através das configurações do app, fazer todas as programações possíveis, por exemplo, o tempo que a atividade será realizada com base no jogo disponibilizado.

Zimmernam (2004, p. 96) define a plataforma *Kahoot* como “um sistema no qual jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras, que resultam em um resultado quantificável”. Em outras palavras, a plataforma nos possibilita uma pluralidade de recursos na produção de atividades, dentre elas, destacamos o Quiz. Nessa modalidade, existem alguns modos para realizar o jogo, possibilitando um rápido resultado de perguntas e respostas sobre algum conteúdo estudado.

Outro fator que podemos enfatizar em relação ao *Kahoot* é que ele promove uma competição entre os alunos durante o jogo. Os competidores vão conquistando uma pontuação, o que gera uma classificação final ao término de cada partida. Essa competição promove ainda mais o engajamento dos alunos dentro do contexto desse método na disciplina em estudo. “O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais” (WANG, 2015, p. 221). Os jogos, construídos no *Kahoot*, nos possibilitam um maior engajamento dos

estudantes nas nossas práticas, pois despertam o maior fascínio e interesse por parte deles.

O objetivo desta cartilha é, portanto, apresentar a linguagem verbal e não verbal como instrumento da construção de sentidos, utilizando a ferramenta *Kahoot* como forma de desenvolver o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Ela destina-se a alunos da rede básica de ensino no contexto de aprendizagem desse componente curricular.

2.1 PASSO A PASSO PARA EXPLORAR A LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL, UTILIZANDO O *KAHOOT* EM SALA DE AULA

CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Objetivos:

- Promover o ensino de leitura de forma dinâmica e multimodal;
- Explorar a ferramenta Kahoot;
- Desenvolver o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Público-alvo: Alunos do 1º do Ensino Médio

Duração: 4 horas aulas

Disciplina: Língua Inglesa;

Ferramenta tecnológica: Kahoot

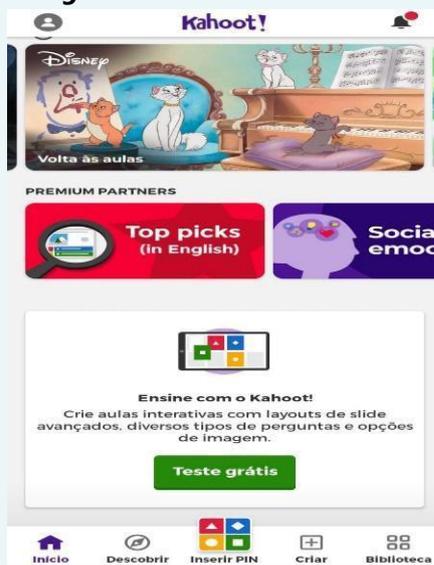
Partindo do pressuposto teórico mostrado ao longo da apresentação deste trabalho, temos como objetivo inicial apresentar uma proposta de ensino tomando por base a utilização da plataforma digital *Kahoot* como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Observaremos, a seguir, as instruções que facilitam e contribuem para a utilização dessa plataforma no contexto educacional.

PASSO 1: Reconhecer as diferentes linguagens existentes no ambiente do *Kahoot*

Nessa primeira etapa, os docentes deverão conhecer o ambiente existente dentro do aplicativo. É necessário explorar todas as possibilidades de linguagens, para que se tenha uma melhor compreensão da ferramenta.

Na página inicial desse aplicativo, como podemos ver na figura 1, temos algumas opções de atividades, como por exemplo, criar *quizes*, biblioteca e inserir o código para realização da atividade em espaço destinado para isso.

Figura 1: Tela inicial do Kahoot



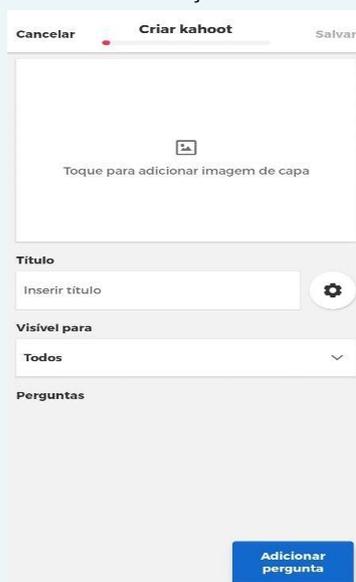
Fonte: imagem criada pelos autores do trabalho.

PASSO 2: Praticar as diferentes possibilidades de criação de sentidos existentes no ambiente do Kahoot

126

Seguindo com a exploração do aplicativo, temos um ambiente para a criação de jogos e um espaço para inserir imagens e textos, exemplificado na figura 2. Nesse espaço, podemos criar o título e inserir a quantidade de perguntas necessária para a criação do *Quiz*.

Figura 2: Tela da seção criar do Kahoot

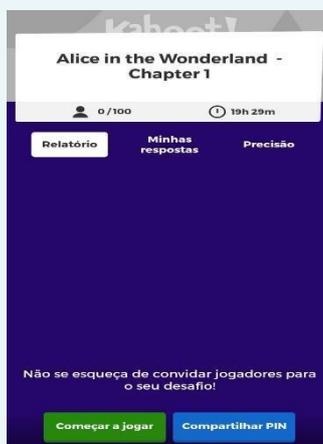


Fonte: imagem criada pelos autores do trabalho.

PASSO 3: Compartilhar o código/pin

Após a criação do *Quiz*, como foi apresentado no passo 2, os docentes deverão iniciar o jogo. Para isso, é necessário que compartilhem com os alunos o código/pin. Então, os discentes deverão inserir esse código para ter acesso ao jogo. O professor, por sua vez, fica encarregado de acompanhar todos os passos dos alunos na realização do desafio. Na figura 3, mostramos a tela inicial de uma atividade de leitura.

Figura 3: Tela da inicial da atividade de leitura



Fonte: imagem criada pelos autores do trabalho.

PASSO 4: Construir sentidos através das diferentes linguagens

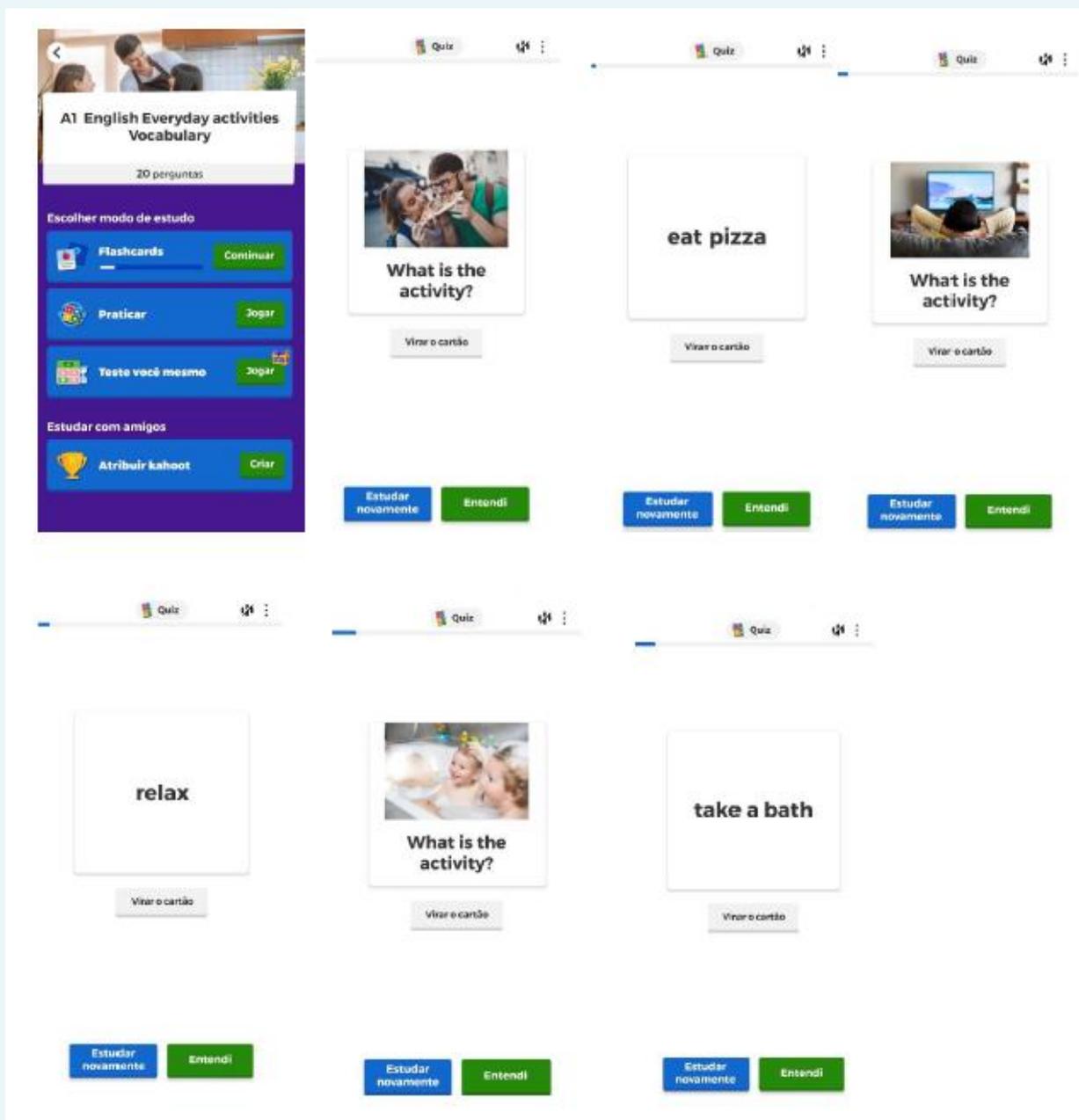
Esse momento deve ser aproveitado pelo professor para desenvolver a criatividade dos alunos no uso das diferentes linguagens, verbal e não verbal, deste modo, a construção de sentido se dá por meio das diversas possibilidades de atividades desse tipo, tais como *flashcards*, imagens e vídeos.

3 EXEMPLO DE ATIVIDADE DE LEITURA E ESTUDO DE VOCABULÁRIO

Na plataforma Kahoot, escolhemos uma atividade de leitura na modalidade *flashcard/quiz* para exemplificar o uso da linguagem não verbal e verbal na aprendizagem de língua inglesa. Observemos, na Figura 4, uma sequência de atividades decorrentes do jogo. É importante mencionar que o game tinha acesso livre e abordava situações do dia a dia do aprendiz. Para isso, o modo de estudo escolhido possibilitou fazer a leitura de imagens (*cards*), as quais explanavam ações vivenciadas

pelos personagens e, assim, obtinha-se o significado das palavras escritas no verso do cartão. Dessa maneira, foi possível explorar a linguagem não verbal e verbal e aprender novas palavras em língua inglesa sem precisar recorrer a dicionários ou traduções, pois as imagens facilitavam a aprendizagem.

Figura 4: Sequência de *flascards* de uma atividade de leitura e estudo de vocabulário em língua inglesa



Fonte: imagem criada pelos autores do trabalho.

4 MATERIAL DIDÁTICO

Esta proposta utiliza o aplicativo ou plataforma *Kahoot*, que deve ser alimentada por atividades, games de acordo com os objetivos da aula do professor. O uso do *Kahoot* permite criar uma interação entre participantes em tempo real, fazendo com que o ensino de língua estrangeira seja mais atrativo.

SUGESTÕES DE TEXTOS, VÍDEOS, SITES, SLIDS

SLIDS: Uso do *Kahoot* como ferramenta de aprendizagem. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6979/1/Slides%20IFG%20Kahoot.pdf>

VÍDEO: Uso do *Kahoot* em sala de aula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6MWUMYmAlmo>

TEXTO: Uso do Kahoot como ferramenta de aprendizagem. Disponível em: https://www.academia.edu/39540024/USO_DO_KAHOOT_COMO_FERRAMENTA_DE_APRENDIZAGEM

5 CONCLUSÃO

No contexto educacional, os alunos precisam se aprofundar no domínio da construção das diferentes linguagens, reforçando a importância da leitura e da aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode ser mais uma ferramenta a fim de facilitar a aprendizagem dessa língua. Sabemos que a internet e os dispositivos como *smartphones* estão presentes no dia a dia de muitos alunos, sendo assim, muitas possibilidades se abrem para o ensino-aprendizagem de línguas.

No contexto de sala de aula, o professor pode propor meios mais atraentes para despertar os alunos para a aprendizagem de inglês. Por isso, este trabalho sugere o uso da plataforma *Kahoot* com foco na leitura em língua inglesa. Nesse processo, o aluno, com ajuda do professor, poderá fazer referências, inferências, bem como explorar os recursos visuais/gráficos próprios dos textos multimodais de forma que construa os sentidos do texto, além de promover interação e aproximação do discente com o docente e com o conteúdo por meio de revisões deste. Cabe ao professor selecionar e montar atividades interessantes dentro dos limites do aplicativo e também escolher textos contextualizados e temáticas atraentes para os alunos.

Espera-se que o desenvolvimento desta proposta possa trazer um estímulo para o aluno da educação básica no estudo da língua inglesa, bem como possa ajudar o professor a propor um ensino mais significativo e mais motivacional para os alunos.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006. Disponível em:

http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf. Acesso em: 26/09/2021.

WANG, A. I. The wear out effect of a game-based student response system.

Computers in Education, v. 82, p. 217–227. 2015. Disponível em:

https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/2496267/Wearout_effect_of_game_based_student_response_system.pdf?sequence=2. Acesso em: 26/09/2021.

ZIMMERMAN, E. Narrative, interactivity, play, and games: four naughty concepts in need of discipline. In: WARDRIP-FRUIN, N; HARRIGAN, P. (Eds.). **First person**.

Cambridge: MIT Press, 2004. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=FB3B923ED7EE93DB8BA7354004E2D218?doi=10.1.1.457.8495&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 26/09/2021.

Contar e recontar: fios que se tecem nas vozes/memórias dos contadores de histórias

Isabel Haialy Pereira da Silva
Maria Aurilene Bezerra da Silva
Maria da Conceição Costa

1 APRESENTAÇÃO

O ato de contar histórias pode ser considerado uma das formas mais antigas de preservação da identidade sociocultural de um povo. Como colocado por Benjamim (1993, p. 205), “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história [...]”.

Deste modo, podemos compreender que a conservação das tradições populares se reelabora nas vozes/memórias dos contadores de histórias que, através de suas narrativas, contribuem para a transmissão de conhecimentos, costumes, crenças e cultura.

Contudo, essa prática para existir não depende somente de quem a conta a história, ela precisa também de uma narrativa e de alguém que a escute. Para Ayala, (1989, p. 265), “narrativa popular oral é atividade que depende de uma comunidade. Pertence a um sistema literário específico que, para existir, precisa ter uma rede de relações que envolve contadores – histórias – ouvintes”.

No campo da educação, o trabalho com contos orais em sala de aula desperta o imaginário de quem os ouve, criando um mundo povoado por criaturas, cenários que dialogam com a fantasia e a realidade. De acordo com Sousa e Rodrigues (2018), trabalhos desta natureza contribuem para o deslumbramento e a preservação das raízes culturais de um povo, grupo social ao passar dos tempos, favorecendo a construção do espírito de identidade e o orgulho de pertencimento, assim como instigando a curiosidade de conhecer outros lugares.

Em posicionamento semelhante, Belintane (2011) defende que esses eventos coletivos originários da cultura oral carregam em si elementos linguageiros e estéticos

que inserem a criança em sua aprendizagem. Essa inserção acontecerá à proporção que os gêneros da tradição oral sejam retomados performaticamente, mobilizando um trabalho de memória no qual o sujeito possa acessá-lo mesmo inconscientemente.

Compreendendo a relevância do trabalho com a linguagem oral transversalizada pelas experiências interpessoais, este trabalho se propõe a abordar propostas didáticas direcionadas a atividades com contos orais em sala de aula, como estratégia para preservação e valorização do patrimônio sociocultural, em uma perspectiva do reconhecimento das raízes históricas.

Por fim, esta proposta parte das discussões realizadas na Pesquisa intitulada "Repensando as estratégias de Ensino no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental", vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino-Aprendizagem (GEPPE), do Departamento de Educação do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

2 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Público-alvo: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Faixa etária: Crianças de 6 a 10 anos.

Tempo previsto: 5 aulas.

Objetivo geral:

- Compreender os contos orais como patrimônio histórico, social e cultural da humanidade, transmitidos oralmente ao longo dos anos, reconhecendo-os e valorizando-os como forma de significação e preservação das identidades sociais.

Objetivos específicos:

- Conhecer e resgatar alguns contos orais da cultura popular brasileira;
- Refletir sobre a tradição dos contos orais e o papel dos contadores de história;
- Resgatar e valorizar a cultura da comunidade a partir da coleta das narrativas locais e do depoimento dos contadores de história;
- Identificar as diferentes versões dos contos populares, reelaborados nas vozes/memórias dos contadores de história;
- Criar e recontar histórias oralmente, com base nas temáticas abordadas;
- Aprender que as narrativas populares podem ser preservadas através de registros orais e escritos.

1ª AULA

Leitura do livro – *A colcha de retalhos*, de Conceil Correa da Silva, Nye Ribeiro Silva. A obra retrata a figura de uma avó contadora de histórias que, enquanto corta e costura pequenos pedaços de tecidos, resgata diferentes lembranças de vida, as quais vão sendo tecidas em cada retalho.



Fonte: Google imagens

Roda de conversa – Uma boa conversa acerca da leitura realizada. É importante ressaltar as experiências e emoções proporcionadas pela história. Apresentar a colcha de retalhos como um elemento tradicionalmente constituído; feita através do aproveitamento das sobras de tecidos de diferentes cores e formatos. Muitas vezes, essas sobras eram de roupas utilizadas no trabalho da roça, reaproveitadas em pequenos quadradinhos, que de remendo em remendo iam se unido e montando uma colcha a qual servia como cobertas para famílias que necessitavam.



Fonte: arquivo das autoras

133

Direcionamentos para a próxima aula:

solicitar aos estudantes para levarem um pedaço de retalho que tenha um significado e represente uma boa lembrança para a sua vida.

Organização do espaço:

é interessante preparar um ambiente aconchegante e arejado. Sugestão: providenciar uma colcha de retalhos para a contação da história.

2ª AULA

Momento de socialização – Em uma roda de conversa, solicitar que as crianças compartilhem a história ou significado por trás do retalho escolhido.

História retalhada – Criar uma história ou poema coletivo sobre os pedaços de retalhos apresentados por cada criança.

Durante o decorrer da produção oral, o professor realiza o registro escrito e, no fim, faz a socialização da história retalhada. Peça que os estudantes registrem a produção coletiva em seus cadernos.

Caro professor:
oriente os estudantes a guardarem seus retalhos para a realização de uma atividade.

Pedacinhos de panos

Vou te contar uma história
Preste muita atenção,
De pedacinhos de pano
Que moram no coração.

Este pedacinho verde,
Pertence ao Pedro.
Que subiu em uma mangueira
E rasgou a camiseta.

(Criação das autoras)

Por fim, faça o levantamento dos conhecimentos prévios acerca dos contadores de história. Ressaltar a figura da avó contadora de história que, em uma colcha retalhada, tece suas narrativas.

Direcionamentos para a próxima aula

Pesquisar que personagens infantis representavam os contadores de histórias, tais como Tia Nastácia, Tio Barnabé do Sítio do Pica-pau Amarelo.

3ª AULA

Socialização das pesquisas realizadas. Esse pode ser um ponto de partida para explicar um pouco sobre a história oral, destacando a oralidade como anterior ao surgimento da escrita, como a primeira forma de construir história.

Com o uso de imagens, exibir características de um contador de história, como alguém que:

- Socializa saberes populares;
- Retrata experiências de um povo;
- Conta histórias transmitidas oralmente ao longo das gerações (lendas, mitos, causos, narrativas);
- Proporciona uma atmosfera mágica ao contar suas narrativas – ao redor de uma fogueira, na cabeceira de uma cama, em uma cadeira de balanço.

Leitura do conto *“avó e seus netinhos”*

Minha avó contava, que existia uma velhinha que andava vagando pelas matas e encontrou duas crianças que estavam perdidas, “João e Maria”.

A velhinha de má intenção os levou para a sua casa. Chegando lá, os trancou em um quarto no desejo de engordá-los para comê-los.

Todos os dias, a velinha alimentava as crianças e pedia que colocassem o dedo na brecha da porta, para ela saber se estavam engordando.

As crianças que eram espertas logo arrumaram uma solução. Pegaram uma lagartixa morta e colocaram o rabo de lagartixa para a velinha.

A velinha cansada de esperar, resolveu soltar as crianças para comê-las.

Fez uma fogueira grande e começou a dançar.

De repente a velhinha escorregou, caiu no fogo e passou a gritar:

- Água, meus netinhos!

As crianças respondiam:

- Azeite, senhora vó?

-Água, meus netinhos!

-Azeite, senhora vó?

Então, as crianças jogaram o azeite na fogueira e se libertaram.

(Conto narrado pela senhora Maria de Lourdes - *In memoriam*)

Momento de diálogo acerca das diferentes versões dos contos populares que se ressignificam nas vozes/memórias dos narradores populares.

Direcionamentos para a próxima aula:

Pesquisa de campo – levantamento de contos populares registrados em áudio (celular, tablete ou gravador digital). Ainda solicite que os familiares ajude-os a transcreverem os textos coletados, para anexar no livro coletivo “Quem conta um conto, aumenta um ponto”.

4ª AULA

Roda de conversa – após a pesquisa de campo, peça que cada estudante relate aos colegas as suas descobertas, para isso, proponha um sarau de história como momento de culminância a fim de que possam recontar os contos coletados.

Construção de uma colcha de retalho ilustrada – Solicitar que os estudantes ilustrem, com canetas coloridas, nos tecidos utilizados na 2ª aula, os contos coletados no dia anterior, formando uma colcha de retalhos construídas por eles mesmos.

Organização do livro quem conta um conto, aumenta um ponto – Pequeno livro de histórias com os contos coletados pelos estudantes.

5ª AULA

136

Sarau – “Quem conta um conto aumenta um ponto”: momento de socialização dos contos coletados. É interessante convidar um contador de história local para conversar com a turma e compartilhar novas narrativas.

Caro professor:
não esqueça de caprichar no ambiente. Que tal, criar o simbolismo das histórias contadas em volta da fogueira?

3 RESULTADOS ESPERADOS

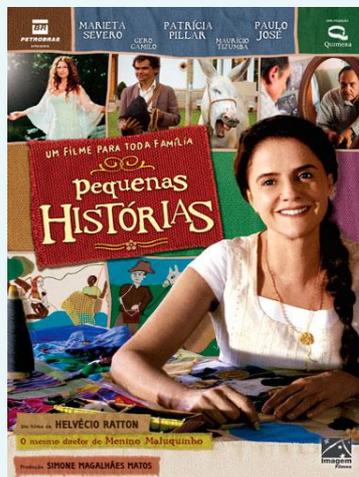
O trabalho em torno das tradições orais infantis contempla aspectos linguageiros que podem contribuir para a introdução da criança na aprendizagem. Neste caso, esperamos que as sugestões aqui apresentadas possam possibilitar a efetivação de uma proposta que busque, através dos contos orais, a consolidação de saberes direcionados à aquisição e ao domínio da narrativa (ouvir, falar, ler e escutar).

Ademais, o trabalho com as narrativas populares pode ser considerado uma estratégia que viabiliza o desenvolvimento da oralidade, como também valoriza a identidade e a cultura local no espaço escolar.

Assim, almejamos que este material se concretize como um leque de possibilidades didáticas, de modo a colaborar com o trabalho pedagógico, e sirva de inspiração para as produções a serem realizadas pelos estudantes, contemplando as identidades e realidades locais deles.

4 SUGESTÕES

Filme: Pequenas histórias (2007)



Link: https://www.youtube.com/watch?v=VJrpCvrry_E&ab_channel=UilsonFrenesy

REFERÊNCIAS

AYALA, Maria Ignez Novais. O conto popular: um fazer dentro da vida. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 4. São Paulo, 1989. **Anais**. São Paulo, USP, 1989. p. 260-267.

BELINTANE, Claudemir. **A oralidade faz escrita na(s) infância(s)**: pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização. 2011. 266f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – obras escolhidas. V. 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SOUSA, Abraão Vitoriano de. RODRIGUES, Erik Viana Carlos. Aventuras literárias do folclore: as lendas regionais do cotidiano escolar. In: PONTES, Carlos Gildemar. **Cultura popular**: meios, formas e identidades. Cajazeiras: Editora Gráfica Real, 2018.

Cartilha educativa na perspectiva da educação ambiental: um olhar para fauna da caatinga

Felipe de Araújo Silva
Kyteria Sabina Lopes de Figueredo

1 APRESENTAÇÃO

O bioma da Caatinga é um dos conteúdos abordados na educação básica, sendo um tema importante para ser discutido em sala de aula, principalmente, no tocante à área de abrangência desse bioma, pois possibilita a exploração da realidade local (SILVA et al, 2020). Contudo, na fauna da Caatinga, encontram-se espécies que estão ameaçadas por ações do homem, como a caça e o desmatamento, entre outras ações.

Diante desse contexto, faz-se necessário o emprego de estratégias de Educação Ambiental na escola, as quais contribuam para a valorização e a conservação da biodiversidade desse ecossistema. Assim, a Educação Ambiental tem como principal objetivo conscientizar os cidadãos que os problemas ambientais fazem parte de sua realidade e que só podem ser resolvidos com a participação ativa deles, possibilitando o desenvolvimento de atitudes para o exercício da cidadania (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020)

Uma das formas de abordar a fauna da Caatinga em ambientes escolares e na perspectiva da Educação Ambiental é com a elaboração de cartilhas educativas, posto que, segundo Souza et al (2020, p. 39-40), "é um importante instrumento para potencializar o processo de ensino e aprendizagem". Portanto, objetivando a promoção de uma Educação Ambiental que proporcione a preservação e conservação da fauna, elaborou-se uma cartilha educativa intitulada "Preservação da fauna: um olhar para a caatinga".

Através da cartilha, composta por desenhos e conteúdo didático, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de associar do alunado; além dessas razões, práticas como

essa tornam as aulas mais atraentes para os estudantes e possibilitam ao professor desenvolver diversos conteúdos, gerando interação entre as matérias.

Ademais, por meio da cartilha, busca-se incentivar e despertar a educação ambiental sobre a preservação da fauna, em específico a da Caatinga, algo tão importante para o nosso planeta. Neste sentido, devemos considerar a educação ambiental como um meio para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Dessa forma, a reflexão a respeito de iniciativas educacionais que a promovam “permite que problemas ambientais se façam presentes nos currículos de forma mais real por considerar a realidade e o conhecimento dos educandos” (SOUZA; SANTOS; GUIMARÃES, 2018, p. 86).

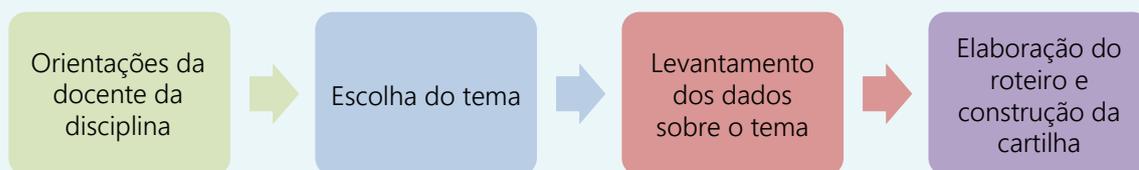
Assim, pensando-se na sua utilização no contexto educacional, a cartilha foi elaborada de forma bem acessível, podendo ser utilizada por alunos e professores do ensino fundamental e médio, bem como pela sociedade em geral.

Por fim, esta é uma produção vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros, resultante de estudos teóricos e práticos realizados durante as aulas da disciplina Abordagens Interdisciplinares de Pesquisas e Práticas em Educação Ambiental, sob orientação da docente da referida disciplina.

2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA CARTILHA

A construção da cartilha foi inicialmente orientada pela docente da disciplina; em seguida, realizou-se a escolha do tema. Optou-se pela fauna, em especial a da Caatinga, por ser um bioma rico em espécies de animais, com alto grau de endemismo, e por apresentar inúmeras espécies ameaçadas de extinção. Outro motivo que justifica essa escolha foi a possibilidade de trabalhar a realidade local. Após a escolha do tema, deu-se início ao levantamento dos dados pertinentes sobre a temática; depois, procedeu-se com a elaboração do roteiro e a construção da cartilha, conforme mostra o esquema na figura 1.

Figura 1: Etapas de elaboração da cartilha



Fonte: Autor (2021)

3 ESTRUTURA DA CARTILHA

A cartilha configura-se como um material de aprendizagem virtual, e está disponível no *link*: <https://docs.google.com/presentation/d/1UeHTyrFa0lkfZ23EYXjlpol24C0y6vC/edit?usp=sharing&ouid=101808575440179633707&rtpof=true&sd=true>. Esse material foi produzido com auxílio do programa Power Point 2019, por isso, pode ser facilmente acessado por meio de computador, celular, em projetos multimídias, televisão, entre outros recursos.

A cartilha contém uma capa, com destaque para o título do material, o autor e a ilustração de espécies de animais encontrados na Caatinga. Além da capa, temos uma breve apresentação, em que se descreve o objetivo, o público-alvo e os créditos da disciplina e do programa de pós-graduação ao qual o material foi desenvolvido, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Página da capa e da apresentação da cartilha



Fonte: Autor (2021)

Para a diagramação dos conteúdos, os elementos textuais foram apresentados em tópicos, conforme apresentados abaixo:

OS BIOMAS BRASILEIROS

Neste tópico da cartilha, contemplou-se brevemente o conceito de biomas, destacando os biomas brasileiros; e apresentou-se alguns dos elementos da fauna de cada bioma em forma de imagem, conforme mostra a figura 3.

Figura 3: Página referente aos biomas brasileiros



Fonte: Autor (2021)

- **Caatinga**

Neste item, abordou-se o bioma da Caatinga, trazendo sua descrição, curiosidades e riquezas biológicas. Disponibilizou-se, ainda, um link de acesso a um vídeo que possibilita algumas reflexões sobre o bioma da Caatinga, como ilustra a figura 4.

Figura 4: Página referente ao bioma da Caatinga

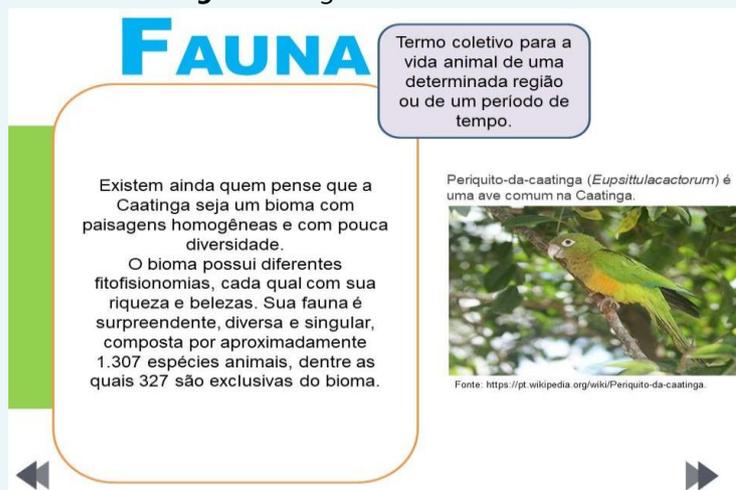


Fonte: Autor (2021)

- **Fauna**

Nesta seção, foi feita uma breve conceituação do termo fauna, exaltando o bioma da Caatinga por possuir uma fauna diversa e singular e que muitos desconhecem. Também foi apresentada uma espécie de ave muito comum na Caatinga, o Periquito-da-Caatinga (*Eupsittulacactorum*), como podemos observar na figura 5.

Figura 5: Página referente à fauna

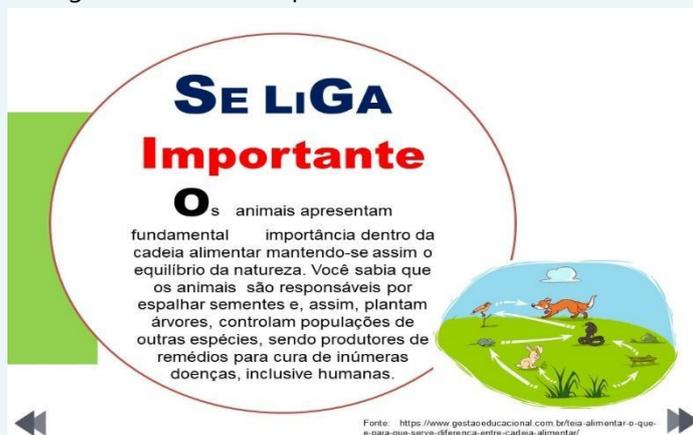


Fonte: Autor (2021)

- **Se liga importante**

Neste tópico, foi apresentada a importância dos animais dentro da cadeia alimentar, de forma a chamar a atenção do leitor para que ele possa refletir e desenvolver uma consciência ecológica. Na figura 6, são apresentadas essas informações.

Figura 6: Página referente à importância dos animais na cadeia alimentar



Fonte: Autor (2021)

• **Conhecendo alguns animais da Caatinga**

Neste ponto, foram expostas diversas espécies de animais encontrados no bioma da Caatinga. Com o intuito de torná-los conhecidos, apresentou-se o nome das espécies e, para chamar a atenção do leitor, inseriram-se fotos, algumas curiosidades e considerações importantes a respeito de cada uma delas. As espécies apresentadas foram: Asa Branca (*patagioenas picazuro*), Teiú (*tupinambis meriana*), Corrupião (*icterus jamacaii*), Tamanduá-bandeira (*myrmecophaga tridactyla*), Ararinha-azul (*cyanopsitta spixii*), Sagui-de-tufos-brancos (*callithrix jacchus*), Azulão (*cyanocompsa brissonii*), Tatu bola (*tolypeutes tricinctus*), Periquito-da-caatinga (*eupsittulacactorum*), Veado-catingueiro (*mazama gouazoubira*), Soldadinho-do-araripe (*antilophia bokermann*). Na figura 7, observa-se alguns exemplos das espécies citadas.

Figura 7: Página referente às espécies de animais encontrados na Caatinga

TATU BOLA

Tolypeutes tricinctus



Corre alto risco de extinção em médio prazo.

O tatu-bola é endêmico do Brasil e vive principalmente na Caatinga, podendo também ser encontrado no Cerrado. É uma espécie pouco conhecida, porém foi inserida na lista de animais ameaçados de extinção na categoria "em perigo" e a principal causa é a destruição e alteração de seu habitat natural.

Fonte: <https://www.icmbio.gov.br/portal/ultimas-noticias/20-geral/4666-icmbio-elabora-plano-em-defesa-do-tatu-bola>

CONHECENDO ALGUNS ANIMAIS DA CAATINGA

SOLDADINHO-DO-ARARIPE

Antilophia bokermann



Está entre as 190 aves classificadas como Criticamente em Perigo de desaparecer do mundo.

É globalmente ameaçada de extinção pela perda de habitat, provocada pelo desmatamento e degradação de mananciais. Restam menos de 800 indivíduos na natureza. O vale do Casimiro e o setor da Chapada do Araripe habitado por esse pássaro, sendo refúgio de recursos hídricos no contramão do restio circundante, tal como um oásis no deserto.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/icmbioararipito/14876237471>

CONHECENDO ALGUNS ANIMAIS DA CAATINGA

SAGUI-DE-TUFOS-BRANCOS

Callithrix jacchus



Entre as espécies de saguis brasileiras, é a mais visada pelo tráfico de animais.

Tem origem na Caatinga, na região norte do Rio São Francisco e litoral de Salvador, ocorrendo também do Rio Grande do Norte ao Piauí. Por se adaptar com facilidade a diversos ambientes, foi introduzido nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Vive em bando com cerca de seis indivíduos. A fêmea mais velha toma a liderança do grupo.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/animais-da-caatinga/>

CONHECENDO ALGUNS ANIMAIS DA CAATINGA

Fonte: Autor (2021)

- **Você sabe?**

Neste item, buscou-se apresentar os animais da Caatinga que se encontram em risco de extinção; destacou-se ainda a importância da adoção de medidas de preservação para esse bioma. Abaixo, a figura 8 mostra essa abordagem.

Figura 8: Página referente aos animais que se encontram ameaçados de extinção



Fonte: Autor (2021)

- **Você precisa saber**

Este tópico trouxe informações sobre a preservação do bioma da Caatinga e o desenvolvimento de políticas públicas de combate aos crimes ambientais, dentre os quais: caça, captura e tráfico e pesca predatória. Ele também apresentou algumas imagens de impactos ambientais causados pelo homem, conforme mostra a figura 9.

Figura 9: Página referente à preservação do bioma e ao combate de crimes ambientais



Fonte: Autor (2021)

- **Diga a não à caça**

Neste item, tratou-se da caça e do seu desequilíbrio na cadeia alimentar, dessa forma, foi abordada a lei que determina essa prática como crime, além de uma ilustração mostrando que a caça é proibida e que pode ocasionar multa e prisão, conforme pode-se verificar na figura 10.

Figura 10: Página referente à caça de animais



Fonte: Autor (2021)

- **Diga não ao aprisionamento e tráfico de animais**

Nesta seção, inicialmente, apresentou-se alguns questionamentos para se refletir a respeito do aprisionamento de animais; após isso, falou-se da lei que trata o aprisionamento e tráfico de animais como crime ambiental, conforme mostra a figura 11.

Figura 11: Página referente ao aprisionamento e tráfico de animais



Fonte: Autor (2021)

- **Considerações finais e referências**

Neste item, apresentou-se as considerações finais sobre a cartilha e as referências que serviram de aporte teórico e metodológico para sua elaboração.

4 PASSO A PASSO PARA UTILIZAÇÃO DO MATERIAL

O primeiro passo é acessar o material no link disponível para isso e, em seguida, baixar o arquivo. Após essa etapa, a cartilha pode ser utilizada em diversos contextos da prática de ensino, seja para introduzir o conteúdo, ou para explorar determinado assunto, bem como para finalizar uma unidade de ensino. Ela ainda pode ser utilizada como um recurso informativo e de conscientização para a comunidade em geral. Por ser um material digital, o professor ou o aluno consegue acessar em casa ou na sala de aula, basta apenas baixar o recurso e acessar em um computador, celular ou TV. Também é possível adaptar esse material para a versão impressa, a depender das limitações de cada escola e contexto de ensino.

5 SUGESTÃO

- Filme: **Rio**, produzido em 2011 pela Fox Filmes e dirigido pelo brasileiro Carlos Saldanha. Disponível em: <https://youtu.be/s1oYF3z2P8c>.
- Texto: **Caatinga: um dos biomas menos protegidos do Brasil**. Disponível em: <https://www.letrasambientais.org.br/posts/caatinga:-um-dos-biomas-menos-protegidos-do-brasil>.
- Documentário: **Documentário Caatinga**. Disponível em: <https://youtu.be/sGcWlweCoZ8>.

6 CONCLUSÃO

A fim de atender ao seu público-alvo, a cartilha educativa foi desenvolvida com uma linguagem simples, atrativa e de fácil compreensão. Buscou-se, ainda, chamar atenção para elementos regionais e da própria Caatinga, através de ilustrações do cenário e de espécies encontrada nesse ambiente, bem como por meio de cenas que comumente ocorrem neste local, como a caça e o aprisionamento.

Em razão de ser um objeto de aprendizagem bastante acessível e ambientalmente correto, ele pode ser facilmente inserido no contexto de sala de aula, de forma a explorar o conteúdo abordado e contribuir para o conhecimento do público a respeito de uma problemática que merece atenção.

Assim, a Educação Ambiental dever ser um dos meios utilizados como garantia da preservação e conservação das espécies presentes na fauna da Caatinga. Por isso, o material elaborado pode ser trabalho pelo professor de diferentes maneiras, seja nas aulas de ciências, de geografia ou de áreas afins, com intuito de promover uma conscientização ecológica.

A cartilha “Preservação da fauna: um olhar para a caatinga” é um objeto virtual de aprendizagem que pode ser futuramente validado e alocado em repositório, com finalidade de ser utilizado como material informativo, de popularização da ciência e de promoção da Educação Ambiental em ambientes escolares. Espera-se, assim, que o leitor possa sensibilizar-se com a problemática apresentada e se tornar um cidadão mais reflexivo e consciente de suas ações, conservando e cuidando do ambiente ao seu redor.

7 REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, L.; NEIMAN, Z. Educação ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020.

SILVA, J. H. N.; LIMA JUNIOR, C. de; RIBEIRO, E. M. S.; LIMA, R. L. F. A. A biodiversidade da fauna e da flora da caatinga no cançoneiro regional. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 154-172, 2020.

SOUZA, A. C. M.; SANTOS, K. L.; GUIMARÃES, W. N. R. Água e cidadania: construção de cartilha digital no ensino de ciências. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 11, n. 2, p. 84-91, jul./dez. 2018.

SOUZA, A. C. M.; SILVA, C. M. O.; BARBOSA, G. C.; SILVA, G. M.; VENÂNCIO, I. G. S.; VASCONCELOS, M. B. S.; MEIRELES, S. S.; SOUZA FILHO, R. U. F.; SANTOS, E. M. Ensino de ciências a partir de uma cartilha educativa: um estudo sistemático do poder das plantas curativas. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 05, n. 02, dez. 2020.

Dispositivos móveis no 1º ano do Ensino Fundamental: o *app* Plickers na avaliação da aprendizagem

Erica Dantas da Silva
Maria da Conceição Costa

1 APRESENTAÇÃO

Atualmente, as tecnologias têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano social e os impactos disso podem ser sentidos diretamente no âmbito educacional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, a presente cartilha, resultante das discussões e atividades realizadas na disciplina "Novas tecnologias aplicadas ao ensino", é direcionada para a etapa do 1º Ano, por esta ser o nível de ensino objeto de estudo das referidas autoras em seu trabalho de dissertação. A partir disso, esta proposta busca integrar as tecnologias, de forma pedagógica, no dia a dia da sala de aula, considerando, sobretudo, o limitado acervo de recursos digitais, principalmente nas instituições públicas de ensino, constitui-se como um grande desafio.

Assim, considerando alguns estudos que discutem sobre a inserção das tecnologias móveis no âmbito escolar (CAETANO; NASCIMENTO, 2018; SILVA; FAGUNDES; MENEZES, 2018; MOURA; PROPODOSKI, 2011), propomos o uso do aplicativo *Plickers* nas turmas de 1º Ano de Ensino Fundamental, uma vez que ele possibilita ao professor fazer o acompanhamento da aprendizagem do educando em tempo real, além de permitir maior customização do ensino, desenvolvimento da interatividade, engajamento, participação e senso crítico dos alunos, promovendo, ainda, subsídios que auxiliarão o professor no processo de avaliação da aprendizagem



Fonte: Google imagens, 2021

do discente. Seu uso dá-se a partir da utilização de recursos tecnológicos, a exemplo do projetor, notebook, dispositivo móvel (ARAÚJO *et al.*, 2017; SILVA; SALES; CASTRO, 2018).

Diante do exposto, a proposta didática aqui apresentada tem como objetivo propor a utilização de dispositivos móveis em turmas de 1º Ano de Ensino Fundamental de forma interativa e lúdica através do *app Plickers*.

2 DESENHO E PLANEJAMENTO DA PROPOSTA PARA O USO DO *PLICKERS*

O *Plickers* caracteriza-se como uma ferramenta gratuita disponível na internet de forma online, podendo também ser baixado como aplicativo em dispositivos móveis. Com ele, o professor pode realizar testes rápidos, fazer o esca neamento das respostas dos alunos e identificar, em tempo real, qual é o nível de cada educando no tocante ao entendimento do conteúdo trabalhado, o que promove, ainda, uma maior dinamização e interatividade no processo de avaliação da aprendizagem.



Fonte: Google imagens, 2021

Trabalhado de forma coletiva, por meio da projeção em tela, essa ferramenta tecnológica transforma-se em um recurso didático valioso para o processo de avaliação da aprendizagem do educando, para o reforço e/ou a retomada de determinados conceitos ou temas trabalhados em sala de aula e, ainda, para a abordagem de novos assuntos a partir do trabalho com os conhecimentos prévios dos educandos. A sua utilização em sala de aula requer necessários dispositivos móveis para uso do educador, são eles: um notebook, um projetor e um *tablet* ou *smartphone* com o aplicativo instalado (com acesso a internet *wifi* ou móvel).

O uso dessa ferramenta, além de viabilizar um *feedback* instantâneo das respostas individuais de um grupo de alunos, possibilita que todas as informações da seção sejam armazenadas e acessadas a qualquer tempo, delineando o nível de desenvolvimento de cada discente ao longo do processo pedagógico e viabilizando, assim, a realização de uma avaliação formativa, que utiliza todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar a sua aprendizagem, com base na utilização de vários instrumentos e procedimentos de avaliação (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Outra vantagem apresentada pelo *Plickers* é que ele não exige que haja investimentos por parte da instituição escolar, uma vez que o *tablet* ou *smartphone* usado poderá ser de uso pessoal do educador. Contudo, uma desvantagem é que ele está no idioma inglês, mas, além de ele ter um caráter bastante intuitivo, o docente

ainda poderá fazer a tradução tanto na versão online quanto no próprio aplicativo. Logo, tal desvantagem apresentada não inviabiliza as várias possibilidades pedagógicas da ferramenta que tornam o processo de avaliação mais dinâmico, dentre as quais destacamos:

- *Feedback* contínuo e imediato no tocante à avaliação diagnóstica e formativa, uma vez que o *Plickers* oportuniza ao professor a identificação do nível de aprendizagem de cada aluno sobre o tema que está sendo trabalhado em sala de aula, viabilizando a ele fazer intervenções e retomadas do conteúdo de modo a ampliar e consolidar a aprendizagem do estudante;
- Aprendizagem colaborativa por meio da participação ativa dos educandos que, diante da apresentação dos cartões respostas, podem acompanhar seus resultados, identificando de forma instantânea o seu desempenho escolar;
- Armazenamento de gráficos que permitem ao professor acompanhar, no decorrer de um período, o rendimento individual de cada aluno da turma através de dados percentuais, em que estes são importantes para o docente reconhecer as dificuldades dos estudantes e poder redirecionar as estratégias de ensino e os critérios de avaliação;
- Dinamicidade nas aulas através do quiz que pode ser usado com o objetivo pedagógico de introdução de novos conceitos, revisão ou avaliação, instigando na criança o desenvolvimento da atenção, percepção e do raciocínio lógico rápido.

150

3 PASSO A PASSO PARA A UTILIZAÇÃO DO *PLICKERS* EM SALA DE AULA

1º PASSO: Criar uma conta

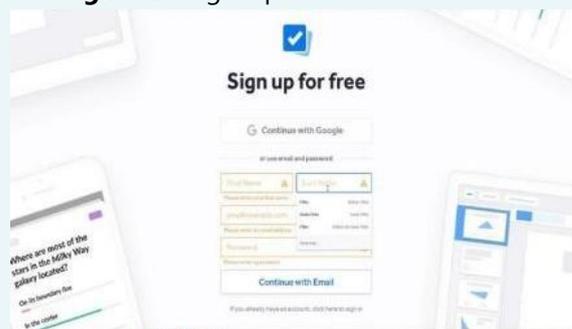
Primeiramente, o docente deverá acessar o site *plickers.com*, seguidamente, realizar o cadastro através da opção *sign up for free* (Figura 1). Após isso, ele será redirecionado para o cadastro da conta (Figura 2). O usuário terá duas opções; 1 - criar uma nova conta cadastrando e-mail, nome, sobrenome e senha, ou fazer login com a conta do Google (gmail) já existente.

Figura 1: Página inicial do site



Fonte: <https://get.plickers.com/>, 2021

Figura 2: Página para cadastro

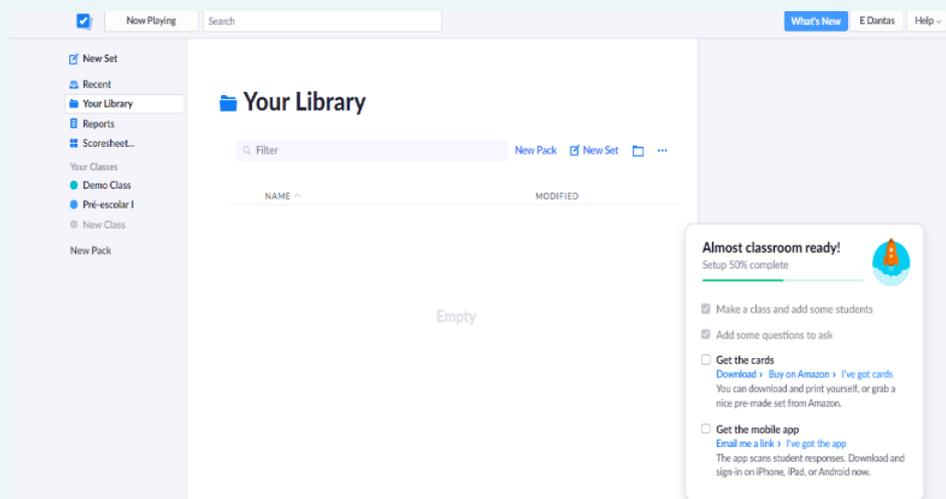


Fonte: <https://get.plickers.com/>, 2021

2º PASSO: Página inicial do **PLICKERS**

Finalizado o cadastro, o usuário passará a ter acesso a página inicial da ferramenta, com as suas respectivas funcionalidades (Figura 3).

Figura 3: Página inicial do **PLICKERS**



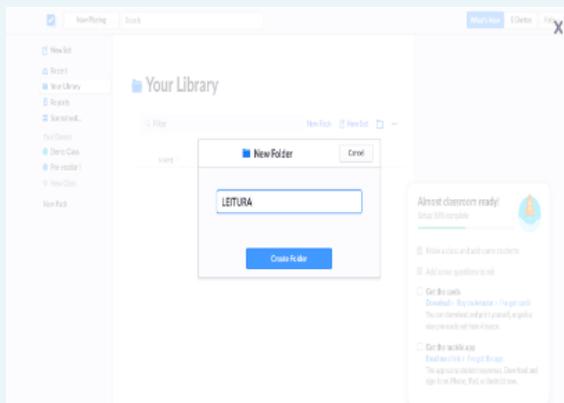
Fonte: <https://www.plickers.com/library>, 2021

3º PASSO: Criar as atividades – acesso **YOUR LIBRARY**

Ao clicar na pasta, do lado direito da tela, o usuário terá acesso à opção *new folder*, que permitirá ao professor a criação de pastas, onde serão armazenadas as questões (Figuras 4 e 5). As pastas poderão ser nomeadas de acordo com a temática, data ou nome da turma. Em seguida, o educador poderá acessar a opção *new question in folder* para iniciar a elaboração das questões (Figura 6):

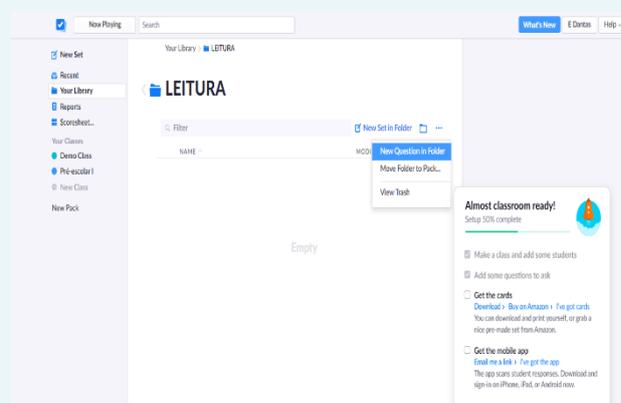
4º PASSO: Criar a classe e adicionar estudantes

Figura 4: Como criar pastas no PLICKERS



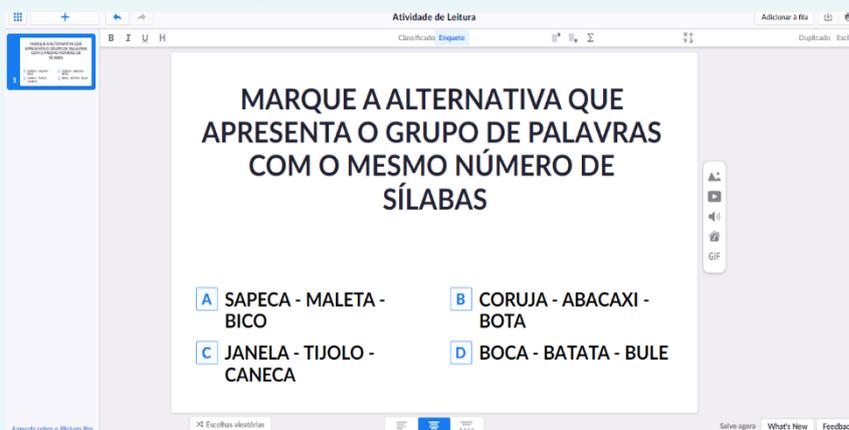
Fonte: <https://www.plickers.com/library>, 2021

Figura 5: Como elaborar questões



Fonte: <https://www.plickers.com/library>, 2021

Figura 6: Elaboração das questões

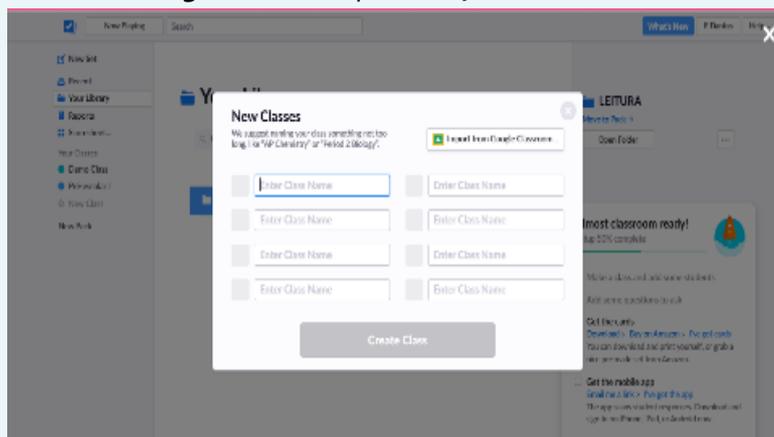


Fonte: <https://www.plickers.com/seteditor/615b977ac34d6e0012d908a2>, 2021

Após clicar em *New Question in Folder*, as questões poderão ser elaboradas, contendo no slide a pergunta de múltipla escolha (Figura 6), podendo ainda, de acordo com a preferência do professor, indicar opções de verdadeiro e falso, como também inserir imagens, vídeos, gif, etc. O salvamento dos dados se dá automaticamente e, depois de adicionar as opções de respostas, caberá ao usuário demarcar a alternativa certa, haja vista que o sistema direciona a alternativa certa para a letra A.

Para a criação da sala, o usuário deverá clicar na opção *new class* que fica no lado esquerdo da tela; após ser acessada, irá aparecer uma janela com espaço para adicionar a classe (Figura 7), que deverá ser nomeada conforme a preferência do professor. A classe poderá ser criada de forma permanente, para o direcionamento de todas as atividades escolares, ou momentânea, para cada aula em que o professor fará uso do *Plickers*.

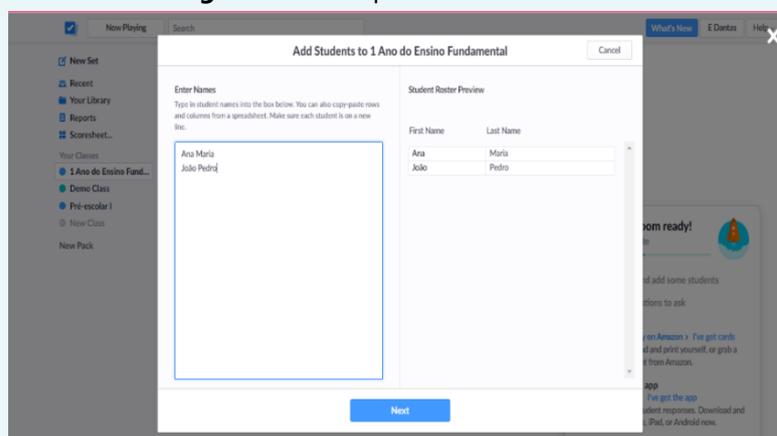
Figura 7: Janela para criação da turma



Fonte: <https://www.plickers.com/library/615a4017a949c2001132dc9a>, 2021

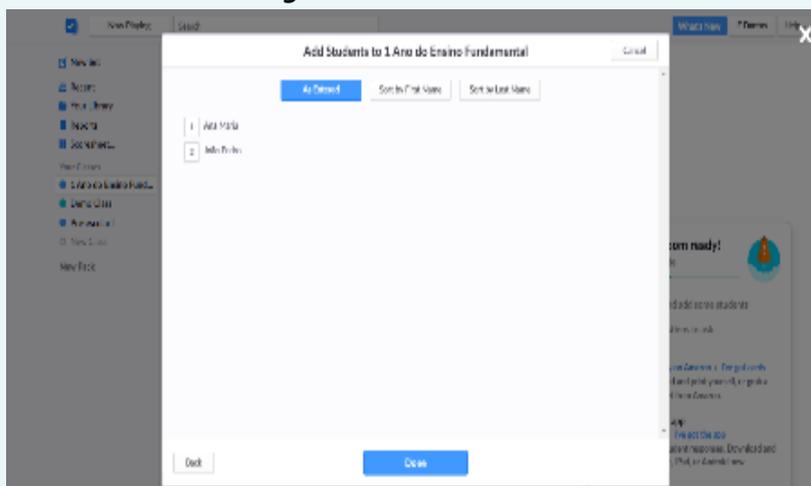
O passo seguinte será inserir os alunos na turma. Para ter acesso a essa função, o usuário terá que clicar sobre o nome da sua classe, no lado esquerdo da página, sendo direcionado para uma tela em que deverá clicar na opção *add students* para adicionar o nome e o sobrenome dos alunos (Figura 8) e depois clicar em *Next*. Os nomes serão organizados em ordem alfabética e numerados também de acordo com essa ordem (Figura 9):

Figura 8: Janela para inserir os alunos



Fonte: <https://www.plickers.com/classes/615a37c40d9270001260433a>, 2021

Figura 9: Lista de alunos



Fonte: <https://www.plickers.com/classes/615a37c40d9270001260433a>, 2021

5º PASSO: Adicionar atividades na classe e gerar CARDS

A partir do cumprimento dos passos descritos anteriormente, o docente já terá elaborado as questões, criado a classe e inserido os alunos que dela farão parte. No momento de inclusão das questões que serão selecionadas para a turma, o docente deverá buscar, na lateral esquerda da tela, a classe que deseja adicionar as questões, clicar em cima e depois fazer uso da opção *add* (Figura 10). Após clicar nesta opção, a atividade estará inserida para a classe (Figura 11).

Figura 10: Adicionando questões à classe

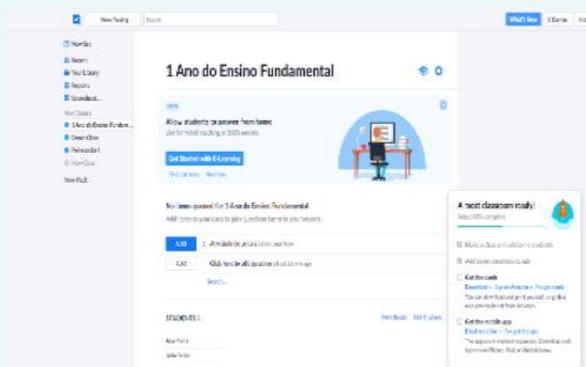
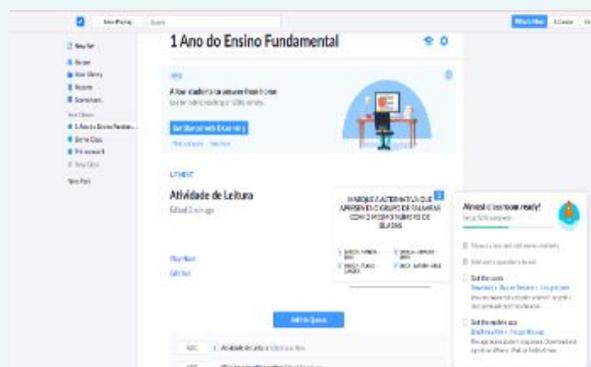


Figura 11: Adicionando questões à classe



Fonte: <https://www.plickers.com/classes/615b98b1a61890001597fec2>, 2021

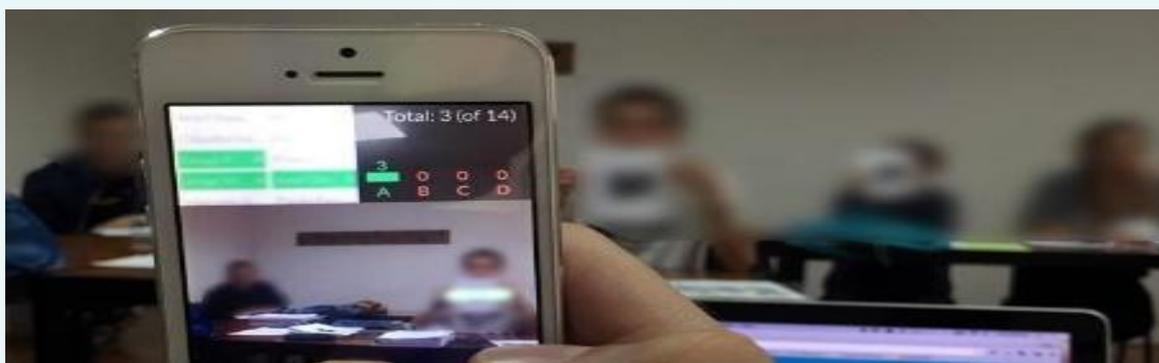
6º PASSO: Execução da aula e acesso aos relatórios

Finalizadas as etapas de planejamento e organização do material didático, o docente irá desenvolver a parte prática da aula. Mas previamente deverá baixar o aplicativo do *Plickers* no celular ou *tablet* que será utilizado.

Durante a execução da aula, os alunos, de forma interativa, poderão ter acesso às questões que foram elaborados pelo professor, as quais estarão armazenadas na própria plataforma. Esse acesso se dará pela projeção da tela via data show (projetor). Seguidamente, já com os *card* em mãos, cada aluno irá escolher a alternativa que julgar ser a certa. Após todos escolherem suas respectivas alternativas, as respostas serão escaneadas por meio da câmera do dispositivo móvel utilizado pelo professor (Figura 12).

É através da posição dos *cards* apontados pelos estudantes para a câmera do dispositivo móvel que o *app* identifica as respostas deles e apresenta os dados do seu desempenho. Estes serão lançados, imediatamente, no banco de dados do aplicativo e visualizados pelo professor e alunos, exibindo, ainda, o percentual de acertos e erros concernentes a cada questão, o que permite ao professor realizar intervenções e/ou retomar o assunto trabalhado com base em tais resultados. Assim, esse profissional poderá identificar o nível de dificuldade e de avanço referente a cada aluno e, desse modo, realizar a avaliação formativa.

Figura 12: Escaneamento das respostas dos alunos



Fonte: <https://www.edgarcosta.net/recursos/plickers-avaliacao-em-tempo-real-com-poucos-recursos/>,

2021

Ainda por meio da plataforma, o docente poderá acessar os relatórios dos alunos, buscando do lado esquerdo da tela a opção *scoresheet*. Seguidamente, ele será redirecionado a uma nova aba (Figura 13), em que deverá escolher a classe da qual deseja obter o relatório. Uma outra aba será aberta (Figura 14), em que encontrará exposto o percentual de erros e acertos dos estudantes após a atividade ser aplicada.

Na proposta em questão, ainda não foi realizada nenhuma tarefa, logo não há a apresentação dos percentuais de erros e acertos dos estudantes.

Figura 13: Acesso aos relatórios

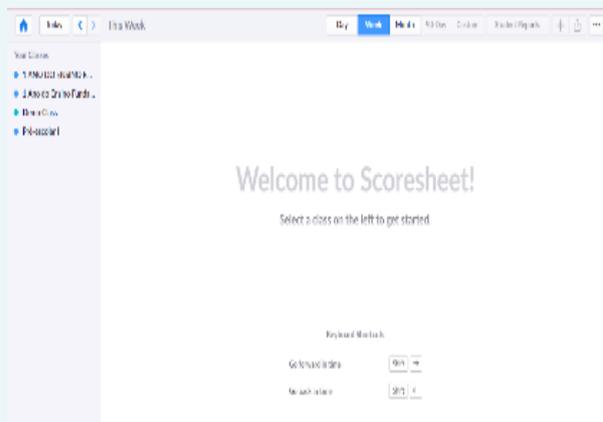
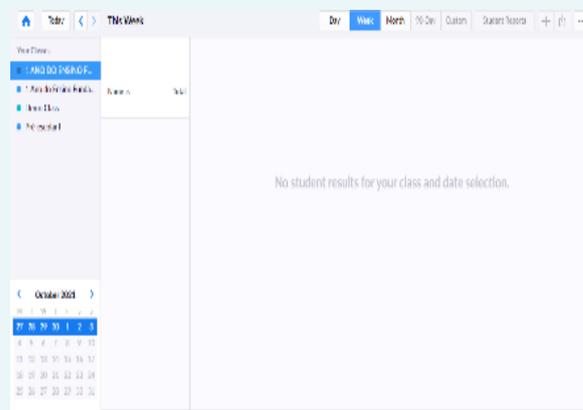


Figura 14: Relatórios armazenados



Fonte: <https://www.plickers.com/scoresheet>, 2021

Diante da apresentação da proposta em tela, fazemos a sugestão de o docente visualizar o vídeo de um tutorial para o uso da ferramenta *Plickers* (<https://www.youtube.com/watch?v=AGZ3kS1m6kY>), em que há a exibição de todo o passo a passo descrito nesta proposta de forma detalhada, a fim de facilitar a compreensão da sua execução por parte do docente.

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES E DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A partir do cumprimento das etapas descritas anteriormente, assim como após o planejamento da aula e o processo avaliativo terem sido finalizados, a etapa seguinte irá corresponder à impressão dos *cards* (Figura 15), os quais contêm a numeração equivalente a cada estudante, com as letras de A-D nas quatro extremidades, que irão corresponder às alternativas de múltipla escolha apresentadas pelo docente. Frisamos, ainda, que a ordem de distribuição dos *cards* deverá ser idêntica à lista numérica dos estudantes.

Logo, o aluno de número 1 deverá receber o *card* 1 e, assim, por diante. A opção que o aluno escolher deverá ser colocada na parte superior do *card* (com base no exemplo do *card* abaixo, a opção escolhida seria a A). Contudo, o professor poderá também criar um *card* personalizado para as crianças dos anos iniciais, facilitando a sua identificação e compreensão (Figura 16).

Figura 15: CARD

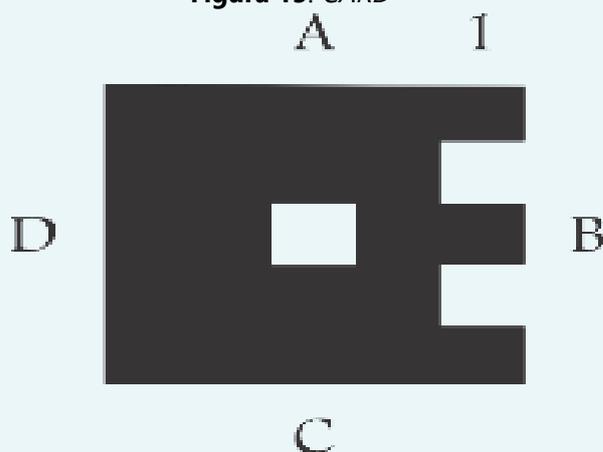
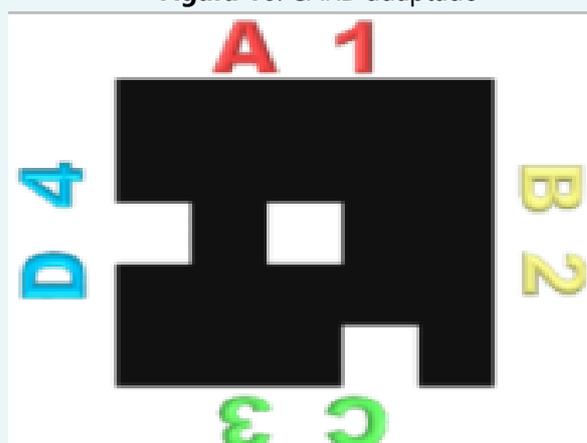


Figura 16: CARD adaptado



Fonte: Google imagens, 2021

Os *cards* são acessados na plataforma em arquivo no formato PDF para impressão. O usuário, para ter acesso ao arquivo, deverá buscar e clicar no lado direito da tela, em seu respectivo nome de usuário. Ao clicar em cima, ele será direcionado a outra página, em que deverá escolher a opção *Getting started guide*. Seguidamente, esse usuário será direcionado para outra aba, em que deverá clicar em *Get Plickers cards*. Logo, uma terceira aba será aberta, na qual o docente poderá, entre as opções disponíveis, realizar a impressão dos *cards*, na *option 1*, clicando em *here*.

5 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Diante da proposta discutida, elucidamos que o uso do aplicativo *Plickers* oportuniza às crianças experiências inovadoras de aprendizagem, além do fato de que elas estarão interagindo, no âmbito escolar, com os recursos tecnológicos. No tocante ao professor, esta é uma possibilidade de ele fazer um acompanhamento mais sistemático do desempenho da turma. Desse modo, o uso da ferramenta possibilita às crianças e aos professores terem uma participação mais ativa e poderem acompanhar a evolução do desenvolvimento apresentada pelos estudantes.

6 CONCLUSÃO

Um dos expressivos desafios da atualidade, sobretudo nos anos iniciais, é fazer a inserção dos recursos tecnológicos de forma pedagógica. Para tanto, ressaltamos que não se faz necessário que a escola possua um grande quantitativo de equipamentos ou estrutura, por exemplo: laboratórios de informática, *tablets*, computadores, lousas digitais, etc. O cerne da questão está na busca e na exploração,

de modo planejado, delineado e intencional, do potencial pedagógico e educativo que os recursos tecnológicos dispõem.

Concluimos, portanto, enfatizando que o processo de aprendizagem precisa apresentar um caráter lúdico, significativo e colaborativo, o qual integre vários aspectos, a saber: desenvolvimento das habilidades e competências digitais, ludicidade, construção do conhecimento, estabelecimento de interações, a partir da utilização de recursos tecnológicos, como projetor, *notebook*, *smartphone* ou *tablet*. Tudo isso evidencia ser viável trabalhar aplicativos e plataformas digitais com as crianças, explorando ao máximo todo o potencial pedagógico e lúdico desses recursos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. V. R. de. *et al.* Uma associação do método *Peer Instruction* com circuitos elétricos em contextos de aprendizagem ativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/4SsrkHKnBnv4fHnYQWSs5vr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

CAETANO, L. M. D; NASCIMENTO, M. M. N. Tecnologia e Pedagogia: caminhos para o sucesso. In: PUSTILNIK, M. V. (Org.). **Robótica Educacional e Aprendizagem: o lúdico e o aprender fazendo em sala de aula**. Editora CRV. Curitiba, 2018. p. 23-38.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 44, 2007.

MOURA, E. S.; PROPODOSKI, N. Letramento digital através da ludicidade digital. **Revista educação e Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 18-28, 2011.

PLICKERS. Avaliação em tempo real, 2021. Disponível em: <https://www.plickers.com>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, P. F; FAGUNDES, L. C; MENEZES, L. Como as Crianças estão se apropriando das Tecnologias digitais na Primeira Infância. CINTED-UFRGS. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/86023>. Acesso em: 18 set. 2021.

SILVA, D. O.; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. A utilização do aplicativo *Plickers* como ferramenta na implementação da metodologia *Peer Instruction*. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, p. 502-516, 2018. Disponível em: <https://bitly.com/sN1zm2>. Acesso em: 25 set. 2021.

TVIFPB. TVIFPB - **Tutorial para uso da ferramenta Plickers**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AGZ3kS1m6kY>. Acesso em: 01 out. 2021.

AUTORES

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande/*Campus* Cajazeiras. Membro do Grupo de Estudo e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA).

E-mail: adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

Aline Lucena de Brito

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Professora da Secretaria Estadual de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba. Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba/*Campus* Sousa.

E-mail: aline.brito@professor.pb.gov.br

Aparecida Suiane Batista Estevam

Graduada em Pedagogia (2019) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UERN). Professora da rede municipal de ensino do município de Pau dos Ferros/RN.

E-mail: suianebatista@gmail.com

Beatriz Andrade dos Santos

Professora da educação básica. Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) *Campus* de Pau dos Ferros (CAPF).

E-mail: beatrizandradesantos2@gmail.com

Cícero Nilton Moreira da Silva

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Departamento de Geografia e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É docente do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido (PLANDITES) e Coordena o Subprojeto PIBID Geografia (CAMEAM/UERN).

E-mail: ciceronilton@yahoo.com.br

Crígina Cibelle Pereira

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL).
E-mail: criginacibelle@uern.br

Daniele Mirte de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/RN, *Campus* Pau dos Ferros. Graduada em Pedagogia pela UVA (São Miguel – RN).
E-mail: danielimirte@alu.uern.br

Deuvanir de Souza Lima Diniz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/RN, *Campus* Pau dos Ferros. Graduada em Pedagogia pela UERN (Pau dos Ferros – RN).
E-mail: deuvanirsouza@alu.uern.br

Diana Maria Leite Lopes Saldanha:

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1998). Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2013). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora Adjunto IV do Departamento de Educação do *Campus* de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
E-mail: dianalsaldanha@yahoo.com.br

Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho

Analista de Ciência, Tecnologia e Inovação da Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN). Pertence ao quadro efetivo de servidores da UERN, na área de Enfermagem. É Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE)- Mestrado Acadêmico da UERN. Membro do Comitê Institucional de Pesquisa e Inovação da UERN (CIPI-UERN). Enfermeira, graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Saúde Coletiva com Ênfase no Programa Saúde da Família pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). Mestre em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem na UFRN (2013). Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pela UFRN (2017).
E-mail: diana-rego@hotmail.com.

Emanuel Mateus da Silva

Mestrando em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Professor da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Cariús – CE. Membro do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar – GITED.

E-mail: emanuelmateus@alu.uern.br

Erica Dantas da Silva

Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros – UERN. Professora do Ensino Fundamental I da rede privada de ensino, em Cajazeiras/PB. Pós-Graduada do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, *Campus* Cajazeiras. É bolsista DS da CAPES no Programa de Demanda Social na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Processo Ensino e aprendizagem (GEPPE). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2018) no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG).

E-mail: ericadantassilva@alu.uern.br

Felipe de Araújo Silva

Mestrando em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Professor temporário da Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

E-mail: felipe.silva1@prof.ce.gov.br

Fernando de Oliveira Freire

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Pau dos Ferros. Técnico em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* São Gonçalo do Amarante. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação (NEEd).

E-mail: fernando.ofreire@hotmail.com.

Francileide Batista de Almeida Vieira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Inclusão (GPCAI).

E-mail: francileide.almeida@ufrn.br

Francinaldo dos Santos Custódio

Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGE/UERN, Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas pelo Instituto Federal da Paraíba – IFPB - *Campus* Cabedelo. Atualmente trabalha como professor de Língua Inglesa na rede estadual de Pernambuco.

E-mail: francinado.cis@gmail.com

Francisco Reginaldo Linhares

Doutorando em Educação – PPGE/UFPB. Mestre em Ensino – PPGE/CAPF/UERN. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional - FIP. Graduado em História – URCA e em Pedagogia - UERN. Professor da Educação Infantil, na rede Municipal de ensino em Pilões-RN. Integrante GEPPE/DE/CAPF/UERN. Aluno da especialização em Mídias na Educação – EaD/UERN.

E-mail: reginaldo_linhares@hotmail.com

Ivanilza de Souza Beserra

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal do SemiÁrido (UFERSA).

E-mail: ivanilzabz@gmail.com

Joelma Uchoa Pinheiro

Mestra em Ensino de Línguas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Membro doGPET- Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto.

E-mail: joelmuchoapinheiro@gmail.com.

José Lázaro Inácio de Melo

Mestre em Ensino - PPGE/CAPF/UERN. Especialista em Gestão Pública – IFRN. Especialista em Mídias na Educação – UERN. Graduado em Pedagogia - UERN. Graduado em Administração Pública – UFRN. Suporte Pedagógico - SEEC/RN. Professor da educação básica na rede municipal de ensino em Riacho da Cruz/RN.

E-mail: lalazomelo@yahoo.com.br

Kaique Kayonan Lopes Delfino

Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE/UERN, Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI e Mídias na Educação UERN. Professor de Língua Inglesa nos Municípios de Viçosa/RN e Governador Dix-Sept Rosado/RN.

E-mail: kaiquedelfino@alu.uern.br

Kyteria Sabina Lopes de Figueredo

Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE).

E-mail: kyteria.figueredo@ufersa.edu.br

Letícia Bezerra França

Mestra em Ensino – PPGE/CAPF/UERN. Especialista em Políticas e Práticas da Educação Escolar – UERN. Graduada em Pedagogia – UERN. Voluntária e mediadora de leitura na Associação Comunitária Voluntários da Leitura em Água Nova/RN. Membro do GEPPE/DE/CAPF/UERN. Professora da educação básica na rede municipal de ensino em Pau dos Ferros/RN.

E-mail: leticiafranca_pedagogia@outlook.com

Marcos Nonato de Oliveira

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2011). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE, Membro do grupo de pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras/EALE, lotado no Departamento de Letras Estrangeiras/DLE, no *Campus* Avançado de Pau dos Ferros/CAPF.

E-mail: marcosnonato.uern@gmail.com

Maria da Conceição costa

Doutora em Educação – USP. Profa. Adjunto IV do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação/CAPF/UERN. Professora Permanente do PPGE/CAPF/UERN. Vice líder do GEPPE/DE/CAPF/UERN. Membro da Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios – REDE-TER.

E-mail: ceicaomcc@hotmail.com

Maria do Socorro da Silva Batista

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande no Norte. Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido/*Campus* Angicos. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação (NEEd).

E-mail: msbatista-@hotmail.com.

Maria José de Araújo

Mestra em Ensino – PPGE/CAPF/UERN. Especialista em Psicopedagogia institucional e clínica – FIP. Educação Especial – UCAM. Cultura africana e afro-brasileira – UFRN. Graduada em Teologia – FCS. Em Pedagogia UFRN. Professora da rede municipal de ensino em Belém do Brejo do Cruz/PB e membro do GEPPE/CAPF/UERN.

E-mail: mjcaico@yahoo.com.br

Maria Jocelma Duarte de Lima

Professora da educação básica. Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) *Campus* de Pau dos Ferros (CAPF).

E-mail: jocelmaduarte@yahoo.com.br

Marta Jussara Frutuoso da Silva

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Aplicados em Língua Estrangeira (EALE).

E-mail: martajussara@uern.br

Nayane Sibeles de Oliveira

Mestre em Ensino (2020) pelo Programa de Pós Graduação em Ensino/PPGE, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros/CAPF, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Especialista em Ciências Ambientais, pela FIC - Faculdades Integradas do Ceará. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Campina Grande (2017). Técnico em Agropecuária pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB.

E-mail: nayanee-oliveira@hotmail.com

Nathalia Maria de Sousa Feitosa:

Graduada em Pedagogia (2017) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialização em Formação Docente para a Educação Básica (UFCG). Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

E-mail: nathaliafeitosasjp@gmail.com

Sheyla Maria Fontenele Macedo

Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal). Professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/RN.

E-mail: sheylafontenele@uern.br

ORGANIZADORES

Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

Doutora em Química pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE- UERN).

E-mail: aylamarcia@yahoo.com.br

José Cezinaldo Rocha Bessa

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/*Campus* de Araraquara. Professor Adjunto IV do Departamento de Línguas Estrangeiras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL).

E-mail: cezinaldobessa@uern.br

José Rodrigues de Mesquita Neto

Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Aplicados em Língua Estrangeira (EALE).

E-mail: josemesquita@uern.br

Ione Maria da Silva

Doutora em Ciência da Educação pela Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Física Sociedade e Saúde - GPEFSS/UERN e do Núcleo de Estudos em Educação - NEED/UERN.

E-mail: ionasilva@uern.br

Produtos educativos e metodologias de ensino

5
VOLUME

A COLEÇÃO PRODUTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIAS DE ENSINO – VOLUME 5 – é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A coleção objetiva divulgar produtos educativos, materiais didáticos e metodologias de ensino que foram desenvolvidos por discentes, egressos e docentes do PPGE com base em pesquisas de dissertações defendidas e/ou de atividades de disciplinas ministradas no Programa.

Neste volume, as cartilhas selecionadas apresentam propostas de trabalho com aplicativos, oficinas, projetos interdisciplinares, jogos, dentre outros recursos e ferramentas, contemplando, desse modo, um leque diversificado de metodologias que oferecem, a outros profissionais da educação, possibilidades concretas de dinamizar e melhorar o ensino, nos seus diferentes níveis e contextos. Uma peculiaridade deste volume são também as propostas de trabalho que dão conta da proposição de atividades de ensino voltadas ao contexto remoto emergencial – em relação ao qual fomos confrontados nesses dois últimos anos de enfrentamento da pandemia do COVID-19 – o que demonstra uma clara preocupação e um interesse de nossos alunos e egressos em responder aos desafios da escola em face das demandas do presente.

- Organizadores

REALIZAÇÃO:



UERN

PARCERIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL
UFERSA
RURAL DO SEMI-ÁRIDO

APOIO:

