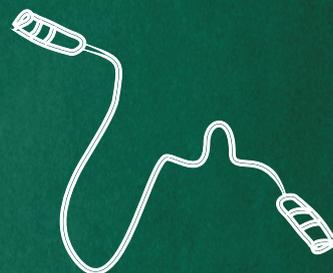
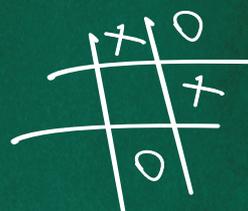
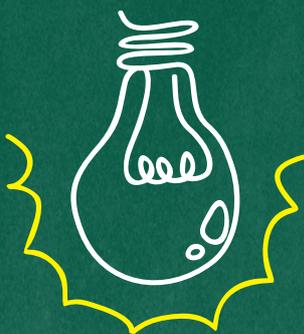




**COLEÇÃO
PRODUTOS EDUCATIVOS
E METODOLOGIAS DE ENSINO
VOLUME 4**



ADELAIDE ALVES DIAS
DIANA PAULA DE SOUZA REGO PINTO CARVALHO
GLAYDSON FRANCISCO BARROS DE OLIVEIRA
MARCOS NONATO DE OLIVEIRA
SHEYLA MARIA FONTENELE MACED

Organizadores (as)



COLEÇÃO
PRODUTOS EDUCATIVOS
E METODOLOGIAS DE ENSINO
VOLUME 4

Adelaide Alves Dias

Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho

Glaydson Francisco Barros de Oliveira

Marcos Nonato de Oliveira

Sheyla Maria Fontenele Macedo

Organizadores (as)

COLEÇÃO

PRODUTOS EDUCATIVOS

E METODOLOGIAS DE ENSINO

VOLUME 4

© Adelaide Alves Dias, Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho, Glaydson Francisco Barros de Oliveira, Marcos Nonato de Oliveira, Sheyla Maria Fontenele Macedo.

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
Glaydson Francisco Barros de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964

Produtos educativos e metodologias de ensino: volume 4. Organizadores: Adelaide Alves Dias, Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho, Glaydson Francisco Barros de Oliveira, Marcos Nonato de Oliveira, Sheyla Maria Fontenele Macedo. Pau dos Ferros: REDE-TER, 2021.

ISBN: 978-65-87381-10-7

1. Educação. 2. Metodologia. 3. Ensino. I. Dias, Adelaide Alves. II. Carvalho, Diana Paula de Souza Rego Pinto. III. Oliveira, Glaydson Francisco Barros de. IV. Oliveira, Marcos Nonato de. V. Macedo, Sheyla Maria Fontenele.

CDD 370

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

Sumário

NOTA DOS (AS) ORGANIZADORES (AS)	6
AGROVILA: O JOGO COMO FORMA DE TRABALHAR AS FORMAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLAS	7
A MULTIMODALIDADE E O LIVRO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL: EXPLORANDO O VERBO-VISUAL EM “DORINHA, A PEQUENA GIGANTE: A MENINA QUE VENCEU O BULLYING”	15
COMBINANDO DIÁRIOS REFLEXIVOS E MAPAS CONCEITUAIS: PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA PARA AVALIAÇÃO DE SEMINÁRIOS EM SAÚDE	28
CONTAR E ENCANTAR: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO ...	39
DESIGN THINKING NA EDUCAÇÃO: DO CONCEITO À PRÁTICA	50
DO MEME À CARTA ARGUMENTATIVA: UMA OFICINA DE RETEXTUALIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO REMOTO	59
EXPLORANDO TÓPICOS DE GEOMETRIA ANALÍTICA COM O APP GEOGEBRA	70
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA	81
OFICINA: AS EMOÇÕES E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	89
OFICINA COMO TRABALHAR O PROTAGONISMO DE MULHERES NEGRAS NA CIÊNCIA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	98
OFICINA DE PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO	109
OFICINAS TEMÁTICAS INTEGRADORAS – PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	118
MAPAS CONCEITUAIS PARA O ENSINO EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS .	129
MOTIVAÇÃO À LEITURA POR MEIO DO JOGO LITERÁRIO “DESVENDANDO O PEQUENO PRÍNCIPE”	140
O SCRATCH COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO TRABALHO COM A LITERATURA DE CORDEL	150
O STORYTELLING COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	160
O USO DO CINEMA COMO PERSPECTIVA ÉTICO-COOPERATIVA DE ENSINO	170
SALA DE AULA INVERTIDA: O USO DO CORDEL COMO INSTRUMENTO DE INTERSECÇÃO ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	178
TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: A UTILIZAÇÃO DE LIVROS LITERÁRIOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO	189
TEXTOS QUE QUEREMOS LIVRES: EXPLORANDO A LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL	199

NOTA DOS (AS) ORGANIZADORES (AS)

Adelaide Alves Dias
Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho
Glaydson Francisco Barros de Oliveira
Marcos Nonato de Oliveira
Sheyla Maria Fontenele Macedo

É com enorme satisfação que apresentamos o volume IV da COLEÇÃO PRODUTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIAS DE ENSINO. Esta é mais 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 PRODUTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIAS DE ENSINO volume IV é o resultado do empenho de docentes e discentes do PPGE e tem por objetivo divulgar produtos educativos, materiais didáticos e metodologias de ensino desenvolvidos a partir de pesquisas de dissertações e/ou de atividades de disciplinas ministradas no Programa.

Convidamos o (a) leitor (a) para uma “leitura deleite” de cada uma das 20 cartilhas, que se desdobram em temáticas e atividades diversificadas, visando a atender públicos variados, desde professores (as) da Educação Infantil ao Ensino Superior.

O material aqui reunido apresenta conteúdos de forma clara, dinâmica e exequível, especificando os objetivos, a faixa etária, o público-alvo, o passo a passo, os materiais, as estratégias utilizadas, 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.

É nosso desejo que esta cartilha seja motivo para o avanço de uma prática docente ativa, renovada e humanista e que sirva ainda como reflexão e oportunidade para a realização de novas experiências didáticas na esfera do ensino.

Manifestamos o sentimento de gratidão a todos (as) os que permitiram a materialização deste trabalho e, em especial, aos (as) nossos (as) alunos (as), que dão sentido ao nosso fazer. Agradecemos, ainda, à Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios (REDE-TER), pelo apoio técnico-científico e fortalecimento das parcerias institucionais.

AGROVILA: O JOGO COMO FORMA DE TRABALHAR AS FORMAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLAS

Francisco Alves da Costa Neto¹

Cicero Nilton Moreira da Silva²



APRESENTAÇÃO

O jogo é em si uma atividade presente desde os primórdios da humanidade, sendo apresentado por Huizinga (2001) como um elemento que, embora pertencente à cultura dos povos, tem sua gênese pré-cultural. Essa percepção nasce após afirmar que antes do homem se conceber como conjunto social, o mesmo já fazia uso do jogo. Tal prerrogativa é explicada pelo autor ao colocar que nem só os homens jogam, os animais também fazem uso do mundo fictício (e nem por isso menos real) das atividades de jogo.

Muito embora, seja algo praticável por seres “irracionais”, a atividade lúdica não é algo que possa ser interpretado como alheio à dimensão dos interesses, como coloca Huizinga (2000, p. 4), “No jogo tem alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido a ação”, sendo assim, entendemos que o mecanismo do jogo apresenta sua lógica no sentido, por vezes oculto em que ele se coloca, fazendo com que sua utilização no ensino não possa ser vista como despropositada.

Kishimoto (2011) nos lembra a difícil tarefa que é definir o jogo, e para tanto se aporta em alguns teóricos, afim de estabelecer alguma zona comum a todos eles. Algo que cabe aqui destacar é o aspecto regrado e a sua existência no tempo e no espaço, que nos leva a concepção de que, muito embora o jogo seja colocado como algo não-sério, o objeto lúdico adquire sua seriedade segundo um sistema de regras, que se estabelece em um local predeterminado onde o jogo, em si, ocorre. Fazendo com que o tabuleiro ou a área estipulada para se jogar seja um território regido por um poder, que precisa ser respeitado ou se não haverá conflitos na coesão social estabelecida.

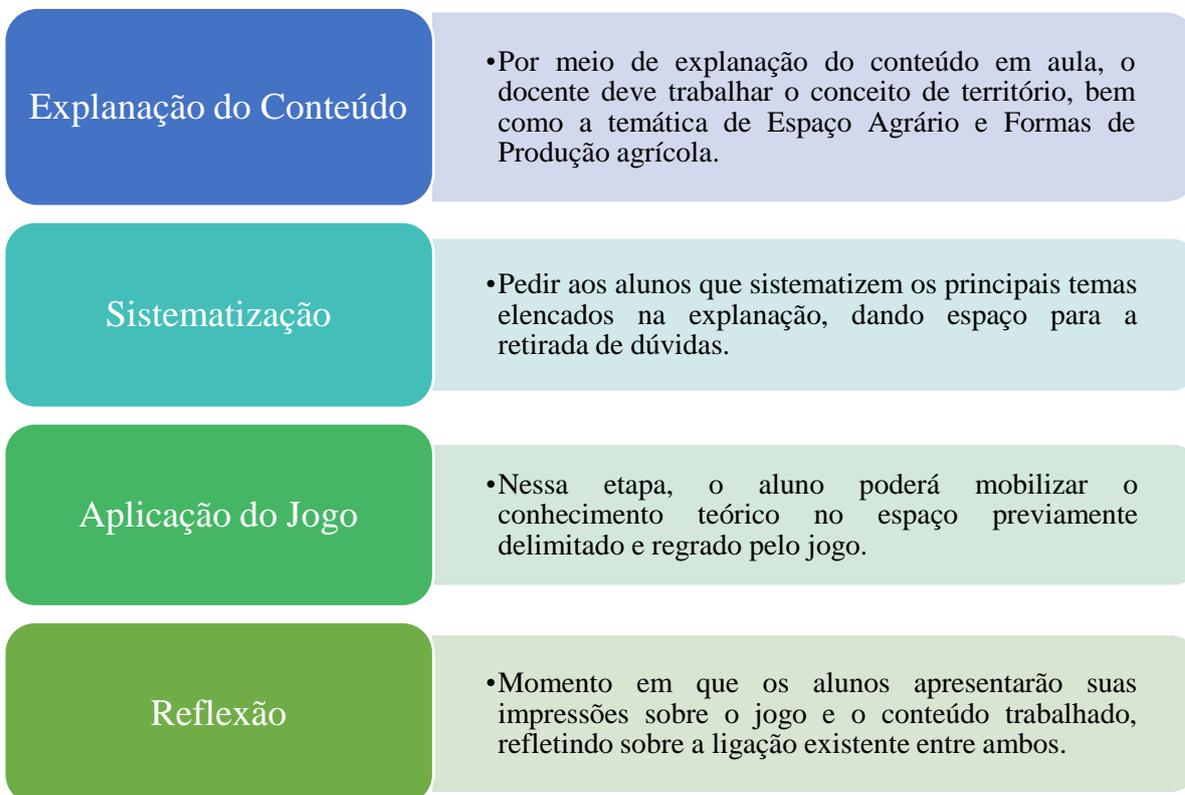
¹ Mestrando do Programa de pós-graduação em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: franciscoalves258@gmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UER). Orientador. E-mail: ciceronilton@yahoo.com.br

A proposta pedagógica da “AgroVila” é fruto de experiências pessoais e acadêmicas realizadas nas disciplinas de Geografia Agrária e Geografia e Ensino, vivenciadas enquanto discente do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), bem como enquanto bolsista do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nas quais foram oportunizadas a criação e a aplicação prévia deste jogo em sala de aula.

Vale ressaltar aqui que a opção pela utilização do jogo não deve ser a de criar o conhecimento, pois, como bem coloca Callois (2017, p. 15), “[...] o jogo não produz nada: nem bens, nem obras. É essencialmente estéril”. Com base nisso, é inocente pensar que a simples utilização do jogo, desvinculada ao conteúdo previamente estudado, produza no aluno outra coisa a não ser o puro passatempo, que não é a proposta aqui apresentada.

Para que evitemos cair nessa “armadilha” que se cria em torno da utilização despropositada da atividade lúdica, cabe ao professor a utilização planejada do jogo como elemento articulador do ensino. Sendo assim, utilizando-se, de forma potencial, a capacidade mobilizadora do conhecimento que possui. Desse modo, sugerimos que o “AgroVila” seja inserido de forma consciente em um processo de 4 (quatro) etapas:



FONTE: Dos autores

1. JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalhar as aulas de Geografia por meio de jogos pode despertar o interesse dos alunos, uma vez que tende a aproximar o conteúdo que está sendo trabalhado com a realidade dos discentes, sendo importante para isso que seja inserido no planejamento docente, com objetivos claros e que se relacione com a realidade dos alunos. Acreditamos que a “utilização de atividades lúdicas nas escolas poderá contribuir significativamente no desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo em que concorre para a melhoria geral da qualidade do ensino” (PINHEIRO; SANTOS; RIBEIRO FILHO, 2013, p. 28).

Então, apresenta-se aí outro caráter importante ao se utilizar os jogos em sala de aula, pois este recurso pode propiciar a desconstrução da imagem de uma disciplina chata e enfadonha, junto aos nossos alunos. Os jogos na disciplina de “Geografia” apresentam, em seu caráter, potencialidades para o trabalho com aspectos físicos, econômicos e sociais, que podem partir do local de convívio dos alunos, até um ponto extremamente longe, utilizando as escalas de análises local/regional/global. Cabe então ao professor se dispor em aproveitar esse potencial e fazer uso dos jogos como metodologia para suas aulas, a fim de tornar o ensino da Geografia significativo.

Devemos nos atentar também quanto a possível rivalidade que pode ser criada entre os alunos, motivados pela ideia de competição que o jogo traz. O professor, enquanto mediador, deve procurar usar essa competição sob uma perspectiva positiva, fazendo com que a rivalidade possa ser encarada como “uma forma de crescimento individual, tendência de superação e até mesmo de desenvolvimento do espírito de colaboração” (VERRI; ENDLICH, 2009, p. 67).

2. TERRITÓRIO UM CONCEITO EM JOGO

Quando falamos em território, deveremos entendê-lo como um recorte espacial no qual se exerce uma instância de poder, na qual se relacionam também aspectos afetivos e de pertencimento.

Pensando dessa forma, poderemos dizer que o território é, em sua essência, um jogo de interesses e poderes que se relacionam de maneira conflituosa. Quando aplicamos o jogo em sala de aula, podemos associar a questão da competição às próprias questões territoriais, levando-os (os discentes) a entender de maneira mais ampla como essa disputa acontece no meio agrário, por exemplo.

É no território que os conflitos se manifestam, à medida em que o poder nele existente não é plenamente uniforme. No espaço agrário, essa dinâmica não difere ao aceitarmos e reconhecermos a existência dos conflitos dentro do território, inclusive, no que diz respeito às formas de produção agrícola, portanto, ajudaremos na compreensão

"[...] são as relações de poder, por meio de diferentes atores, que se apropriando do espaço vão formar os territórios, imprimindo nestes suas características relacionais de acordo com seus objetivos, que podem ter influências de ordem econômica, política, cultural e até mesmo do meio natural." Teixeira e Andrade (2010, p. 1)

que todo espaço em que se manifesta alguma ação política, econômica e de poder, tem em sua composição, forças conflitantes e diametralmente opostas, de modo a entender esses componentes como elementos fundantes da sociedade.

3. AGROVILA, EM FUNÇÃO DO JOGO

O “AgroVila” tem por objetivo trabalhar a formação e conflito existente no espaço agrário brasileiro. Baseado no Jogo “Detetive”³, este jogo tem por objetivo problematizar a concepção harmônica, através do conceito chave território, em que, a perspectiva do conflito entre os diferentes agentes que compõem o meio agrário será exposta. O jogo tem como desígnio descobrir quem matou e quem morreu, onde morreu e com o que foi morto. Para tanto, as equipes serão dispostas em um tabuleiro humano e tentarão descobrir o enigma, onde a equipe que descobrir primeiro, ganha o jogo.



Para a efetivação do Jogo se faz necessário o uso das seguintes regras:

- O Jogo possui 28 cartas, das quais, 04 (2 personagens, 1 produto e 1 forma de produção agrícola) estarão sob a posse do Mediador. Essas cartas deverão ser

³ Jogo de investigação em tabuleiro, vendido pela Estrela – Distribuidora de Brinquedos, Comercial, Importadora e Exportadora LTDA no Brasil

descobertas pelas equipes, enquanto as outras 24 serão distribuídas igualmente entre as outras equipes;

- Um integrante de cada equipe será destinado para mediar a peça do tabuleiro, o qual será responsável por dar o palpite, quando alcançar um dos locais do tabuleiro;
- O integrante que media a peça do tabuleiro poderá ser trocado apenas uma vez, por equipe, durante o jogo;
- O Integrante que coordena a peça só conseguirá dar um palpite quando chegar em uma das casas do tabuleiro que representa o produto, e não poderá dizer outro produto no palpite, que não seja o que ele está;
- Os movimentos dentro do tabuleiro só podem seguir para Norte, Sul, Leste ou Oeste da casa na qual o integrante se localiza;
- Os membros que não estiverem no Tabuleiro, ficarão responsáveis por ficar com as cartas do grupo, e por sortear o número de casas que irão andar;
- A equipe poderá entrar no tabuleiro para dar dicas e passar alguma informação para a sua peça, porém, sem atrapalhar a equipe adversária, passível a penalização, caso isso ocorra;
- O Palpite sobre o “Quem produziu? Para quem produziu? O que produziu? e Como produziu?” só será valido quando dito pela peça;
- A cada acerto de uma das 4 cartas na mão do mediador, a equipe ganhará 5 pontos e, se conseguir acertar a ordem, será acrescentado mais 15 pontos e o jogo se encerra.

Partindo dessas regras, os grupos terão que utilizar-se de estratégias para descobrir quais as cartas estarão contidas nos 4 envelopes, que estarão de posse do mediador. Deve-se saber, em primeiro lugar, que nenhuma das cartas terá mais de um exemplar no jogo. As cartas que já estiverem sobre posse do grupo, na divisão prévia realizada no início do jogo, são impossíveis de estarem nos envelopes, sendo auto eliminadas dos palpites que serão dados. Para facilitar esse mapeamento das cartas que não estão nos envelopes, será disponibilizado uma planilha contendo os produtos, personagens e formas de produção que existem no jogo, como nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Produtos que contém no jogo

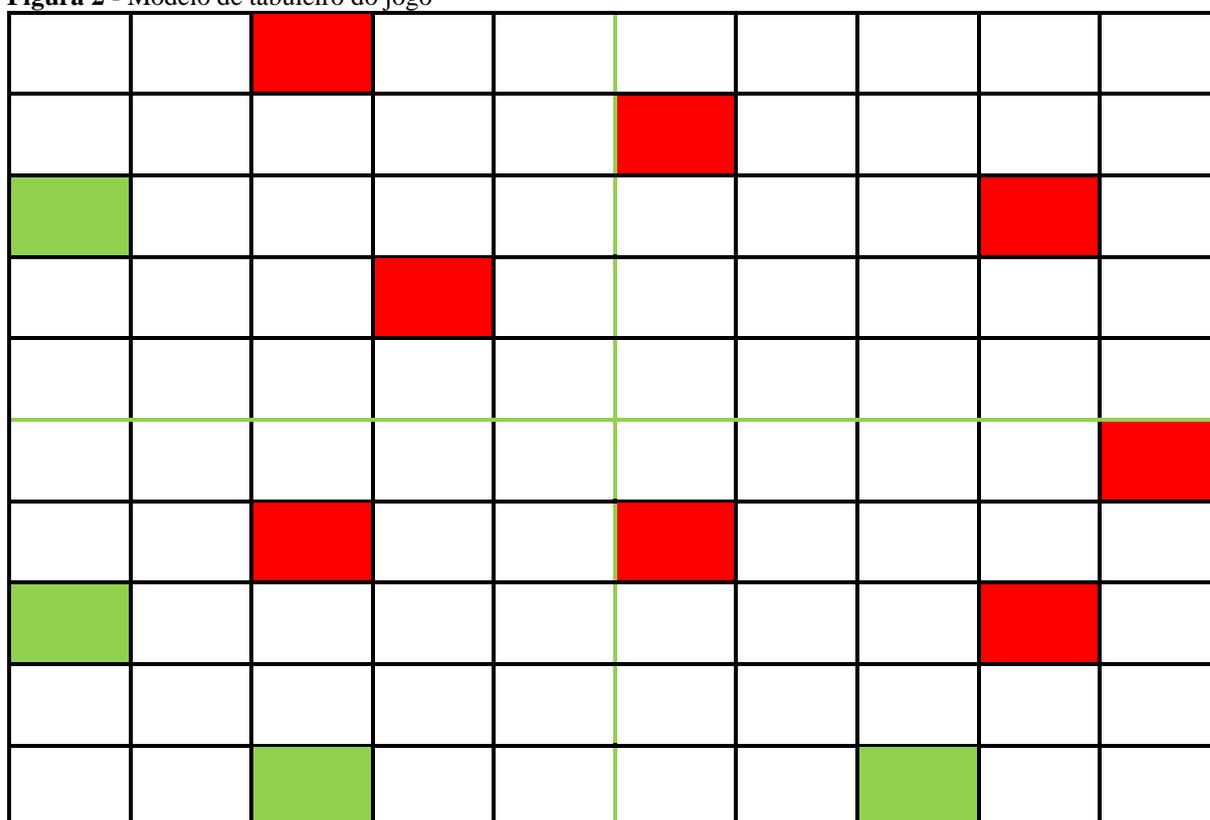
				
Produtos:				
• Mandioca				
• Feijão				
• Milho				
• Café				
• Soja				
• Arroz				
• Trigo				
• Batata				
Personagens:				
• Agricultor Familiar				
• Agroecologista				
• Fazendeiro				
• Agronegócio				
• MST				
• Assentado de reforma agrária				
• CPT				
• Índio				
• Quilombola				
• Grileiro				
• Arrendatário				
• Posseiro				
• Camponês				
Formas de produção:				
• Familiar				
• Comercial				
• Sustentável				
• Orgânica				
• Intensiva				
• Extensiva				
• Permacultura				

Fonte: Dos autores

O palpite só poderá ser proferido quando o integrante que conduz a peça no tabuleiro, chegar a alguns dos locais assinalados no tabuleiro, sendo ele o responsável por dizer duas personagens, uma arma e um local. Suponhamos que nos envelopes estão as cartas do

Agricultor Familiar, Quilombolas, Orgânica e Mandioca. Quando um integrante do tabuleiro chegar ao local do Arroz, dá o seguinte palpite: o Agricultor Familiar produziu Arroz (que é o produto onde ele parou) com agricultura Familiar para Quilombolas. Dado o palpite, a (s) equipe (s) que tiverem com posse de uma dessas cartas, entram no tabuleiro e mostram a carta à pessoa que deu o palpite, no caso, teriam 2 (duas) cartas a serem mostradas (Arroz e Forma Familiar de Produção), já que a carta do Agricultor Familiar e Quilombolas vão estar nos envelopes. A equipe ganha 10 pontos por ter acertado dois itens, e por meio de estratégia, já saberá que as cartas estarão nos envelopes. A construção do tabuleiro pode se dá em uma projeção cartográfica, com uma divisão em quadros da área na qual será realizada. Vale ressaltar que a forma desse tabuleiro consegue ser adequada à diferentes contextos, com os quais o jogo possa vir a ser aplicado. Porém, é imprescindível a necessidade de o tabuleiro permitir ao aluno se mover em todos os pontos. Pode-se optar por um formato de tabuleiro feito com materiais de produção dos discentes, como cartolinas e papelão, bem como a utilização do espaço físico da escola, seguindo algumas demarcações específicas. Tal como pode ser visto no modelo a seguir, que demonstra um plano do tabuleiro, com a qual as casas verdes representam pontos de partida e, as vermelhas os produtos para palpite:

Figura 2 - Modelo de tabuleiro do jogo



Fonte: Dos autores

Mediante o conteúdo apresentado na cartilha, compreendemos que o jogo serve como um mecanismo bastante relevante para o ensino-aprendizagem de variadas temáticas. Embora demonstremos uma utilização focalizada no ensino de geografia, compreendemos que tal proposta é passível de adaptação em uma diversidade, levando em consideração o olhar do docente.

Desse modo, compreendemos que a utilização de atividades lúdicas é extremamente possível em etapas avançadas da educação básica, rompendo com a ideia empírica de que os jogos e brincadeiras são próprios da Educação Infantil e anos iniciais. O ensino deve se apoiar em metodologias que propiciem o melhor aproveitamento do conteúdo escolar, tal como apresentamos nesse texto, o bom planejamento favorece para a chance de efetivação da proposta.

4. INDICAÇÕES



Para facilitar o trabalho do professor na mediação dessa atividade, gerando um aprofundamento na temática, seguem algumas sugestões:

Torto Arado – Itamar Vieira Junior (Livro)

Funeral de um Lavrador – Chico Buarque (Música)

O Veneno está na mesa – Documentário

<https://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>

5. REFERÊNCIAS

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 7 ed. 2001

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO. Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Igor de Araújo; SANTOS, Valéria de Sousa; RIBEIRO FILHO, Francisco Gomes. **BRINCAR DE GEOGRAFIA: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. **Revista Equador**, Ufpi, v. 2, n. 2, p.25-41,jul/dez, 2013.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS APLICADOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Percorso**: NEMO, São Paulo, v. 1, n. 1, p.65-83, 2009.

A MULTIMODALIDADE E O LIVRO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL: EXPLORANDO O VERBO-VISUAL EM “DORINHA, A PEQUENA GIGANTE: A MENINA QUE VENCEU O BULLYING”

Maria das Dores Alves de Souza⁴

Maria Zenaide Valdivino da Silva⁵



APRESENTAÇÃO

Atualmente, as informações estão cada vez mais compostas por uma diversidade de representações simbólicas. Essa diversidade de modos sempre esteve presente em nossas vidas, no entanto, com o avanço da tecnologia digital, seu uso tem se tornado intensivo. Isso ficou ainda mais evidente, com a pandemia ocasionada pela COVID-19, neste ano de 2020, em que muitas práticas passaram a ser desenvolvidas virtualmente e profissionais de várias áreas tiveram que se adaptar às novas formas de comunicação, representação e produção de significados, incluindo os profissionais da educação. É necessário, pois, neste contexto pós-moderno, desenvolver habilidades de leitura, por exemplo, que permitam a compreensão de informações presentes nas imagens, nas cores, nos sons e nos gestos, além dos textos escritos. Torna-se imprescindível, também, desenvolver a capacidade de se posicionar criticamente.

Atualmente, as informações estão cada vez mais compostas por uma diversidade de representações simbólicas. Essa diversidade de modos sempre esteve presente em nossas vidas, no entanto, com o avanço da tecnologia digital, seu uso tem se tornado intensivo. Isso ficou ainda mais evidente com a pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, em que muitas práticas passaram a ser desenvolvidas virtualmente, e profissionais de várias áreas tiveram que se adaptar às novas formas de comunicação, representação e produção de significados, incluindo os profissionais da educação.

⁴ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande de Norte (UERN). E-mail: doryspdf@gmail.com

⁵ Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande de Norte (UERN). Doutorado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Pos-LA), na Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: mariazenaide@uern.br.

É necessário, pois, neste contexto pós-moderno, desenvolver habilidades de leitura que permitam a compreensão de informações presentes nas imagens, nas cores, nos sons e nos gestos, além dos textos escritos. Torna-se imprescindível, também, desenvolver a capacidade de se posicionar criticamente.

Com base nos aspectos estruturais do modelo *show me*, de Callow (2008, 2013) – que se baseia na Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) – contemplando dimensões afetivas, composicionais e crítica, produzimos esta cartilha com propósito de ajudar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede básica de ensino, a desenvolver práticas de leitura numa perspectiva mais ampla, dentro de uma concepção de letramentos que contemple a abordagem dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, 2000).

Usamos para elaboração das atividades de leitura e produção, o livro infantojuvenil: “Dorinha, a pequena gigante: a menina que venceu o *bullying*”, de Manoel Cavalcante, por ser um livro já utilizado pelos professores em várias escolas de Pau dos Ferros-RN, bem como de outros lugares do Estado e do Brasil,⁶ com o intuito de explorar o tema principal que é o *bullying*. Vale destacar também a riqueza composicional presente na obra, desde os versos à composição visual bastante saliente na obra.

1. TEMA

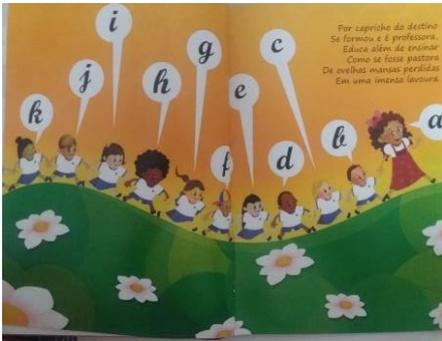
O tema, aqui proposto (*bullying*), dialoga com assuntos de questões sociais, contribuindo para



a reflexão sobre as relações pessoais, o respeito às diferenças e à diversidade. Esses temas são de aspectos transversais, pois se incluem nas questões culturais e ético-raciais.

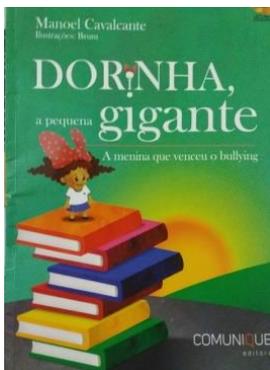
⁶ Entre essas escolas estão: o Colégio Diocesano de Mossoró – Rio Grande do Norte - RN; Colégio Nossa Senhora Das Neves, Natal - Rio Grande do Norte (RN), Colégio Marista, Recife - RN; Colégio Lourdinhas, João Pessoa – Paraíba-PB; Colégio Ciman, Brasília – DF as escolas da rede estadual de ensino básico do Rio Grande do Norte que fazem parte do programa cheque-livro. Esse é um programa da Secretaria Estadual de Educação (SEEC) através do qual o Governo do RN destina recursos financeiros às escolas para que possam adquirir obras literárias de apoio didático, durante a Feira do Livros e Quadrinhos (FLiQ) que acontece, anualmente, nas cidades de Natal e Mossoró – RN.

2. CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA



- **Público:** professores do ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano);
- **Público-alvo:** alunos do ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano);
- **Área de concentração:** ensino de leitura e de escrita;
- **Duração:** 3 a 6 horas/aulas;

3. MATERIAL DIDÁTICO



Para essa proposta, serão utilizados textos da obra intitulada “Dorinha, a pequena gigante: a menina que venceu o *bullying*”, do escritor potiguar Manoel Cavalcante. Lançado pela editora comunique, é o segundo livro da série “leitura e cidadania”. Trata-se de um livro escrito em cordel, que apresenta, em suas páginas, uma riqueza de recursos como imagens, cores, texto poético, símbolos e cores.

4. OBJETIVOS

Refletir sobre o ensino de leitura e de produção textual, por meio de textos multimodais, no contexto da educação básica, nos anos iniciais do nível fundamental I;

Desenvolver letramentos adequados na compreensão de textos multimodais nos livros de literatura infanto-juvenil;

Discutir a construção de sentido dos textos multimodais nas aulas de leitura e de produção textual;

Propagar a ideia de ensino de leitura e de produção numa perspectiva do letramento visual/multimodal crítico.

5. MODELO *SHOW-ME* (CALLOW, 2013): TRÊS DIMENSÕES PARA O ENSINO DO PROCESSO DA LEITURA DE TEXTOS IMAGÉTICOS

1ª - DIMENSÕES AFETIVAS



Explora o aspecto afetivo dos textos visuais (sentimentos, sensações, conhecimento prévio etc.)

2ª - DIMENSÕES COMPOSICIONAIS



Uso da metalinguagem
específica para explorar

3ª - DIMENSÕES CRÍTICAS



Entendimento sócio-crítico
considerando as relações de
poder presentes nos textos
visuais/multimodais (ideias,
conceitos e classificações
representadas nas imagens).

6. PASSO A PASSO

ETAPA 1 - Dimensões Afetivas adaptado de Callow (2008): ⁷explorando o aspecto afetivo dos textos visuais

⁷ Traduções de Silva (2016), adaptadas do Modelo *Show Me* de Callow (2008)

Fique atento/a ao engajamento positivo e/ou negativo com o texto visual/multimodal. Observe que indicadores gerais podem incluir:

- Olhar para a imagem enquanto lê;
- Comentar as imagens;
- Usar comentários afetivos positivos ou negativos e expressões faciais;
- Voltar a olhar para imagens específicas;
- Mostrar prazer em ler ou visualizar.



Antes de ler, apresente a capa ou uma imagem do livro que caracteriza o enredo da história e peça para os alunos dizerem sobre o que deve ser esse livro.

Depois que ler, pode-se fazer as seguintes indagações:

- Qual imagem você mais gosta? Por quê?
- Qual imagem você não gosta? Por quê?

Só para lembrar:

Os professores podem adaptar a forma como perguntar, de acordo com a linguagem que melhor se adapte aos alunos.

ETAPA 2 - Dimensões composicionais adaptado de Callow (2008): explorando o aspecto composicional dos textos visuais

❖ **Escolha uma página específica em que quer focar durante ou depois da leitura. Com a linguagem que melhor se adaptar aos alunos, leve-os a identificarem ações, eventos, conceitos ou uma mistura deles.**

❖ **Indicadores gerais e metalinguagem podem incluir o seguinte:**

- Descrever ações, eventos e cenários, usando evidência;
- Explicar imagens simbólicas (exemplo, aperto de mão significa amizade, usar termos como símbolos, tema, ideia).

❖ **Escolha uma página com um personagem que tem uma certa distância, uso de ângulos ou o uso de cores.**

Indicadores gerais e metalinguagem pode incluir os seguintes:

- Descrever a distância usada, o ângulo e o olhar dos personagens, e explicar o efeito de cada um;
- Descrever cores e humores relacionados ou simbolismo;
- Descrever tipos de linhas, formas, ou texturas, e como eles criam efeitos.

❖ **Escolha uma página com uma variedade de elementos na imagem para avaliar as escolhas do layout da página.**

Indicadores gerais e a metalinguagem incluem o seguinte:

- Identificar parte saliente da imagem que inicialmente guia seus olhos e explica razões;
- Identificar um caminho possível de leitura que os olhos devem seguir na página;
- Identificar fortes linhas (vetores) que ligam os olhares e os apontam.

ETAPA 3 - Dimensões críticas adaptado de Callow (2008): explorando o aspecto crítico dos textos visuais

❖ **As questões podem ser usadas e adaptadas pelo texto que está sendo lido;**

❖ **Discussões estendidas sobre uma questão é mais útil do que uma discussão breve de muitas questões;**

❖ **Conceitos chave da metalinguagem podem incluir:**

- Inclusão e exclusão de grupos sociais raciais, culturais.
- Quem está representado como sendo poderoso ou importante e quem não?

- Por que o produtor da imagem escolheu essas pessoas ou grupos sociais, essas cores, esses tamanhos?
- Você acha que ele quer passar alguma ideia em especial? O quê?

Sugestões de questões para explorar os textos multimodais do livro infantojuvenil “Dorinha, a pequena gigante: a menina que venceu o *bullying*”, na prática de leitura afetiva, composicional e crítica.

TEXTO I



Fonte: Imagem do livro “Dorinha, a pequena gigante: a menina que venceu o *bullying*, p. 6-7.

Questões para explorar as dimensões afetivas:

- 1- Qual imagem você realmente gosta nesse texto? Por quê?
- 2- Qual imagem você realmente não gosta? Por quê?
- 3- Quando você olha para essa imagem, o que você sente? Diga-me por que você sente isso.
- 4- Essa imagem representa alguma experiência vivida por você? Por quê?

Questões para explorar as dimensões composicionais:

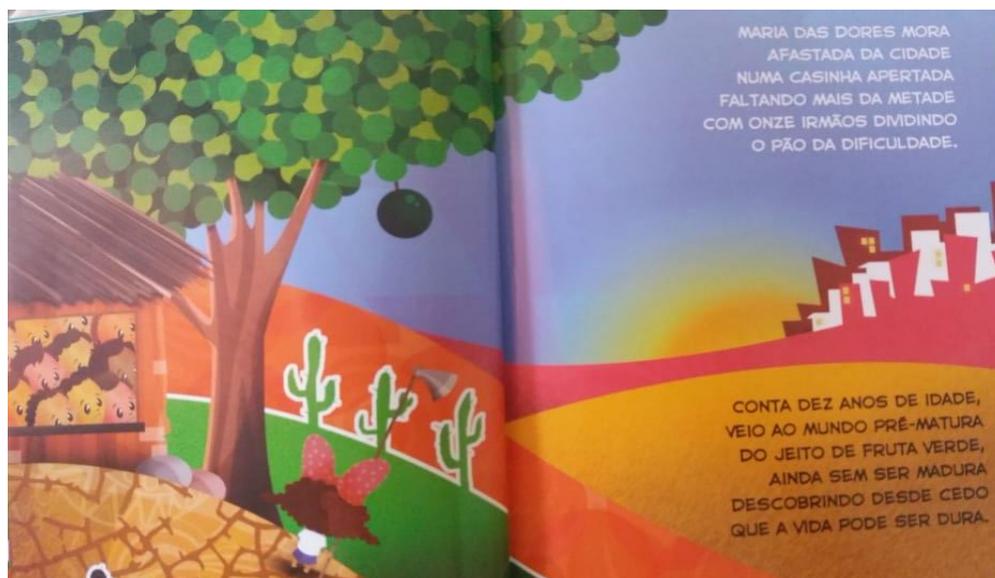
- 1- Você pode me dizer o que está acontecendo ou que a personagem está fazendo?
- 2- Que elementos o ilustrador usa para mostrar que ela está fazendo isso?
- 3- Você acha que ela está indo para algum lugar? Para onde?

- 4- Que imagens faz você pensar assim?
- 5- Que tipo de ideia e/ou sentimento essa imagem representa?
- 6- Como essa imagem representa isso?

Questões para explorar as dimensões críticas:

- 1- Na sua opinião, porque o autor utiliza livros nessa imagem?
- 2- Por que os livros aparecem maior do que a personagem?
- 3- Você acha que o livro faz a gente chegar a algum lugar? Onde?
- 4- Qual a importância do livro na sua vida?

TEXTO II



Fonte: Imagem do livro “Dorinha, a pequena gigante: a menina que venceu o *bullying*”, p. 8-9.

Questões para explorar as dimensões afetivas:

- 1- Ao olhar para essas imagens você lembra de algo? O quê, em especial?
- 2- Você se identifica com alguma imagem do texto? Qual? E, por quê?
- 3- Você tem preferência por alguma imagem do texto? Por quê?
- 4- Que imagem você não gostaria de ver nesse texto? Por quê?
- 5- As pessoas representadas nessa imagem lhe inspiram algum tipo de sentimento (alegria, tristeza, medo, solidão)?

Questões para explorar as dimensões composicionais:

- 1- O que está acontecendo nessa imagem?
- 2- Você pode dizer onde se passa essa história? Por quê?
- 3- Existem alguns elementos (como cores, formas, texturas) que se remetem a uma cultura em especial? Quais? E qual cultura tenta representar?
- 4- Depois de ler o texto escrito da página, o que mais você consegue descobrir sobre a história?

Questões para explorar as dimensões críticas:

- 1- O uso de imagem de solo rachado e carcaça de animais para representar o Nordeste, expressa uma ideia boa ou ruim? Por quê?
- 2- Você acha que existem outras formas de representar o Nordeste? Quais?
- 3- Podemos perceber que a imagem apresenta um contraste: de um lado a terra dura e seca, do outro lado, a terra verde. Na sua opinião, qual a intenção do autor ao mostrar isso?

TEXTO III



Imagem do livro “Dorinha, a pequena gigante: a menina que venceu o *bullying*”, p. 18-19.

Questões para explorar as dimensões afetivas:

- 1- Mostre o que você gostou na imagem. Por quê?
- 2- Mostre o que você não gostou na imagem. Por quê?
- 3- Que sentimentos essa imagem desperta em você?
- 4- Essa imagem apresenta alguma semelhança com algo que você já viveu e/ou presenciou?

Questões para explorar as dimensões composicionais:

- 1- Você pode dizer o que está acontecendo nessa imagem?
- 2- Essa imagem representa um tema, uma ideia ou sentimento? Qual?
- 3- Você pode me dizer quem está olhando por cima e quem está olhado por baixo?
- 4- Quem parece mais forte, a personagem que olha por cima, ou a personagem que olha por baixo? Por quê?
- 5- Que outras características demonstram quem é mais forte?
- 6- Descreva a relação entre as personagens e diga o que levou você a essa conclusão.

Questões para explorar as dimensões Críticas?

- 1- O que você acha da atitude dessas personagens? Você já esteve em alguma dessas posições?
- 2- Você conhece alguém que tem atitudes parecidas com as da personagem?
- 3- Você considera alguém bom ou mau nessa cena? Quem? Por quê?
- 4- Você acha que tem alguém em desvantagem nessa imagem? Quem? Por quê?

TEXTO IV



Imagem do livro “Dorinha, a pequena gigante: a menina que venceu o *bullying*”, p. 26-27.

Questões para explorar as dimensões afetivas:

- 1- O que você sente ao olhar para imagem? Por quê?
- 2- O que você gosta nessa imagem? Por quê?

- 3- O que você não gosta nessa imagem? Por quê?
- 4- Você já se sentiu como essa personagem?

Questões para explorar as dimensões composicionais:

- 1- Quando você olha para essa imagem, para que parte você olha primeiro? Por que você acha que olha para ela?
- 2- Para onde você olha depois? Trace com os dedos na imagem os caminhos o que seus olhos levam.
- 3- Há movimento de linhas fortes que seus olhos seguiram? Mostre-me.
- 4- Essa imagem está mostrando um tema, um sentimento ou uma ideia? Como essa imagem mostra isso?
- 5- Você acha que a personagem está fazendo o quê? Como você identifica isso?

Questões para explorar as dimensões críticas?

Existe alguma intenção do autor em relação ao tamanho da mão e as cores da imagem? Qual?

- 1- Por que você acha que o autor fez a personagem parecer desse jeito?
- 2- Na sua opinião, para quem a personagem está se dirigindo na imagem? Por quê?
- 3- Essa imagem apresenta mudança no comportamento das demais imagens do livro? Por quê?
- 4- O que pode ter contribuído para essa mudança, ou não, no comportamento?
- 5- Isso já aconteceu com você ou com alguém que você conhece?

7. CONCLUSÃO

Nesse trabalho, levantamos discussões importantes para compreensão da linguagem que, a cada dia, apresenta diversidades de modos em suas representações, e que não podem ser desconsideradas no processo de construção de sentido, no contexto pedagógico. Essas representações têm se manifestado como textos visuais/multimodais que precisam ser analisados e compreendidos num contexto social, cultural e político, através de letramentos necessários para uma leitura na perspectiva ampla e embasada na criticidade.

Procuramos, aqui, apresentar as possibilidades de construir sentido dos textos visuais/multimodais presentes nos livros de literatura infantojuvenil, por meio do modelo *show-*

me (CALLOW, 2008, 2013), tendo em vista a importância de desenvolver letramentos que contemplem o letramento visual/multimodal crítico dos alunos. Com essa cartilha, procuramos contribuir com o trabalho de leitura e de produção textual dos professores nos anos iniciais, considerando o contexto social atual. A ideia é apresentar uma abordagem que os auxilie a explorar o conteúdo das imagens de forma mais efetiva, sejam as dos livros de literatura infantojuvenil (paradidático), sejam as do livro didático adotado pela escola, ou de outras fontes.

8. REFERÊNCIAS

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, 6 (18), 2008, p. 616 - 626.

CALLOW, J. Literacy and the visual: broadening our vision. In: **English Teaching: Practice and Critique**. 2013, p. 6-19.

CAVALCANTE, M. **Dorinha, a pequena gigante**: a menina que venceu o bullying; Ilustração: Brum; 1ª edição – Natal, RN: Comuniquê editora, 2016. 48 p.

KRESS; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 1996, 2006.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 1996, 2000.

COMBINANDO DIÁRIOS REFLEXIVOS E MAPAS CONCEITUAIS: PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA PARA AVALIAÇÃO DE SEMINÁRIOS EM SAÚDE

Cibele Beatriz da Silva Oliveira⁸

Diana Paula de Souza Rêgo Pinto Carvalho⁹



APRESENTAÇÃO

O conteúdo que contempla temáticas em saúde, no âmbito da disciplina de Biologia no Ensino Médio, é bastante vasto. Essas temáticas podem estar presentes desde o estudo da estrutura e fisiologia celular, genética, fisiologia e reprodução humana e, finalmente, no estudo dos microrganismos e alguns animais de ciclo parasitário. Em decorrência da grande quantidade de assuntos referentes aos processos de saúde e doença, muitas vezes os professores optam por trabalhá-los sob a forma de seminários, aproveitando-os também como instrumentos avaliativos. Os seminários, quando utilizados como procedimento avaliativo, trazem consigo inúmeras possibilidades enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem, tais como:

[...] pesquisa de informações para a construção de um debate aprofundado, uso da linguagem escrita e falada no momento de organização e produção do saber, capacidade de reconhecer o posicionamento crítico do trabalho em equipe, construção de novos conhecimentos a partir da busca pelo embasamento teórico que será a base para o avanço crítico, como também a compreensão da importância das complementações que serão feitas a partir das interferências do professor (CARBONESI, 2014, p.8-9)

⁸ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: cibeleguern@gmail.com

⁹ Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: dianarego@uern.br

Os seminários são adotados frequentemente no âmbito da educação superior, e se constituem em objetos de avaliação da aprendizagem. Esse modelo avaliativo tem sido transposto com frequência para a educação básica, sobretudo no âmbito do ensino médio. Entretanto, não há necessidade de os seminários encerrarem-se em si mesmos como forma de avaliação da aprendizagem. O momento avaliativo pode e deve ser um espaço importante de aprendizagem além da aula convencional.

Um estudo que investigou a respeito das contribuições de seminários para alunos da educação básica, evidenciou que essa estratégia possibilita o envolvimento da turma para a construção coletiva do conhecimento, além de mostrar-se também, conforme descrito pelos alunos entrevistados, como uma ferramenta útil para a aprendizagem. Os autores do estudo também enfatizam a contribuição dos seminários para que os alunos reconheçam a importância didática da pesquisa na aquisição de conhecimentos (PERSICH; OLIVEIRA, 2015).

Para auxiliar a implementação de um processo avaliativo que não encerre a avaliação em si mesma, mas que, ao tempo que avalia, proporcione a ressignificação de ideias e, com isso, a efetivação do processo de aprendizagem, é sugerida a combinação de duas ferramentas para a avaliação de seminários de pesquisa no âmbito do ensino médio: diários reflexivos e mapas conceituais.

Os diários aqui sugeridos são produções escritas, realizadas pelos alunos, a partir de uma reflexão sobre a produção de seminários em saúde e a contribuição dos mesmos para a sua aprendizagem. Miranda e Felice (2012) apontam o diário reflexivo como instrumento importante ao processo de ensino-aprendizagem por permitirem o conhecimento, pelo professor, do estado real de aprendizagem de cada aluno, o que possibilita a mobilização de estratégias de ensino mais consistentes com as necessidades reais dos discentes. Segundo essas mesmas autoras (2012, p. 134), “*Quando os alunos escrevem o Diário Reflexivo, eles têm a oportunidade de parar e pensar e, assim, avaliar a aula e se autoavaliar*”. Silva (2013) descreve um relato de experiência acerca da utilização de diários reflexivos por alunos da educação básica. Defende que ao passo em que expressam pela escrita aquilo que estão aprendendo e como se sentem em relação a essa aprendizagem, os discentes tornam-se coautores do processo educativo (SILVA, 2013).

A proposta é que esse instrumento seja utilizado pelo aluno de forma a promover uma autoavaliação da aprendizagem, tanto de forma individual, quanto em formato coletivo. Além do processo autoavaliativo promovido pelos diários reflexivos, a sua junção à utilização de mapas conceituais sobre os temas trabalhados nos seminários é outro ponto que deve

contribuir para que o momento avaliativo seja também um momento de consolidação e aquisição significativa de conhecimentos ainda não compreendidos.

Segundo Moreira (2011),

O conceito básico da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, ideias proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação (MOREIRA, p. 129, 2011).

Esse mesmo autor argumenta que, pelo fato de a aprendizagem significativa estar implicada em atribuição de significados idiossincráticos, uma vez que o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, já que passa a ter significado para o aluno a partir do seu conhecimento

prévio (ou seja, aprender é atribuir significados), os mapas conceituais surgem como ferramentas importantes para refletir tais significados e como os mesmos foram apreendidos pelos alunos (MOREIRA, 2011). Moreira também argumenta que a avaliação de mapas conceituais produzidos pelos alunos implica numa análise qualitativa, a fim de que se possa interpretar a informação dada pelos mesmos no intuito de averiguar evidências de aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011). Dessa forma, subentende-se que a combinação dos mapas conceituais com a realização de seminários é extremamente proveitosa para a avaliação da aprendizagem.

Essa proposta é resultante de reflexões acerca de temas tratados na disciplina “Produção e Avaliação de Materiais Didáticos”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e dialoga com temas tratados pela pesquisa de mestrado desenvolvida e orientada pelas respectivas autoras, cujo objetivo é identificar dificuldades para implementação do ensino de temáticas de saúde em perspectiva crítica e interdisciplinar nas escolas públicas de ensino médio do Estado do Rio Grande do Norte.

Figura 1 – Mapa conceitual representando a visão geral do procedimento avaliativo sugerido



1. OBJETIVOS

GERAL

Propor uma metodologia avaliativa que promova, nos alunos, uma aprendizagem reflexiva e autoavaliação crítica por meio do uso de seminários, diários reflexivos e mapas conceituais.

ESPECÍFICOS

- Possibilitar ao educando o entendimento de temáticas relativas à saúde;
- Estimular, por meio de atividades de grupo, o espírito cooperativo e colaborativo dos discentes;
- Levar os discentes a desenvolverem senso crítico de auto avaliação;
- Utilizar ferramentas avaliativas que auxiliem não apenas na avaliação da aprendizagem por si só, mas que também atuem nos processos de aquisição e consolidação das ideias trabalhadas por meio de seminários.

2. O PASSO A PASSO

O percurso avaliativo aqui proposto está previsto para ser desenvolvido em cinco etapas. A visão geral do processo encontra-se caracterizada na figura abaixo e cada uma das etapas descritas em detalhe logo em seguida.

Figura 2 –Visão geral do procedimento avaliativo sugerido



Fonte: Dos autores (2021)

ETAPA 1 - Planejamento

A primeira etapa sugerida para a implementação da metodologia avaliativa aqui implicada, consiste no planejamento, por parte do professor, da organização do seminário. Nesta fase, devem ser determinados os temas de saúde a serem contemplados pelo seminário, quantidade de componentes por grupo de trabalho, redação das orientações e objetivos da pesquisa a ser realizada pelos alunos de acordo com o referido tema e a redação do modelo de diário reflexivo que será entregue aos mesmos. Um modelo de diário reflexivo está disposto logo ao fim deste tópico, entretanto, o professor que optar por essa proposta avaliativa tem a liberdade de adaptá-lo de acordo com necessidades específicas da turma e o contexto em que se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Recomenda-se que já nessa etapa o professor confeccione, em suficiente número, as fichas dos conceitos os quais espera que sejam trabalhados por cada grupo de acordo com seu tema de pesquisa. Caso o grupo trate de algum conceito além do esperado, no âmbito de sua apresentação, o professor deve confeccionar a ficha referente a este conceito, antes da entrega das fichas para os grupos.

<i>Parte I – Caracterização do Grupo</i>	
Tema: _____ Data de apresentação: ___/___/___ Tempo de apresentação: ___	
Questões norteadoras da discussão: - Quais os principais conceitos relacionados com esta temática?	
<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>	
- De que forma esta temática está relacionada com a realidade em que estamos inseridos? É possível levar algum exemplo disso para a nossa apresentação?	
<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>	
- Qual a melhor estratégia para expor essas questões?	
<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>	
Integrantes do grupo e suas funções:	
Nome	Responsável por
<div style="border: 1px solid black; height: 15px;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 15px;"></div>
<div style="border: 1px solid black; height: 15px;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 15px;"></div>
<div style="border: 1px solid black; height: 15px;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 15px;"></div>
<div style="border: 1px solid black; height: 15px;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 15px;"></div>
<i>Parte II – Avaliação após elaboração e apresentação</i>	
1. Avaliação geral	

- Quais as principais dificuldades enfrentadas do ponto de vista individual com relação à elaboração da apresentação do seminário? Apresentar no quadro abaixo.

Integrante	Dificuldades apresentadas	Como o grupo sanou essas dificuldades

- Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo grupo como um todo com relação à elaboração da apresentação do seminário? Porque isso veio a ocorrer? Como o grupo sanou essas dificuldades?

2. Autoavaliação

- O que eu aprendi com a realização desse seminário?		- O que eu ainda preciso aprender?	
Conceitos	Habilidades	Conceitos	Habilidades

3. Avaliação do (a) professor (a)

- O que o professor considerou a respeito da apresentação do nosso grupo?

- Em uma escala de 0 a 100%, concordamos _____ com as considerações do professor porque.....

- O que o professor considerou a respeito da minha apresentação?

- Em uma escala de 0 a 100%, concordo _____ com as considerações do professor porque.....

Parte III – Avaliação da exposição das outras temáticas

Tema: _____ Data: ___/___/___

- O que eu aprendi com a temática apresentada pelos meus colegas?		- O que eu ainda preciso aprender?	
Conceitos	Habilidades	Conceitos	Habilidades

- Que sugestões eu posso deixar para os meus colegas a respeito da apresentação dessa temática?

- Mapa conceitual referente à temática _____

ETAPA 2 - Orientações para a turma

Em sala de aula, o professor orientará a construção do seminário, bem como explicará o seu processo avaliativo. Sugerimos a divisão desta etapa em três momentos:

- **Momento de orientação 1**

O professor orientará a formação dos grupos, fará o sorteio de temas e entregará as orientações de pesquisa para cada tema. Recomenda-se que seja dada ênfase acerca dos objetivos que os alunos devem alcançar durante a exposição oral dos resultados da pesquisa.

- **Momento de orientação 2**

Neste segundo momento de orientação, será debatido a respeito da construção do diário reflexivo. O diário reflexivo aqui proposto como metodologia avaliativa do seminário possui três objetivos principais: 1) Promover a cada aluno uma autoavaliação sobre conceitos e habilidades aprendidas durante a elaboração do seminário bem como aqueles conceitos e habilidades que ainda estão por ser consolidados; 2) Avaliar a participação e engajamento dos componentes do grupo, identificando as principais dificuldades enfrentadas por cada um e explicitando estratégias adotadas pela equipe para sanar as dificuldades dos colegas; 3) Promover a avaliação da apresentação do seminário pelos demais alunos da turma, bem como a contribuição de cada seminário para a sua aprendizagem individual.

O professor deverá imprimir e entregar uma cópia do diário reflexivo para cada aluno, bem como explicar a importância de realizar reflexões sobre os aspectos direcionados no documento e a importância de cada uma de suas partes. É importante ainda destacar que, apesar de cada aluno ter um diário individual, a sua construção passa por momentos coletivos de discussão em grupo.

O diário reflexivo proposto neste artigo divide-se em três partes. A primeira parte diz respeito à *Caracterização do Grupo*, e deve ser construída de forma coletiva, objetivando o delineamento do tema de pesquisa e as decisões tomadas pelo grupo sobre a forma de apresentá-lo. Também nesta primeira parte, o grupo estabelecerá a função de cada um de seus componentes. A segunda parte do diário reflexivo, *Avaliação após elaboração e apresentação*, divide-se em três momentos: o primeiro momento de levantamento das dificuldades individuais e coletivas para a construção do trabalho, o momento de autoavaliação do aluno, onde são apresentados os conceitos e habilidades que foram aprendidos e aqueles que ainda precisa aprender. O terceiro momento diz respeito a como os alunos enxergam a avaliação do professor tanto dos aspectos coletivos como individuais sobre a apresentação da temática. A terceira parte do diário reflexivo, *Avaliação da exposição das outras temáticas*, deve ser impressa de acordo com o número total de trabalhos a serem apresentados menos 1 (que é o trabalho do próprio grupo, já avaliado nas seções anteriores do diário). Essa etapa consiste na avaliação que os grupos fazem acerca das outras temáticas apresentadas. Aqui também está implicado um momento de auto avaliação individual a respeito dos outros temas apresentados, além de um espaço de sugestões para o grupo responsável pela temática e um espaço para reprodução do mapa conceitual produzido de forma coletiva.

- Momento de orientação 3

O professor deverá explicar aos alunos a respeito da construção dos mapas conceituais ao final de cada apresentação. Caso a turma não tenha tido contato com a construção dessas ferramentas de aprendizagem, seria interessante o professor tecer uma pequena orientação sobre como construí-las. Para tanto, na seção de “Sugestões para o docente” fica indicada uma referência para subsidiar esse momento de orientação.

ETAPA 3 - Momento de apresentação dos seminários

Nos dias e horários marcados, seguem-se as apresentações orais dos resultados das pesquisas realizadas pelo grupo. O professor observará se os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos nas orientações de construção do seminário. Caso algum conceito previsto tenha fugido à apresentação, o professor deverá salientar ao final, juntamente com as considerações avaliativas do grupo como um todo e de cada indivíduo de forma pessoal.

ETAPA 4 - Confecção dos mapas conceituais

Após a apresentação de cada seminário, o professor distribuirá para cada um dos grupos, fichas contendo os conceitos tratados durante as apresentações. Também devem ser entregues, para cada grupo, os seguintes materiais: uma folha de cartolina, cola e canetas. Os grupos que não apresentaram o tema do dia terão de elaborar, a partir das fichas entregues pelo professor, um mapa conceitual, de modo a abordar o conteúdo tratado no seminário. O grupo responsável pela apresentação do tema trabalhado deverá auxiliar os outros grupos no sentido de esclarecer conceitos que não foram bem entendidos, mediando a construção do mapa conceitual. O mapa construído de forma coletiva deve ser reproduzido no diário reflexivo. O professor deve decidir a respeito do tempo destinado para a realização dessa ação.

ETAPA 5 - Entrega dos diários reflexivos

Somente após a apresentação de todos os trabalhos, os alunos entregarão ao professor o diário reflexivo. Orienta-se que o professor, após avaliação dos diários, selecione um dia do calendário escolar para dialogar a respeito da prática avaliativa, enfatizando os pontos sugeridos de um grupo para outro e também abrindo espaço para que os alunos exponham se a metodologia foi efetiva para a aprendizagem dos temas tratados em relação à simples apresentação do seminário.

3. CONCLUSÃO

As autoras apresentam uma proposta de avaliação de seminários construídos na perspectiva de discutir temas relativos à temática saúde no ensino médio. Salientamos que essa proposta pode ser modificada, à critério do professor, para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos seus discentes. Faz-se necessário salientar que a ideia aqui apresentada pode ser transposta para outras áreas de conhecimento.

Vale lembrar ainda que os processos inerentes à dialética saúde-doença estão intimamente ligados às condições socioeconômicas, políticas, culturais e até mesmo ambientais, e, por isso, podem também ser trabalhados em formato interdisciplinar, sendo possível a adaptação do diário reflexivo para promover ligações entre as diversas áreas do conhecimento que possam vir a dialogar durante a construção dos seminários.

Nesse contexto, sugere-se que, se possível, o professor proceda a realização dos seminários em saúde em parceria com outras áreas do conhecimento, uma vez que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular ora vigente no país (BRASIL, 2018), as temáticas em saúde são consideradas temas transversais contemporâneos, os quais devem ser trabalhados de modo contextualizado nas diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, espera-se contribuir no sentido de estimular, nos educandos de ensino médio, processos reflexivos que contribuam para uma autoavaliação crítica, no âmbito da realização de seminários de pesquisa envolvendo temas de saúde, a fim de tornar o processo avaliativo um momento que não se encerre na avaliação propriamente dita, mas que também favoreça a aquisição e consolidação de aprendizagens.

4. SUGESTÕES PARA O DOCENTE



LIVRO:

MOREIRA, A. M. **Aprendizagem significativa:** teorias e textos complementares. 1ª ed, Editora Livraria da Física: São Paulo, 2011.



VÍDEO:

Metacognição: como fazer e usar um mapa conceitual. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=juHMD708gCc&ab_channel=ProfessorIdeal. Acesso em: 3 mar. 2021

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 8 dez. 2020.

CARBONESI, M. A. R. M. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. **Portugal: ANPAE**, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi_GT2_resumo.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

MIRANDA, J. I. F.; FELICE, M. I. V. O diário reflexivo como instrumento da avaliação formativa. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 26, p. 129-153, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/15180>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MOREIRA, A. M. **Aprendizagem significativa**: teorias e textos complementares. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. 179 p.

PERSICH, G. D. O.; OLIVEIRA, L. M. V. Seminário no ensino médio: possibilidades de construção de conhecimentos através da pesquisa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. [S.L]: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 29607-29621. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21665_9976.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

SILVA, M. A. Escrita de diários reflexivos e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa na educação básica: um estudo de caso. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14; 4., 2013, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 1-9. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1682.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

CONTAR E ENCANTAR: UMA PROPOSTA DE MEDIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Aparecida Suiane Batista Estevam¹⁰

Nathalia Maria de Sousa Feitosa¹¹

Rafaella Pereira Chagas¹²

Diana Maria Leite Lopes Saldanha¹³



APRESENTAÇÃO

Diante de um cenário de mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas discutir sobre a leitura tem uma relevância ímpar no âmbito da formação humana, social e crítica do sujeito. No ambiente formal da escola, o ato de ler, por vezes, ainda tem assumido uma dimensão mecanizada da decodificação do código escrito. Contudo, epistemologicamente, entendemos a leitura como resultante de uma ação voltada para a compreensão daquilo que está ao alcance da visão do sujeito.

Nesse sentido, compreendendo que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1989), destacamos a importância da literatura e da contação de história no ambiente escolar como ferramenta de conexão entre o mundo e a palavra. Assim, é atribuída à literatura, em especial à literatura infantil, uma responsabilidade social num mundo em constante

¹⁰ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: suianebatista@gmail.com

¹¹ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: nathaliafeitosa@ppge.uern.br

¹² Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: rafinhapereiral@gmail.com

¹³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: dianalsaldanha@yahoo.com.br

transformação, seja no contato arbitrário do leitor com o livro, ou na contação de histórias mediada de maneira pedagógica na escola (COELHO, 2000).

A literatura não se restringe apenas a uma história ficcional, mas também a manifestação humana em todo e qualquer espaço temporal (CANDIDO, 2011) como forma de externalizar sentimentos, culturas, emoções de uma comunidade, do sujeito que a escreve e/ou de um povo em um determinado momento histórico.

Em face disso, elencamos a contação de histórias como uma ferramenta de mediação da leitura literária, tendo em vista que a narrativa oral de uma história é uma forma de instigar o interesse da criança para o contato com a literatura e gosto pela leitura (AMARILHA, 1997). A contação de histórias é uma arte que tem perdurado de geração em geração, com a finalidade de manter viva as histórias, as vivências e a cultura dos povos e promover o deleite e a degustação das narrativas por seus ouvintes (BUSATTO, 2013). A escuta de histórias provoca nos ouvintes o exercício da imaginação, da criatividade, da observação, do raciocínio e das emoções. Com isso, são estimulados o pensamento e a construção de novos saberes, sendo possível enxergar a leitura literária como grande aliada ao processo de ensino-aprendizagem, por promover o desenvolvimento intelectual e emocional, por alargar os horizontes e expectativas do leitor, além de possibilitar o processo catártico em que a sensibilidade é afluída.

A leitura literária proporciona trocas entre leitores, texto e mundo, sendo peça fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, seja ela do mundo ou de saberes escolares. Para Vygotsky (2007), a relação do homem com o mundo não é direta, mas é mediada; a partir disso, enxergamos o/a professor/a como um elo entre o aluno e o conhecimento, em outras palavras um/a mediador/a que se interpõe entre o/a estudante e o saber socialmente construído.

Essa concepção nos inspira a considerar que as práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem podem acontecer de diversas formas, e uma delas é através de mediações de leitura que busquem aproximar o aluno leitor da leitura. Todavia, é importante ressaltar que as atividades com a leitura não podem ser vistas apenas como pretexto para ensinar determinado conteúdo. É preciso que o valor estético da experiência a partir do texto se sobressaia, considerando, em acordo com Yunes (2010), que a função formativa da literatura está na capacidade de com ela tomarmos posição, fazermos escolhas criticamente sem deixar-nos enganar pelo fácil e imediato. Assim, o texto literário educa pelo que o leitor constrói em sua subjetividade na condição de sujeito ativo.

A contação de histórias, enquanto um desses elementos mediadores, possibilita grande interação entre quem conta e quem ouve, e se incorpora à vida dos indivíduos como um alimento de imaginação criadora. Logo, pensar em contação de histórias na sala de aula se caracteriza como uma oportunidade para oferecer aos alunos uma gama de conhecimentos através de experiências leves, prazerosas e ricas de significado.

Existem inúmeras possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas através da contação de histórias. À luz de Villardi (1999), consideramos que estas devem sempre partir do princípio do prazer, tendo uma constante preocupação com a utilização do lúdico enquanto ferramenta que pode despertar a curiosidade do aluno. Por isso, trazemos nessa Cartilha, opções de atividades e reflexões que estimulam o estudante a construir sua própria leitura em colaboração com o/a professor/a e seus colegas, entendendo que o aprendizado, mais que a mera aquisição da capacidade de pensar, é a aquisição da capacidade de pensar sobre várias coisas (VYGOTSKY, 2007). A história funciona como agente desencadeador da criatividade subjetiva que inspira cada sujeito a manifestar-se, expressivamente, de acordo com suas vivências e preferências.

Para tanto, respaldamos a atividade proposta na metodologia da Experiência de Leitura com Andaimos, na perspectiva da andaimagem, que consiste em uma ação planejada da mediação da leitura literária para garantir que a criança tenha uma experiência de leitura bem sucedida (GRAVES; GRAVES, 1995). A utilização da ótica da andaimagem, além de possibilitar à criança o prazer e degustação literária, viabiliza também a apreensão de informações e de outros conhecimentos que podem ser explorados no momento da narração de histórias.

Essa proposta intitulada “Contar e encantar: uma proposta de mediação do texto literário” surge como produto das discussões realizadas na disciplina “Produção e Avaliação de Materiais de Ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no *Campus* Avançado Pau dos Ferros – CAPF, que discutia a relevância da produção de materiais de ensino a serem utilizados em nossas práticas docentes.

1. PLANO DE EXECUÇÃO

CONTEXTO

Etapa de ensino: Pré-Escola

Público Alvo: até 25 alunos

Faixa etária: crianças de 4 a 5 anos

Duração: 2 horas

2. OBJETIVOS

GERAL

Compreender a contação de histórias como recurso que contribui para a promoção do pensamento, da experiência estética criativa e para formação de leitores.

ESPECÍFICOS

- Incentivar o gosto pela leitura através da contação de histórias;
- Promover discussões acerca do respeito e da formação da identidade enquanto sujeitos sociais a partir da história “Bom dia, todas as cores!”, de Ruth Rocha;
- Despertar a curiosidade e o senso investigativo a partir de experimentos.

RECURSOS UTILIZADOS

- Livros literários
- Almofadas
- Tinta guache
- Papel toalha ou papel higiênico
- Copos descartáveis transparentes

3. PASSO A PASSO

ETAPA 1 – Planejamento

- Considere o público alvo da mediação. Conheça seus interesses, necessidades e dificuldades;
- Selecione a obra literária atentando para a sua adequação ao público de leitores/ouvintes quanto ao tema, vocabulário e outros elementos que podem facilitar ou dificultar a compreensão do texto/história;
- Sistematize os propósitos da contação de histórias, a fim de refletir sobre a relevância dessa experiência para os alunos, isto é, enumere as possibilidades de trabalho que poderão ser desenvolvidas a partir da história e identifique o que os educandos poderão ganhar com essa narrativa.

ETAPA 2 - Organização do espaço

Para a contação da história:

Prepare o ambiente, a fim de deixá-lo convidativo e propício para a leitura.

- Se possível, organize as crianças em círculos e coloque almofadas e livros, de modo a tornar o espaço acolhedor e favorável à apreciação da contação da história.

Figura 1 - Organização do espaço para a contação da história



Fonte: Das autoras (2020)

Para a realização do experimento:

- Prepare, com antecedência, um espaço para realização do experimento.

- Organize todo o material necessário (copos, tinta guache e papel toalha ou papel higiênico) em uma mesa ou cadeira que esteja acessível à visão das crianças.

Figura 2 - Organização dos materiais necessários para o experimento

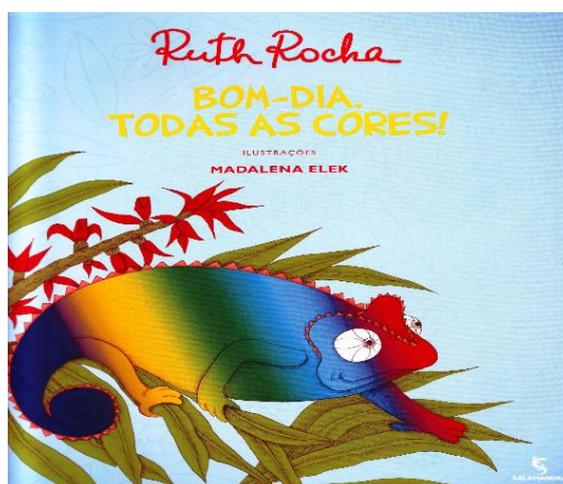


Fonte: Das autoras (2020)

ETAPA 3 – Pré-leitura: motivação para a história

A pré-leitura é indispensável para despertar o interesse dos alunos em ouvir a contação da história. A sequência que segue, pode ser utilizada para qualquer texto, contudo, alguns tópicos são referentes, exclusivamente, à história selecionada “Bom dia, todas as cores!”, de Ruth Rocha:

Figura 3- Capa do livro: “Bom dia, todas as cores!”, de Ruth Rocha



Fonte: Amazon (2021)

- Apresente o título, autor e ilustrador da história;
- Crie um ambiente de diálogo acerca da história. Busque identificar o que os alunos sabem ou não acerca do texto, a partir de questões norteadoras e solicite que falem sobre suas expectativas.

- Sugestões de questões norteadoras para a história “Bom dia, todas as cores! ”: O que será que essa história vai falar? Vocês conhecem este animal que está na capa do livro? Alguém já o viu? Onde será que ele vive? Por que será que ele tem várias cores? (*Se as crianças não conhecerem o camaleão, essa é a oportunidade de você falar um pouco sobre esse animal*). E as cores, vocês conhecem? Qual a cor favorita de vocês? *Dentre outras questões que poderão surgir no desenrolar da discussão.*

ETAPA 4 - Durante leitura: contação da história

- Realize a contação da história de forma oral, com ou sem o auxílio do livro. Contudo, é importante que você faça uso da entonação de voz e do seu próprio corpo para enriquecer a história.
- Lembre-se: sua voz e seu corpo são excelentes recursos na hora de contar uma história, por isso, atente-se ao ritmo das palavras, a intensidade das expressões dos personagens e as diversas situações apresentadas na história.

ETAPA 5 - Pós-leitura: discussão acerca da história

- Promova uma roda de conversa para discutir aspectos referentes à história. Motive os alunos a falarem do que gostaram, do que não gostaram e do que poderia ser modificado. Levante questionamentos para analisar se as expectativas foram alcançadas, se a história se relaciona com o que foi dito na fase de pré-leitura.
- Problematize a atitude do camaleão acerca da mudança de cor a partir da opinião dos outros animais.

Sugestões de questionamentos: *Vocês acham que o camaleão fez certo em mudar de cor por causa da opinião dos outros animais? Por quê? Será que é correto mudarmos nossa opinião,*

nossos gostos por causa dos outros? Vocês concordam com a atitude final do camaleão que, depois de pensar sobre o longo passeio pela floresta, resolveu usar a cor que gosta sem se importar com a opinião dos outros animais? Por quê?

- Apresente para as crianças o vídeo “A música das cores”, disponível em: https://youtu.be/_RG-XDQg64U, para introduzir a discussão sobre as cores primárias e secundárias.
- Realize o seguinte experimento, para demonstrar de forma lúdica e criativa a formação das cores secundárias:

1°

ORGANIZE 7 COPOS EM FILEIRA (DE PREFERÊNCIA COPOS TRANSPARENTES PARA FACILITAR A VISUALIZAÇÃO DOS ALUNOS).

Figura 4- Organização dos copos



Fonte: Das autoras (2020)

2°

ADICIONE ÁGUA NOS 2 COPOS QUE ESTÃO NAS PONTAS E DEPOIS ALTERNE UM COPO SIM E OUTRO NÃO, DE MANEIRA QUE 4 COPOS ESTEJAM COM ÁGUA.

Figura 5- Copos com água



Fonte: Das autoras (2020)

3º

ADICIONE A TINTA GUACHE (CORES PRIMÁRIAS) NOS COPOS COM ÁGUA E MEXA BEM ATÉ A TINTA DISSOLVER COMPLETAMENTE NA ÁGUA. OBSERVE, NA IMAGEM ABAIXO, COMO DEVE FICAR A SEQUÊNCIA DAS CORES.

Figura 6- Copos de água com tinta

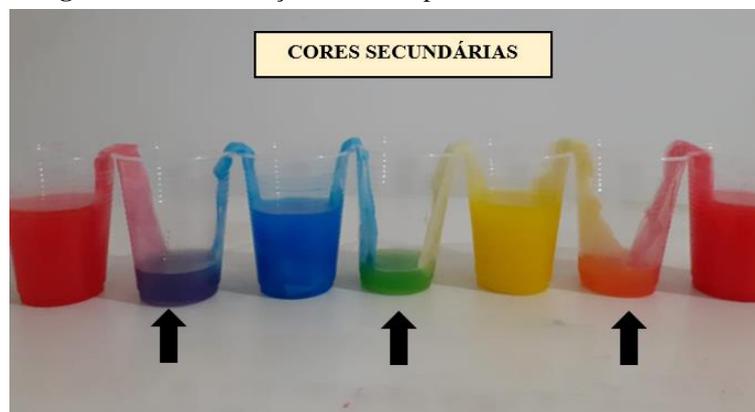


Fonte: Das autoras (2020)

4º

PEGUE O PAPEL EM TIRAS, DOBRE AO MEIO (FAZENDO UMA CASINHA), COLOQUE ENTRE UM COPO COM ÁGUA E OUTRO SEM; AGUARDE ENTRE 5 e 10 MINUTOS O PAPEL ABSORVER A ÁGUA E FORMAR A COR SECUNDÁRIA.

Figura 7- Transformação das cores primárias em secundárias



Fonte: Das autoras (2020)

4. RESULTADOS ESPERADOS

A contação de histórias é um recurso lúdico capaz de propiciar o contato dos alunos com o universo simbólico da literatura e despertar o gosto pela leitura literária. Nesta proposta de intervenção apresentamos a possibilidade de narrar uma história, oralmente, com ou sem o auxílio do livro, bem como de usar o corpo e a voz para enriquecer a narrativa. Além disso, propomos a utilização de músicas e experimentos como alternativa para dinamizar e facilitar a aprendizagem das crianças. Com essa atividade esperamos despertar o gosto das crianças pelas histórias; estimular sua curiosidade a partir dos elementos constituídos na história; promover discussões acerca da identidade e do respeito às opiniões divergentes e favorecer o contato das crianças com experimentos, a fim de aguçar seu senso investigativo e observador.

5. SUGESTÃO DE LEITURAS E DE CURSOS DE FORMAÇÃO

- Livro: **Maria vai com as outras**, história e ilustrações de Sylvia Orthof.
- Livro: Lápis Cor de Pele, escrito por [Daniela de Brito](#) e ilustrações de Polly Duarte.
- Curso de formação: **Contação de histórias** realizado pela Prime Cursos. Para mais informações acesse: <https://www.primecursos.com.br/contacao-de-historias/>

6. REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes, 1997.

AMAZON. **Imagem da obra Bom dia para todas as cores**, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyjjogt8> Acesso em: 19 mar.2021

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAVES, M. F. GRAVES, B. 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.

ROCHA, R. **Bom dia, todas as cores!** 18.ed. São Paulo: Salamanka, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLARDI, R. **Ensinando a Gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed, 1999.

YUNES, E. A provocação que a literatura faz ao leitor. *In: AMARILHA, Marly (org.). Educação e Leitura:* redes de sentido. Brasília: Liber Livro, 2010.

DESIGN THINKING NA EDUCAÇÃO: DO CONCEITO À PRÁTICA

Carla Cristiane Franco de Aquino¹⁴

Luís Miguel Dias Caetano¹⁵



APRESENTAÇÃO

O contexto social contemporâneo muda em grande velocidade, o que requer cada vez mais das pessoas a capacidade de se adaptar a novas situações, bem como buscar soluções inovadoras e criativas para os problemas emergentes. No topo da lista de habilidades que serão requeridas para o trabalhador em 2025, divulgada no relatório “The Future of Jobs Report 2020”¹⁶ pelo Fórum Econômico Mundial (WEF), encontram-se pensamento analítico e inovação, aprendizagem ativa e resolução de problemas complexos.

Nesse contexto, é imprescindível que a escola, como instituição responsável pela formação do educando para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, considere quais são as competências e habilidades necessárias a esse cidadão e trabalhador que vai formar. Tudo isso impacta na organização do currículo e das práticas pedagógicas, demandando a necessidade de repensar e inovar constantemente o processo educativo. Mas qual o caminho para a inovação na educação? Para Brown (2017), nem sempre inovação é sinônimo de novidade. Cavallo *et al.* (2016, p. 144) corroboram dessa ideia quando dizem que a inovação pode ser compreendida como intervenções “[...] que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente.” Dessa forma, a curiosidade, a criatividade e a ousadia são fundamentais para fomentar ações inovadoras.

¹⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; E-mail: carlinhaquino@gmail.com

¹⁵ Docente da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. E-mail: prof.migdias@gmail.com

¹⁶ Em sua terceira edição, publicada em outubro de 2020, o relatório mapeia as habilidades e os empregos do futuro.

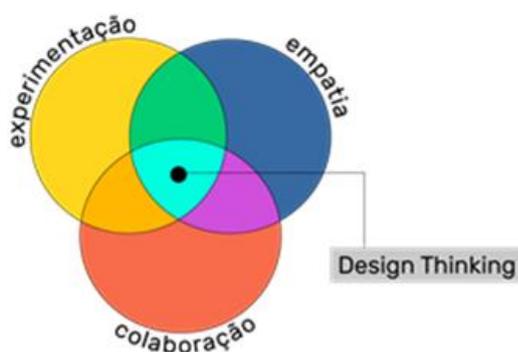
O *Design Thinking* (DT) apresenta-se como uma das várias formas de inovação na educação, em que o professor instiga os estudantes a solucionarem desafios, que podem “[...] ser desde uma situação complicada que acontece na comunidade do entorno até o entendimento de um conteúdo de uma disciplina curricular em sala de aula [...]” (GONSALES, 2018a, p. 37). Uma vez envolvidos no desafio, os estudantes aprendem de forma mais prazerosa e autônoma.

Apresentamos nesta cartilha uma breve conceituação do DT e suas fases, com alguns exemplos de atividades que podem ser facilmente adaptadas para estudantes de qualquer etapa/nível de ensino e para qualquer componente curricular. Este trabalho é parte de nossa Dissertação do curso de Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

1. O QUE É *DESIGN THINKING*?

O *Design Thinking* (DT) é uma abordagem cujo foco central é a satisfação das necessidades humanas, tanto no que se refere a produtos quanto a serviços e ambientes. Tem sua origem no campo empresarial e se popularizou nos anos 2000 através da IDEO¹⁷, chegando formalmente ao Brasil em 2010, por meio de cursos de extensão universitária. Esse “[...] modelo de pensamento que coloca as pessoas no centro da solução de um problema. [...] funciona como uma abordagem a partir de três pilares que se inter-relacionam: empatia, colaboração e experimentação.” (GONSALES, 2018b, p. 82).

Figura 1- Pilares do Design Thinking



Fonte: <https://cutt.ly/shjAXT8>

Ainda conforme Gonsales (2018b), a empatia é a capacidade de um sujeito colocar-se no lugar do outro, no sentido de entender determinado contexto ou situação a partir de suas

¹⁷ Uma agência de inovação do Vale do Silício, Califórnia – EUA, que assessora empresas na criação de processos internos mais participativos e colaborativos, que possam gerar inovação.

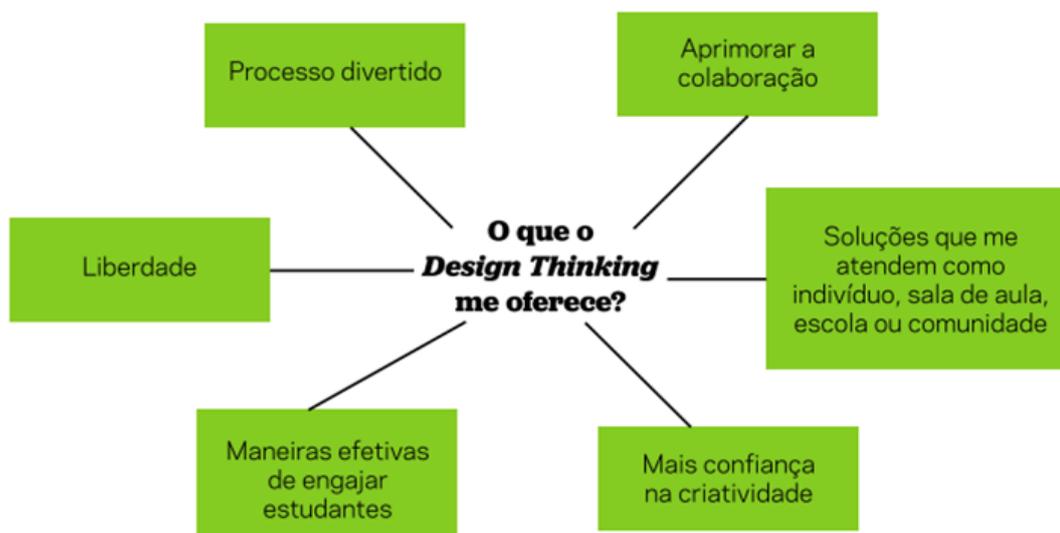
percepções, sentimentos e ações. A colaboração gera uma troca de ideias que favorece um processo de criação coletiva, que a autora chama de “cocriação”. Assim, a experimentação possibilita pensar uma ideia em uma perspectiva mais concreta, de representação a partir de um protótipo inicial que permite ao grupo testar as possibilidades de execução da ideia.

As principais vantagens do DT para o contexto da educação, conforme Gonsales (2018b), são:

- ✓ Maior facilidade na mediação da aprendizagem;
- ✓ Planejamento de atividades diversificadas;
- ✓ Organização de formações para professores;
- ✓ Criação de dinâmicas de sensibilização e participação das famílias.

Nessa perspectiva, o DT pode colaborar bastante na condução dos processos de gestão pedagógica na escola. Além disso, oportuniza inovação na prática pedagógica dos professores e favorece aos alunos desenvolvendo habilidades para resolução de problemas, de forma dinâmica e criativa. A figura 2 sintetiza os benefícios que o *Design Thinking* pode trazer para a educação:

Figura 2 - Benefícios do *Design Thinking* na educação



Fonte: EDUCADIGITAL (2019)

Brown (2017, p. 209) acrescenta que a finalidade de “[...] utilização do *design thinking* em escolas deve ser desenvolver uma experiência educacional que não destrua a inclinação natural das crianças de experimentar e criar, mas incentivar e desenvolver essa inclinação.” Visto por esse prisma, o aluno assume uma postura ativa e autônoma no seu processo de aprendizagem, e as aulas se tornam mais prazerosas e instigantes.

2. AS FASES DO *DESIGN THINKING*

A aplicação do *Design Thinking* em atividades pedagógicas requer um planejamento criterioso por parte dos professores. Inicialmente, “[...] é preciso definir um tema e, a partir dele, construir em grupo um desafio que todos se proponham a resolver criativamente até o final do processo” (GONSALES, 2018a, p. 38). A redação do desafio sempre começa com a expressão “como podemos”, seguida daquilo que o grupo deseja alcançar (por exemplo: como podemos navegar de forma segura na internet?). A partir do desafio, o trabalho é sistematizado em 5 fases distintas, mas que mantêm entre si estreita relação: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução.

Após uma descrição sucinta de cada fase, apresentamos exemplos de atividades que estão mais adequadas a estudantes a nível de Ensino Médio, porém podem ser adaptadas para outras etapas de ensino e para qualquer componente curricular. Utilizamos como referência para a proposição das atividades o material “*Design Thinking para educadores*” (caderno de formação e caderno de atividades), disponibilizado no site do Instituto EducaDigital¹⁸.

3. DESCOBERTA

Gonsales (2018a, p. 38) assevera que essa etapa tem uma relação muito grande com a empatia, uma vez que “[...] o grupo irá investigar o desafio proposto através do ponto de vista das pessoas afetadas por ele, incorporando suas necessidades, desejos e dores.” É o momento da escuta, da observação, da busca de informações que ajudarão a entender as necessidades e oferece as bases para o surgimento de boas ideias. Favorece o compartilhamento do que o grupo já sabe sobre o tema e é importante para a mobilização e engajamento dos estudantes.

¹⁸ Instituição que divulga e apoia ações baseadas na abordagem do *Design Thinking* no Brasil. Organização da sociedade civil sem fins lucrativos que tem como foco promover a integração da cultura digital aos diferentes espaços e ambientes educativos, <https://educadigital.org.br/>

COLOCANDO EM PRÁTICA

- ✓ Organize as equipes de trabalho;
- ✓ Peça que os estudantes conversem nos grupos e registrem em um painel o que sabem e o que precisam saber sobre o desafio;
- ✓ Defina com eles os lugares e/ou as pessoas que podem fornecer informações importantes para a resolução do desafio;
- ✓ Construa com os alunos um roteiro de observação ou de entrevista e oriente como devem utilizar esses instrumentos na coleta das informações em campo.

4. INTERPRETAÇÃO

Na fase de interpretação os estudantes decifram as informações e inspirações de sua pesquisa de campo. A conversa entre os membros do grupo é fundamental para que possam surgir os *insights*¹⁹. Dessa forma, estimular os alunos a contarem histórias e condensarem pensamentos ajuda a encontrar os caminhos mais viáveis na busca da solução para o desafio. Contar histórias favorece a sistematização e documentação das observações ou entrevistas feitas em campo. As representações visuais são muito utilizadas pelo *Design Thinking* por ser considerada uma forma criativa e rápida de registro.

COLOCANDO EM PRÁTICA

- ✓ Crie um ambiente acolhedor e com paredes vazias, e deixe à disposição dos estudantes: cartolinas, papel madeira, canetas marcadoras e *post-it*;
- ✓ Estimule os alunos a relatarem o que encontraram na pesquisa de campo;
- ✓ Oriente que escutem atentamente as histórias dos colegas, procurando identificar pontos em comum;
- ✓ Incentive a realização de registros utilizando-se de frases curtas ou representações visuais. Peça que eles utilizem o material previamente disponibilizado e exponham os registros nas paredes da sala, de modo que fiquem sempre visíveis.

¹⁹ Percepções que representam aprendizados e oferecem novas perspectivas e inspirações ao desafio.

5. IDEACÃO

Esse é o momento de levantamento de ideias. O *Design Thinking* trabalha bastante com uma técnica denominada *brainstorming* (tempestade de ideias), que consiste em fazer com que os participantes apresentem o maior número possível de ideias, seja através de palavras, frases ou desenhos. Uma sessão de *brainstorming* deve ser bem planejada, a começar pela organização do espaço físico. Tudo tem que colaborar para que as ideias possam fluir. É importante que os julgamentos sejam evitados e todos os pensamentos valorizados.

COLOCANDO EM PRÁTICA

- ✓ Coloque uma música suave e relaxante;
- ✓ Peça aos participantes que se concentrem no desafio e nas possíveis soluções. Sugira que pensem em ações práticas que ajudem a solucionar o desafio, por exemplo: uma campanha, uma palestra, uma gincana educativa, um programa de rádio etc;
- ✓ Solicite que eles registrem suas ideias em *post-it* ou targetas;
- ✓ Agrupe as ideias relacionadas e peça que selecionem as três preferidas;
- ✓ Oriente que reflitam sobre o que os atrai na ideia, quais as necessidades e desafios que ela suscita.

6. EXPERIMENTAÇÃO

Chegou o momento de dar vida à ideia, colocar a mão na massa e criar protótipos²⁰. Outras pessoas poderão analisar os protótipos e emitir opiniões, e esse feedback colabora para identificar a viabilidade de execução e as possibilidades de aperfeiçoamento. Faz também com que o grupo refine as ideias e selecione aquelas com maiores possibilidades de satisfação das necessidades. Para Gonsales (2018a), o mais importante é que os estudantes consigam expressar a sua criatividade.

COLOCANDO EM PRÁTICA

²⁰ Representação da ideia.

- ✓ Peça que os grupos façam uma representação visual da (s) ideia(s) selecionada(s) na fase anterior. Pode ser um desenho, maquete, anúncio, material digital, encenação, vídeo, história em quadrinhos etc;
- ✓ Prepare um espaço no pátio da escola para que esses protótipos possam ser apresentados;
- ✓ Oriente as equipes a criarem um roteiro com algumas perguntas, para que as pessoas emitam opiniões e sugestões para o protótipo;
- ✓ Peça que os grupos analisem os feedbacks, identificando as sugestões que podem ser acatadas.

7. EVOLUÇÃO

Essa fase consiste em planejar os passos para a execução do protótipo, bem como acompanhar e avaliar o processo. Ela é permeada de muitos aprendizados e permite identificar os impactos da proposta no seu contexto de desenvolvimento. É o momento oportuno de reflexão sobre o que foi feito, o que poderia ter sido diferente e as aprendizagens geradas. Refletir sobre o percurso e o resultado pode fazer emergir novos desafios, instigando o começo de mais um projeto de *Design Thinking*.

COLOCANDO EM PRÁTICA

- ✓ Planeje junto com os estudantes o passo a passo para a execução da ação, defina os responsáveis, elabore o cronograma e providencie os materiais necessários;
- ✓ Divulguem e mobilizem as pessoas a participarem;
- ✓ Distribua tarefas, de modo que todos estejam envolvidos no processo;
- ✓ Após completar o desafio, promova momentos de avaliação e de autoavaliação com os estudantes.

Durante todo o processo vivenciado até a superação do desafio, os estudantes mobilizam várias habilidades e constroem muitos conhecimentos, sempre de forma colaborativa. Nessa perspectiva, a metodologia baseada no *Design Thinking* alinha-se aos quatro pilares da educação para o século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (DELORS, 2003). Além disso, desenvolve a criatividade, o senso de responsabilidade individual e coletiva.

8. CONCLUSÃO

Um dos grandes desafios da escola vem sendo contribuir para a formação integral do educando, considerando o seu desenvolvimento enquanto ser humano integrado em um mundo em constantes transformações. Nessa perspectiva, a escola precisa se tornar um espaço onde os conhecimentos não são apenas transmitidos, mas, principalmente, produzidos e divulgados. Para que isso aconteça é fundamental o redimensionamento de algumas práticas pedagógicas.

O *Design Thinking* surge como uma das possibilidades de inovação no campo da educação, que coloca os estudantes como protagonistas de seu processo de aprendizagem. Em todas as fases de resolução do desafio, eles são instigados a pensar, apresentar propostas, experimentar, avaliar e colaborar uns com os outros. Envolver os estudantes no desafio ajuda a torná-los mais autônomos, além de desenvolver o espírito de equipe e a solidariedade. Tudo isso, aproveitando o potencial humano, os recursos e os espaços existentes na escola.

Conforme Brown (2017, p. 4), *Design Thinking* não é “[...] uma proposta apenas centrada no ser humano, ela é profundamente humana pela própria natureza.” Dessa forma, a aplicação dessa abordagem no campo da educação poderá contribuir, ainda, para formar pessoas comprometidas com a melhoria da qualidade de vida na sua comunidade e com a preservação do seu espaço físico.

9. SUGESTÕES DE MATERIAIS DE APOIO

***Design Thinking* para Educadores**

O Instituto EducaDigital disponibiliza um guia de “*Design Thinking* para Educadores” que descreve as fases do DT e apresenta várias sugestões de atividades.

Para conhecer o guia: <https://educadigital.org.br/dteducadores/>

Entrevista com a fundadora do EducaDigital:
<https://www.youtube.com/watch?v=KUOSS5EGPIc>.

Criativos na Escola

A iniciativa “Criativos na escola”, promovida pelo Instituto Alana, inspira-se nos princípios do *Design Thinking*. Anualmente lança um desafio em que crianças e jovens são

instigados a apresentarem propostas criativas para melhorar um aspecto de sua escola ou comunidade. Na sessão PARA O EDUCADOR, o professor poderá baixar o material de apoio e o jogo “criativos na escola - A missão”, elaborados com base no sentir, imaginar, fazer e compartilhar.

Apresentação e divulgação do projeto: <https://criativosdaescola.com.br/>

10. REFERÊNCIAS

BROWN, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

CAVALLO, D. *et al.* Inovação e criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n 2, p. 143-161, 2016.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GONSALES, P. **Design Thinking e a ritualização de boas práticas educativas**. São Paulo: EducaDigital, 2018a.

GONSALES, P. Design Thinking: espantos, coletividades e rituais na educação. **Educatrix**, ano 8, n. 15, p. 80-87, 2018b.

INSTITUTO EDUCADIGITAL. **Design thinking para Educadores**. Versão em Português: Instituto Educadigital, [201.]. Disponível em: https://designthinkingforeducators.com/DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM (org.). **The future of jobs report 2020**. Genebra, Suíça: World Economic Forum (WEF), 2020. 162 p. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

DO MEME À CARTA ARGUMENTATIVA: UMA OFICINA DE RETEXTUALIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO REMOTO

Anny Angélica de Assis Maia de Lima²¹

José Cezinaldo Rocha Bessa²²



APRESENTAÇÃO

“A cultura escrita vem se constituindo há milênios [...] e vem passando por mudanças menos ou mais notáveis durante esse tempo” (RIBEIRO, 2018, p. 11). Tomando como ponto de partida a citação de Ribeiro (2018), entendemos que as práticas sociais estão ligadas à cultura do uso da palavra, da escrita. Nesse sentido, produzir textos comunicativamente relevantes e bem-sucedidos (ANTUNES, 2003) torna-se quase que um requisito obrigatório em uma sociedade de cultura letrada como a nossa.

Posto isto, a escola, como instituição responsável pela formação de cidadãos críticos (BRASIL, 1996), não parece proporcionar ainda um ensino da língua escrita de modo plenamente eficiente, principalmente nesse contexto de transformações, resultantes do aparecimento das tecnologias digitais. Esse novo contexto interfere tanto nas práticas sociais mais gerais, como no modo de escrever dos alunos; e a escola, por sua vez, precisa estar atenta a essas transformações, como bem sinalizam Coscarelli (2018), Azzari (2019) e Ribeiro (2020). Nessa mesma linha de raciocínio, compreendemos que essas transformações tecnológicas que vivenciamos em nosso tempo possibilitam o uso de novos recursos para o trabalho com a escrita (COSCARELLI, 2018). Logo, a escola precisa acompanhar essa nova forma de atuação social, cuja necessidade ficou, a nosso ver, ainda mais escancarada nesse contexto pandêmico, em que um ensino emergencial passou a ser executado de modo remoto.

²¹ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: annyamaia2016@gmail.com

²² Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: cezinaldobessauern@gmail.com

1. ORIENTAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO E SELEÇÃO DA PROPOSTA

Considerando, pois, a possibilidade de responder às necessidades impostas por esse contexto de ensino remoto e como resultado das discussões e inquietações suscitadas durante a disciplina “Tópicos em Metodologias ativas e ensino de escrita”, ministrada no Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE/CAPF, esta cartilha objetiva contribuir com o ensino da produção textual escrita em aulas de língua portuguesa. Assim, com base na perspectiva de retextualização como concebida por Dell’Isola (2007, 2009), a proposta intitulada *Do meme à carta argumentativa: uma oficina de retextualização em atividades de produção textual no ensino remoto* está vinculada à pesquisa de dissertação de mestrado, em andamento, no programa de Pós-Graduação já referido. Assim, propomos uma oficina que contempla uma atividade de produção de uma carta argumentativa a partir do gênero meme.

A oficina, planejada para os alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental, traz possibilidades para o professor de língua portuguesa que, desafiado a se reinventar em suas práticas pedagógicas no ensino remoto, sinta a necessidade de implementar um trabalho de produção textual escrita produtivo, dinâmico e atrativo. Esta proposta está sintonizada com as orientações da BNCC no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, “reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p.87).

PLANO DE EXECUÇÃO	
Público-alvo	<ul style="list-style-type: none">• Alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental
Área de concentração	<ul style="list-style-type: none">• Língua Portuguesa
Duração	<ul style="list-style-type: none">• 6h/a ou 8h/a
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Trabalhar a produção textual de modo reflexivo e criativo nas aulas de língua portuguesa, mediante uma atividade de retextualização do gênero discursivo meme para a carta argumentativa.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">• Gênero discursivo meme, Gênero discursivo carta argumentativa

Temática sugerida	<ul style="list-style-type: none"> • Corrupção
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades síncronas e assíncronas
Ferramenta tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Google Meet

Fonte: Dos autores (2020)

2. PASSO A PASSO

ETAPA 1 – Sondagem (modo síncrono)

- Inicie a oficina fazendo alguns questionamentos:



- Quem já escreveu ou recebeu uma carta?
- É comum produzir uma carta atualmente?
- Será que posso produzir uma carta para dar uma opinião?
- E para fazer uma denúncia ou reivindicar algo?
- Alguém já leu ou sabe dizer o que é uma carta argumentativa?

- Dialogue com os alunos tentando inferir o que eles sabem sobre o gênero a ser trabalho. Essa etapa é importante para identificar o que os alunos sabem e o que precisam descobrir.
- Para finalizar a sondagem, apresente o propósito da oficina, bem como os textos e as atividades que serão trabalhados. É importante, nesse momento, mostrar aos alunos as ações que serão desenvolvidas por eles e dialogar sobre esse processo.

ETAPA 2 - Trabalhando o gênero carta argumentativa (modo síncrono)

- Inicie a etapa 2 expondo uma carta argumentativa que trate algum tema que suscite o confronto de posicionamentos/opiniões. Desse modo, os diálogos entres posicionamentos divergentes tende a suscitar um debate muito produtivo.
- Solicite uma leitura compartilhada e, logo depois, inicie uma conversa sobre a temática do texto. Espera-se que o professor faça a mediação desse processo, de modo a conduzir uma leitura crítica e reflexiva do texto trabalhado, identificando posicionamento ideológico e relações dialógicas constitutivas da voz do autor da carta.

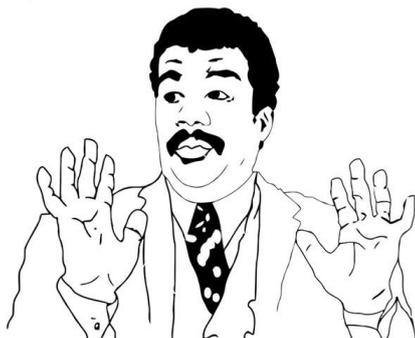
- Dialogue com os alunos sobre o que esse texto tem de diferente de outros textos de natureza argumentativa ou até mesmo de outras cartas. Dessa maneira, é possível incitar os alunos a mobilizarem os conhecimentos já existentes e a construírem novos a partir das características identificadas no texto lido, com vistas a aprofundar a compreensão da organização e do funcionamento da carta argumentativa.
- Explore as características do gênero discursivo carta argumentativa no que tange ao seu conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional, observando como eles respondem ao projeto de dizer do autor da carta. Ao final, instigue os alunos a fazerem uma investigação sobre a carta argumentativa e trazerem para discussões em um outro momento.

ETAPA 3 - PROMOVENDO DIÁLOGOS (modo síncrono e assíncrono)

Introdução à temática – dialogando com os memes

- Aproveite esse momento para desenvolver uma leitura crítica-reflexiva sobre o tema corrupção e acerca do gênero meme.

UI, ELES VÃO EXPLICAR O MEME!



Fonte:

https://s.glbimg.com/po/tt/f/original/2012/04/13/ui_eles_vao_explicar_o_meme.jpg

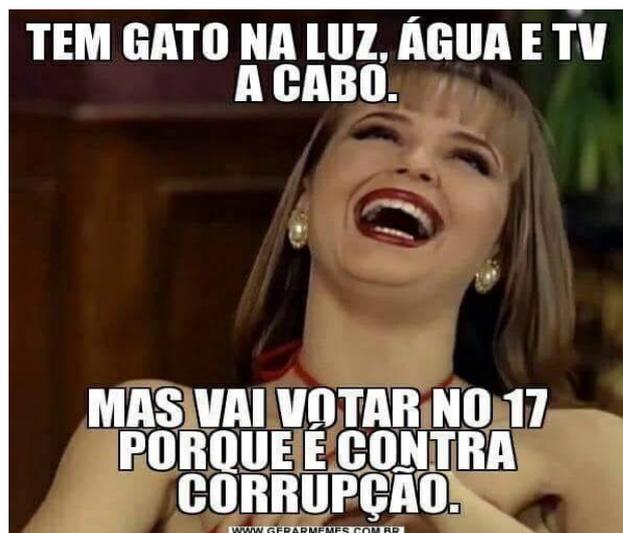
Meme 1 - Amor x corrupção



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/39/c1/dc/39c1dcb0c9b36b00f2344d45deabe2d6.jpg>

- Meme 1 - Conduza o aluno a perceber que o gênero meme enquanto um enunciado concreto e que não pode ser dissociado de um acontecimento da vida cotidiana. Assim, é importante que os alunos compreendam o meme como um enunciado que expressa um projeto do dizer que pode despertar diferentes efeitos de sentidos, a depender da singularidade dos interlocutores, da situação, da esfera da atividade humana, entre outros elementos.
- Discuta sobre o diálogo entre os elementos verbais e visuais na produção de sentidos dos memes, levando em consideração o caráter multimodal dos gêneros digitais.

Meme 2- Contra a corrupção



Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/96/ac/5f/96ac5f269e3407ce8f8dd917f8f7b76d.jpg>

- Meme 2 - Professor(a), aproveite para aprofundar a discussão sobre a pluralidade de vozes responsáveis pela produção de sentidos no gênero meme. Embora o gênero apresente um tom de irreverência, não deixe de destacar como as posições ideológicas, em que o enunciador se encontra, marcam a produção dos sentidos. Desse modo, podemos depreender que, além de uma crítica, o meme expressa um posicionamento político, ao associar a expressão “votar no 17” com a figura do Bolsonaro, Presidente do Brasil, famoso pelos discursos anticorrupção. Logo, o meme abaixo é um ato de resposta e de posicionamento do seu enunciador, que alia, na sua tessitura, elementos verbais e visuais.

Meme 3- Paraíso



Fonte:

<https://politicareal.com.br/i.php?w=600&h=1500&zc=3&src=uploads/noticias/70953d78d08cea716ba5a43cb9f2fd70.jpeg>

- Meme 3 – Observe que a ideia de corrupção predomina em todos os memes, contudo os elementos verbo-visuais são indispensáveis para a produção de sentidos no meme 3. Logo, podemos recuperar, nesse meme, alguns discursos envolvendo o cenário político brasileiro. As imagens, por exemplo, remetem à representação do paraíso, do texto bíblico, em que todos vivem em harmonia. No diálogo com esse texto, o uso da expressão “acabou a corrupção no Brasil” aponta o tom de crítica tanto ao atual Presidente do Brasil, como aos seus eleitores, que se apoiavam em discursos contra a corrupção para defendê-lo. Instigue os alunos a compreender as intenções do enunciador, bem como seu horizonte ideológico
- Dialogue com os alunos sobre outros discursos que eles já ouviram ou proferiram e que remetem ao problema da corrupção enraizada na sociedade brasileira. Finalize as discussões inquietando os alunos com o seguinte questionamento:

CORRUPÇÃO NO BRASIL: PRÁTICA DE POLÍTICOS OU PRAGA DISSEMINADA NA SOCIEDADE?

Aprofundando o debate

Aproveite as atividades assíncronas para inquietar os alunos e fazer com que eles se instiguem a investigar sobre essa temática. Crie um grupo no aplicativo WhatsApp, que servirá de apoio para solucionar as dúvidas que, por ventura, surgirem, como também fóruns de discussões.

- Poste, em seguida, no referido grupo, um vídeo da canção “Que país é esse? ”, da banda Legião urbana. Solicite que os alunos escrevam um comentário, relacionando a música com as discussões dos memes.



Fonte: <http://jornaldesabado.net/editorial-js-que-pais-e-esse/>

ETAPA 4 – Compreendendo a atividade de recontextualização

- Professor(a), aprofunde seus conhecimentos sobre em que consiste o processo de recontextualização, uma vez que esse tem se mostrado como um excelente recurso para o trabalho com os gêneros nas aulas de língua portuguesa.

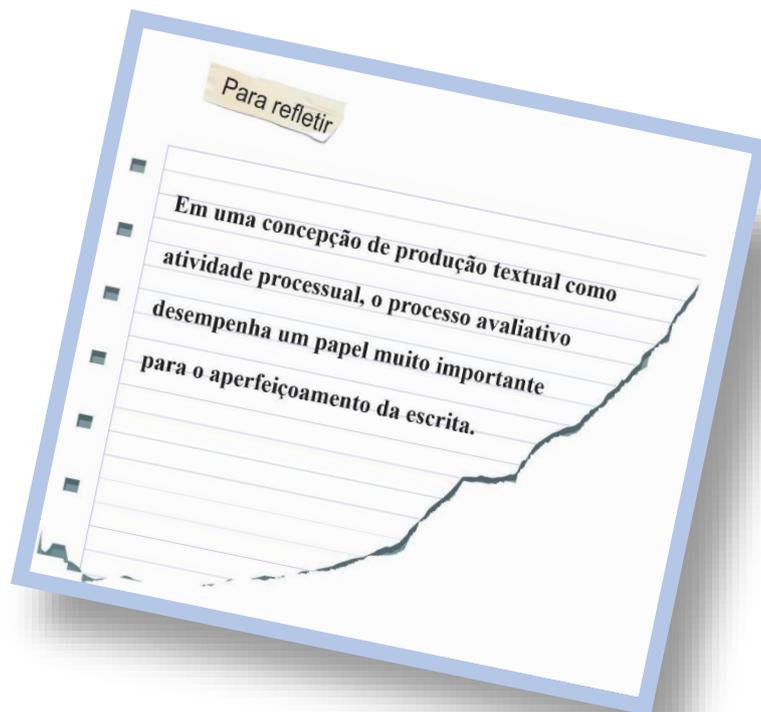


- Proponha aos alunos o planejamento de suas produções, acompanhe esse processo, mostrando a eles que a mudança de um gênero para outro exige a mobilização de vários elementos, sendo eles cognitivos, linguísticos e discursivos. Mostre que compreender o que foi dito ou escrito é um dos elementos principais para se produzir o novo texto. Em seguida, ressalte que os interlocutores, o contexto, a forma e o propósito comunicativo do novo gênero devem ser considerados. Assim, transpor a base informacional de um texto para outro exige a realização dessas operações.
- Solicite a produção de uma carta argumentativa direcionada à população brasileira sobre a corrupção no Brasil. A carta será publicada nas redes sociais da escola e compartilhada com toda comunidade escolar, de modo que todos possam ler e refletir sobre uma temática tão pertinente.

ETAPA 5 - Avaliação coletiva

- Elabore com os alunos um quadro para uma avaliação coletiva com base em Pansani (2017), podendo ser produzido conforme as necessidades de cada turma.
- Envolve os alunos na avaliação coletiva, a fim de que identifiquem os problemas que circundam seu próprio texto.
- Mostre para os alunos que esse momento é muito enriquecedor e que todos devem se envolver, apresentando sugestões para a melhoria das produções dos demais colegas.

- Finalize a oficina assumindo a reescrita como um processo inerente à produção e que, por isso, deve ser realizada.



3. PROPOSTA DO QUADRO PARA AVALIAÇÃO COLETIVA

FICHA DE AVALIAÇÃO COLETIVA			
CARTA ARGUMENTATIVA	SIM	EM PARTE	NÃO
1.O texto apresenta a estrutura de uma carta argumentativa?			
2.O texto parte de uma questão polêmica?			
3.O texto está direcionado a um leitor definido?			
4.O texto faz uma reivindicação, denúncia, reclamação, sugestão, aconselhamento...?			
5.O texto deixa claro a finalidade da carta de modo objetivo?			
6.O texto usa argumentos para convencer o receptor?			
7.O texto aborda a temática discutida nos memes?			
8.O texto apresenta coesão e coerência?			
9.O texto precisa de uma revisão?			

4. SUGESTÕES DE MATERIAIS DE APOIO

VÍDEOS

Filme: Tropa de Elite 2 – O inimigo agora é outro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=siWNIGsHwjs&list=PLzc2xCZruRND_GJmGYLsCdVRHvaLWw54f&index=48

Música: Que país é esse? (Legião Urbana). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z6uM7FehywQ>

SITES

Memes: Museu de memes. Disponível em: <https://www.museudememes.com.br/>

LEITURA

Artigo: D’ANDREA, C. F. B; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. Veredas on-line – Atemática – 1/2010, P. 64-74 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25140>

5. REFERÊNCIAS

AZZARI, E. F. EFL collaborative writing: text production and online resources. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 52-65, jan./abr. 2019.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 dez. 2020.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez. 2018.

DELL’ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, R. **(Re) textualizações**. Belo Horizonte: Editora Fale/UFMG, 2009.

GERALDI, J. W. Ler e escrever na escola e fora da escola. *In*: GERALDI, J.W. (org.). **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 139-148.

PANSANI, V. A. S. **Gênero notícia**: proposta de ensino de produção textual para os anos iniciais do ensino fundamental. Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Disponível em: www.fc.unesp.br/posdocencia. Acesso em 09 dez 2020.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

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

EXPLORANDO TÓPICOS DE GEOMETRIA ANALÍTICA COM O APP GEOGEBRA

Fernando de Oliveira Freire²³

Luís Miguel Dias Caetano²⁴



APRESENTAÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm impactado significativamente em diversas áreas da sociedade, oportunizado o rápido acesso e trânsito de informações, procedimentos múltiplos, bem como a otimização das práticas comunicativas. Retrato desse cenário é que cerca de 9,57 *zettabytes* (mais de 10 milhões de *terabytes*) são processados por ano pela rede mundial de computadores (KLEINA²⁵, 2011).

No campo da educação, o impacto promovido pelas TIC não é diferente. Para Pozo (2004), essas tecnologias potencializam a disseminação do conhecimento e a promoção de experiências pedagógicas contributivas para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Flemming (2005) acrescenta que ao lançar mão das TIC, as aulas ganham novos cenários que refletem diretamente na relação professor-aluno, funcionando como pontes de ligação entre o que acontece na sala de aula e no ambiente externo a escola.

No que tange à disciplina de Matemática, culturalmente, ela é vista como “complexa”, essa percepção deve-se, em parte, pelo fato de que, tradicionalmente, a Matemática foi abordada com excessividade no formalismo e na abstração, levando os alunos não associarem sua aplicabilidade em situações reais do cotidiano.

Essa proposta, na forma de passo a passo, surge como fruto das discussões tecidas na disciplina “Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino” do Programa de Pós-Graduação em Ensino 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) e é destinada a alunos

²³ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. fernando.ofreire@hotmail.com

²⁴ Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB. migueldias@unilab.edu.br

²⁵ Dados de pesquisa desenvolvida pela Universidade de San Diego, na Califórnia.

e professores de Matemática da 3º série do Ensino Médio. O objetivo deste guia é propor o uso do *App GeoGebra*, versão *mobile*, para a exploração de tópicos de Geometria Analítica.

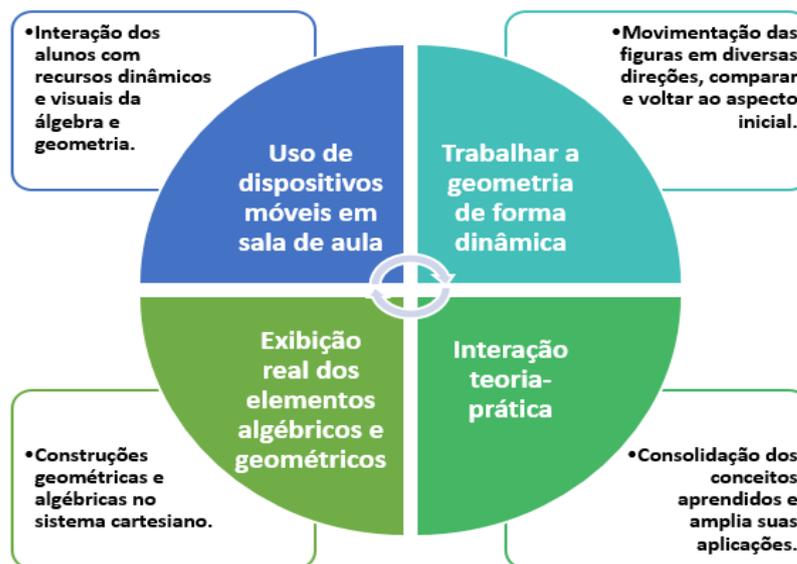
1. SOBRE O APP GEOGEBRA

O GeoGebra é um *App* matemático que pode ser acessado gratuitamente e foi criado para auxiliar o trabalho educativo com a geometria, álgebra, cálculo e até recursos de probabilidade e estatística. Criado em 2001 por Markus Hohenwarter, docente do Departamento de Matemática Aplicada da Universidade de Salzburgo, Áustria. A versão *mobile* do GeoGebra, criada em 2009, está disponível para os sistemas operacionais *iOS* e *Android*, inclui basicamente todas as funcionalidades da versão para *desktop*. O *App* possui uma *interface* acessível com ícones e ferramentas autoexplicativas, o que permite aos usuários fácil utilização.

2. POTENCIAL EDUCATIVO DO GEOGEBRA

Segundo Silva (2014), a utilização do GeoGebra se justifica por ser algo diferente das aulas rotineiras, pautadas na perspectiva tradicional, visto que o dinamismo e a interatividade do *App*, atrai a atenção dos alunos, passando a se envolverem com as atividades propostas, além de propiciar a interação, seja diretamente, no ambiente de sala de aula ou pelos aplicativos de comunicação, favorecendo uma rede de estudos. No Esquema 1 destacamos algumas das vantagens de utilização do *App* GeoGebra:

Esquema 1 - Vantagens do *App* GeoGebra.



Fonte: Dos autores (2021)

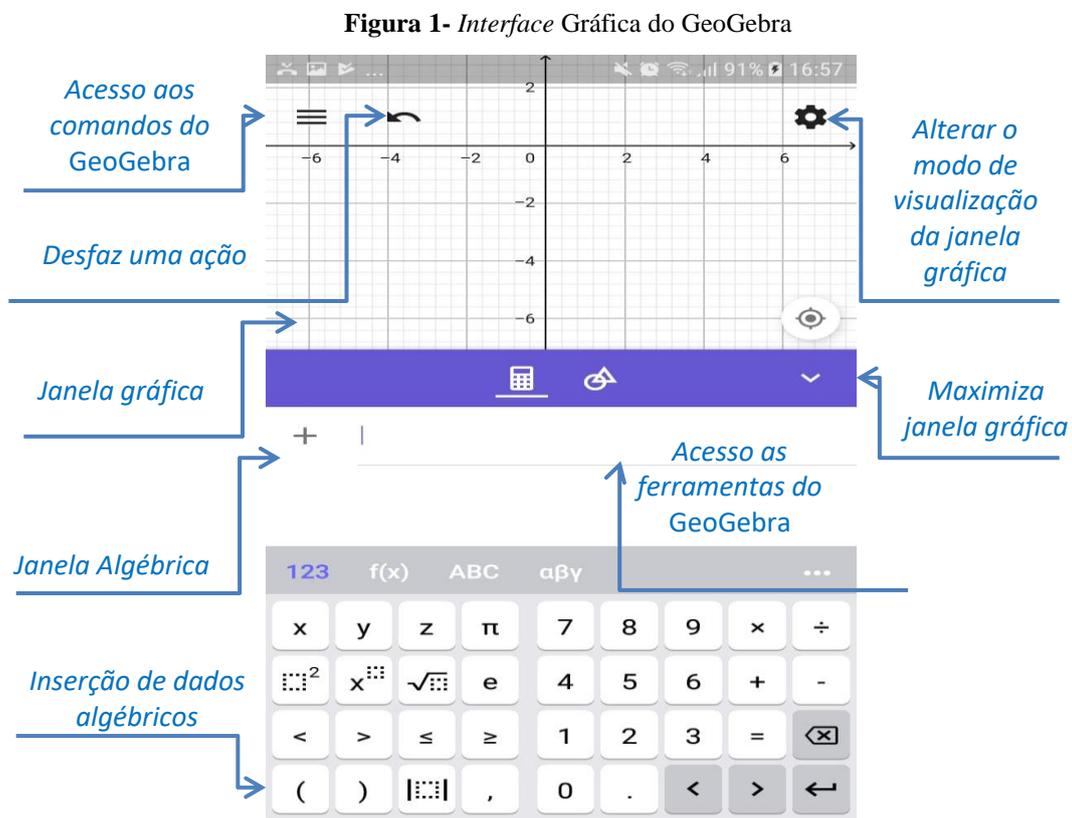
3. PASSO A PASSO

ETAPA 1 - Instalação do App GeoGebra

Baixe o GeoGebra – Geometria através do *Play Store* para quem utiliza a plataforma *Android* ou *App Store* para a plataforma *iOS*. Uma vez instalado o App já pode ser utilizado livremente, sem a necessidade de estar conectado à internet.

ETAPA 2 - Ambientação com a interface gráfica do GeoGebra

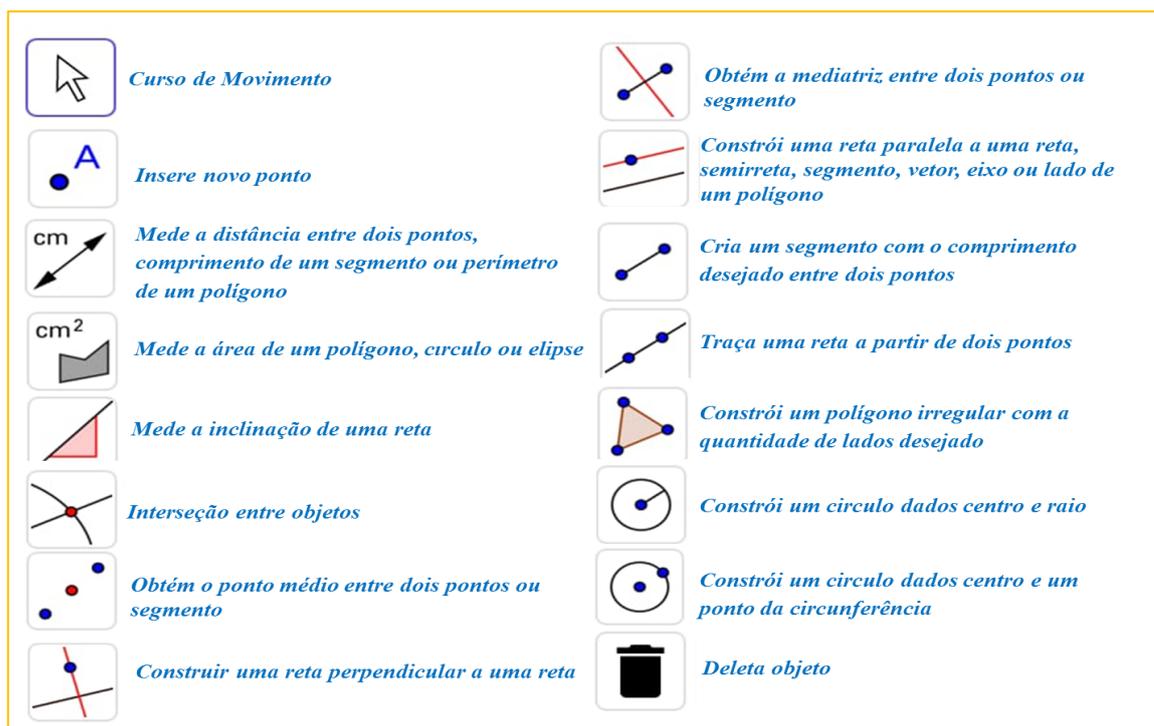
O GeoGebra é composto por duas representações diferentes de um mesmo objeto que interagem entre si: a janela geométrica (construção dos objetos) e a janela algébrica, conforme apresentado na Figura 1.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para acessar as ferramentas do GeoGebra, basta clicar no íco  localizado entre a janela gráfica e a janela algébrica, conforme exposto na figura 1. A seguir, destacamos as principais ferramentas necessárias paras as atividades aqui propostas.

Figura 2 - Principais Ferramentas do GeoGebra.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

ETAPA 3 - Marcação de pontos no plano cartesiano

- **Atividade:** Marque os pontos A (1;1), B (2;2), C (5; 5) D (7;2) e E (4,01; 1,2).

- **Passos:**

- 1) Clique no ícone inserir novo ponto  para inserir os pontos A, B, C e D;
- 2) Para inserir o ponto E, vá à janela algébrica e digite $E = (4,01; 1,2)$;

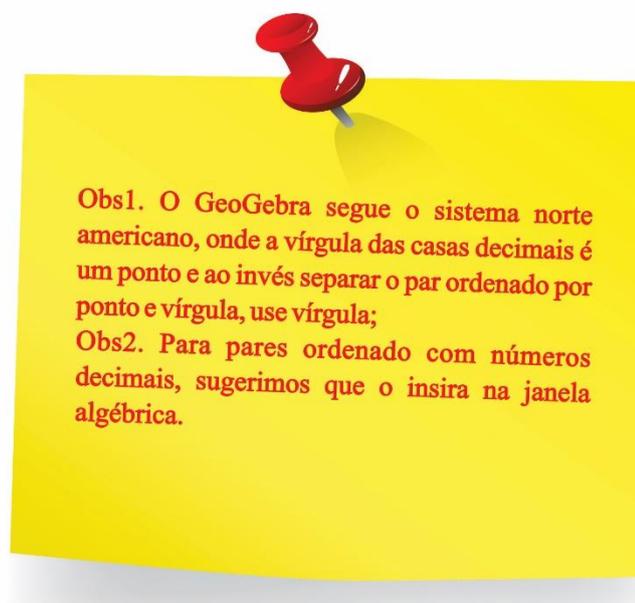
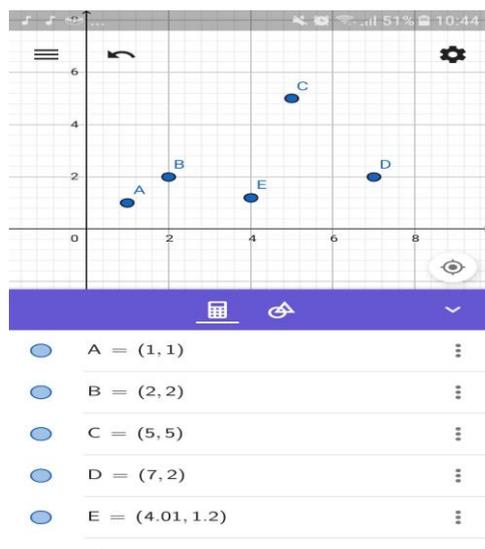


Figura 3 - Marcação de Pontos no Plano Cartesiano



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

ETAPA 4 – Determinando a distância entre dois pontos no plano cartesiano

- **Atividade:** Determine a distância entre os pontos:

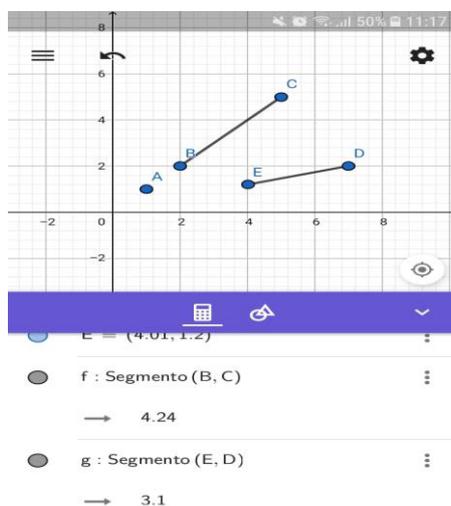
a) B (2;2) e C (5; 5) e b) D (7;2) e E (4,01; 1,2).

- **Passos:**

1) Clique no ícone criar segmento de reta  ;

2) Verifique que na janela algébrica já é apresentado o comprimento dos segmentos \overline{BC} e \overline{DE} .

Figura 4 - Determinação da Distância entre Dois Pontos no Plano Cartesiano



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

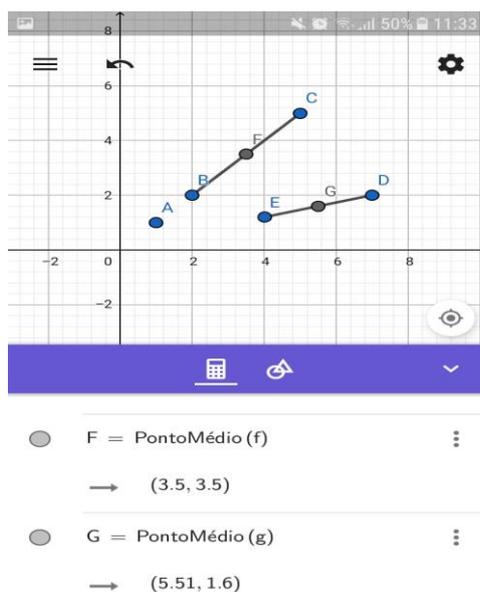
ETAPA 5 – Calculando o ponto médio de um segmento de reta

- **Atividade:** Determine o ponto médio dos segmentos BC e DE.

- **Passos:**

- 1) Basta Clicar em  para determinar o ponto médio dos segmentos de reta;

Figura 5 - Determinação do Ponto Médio de um Segmento de Reta



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

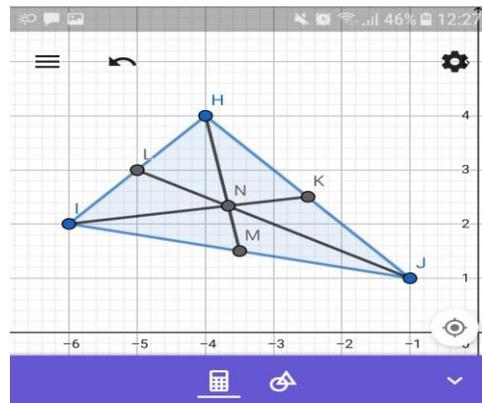
ETAPA 6 – Determinando o baricentro de um triângulo

- **Atividade:** Baricentro do triângulo determinado pelos pontos H (-4; 4), I (-6; 2) e J (-1; 1).

- **Passos:**

- 1) Clique em construir polígono  e trace o triângulo passando pelos pontos HIJ;
- 2) Determine os pontos médios de cada lado do triângulo;
- 3) Trace as medianas do triângulo HIJ;
- 4) Clique no ícone intersecção entre objetos  para obter o baricentro do triângulo HIJ;
- 5) Verifique na janela algébrica que já é apresentado o baricentro do triângulo HIJ.

Figura 6 - Determinação do baricentro do Triângulo



- m : Segmento (H, M)
→ 2.55
- N = Interseção (m, l)
→ (-3.67, 2.33)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

ETAPA 7 – Calculando a área de um polígono qualquer

- **Atividade:** Determine:

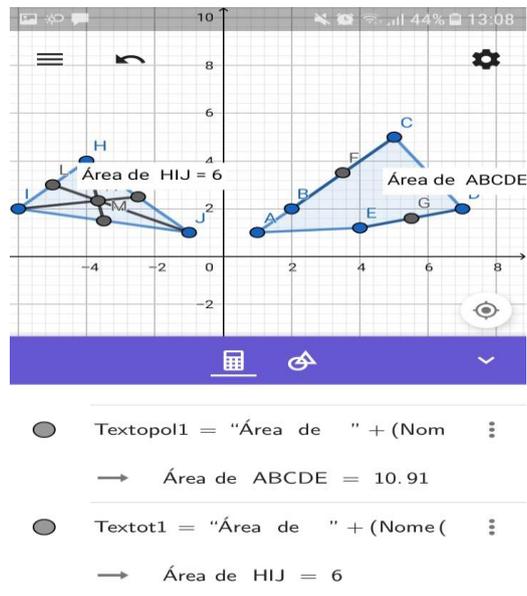
- a) A área do triângulo HIJ
- b) A área do polígono ABCDE

- **Passos:**

- 1) Vá à região interna do triângulo HIJ e clique em medir área  ;
- 2) Para determinar a área do polígono ABCDE, primeiramente trace o referido polígono através da ícone  ;
- 3) Clique novamente em medir área  para determinar a área do polígono ABCDE;
- 4) Verifique na janela algébrica que já são apresentadas as referidas áreas das figuras.

Obs1: Nos livros didáticos normalmente só é apresentada a fórmula para cálculo da área de triângulos, com o GeoGebra é possível calcular a área de um polígono qualquer.

Figura 7. Determinação da área de um polígono



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

ETAPA 8 – Trabalhando paralelismo, perpendicularismo e inclinação de retas

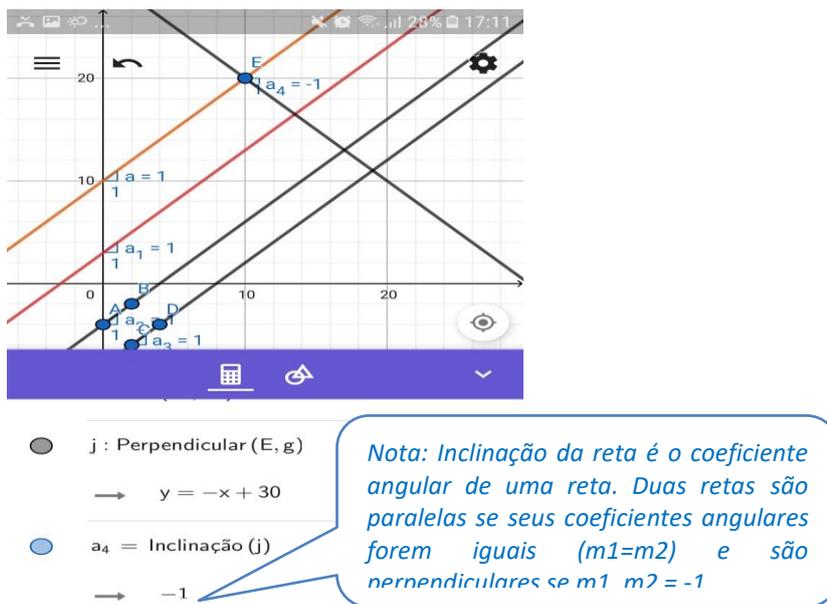
- Atividades:

- Verifique se as retas $f: y = x + 3$ e $g: y = x + 10$ são paralelas.
- Verifique se as retas h , que passa pelos pontos A (0; -4) e B (2; -2) e a reta i , que passa pelos pontos C (2; -6) e D (4; -4), são paralelas.
- Trace uma perpendicular a reta g .
- Determine a inclinação da reta perpendicular traçada e compare com a inclinação da reta g .

- Passos:

- Vá à janela algébrica e escreva as funções $y = x + 3$ e $y = x + 10$;
- Clique em  para obter as respectivas inclinações (coeficientes angulares) das retas;
- Para traçar as retas h e i marque os pontos A e B e clique em , posteriormente marque os pontos C e D e repita o procedimento;
- Para traçar a reta perpendicular a g , clique em , em seguida clique em  para obter a inclinação da reta perpendicular.

Figura 8 - Posições relativas entre retas e determinação de coeficientes angulares



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Etapa 9 – Explorando elementos da circunferência

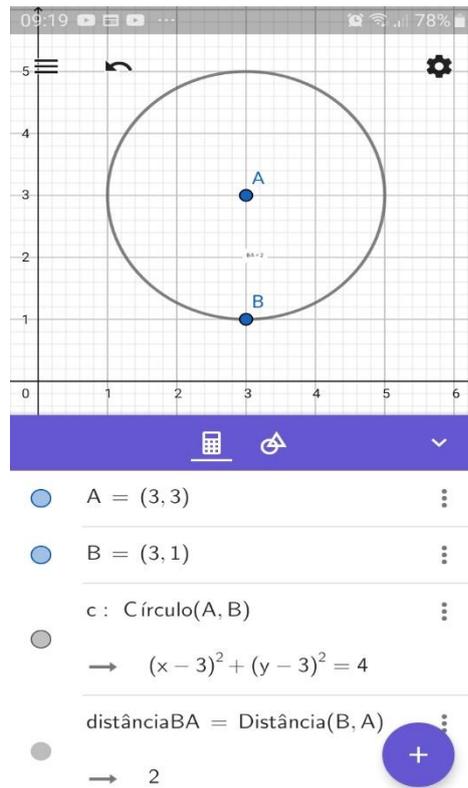
- Atividades:

- Trace a circunferência c , de centro A (3; 3) e passa pelo ponto B (3;1).
- Calcule o raio da circunferência c .
- Trace a circunferência d , de centro C (-2; 3) e de raio 3.
- Calcule a área do círculo constituído pela circunferência d .

- Passos:

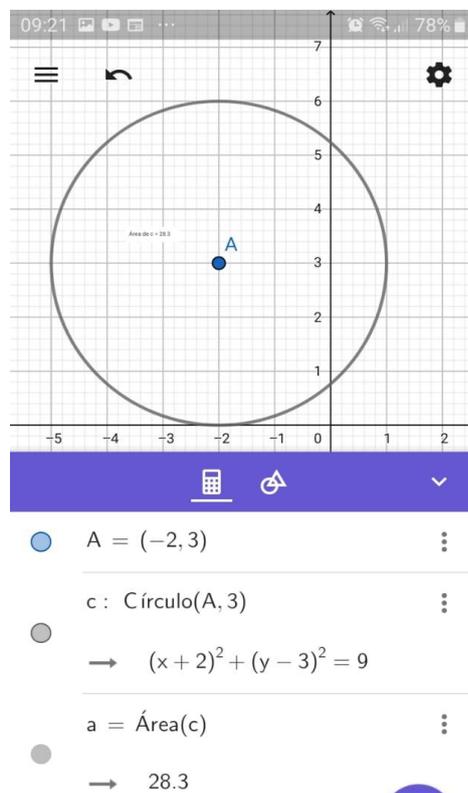
- Clique em , marque o centro A (3;3) e expanda até o ponto B (3;1);
- Clique em , em seguida clique nos pontos A e B;
- Para traçar a circunferência d , clique em , marque o centro C (-2;3), digite o raio na caixa de diálogo que abrirá, por fim tecle *ok*.
- Para determinar a área do círculo d , clique em .

Figura 9 - Traçando a circunferência dado o centro e um ponto da circunferência



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 10 - Traçando a circunferência dado o centro e um raio



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

4. CONCLUSÃO

Trabalhar com GeoGebra em sala de aula potencializa a constituição de cenários para investigação, onde o aluno é capaz de experimentar situações em um processo dinâmico. As atividades propostas neste produto educacional, constituem situações que possibilitam e estimulam à investigação e o senso crítico, convidando o aluno a construir, formular questões, procurar respostas, levantar e verificar conjecturas, além de potencializar a ação colaborativa através da constituição de uma rede de estudo sobre a temática por meio das redes sociais e avanço das TIC.

Espera-se que o desenvolvimento das atividades propostas possibilite aos alunos, em especial, os que estão cursando o Ensino Médio, um despertar pela Geometria Analítica. Que a *interface* do *App* e todas as suas ferramentas possam encorajar os alunos a avançar e ampliar seus conhecimentos, que vai além da Geometria Analítica, e que o professor possa reconhecer e aperfeiçoar a criação e formulação de situações de aprendizagem, numa perspectiva de metodologia ativa.

5. REFERÊNCIAS

FLEMMING, D. M. **Tendências em educação matemática**. 2 ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

KLEINA, N. Processamento de dados mundial é de 9,57 zettabytes por ano. **Tecmundo**, 2011. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/computacao-em-nuvem/9507-processamento-de-dados-mundial-e-de-9-57-zettabytes-por-ano.htm>. Acesso em: 26 fev. 2021.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em 26 fev. 2021.

SILVA, R. O uso do geogebra como ferramenta no processo de ensinoaprendizagem da matemática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 5., 2014, Natal. **Anais eletrônicos**. Natal (RN): UFRN, 2014. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/2630.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Adams Ricardo Pereira de Abreu²⁶

Adelaide Alves Dias²⁷



APRESENTAÇÃO

O espaço escolar deve ofertar ao indivíduo possibilidades para seu desenvolvimento, onde, além do contato com os pares, as crianças devem ter assegurado o direito, dentro de suas capacidades, de receberem todo suporte para conseguirem atingir suas potencialidades. Para as crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, esse espaço se torna ainda mais importante frente às experiências que nele podem ocorrer para seu desenvolvimento. Faria (2018), ao citar, dentre outros, as contribuições de Koenig *et al.* (2014), atenta para estudos que revelam ser a escola crucial no desenvolvimento da criança dentro do espectro.

Nessa perspectiva, a presente cartilha, fruto do projeto de dissertação de Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, busca apresentar a proposta de formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, com vistas a favorecerem a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares. O papel desse profissional torna-se de extrema relevância na construção de metodologias direcionadas a cada estudante que delas necessitem, favorecendo o processo inclusivo que deve ocorrer em todo o âmbito escolar.

Ademais, acreditamos que a formação docente deve seguir paralelamente a atuação profissional, servindo para repensar antigas práticas e agregar novos conhecimentos. É fator de suma importância e, porque não dizer, respeito com o público alvo de seu trabalho – o aluno.

²⁶ Mestrando em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. e-mail: adams.ricardo@hotmail.com

²⁷ Doutora em Educação. Professora Visitante da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. e-mail: adelaidealves@uern.br

1. INICIALMENTE...

Os objetivos da formação continuada são:

- Refletir sobre como efetivar a inclusão de crianças com TEA na escola regular;
- Debater acerca da atuação do professor do Atendimento Educacional Individualizado e as metodologias utilizadas por ele para tal público;
- Apresentar o Plano Educacional Especializado como ferramenta para inclusão das crianças com TEA.

A formação aqui proposta é voltada para professores que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado, porém, havendo o interesse poderá destinar-se a professores do ensino regular.

2. PASSO A PASSO

ETAPA 1 - Acolhida aos participantes

Para realizar a acolhida dos professores que participarão da formação pode ser preparado um cartão de boas-vindas com o símbolo do autismo e uma mensagem. Caso o órgão realizador deseje, pode anexar ao cartão um doce, chocolate ou preparar material com caneta e bloco de notas para anotações.

Figura 1 - Proposta de cartão de boas-vindas



Fonte: Produção própria, a partir de <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo/>; <https://br.pinterest.com/pin/716072409496506426/>

ETAPA 2 - Explicação acerca do TEA

Possivelmente os professores do Atendimento Educacional Especializado já devam ter conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista, porém, para iniciar os trabalhos, se faz necessário começar a conversa tratando sobre o TEA e suas principais características.

Pontos para caracterização do Espectro:

- Trata-se de um transtorno que se manifesta de forma e graus variados em cada indivíduo. Ademais, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria - DSM-5 (2014), as áreas mais afetadas relacionam-se com a comunicação e interação social, em diversos contextos. Tais déficits incluem a ausência de reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação, além de inabilidade no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.
- Outro déficit apontado pelo DSM-5 são os padrões restritos e repetitivos no comportamento, bem como nos interesses e/ou atividades.

ETAPA 3 - Proposta de Debate

Propomos nesse momento a exibição do vídeo “Criança autista na escola”. O formador pede para que todos possam prestar atenção ao vídeo, de modo a observarem as práticas apresentadas, bem como os depoimentos de cada pessoa que aparece no vídeo.

Figura 2 - Proposta de vídeo: Criança autista na escola - Autismo e inclusão social | Consciência do Autismo.



Fonte: Criança Autista na escola (2019)

Após a exibição, dividimos os participantes em grupos e propomos a reflexão do seguinte questionamento: “É possível à inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares?”

Em caso positivo: de que modo podemos contribuir para a efetivação dessa inclusão? Em caso negativo: Quais alternativas vocês vislumbram para o processo de escolarização e desenvolvimento dessas crianças? ”. Permita que os grupos discutam em torno de 10 a 15 minutos. Em seguida, encerre o momento e abra espaço para socialização de todos sobre o que foi discutido.

ETAPA 4 - Apresentação e construção do PEI

O Plano Educacional Individualizado – PEI trata-se de uma estratégia prevista na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) quando determina que os projetos pedagógicos das escolas prevejam, na oferta do AEE e na sua organização, dentre outros, um plano que identifique as necessidades educacionais específicas de cada aluno, onde deverão ser definidos os recursos necessários, bem como, as atividades que serão desenvolvidas.

Dessa forma, torna-se indispensável à apresentação, aos professores participantes, sobre a previsão legal para organização do Atendimento Educacional Especializado, chamando atenção para importância da sondagem e conhecimento acerca das potencialidades, dificuldades e interesse dos alunos. Nessa perspectiva, Redig, Mascaro e Dutra (2017) destacam a formação dos professores, afirmando que esta deve ser realizada de forma dialógica, relacionando teoria e prática. Ademais, afirmam as autoras, que um viés é a formação fundamentada no trabalho e elaboração dos PEIs, visando a escolarização de estudantes com deficiência.

No caso dos alunos com TEA, Costa et al (2016) chama atenção para o desafio enfrentado pelos professores na inclusão de alunos dentro espectro; sendo que a falta de conhecimento acerca do aluno, das metodologias e estratégias mais adequadas tornam a prática desse professor desfavorável, o que acaba desqualificando o processo inclusivo desses alunos. Nesse contexto, o autor afirma que o PEI poderá contribuir de modo significativo por meio da instrumentalização, de forma prática e objetiva, do professor.

Vamos, então, ver como podemos construir um PEI? Primeiramente, é preciso conhecer o aluno ao qual o plano se destinará. Desse modo, será necessário averiguar as áreas de maior dificuldade, bem como as potencialidades que eles demonstram. Para tanto, utilizaremos as áreas indicadas pelo DSM-5:



Fonte: Imagem disponível em:
<https://resumoscolar.com.br/portugues/linguagem-e-comunicacao/>

Sócio emocional: aqui se verificará os fatores que envolvem as emoções do aluno e a maneira como este se relaciona com os outros.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://descobrimdo.com/atividades/atividades-de-sequencia-de-cores/>

Linguagem e comunicação: Nesse aspecto irá ser avaliado a comunicação do estudante, tanto na parte escrita como oral; as formas de expressão de ideias, pensamentos, desejos, etc.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://www.appai.org.br/proposicoes-para-uma-educacao-inovadora-em-2017-4/>

Aspecto Cognitivo: analisar-se-á a compreensão do indivíduo para realização de atividades, buscando perceber o nível de entendimento, associação, concentração, memorização, coordenação, dentre outros.

Torna-se fundamental para identificação das dificuldades do aluno, que o professor do AEE realize o trabalho em parceria com a família e professor da sala regular. Além do conhecimento acerca das dificuldades de cada estudante se faz necessário que o professor conheça as potencialidades, áreas de interesse e áreas de repúdio de cada um. Tais informações ajudarão o professor no momento de planejar as metodologias, atividades e demais percursos que deverão integrar o PEI.

Vamos esquematizar?



Na estruturação do Plano Educacional Individualizado, além das análises e observações realizadas acerca do estudante, o professor deverá organizá-lo com as identificações necessárias a todo documento e programa escolar, a saber: nome da escola, nome do professor, identificação do aluno (nome, série/ano, idade, dentre outros). Abaixo, temos um modelo de plano a ser preenchido:

Figura 2 – Modelo de Plano

Plano Educacional Individualizado			
Escola: _____			
Professor(a): _____			
Aluno(a): _____			
Idade: _____ Série/ano: _____ Turma: _____ Turno: _____			
CID: _____			
Áreas comprometidas: _____			
Áreas potenciais e/ou de interesse: _____			

Area trabalhada	Objetivos	Recursos	Atividades desenvolvidas
Linguagem/comunicação			
Socioemocional			
Cognitiva			
Outras:			
Avaliação:			

Observações:			

Fonte: Dos autores (2020)

ETAPA 5 - Finalizando a formação

Ao final do processo formativo, indicamos que seja realizada uma avaliação com o grupo acerca de tudo que foi abordado. Nesse momento, abre-se espaço para dúvidas que possam, ainda, ter os participantes, além de se indagar as contribuições que a formação possibilitou para cada um.

Torna-se fundamental também reforçar acerca da importância de cada professor na efetivação do processo inclusivo das crianças com TEA e qualquer outro tipo de deficiência e/ou necessidade educacional especial. É imprescindível deixar claro a importância de se conhecer o aluno, de ver além da deficiência ou dificuldade que ele apresentar, mas enxergá-lo como um ser em desenvolvimento que precisará, assim como qualquer outro indivíduo, ter suas particularidades respeitadas, de modo a encontrar no espaço escolar, um ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

3. REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 04 dez. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

COSTA, D.S. *et al.* **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7287>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FARIA, K.T. et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701> Acesso em: 04 dez. 2020.

REDIG, A.G.; MASCARO, C.A.A.C.; DUTRA, F.B.S. A Formação Continuada do professor para a Inclusão e o Plano Educacional Individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso em: 08 dez. 2020.

SAÚDE DA INFÂNCIA. **Criança autista na escola - Autismo e inclusão social**. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=7iN6h7SxDXg> Acesso em: 23. mar 2021.

OFICINA: AS EMOÇÕES E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Vitória Régia de Oliveira Moura Morais²⁸

Sheyla Maria Fontenele Macedo²⁹



APRESENTAÇÃO

A proposta dessa oficina é uma adaptação da oficina aplicada na XVIII Semana Universitária, apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros e vinculada ao projeto de dissertação em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN/*Campus* Pau dos Ferros), com temática relacionada à dimensão ética e emocional da profissão docente.

O que nos torna professores? Acreditamos que esse “tornar-se professor” está vinculado ao “sentir-se” professor, ou seja, uma pessoa torna-se professor quando se situa no “campo emocional da profissão”, sentindo-se parte daquela identidade profissional. As emoções perpassam a nossa identidade pessoal e profissional. Quando escolhemos seguir uma carreira, uma profissão, inauguramos e protagonizamos diversos processos que vão tecendo a nossa história identitária. Assim, as emoções e a identidade docente estão profundamente conectadas (HARGREAVES, 1998; ZEMBLYAS, 2003).

²⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/RN, *Campus* Pau dos Ferros. Graduada em Psicologia pela UNIFIP (Patos – PB) E-mail: vitoriaregia.uern@gmail.com

²⁹ 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



EM TOM DE REFLEXÃO:

A relação entre as emoções e a identidade profissional docente

Para Monereo e Badía (2011), as emoções e os sentimentos constituem uma das dimensões da identidade profissional docente. Ao conhecer e compreender a nossa dimensão emocional, estamos também impactando as nossas decisões profissionais e alinhando o que somos e o que queremos (MARCHESI, 2008).

Compreendemos que as identidades pessoais e profissionais estão relacionadas, ao passo que o professor não se desvincula da *pessoa*, assim como o contrário também não acontece (NÓVOA, 2009). Por conseguinte, a formação da personalidade profissional acontece em conjunto com a personalidade pessoal e ambas são “costuradas” por emoções e sentimentos diversos.

Para exemplificar, podemos imaginar um professor em seu primeiro dia de aula que esteja nutrindo sentimento de insegurança, medo e vergonha. Porém, ao vislumbrar esse mesmo professor anos depois, em seu exercício profissional, provavelmente, constataremos que são outros os sentimentos que o motivam, tais como os de confiança e de pertença. Assim, os sentimentos mudam enquanto a identidade profissional está sendo “tecida” e tudo isso acontece no campo da sensibilidade. Para Solomon (2015), as emoções são como o elo que nos interliga ao mundo, de modo que o “sentir” é a via que se conecta com as diversas experiências de vida, incluindo àquelas profissionais. Para o autor, as emoções geram em nós o *insight* sobre o mundo e a compreensão sobre tudo ao nosso redor.

Outro fator pertinente neste contexto é a *interface* mantida entre as emoções e a ética. Em outros termos, as emoções muitas vezes perpassam pelo julgamento ético. O fato é que, mesmo certos sintomas fisiológicos correspondentes as nossas emoções (ex.: coração acelerado e sudorese nas mãos, quando estamos com medo) a intensidade do sentir será proporcional à avaliação de relevância dada a determinada questão. Para Macedo (2018) o processo de individualização e diferenciação de si como ser humano é um desafio de natureza ética. Com efeito, demarcar os nossos contornos identitários pessoais e profissionais é um passo que precisa ser dado.

Compreender como os sentimentos impactam em nosso agir é o que fortalece e solidifica a nossa essência enquanto pessoa e profissional. Faz-se relevante aprender e vivenciar emoções para compreender o espaço delas no exercício profissional.

1. PLANO DE EXECUÇÃO DA MEDIAÇÃO

Objetivo: Propor reflexões sobre o espaço que os sentimentos e as emoções ocupam na formação da identidade profissional docente.

Público-alvo: Discentes dos cursos de licenciatura-

Tempo da oficina: 04 horas/aula.

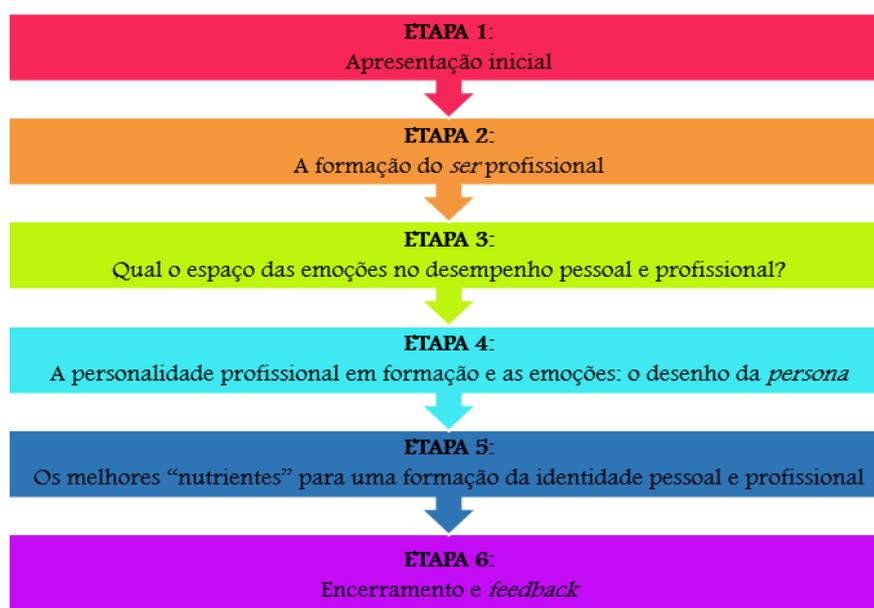
Estimativa de público: 20 a 30 pessoas.

Materiais necessários: Projetor de multimídia, Slides, lápis de cor, lápis grafite e folhas de papel ofício.

2. PASSO A PASSO DA OFICINA

Propomos que a oficina se desenvolva a partir da seguinte sequência (Figura 1):

Figura 1- Etapas da oficina sobre as emoções e a formação da identidade profissional docente



Fonte: Das autoras (2020).

ETAPA 1 - Apresentação inicial

A primeira etapa tem a finalidade de acolher e integrar os participantes, além de iniciar o diálogo sobre os conceitos de identidade, identidade profissional, emoções e sentimentos. Com base nos pressupostos da pedagogia humanista, firmado nos princípios da Ética Humanista (MACEDO, 2018) é preciso criar um espaço de confiança, diálogo e leveza para que os participantes se sintam seguros em compartilhar vivências e sentimentos.

As cadeiras devem, preferencialmente, estar posicionadas em círculo. Em seguida abrir espaço para as apresentações dos participantes, de modo que manifestem oralmente sobre suas áreas profissionais e as expectativas criadas para a oficina. É proposto que cada participante narre, de modo resumido, sobre os conceitos de identidade e identidade profissional. Em seguida, o (a) facilitador (a) da oficina poderá apresentar aos participantes algumas das principais emoções e dos sentimentos humanos, conforme exposto na Figura 2.

Figura 2 – Principais emoções e sentimentos humanos



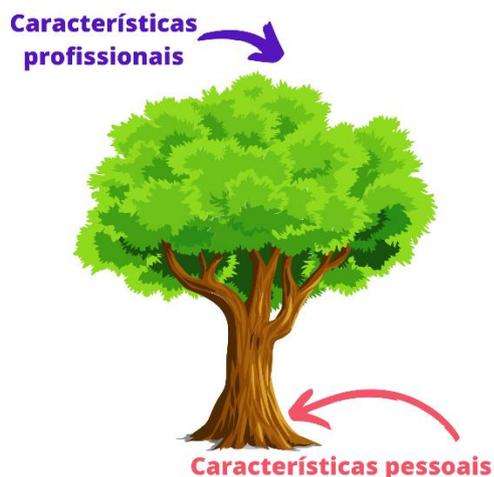
Fonte: Das autoras com base em Magalhães (2018).

ETAPA 2 - A formação do *ser* profissional

O exercício tem a finalidade de debater sobre a formação do *ser* profissional e o modo como ela está entrelaçada com a dimensão pessoal. Com o auxílio de uma imagem ou desenho de uma árvore (figura 3), lançar as seguintes perguntas aos participantes: “Na opinião de vocês, quais são as características de um “bom professor”? “Quais são as características de um bom profissional?”. Colocar todas as respostas na parte dos galhos e das folhas.

Em seguida, indagar: “Na opinião de vocês, para que essas pessoas tenham essas características profissionais, que características pessoais elas precisam ter? ”. Essas respostas deverão ser anotadas na raiz, fazendo analogia a “base” da constituição da pessoa.

Figura 3 - Dinâmica para reflexão da formação do *ser* profissional



Fonte: Das autoras (2020)

Embasado nas respostas obtidas, iniciar um intercâmbio fundamentado nessa reflexão de que tudo começa na “raiz”, ou seja, no pessoal, na esfera do ser, e só depois cresce e alcança a esfera profissional.

ETAPA 3 - Qual o espaço das emoções no desempenho pessoal e profissional?

Essa etapa pretende dialogar sobre as emoções e os sentimentos vivenciados pelos participantes, tanto na trajetória pessoal quanto profissional. Para isso, deverão ser distribuídas no chão da sala, algumas tiras de papéis impressos com o nome das principais emoções e sentimentos humanos e solicitar que cada participante vá até os papéis e escolham se aproximar daquele que contém o nome da emoção/sentimento que marca ou marcou a sua trajetória de vida. O participante deverá ficar à vontade para compartilhar com os demais esse episódio da sua vida pessoal e/ou profissional em que o sentimento escolhido esteja associado. O facilitador deverá acolher as falas e continuar refletindo diante das vivências que foram trazidas, enfatizando sobre o quanto a forma como nos sentimos diante de algo reflete no nosso agir profissional.

ETAPA 4 - A personalidade profissional em formação e as emoções: o desenho da *persona*

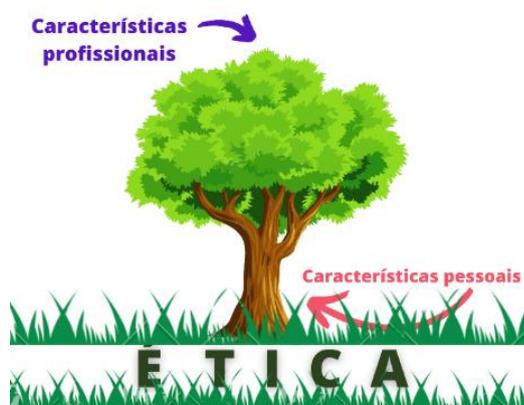
Pedir que os participantes desenhem a si mesmos, nomeando suas características pessoais e profissionais, destacando tanto as qualidades que possuem, como os pontos que gostariam de possuir e consideram como oportunidades de crescimento e aperfeiçoamento.

É importante explicar que a estética do desenho não vai ser avaliada e que não precisam apresentar aos demais. O exercício tem a finalidade de evocar nos participantes, a compreensão do que almejam para si, facilitando assim a percepção do que poderá ser feito para auxiliar nesse processo. Uma forma de discutir os principais pontos que interferem negativamente na formação da identidade é realizar isso de modo geral, sem fazer referência direta ao participante, mas debater pontos que normalmente surgem nas falas, criando assim um ambiente de confiança e acolhimento.

ETAPA 5 – ÉTICA: O “nutriente essencial” para a formação da identidade pessoal e profissional

Essa etapa tem por objetivo dialogar sobre o papel da ética na formação pessoal e profissional. É imprescindível a presença da ética integrada a inteligência emocional para compor a nossa história identitária. Ela é o “nutriente essencial” que está no “solo” da formação identitária pessoal e profissional. Assim, esse “fechamento” da oficina será feito utilizando a analogia da planta (Figura 4), e tem como foco a clarificação do papel da ética na formação identitária.

Figura 4 - A ética como “nutriente-base” para a formação da identidade pessoal e profissional



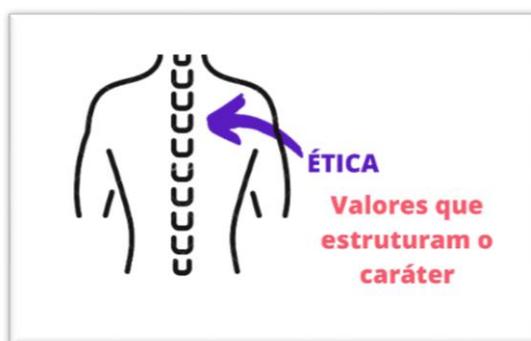
Fonte: Das autoras (2020).

3. CONSIDERAÇÕES

A ética é compreendida como “reflexão sensível” que se faz a partir de um bem pensar, sentir, falar, fazer e agir (MACEDO, 2018), estando “[...] baseada na postura reflexiva consciente, e na sensibilidade ética, na *práxis*, capaz de determinar o melhor caminho para as tomadas de decisões que exijam uma consistência na seleção de valores” (MACEDO, 2018, p. 478).

Desse modo, a ética é a dimensão “medular” do ser humano (MACEDO, 2018) e precisa ser a “bússola” que orienta o caminho interno do educador (Figura 5). Essa bússola é constantemente “calibrada” com base no nosso “ponto de referência”, ou seja, na nossa identidade, que por sua vez é “tecida” pela sensibilidade. Desse modo, cultivar a ética e os valores éticos, impacta positivamente na nossa esfera emocional, nutrindo emoções positivas registradas em nossa história identitária.

Figura 5- A ética como dimensão “medular” do ser humano



Fonte: Das autoras com base no conceito de Macedo (2018)

ETAPA 6 - Encerramento e *feedback*

Por fim, essa última etapa tem o intuito de encerrar a oficina, oportunizando a fala e a expressão dos sentimentos e pensamentos após a vivência, além de pedir *feedbacks* e sugestões para os próximos momentos.

“Tornar-se” professor é algo complexo, todavia, ousamos pontuar que a dimensão emocional tem um papel ímpar nesse processo. A identidade profissional do professor não se adquire no momento exato em que se inicia a atividade docente, mas nos encontros com os

pares, nas vivências e nas reflexões sobre a própria prática, a partir dos significados, sentimentos e valores interiorizados e compartilhados.

Desse modo, a identidade profissional e a identidade pessoal estão conectadas, perpassando a dimensão emocional docente. Cabe ainda ressaltar a relevância da ética, que é o eixo de “sustentação” do caráter humano, de modo que os valores éticos ressoam na prática docente.

Portanto, acreditamos que essa oficina despertará nos participantes o interesse para o conhecimento acerca das próprias emoções, dos sentimentos e dos valores éticos, e a reflexão sobre a importância da apropriação dos saberes a respeito de nossa dimensão emocional para o aperfeiçoamento do *modus fazendi* da profissão. E que possamos incrementar estes conhecimentos nos cursos de licenciatura, a fim de alicerçar a formação diante dos processos de consolidação da identidade profissional docente.



SUGESTÕES

Filme sobre emoções:

Divertida-mente (2015) - O roteiro de Divertida-mente foi baseado em estudos reais sobre emoções e neurodesenvolvimento. O filme mostra de forma lúdica, como as emoções influenciam o comportamento. O filme se passa dentro da cabeça de uma menina chamada Riley. E é na “sala de comando” onde tudo acontece e as 5 emoções básicas (Alegria, Medo, Nojo, Raiva e Tristeza) são responsáveis por controlar os pensamentos e comportamentos de Riley, e a partir daí se desenrolam as aventuras do filme. Disponível no Netflix, iTunes e Google Play.

Leitura sobre emoções:

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

Leitura sobre identidade:

Freitas, F. L. **Identidade do professor: da Teoria à prática.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

Aprofundamentos sobre ética:

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>.

MACEDO, S. M. F. **A ética, a ética profissional e a educação.** Curitiba: Editora CRV, 2018.

4. REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, Toronto, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com>. Acesso em: 24 jan. 2020.

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, 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40071>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MONEREO, C.; BADÍA, A. Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza. *In: La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites.* Madrid: Narcea, 2011.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**, Espanha, v. 1, n. 350, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf> Acesso em: 03 de maio de 2020

SOLOMON, R. C. **Fiéis às nossas emoções: o que elas realmente nos dizem.** 2 ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2015.

ZEMBYLAS, M. Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development. **Studies in Philosophy and Education**, Holanda, v. 22, p. 103–25, Jan. 2003. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1022293304065.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2020.

OFICINA COMO TRABALHAR O PROTAGONISMO DE MULHERES NEGRAS NA CIÊNCIA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Géssica Galdino da Silva Pereira³⁰

Simone Cabral Marinho dos Santos³¹



Apresentação

A discussão acerca das mulheres negras na ciência vem ganhando destaque na produção acadêmica desde 1980. Todavia, em conformidade com as disparidades de gênero, percebemos que ainda hoje existe uma predominância do sexo masculino nas áreas de produção científica, o que, eventualmente, concorre para alicerçar barreiras quanto a inserção do sexo feminino na academia (SOUZA, VALENIM, 2017). E quando tratamos da mulher negra, a barreira é ainda maior.

Pesquisas que tratam da inserção da mulher negra na vida pública tendem a revelar um preconceito mascarado, haja vista que o lugar que ocupam são ratificadas por certa situação de subalternidade, desempenhando funções de pouca visibilidade na sociedade (PINTO, 2007). Sendo a escola um espaço de promoção de cidadania, é necessário, desde a Educação Básica, o acesso a informações e materiais didáticos que oportunizem o conhecimento sobre o protagonismo e a trajetória de mulheres negras que lutaram e conquistaram lugares de destaque na ciência e em outras esferas da sociedade. (ALMEIDA, 2010).

Seguindo esse viés, esta oficina tem como objetivo potencializar de maneira crítica e reflexiva o conhecimento sobre a história de luta e conquista das mulheres negras na ciência para alunos do Ensino Fundamental – anos finais. O trabalho com alunos dessa etapa do ensino, busca minimizar os efeitos de um ensino bancário tendo em vista uma proposta centrada na contextualização e articulação entre os saberes sistematizados com o contexto social.

³⁰Discente do PPGE/UERN/Campus Pau dos Ferros. E-mail: gessicapereira@alu.uern.br

³¹ Docente do PPGE/UERN/Campus Pau dos Ferros. E-mail: simonecabral@uern.br

Como estratégia didática, temos o *Livro de Passatempo Cientistas Negras: Brasileiras* publicado pelo projeto de extensão universitária “Meninas e Mulheres na Ciência”, da Universidade Federal do Paraná, em 2020. Por meio desse material, os(as) alunos(as) poderão conhecer assuntos relativos à Química, a Física, a Biologia, a História, a Geografia, a Arte e a Literatura de forma contextualizada com a história de vida, o protagonismo e trajetória de cientistas que buscam superar o preconceito racial e estrutural, o sexismo e a invisibilidade social a qual foram submetidas.

Essa proposta de oficina está vinculada a dissertação de mestrado, em andamento, de Géssica Galdino da Silva Pereira, que deve abordar questões relacionadas ao processo de escolarização de crianças e adolescentes negros e de origem popular, que foram subjugados a condição de invisíveis, por vezes, sofrendo com a segregação e com a naturalização da desigualdade social.

1. Passo a Passo

Conhecendo o Livro de Passatempo Cientistas Negras: Brasileiras

O Livro de Passatempo Cientistas Negras: Brasileiras (2020) é de autoria de Claudemira Vieira Gusmão Lopes, Jaqueline de Lima Ramos, Mayara Cordeiro Brasil, Raissa Herminia Jesus de Almeida, Liza Mohana Cavalheiro, Alessandra Souza Barbosa, Camila Silveira e ilustrações de Marcelo Jean Machado.

O livro está dividido em três atividades: 1º caça-palavras, 2º desenhos “para colorir” e 3º palavras cruzadas.



As cientistas referenciadas no Livro de Passatempos são:

Anna Maria Canavarro Benite ou **Anita Canavarro** como é mais conhecida- Doutora em ciências; **Bárbara Carine Pinheiro**- Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências; **Katemari Rosa**- Doutora em Educação Científica;

Luiza Bairros- Formada em Administração Pública de Empresas; **Conceição Evaristo**- Doutora em Literatura; **Nilma Bentes**- engenheira Agrônoma; **Simone Maia Evaristo**- Mestre em Citologia.

- **Rita de Cássia dos Anjos**- Doutora em Física ; **Sônia Guimarães**- 1º Doutora em Física no Brasil; **Enedina Alves Marques**- 1º mulher e negra a se formar em engenharia no país;

Lélia Gonzalez- Doutora em Antropologia e Política e Social; **Maria Beatriz Nascimento**- Doutora em História; **Sueli Carneiro**- Doutora em Filosofia;

LIVRO DE PASSATEMPOS
CIENTISTAS NEGRAS: BRASILEIRAS
Claudemira Viana Queiroz Lopes
Aquelina de Lima Romão
Mayara Cardoso Brasil
Rosana Herculano Jesus de Almeida
Lisa Mafra Cavallieri
Alexandra Souza Barbosa
Camila Silveira
Universidade Federal do Paraná

CAPA DO LIVRO (2020)

2. ROTEIRO

Ambiente de mediação para operacionalização da oficina: Escola

Público-alvo: Crianças e/ou adolescentes do Ensino Fundamental - Anos Finais

Duração: 12h

A oficina é destinada a alunos (as) do ensino fundamental - anos finais, contudo a proposta pode ser adaptada para os demais níveis e modalidades da educação básica, considerando as especificidades de cada aluno e da turma.

3. OBJETIVOS

Geral

Potencializar de maneira crítica e reflexiva o conhecimento sobre a história de luta e conquista das mulheres negras na ciência para alunos do ensino fundamental – anos finais.

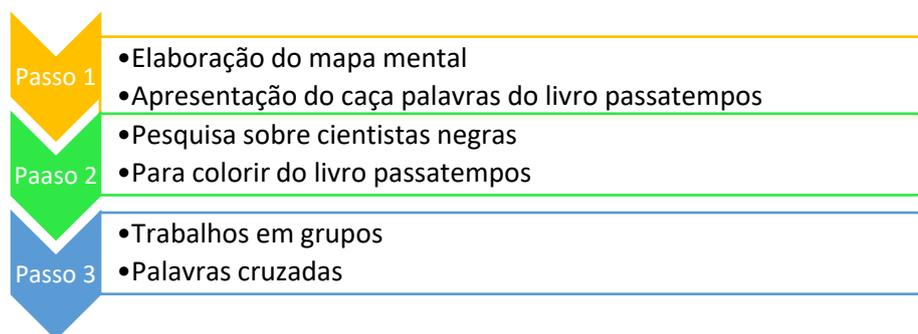
Específicos

- ✓ Identificar o protagonismo de mulheres negras na ciência;

- ✓ Conhecer a trajetória de mulheres negras brasileiras na ciência;
- ✓ Discutir sobre a relevância da inserção de mulheres negras na e para a igualdade social;
- ✓ Viabilizar o conhecimento de assuntos relacionados as ciências sociais, exatas e humanas mediante o contexto social, cultural e político das mulheres negras cientistas.

Recursos utilizados	Saberes e conhecimentos
✓ Folha A4;	✓ modelos cosmológicos;
✓ Computadores;	✓ Astronomia;
✓ Tablets;	✓ Espectro eletromagnético;
✓ Internet;	✓ Racismo;
✓ Lápis;	✓ Literatura;
✓ Lápis de cor;	✓ História
✓ Borracha;	✓ Arte;
✓ Livro passatempo;	✓ Memória;
✓ Datashow;	✓ Identidade;
✓ Pincel para quadro.	✓ Sociedade.

4. Metodologia aplicada a operacionalização da oficina



5. PASSO-A-PASSO

ETAPA 1

Em um primeiro momento, é importante construir um mapa conceitual **com** os alunos, utilizando as palavras: ciência, tecnologia, sociedade, mulheres negras, preconceito racial, machismo e desigualdade, de modo a investigar o conhecimento prévio dos alunos em relação a temática envidada no estudo. Após a construção do mapa conceitual, discutir com os alunos sobre o protagonismo de mulheres negras na ciência utilizando o *Livro de Passatempo*.

Assim, os alunos deverão ter em mãos as atividades do livro. Seguindo a ordem de organização do material que está dividida em 3 atividades, o(a) mediador(a) apresentará no datashow a primeira atividade, que consiste no caça-palavras. Para tanto, temos a pergunta relativa ao primeiro caça-palavra. Mediante ao questionamento, abre-se espaço para discussão, de modo que os alunos reflitam sobre possíveis respostas. Posteriormente, vem o momento de reflexão, logo em seguida, é feita uma exposição da resposta trazida no livro, de modo que os alunos possam encontrar no caça palavras, as palavras destacadas em negrito. A proposta do passatempo oportuniza ao professor e alunos um quantitativo de 15 palavras.

CAÇA-PALAVRAS

CIENTISTAS NEGRAS

BRASILEIRAS

Mulheres negras cientistas?

Sim! Indo contra todas as estatísticas, essas mulheres, além de vencer o **SEXISMO** e **RACISMO** nas ciências e na sociedade, lutam e contribuem com produções científicas para a construção de um mundo melhor, mais diverso, **CIENTÍFICO**, **TECNOLÓGICO** e negro. O processo de invisibilização da população negra, resultado da **ESCRavidão**, fez com que grandes contribuições **AFRICANAS** fossem apagadas, cientistas esquecidos e culturas destruídas, mas há pesquisadores e **PESQUISADORAS** negros e **NEGRAS** no mundo todo buscando sua **ANCESTRALIDADE**, contribuindo com o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia com novas histórias. O racismo no Brasil se manifesta no dia a dia, não só nos grandes casos de **DISCRIMINAÇÃO** racial, mas como um racismo **ESTRUTURAL*** que resulta à uma mulher negra receber menos da metade do salário dos homens brancos, ter piores condições de trabalho e índices maiores de violência. **SUPERANDO** todas essas **BARREIRAS** sociais, mulheres negras de todo o Brasil conquistaram e continuam conquistando espaços cada vez mais importantes nas Ciências, **INSPIRANDO** meninas e **MULHERES** a acreditarem em seu potencial e enfrentarem toda a sociedade, mostrando que o lugar da mulher negra é onde ela quiser, inclusive fazendo Ciência!

Pergunta e resposta do 1º caça palavras. Cada caça palavras contido no livro de passatempos segue essa mesma sistemática.

D	N	Ã	A	O	S	E	R	E	H	L	U	M	A	C
I	A	B	S	C	J	M	A	C	P	O	Ã	Ç	F	Z
S	Ã	M	S	I	N	É	N	É	D	D	W	E	O	Í
C	O	T	S	G	E	S	C	R	R	N	Ã	S	C	S
R	Ã	E	U	Ó	G	A	E	Ó	J	A	A	T	I	A
I	D	U	P	L	R	R	S	R	M	R	Q	R	F	N
M	I	Û	E	O	A	I	T	A	B	I	Ê	U	Í	A
I	V	Õ	R	N	S	E	R	C	J	P	N	T	T	C
N	A	I	A	C	O	R	A	I	Ê	S	Ó	U	N	I
A	R	R	N	E	O	R	L	S	P	N	D	R	E	R
Ç	C	Q	D	T	K	A	I	M	Ã	I	U	A	I	F
Ã	S	P	O	Q	Ó	B	D	O	H	H	T	L	C	A
O	E	S	A	R	O	D	A	S	I	U	Q	S	E	P
Y	P	G	Z	Q	Í	D	D	I	D	G	Y	Q	A	X
O	M	S	I	X	E	S	E	G	T	E	T	D	A	A

Fonte: Livro Passatempos

Ressalta-se que os questionamentos trazidos no livro têm relação explícita com a temática de mulheres negras cientistas e como suas curiosidades subsidiam à produção do conhecimento científico nas áreas das ciências humanas, sociais e exatas. Na hora de expor o questionamento o professor deverá ter o cuidado para os alunos não visualizarem a resposta, tendo em vista que a resposta deverá ser exposta no Datashow depois das reflexões.

Para fundamentar o momento de discussão/reflexão

Sabemos que a luta pela inserção das mulheres negras na ciência vem ganhando visibilidade no espaço acadêmico. Todavia, as disparidades de gênero e hegemonia masculina na área da produção científica ainda se configura como obstáculo para inserção feminina nesse campo (LIMA, 2013). Na tentativa de oportunizar a visibilidade social àqueles/àqueles que culturalmente se tornaram invisíveis, em consequência da naturalização da desigualdade brasileira (SOUZA, 2009, 2006), Souza e Valentim (2017) reafirmam a necessidade de estudos e ações dessa natureza, de modo que possam contribuir

[...] para o debate acerca da falta de diversidade étnico-racial em espaços institucionalizados de produção de ciência no Brasil, além de dialogar sobre a necessidade de dar visibilidade a experiências exitosas de mulheres negras que tem conseguido adentrar em espaços onde a população negra tem estado historicamente sub-representação. (SOUZA, VALENTIM (2017, p. 2).

Acreditamos que viabilizar aos estudantes da educação básica acesso e conhecimento no tocante a temática mulheres negras que ocupam lugares de destaque na ciência, contribui para disseminar as produções e espaços que essas protagonistas conquistaram e que, mediante as suas conquistas no escopo de políticas públicas, oportunizaram as gerações subsequentes a garantia de vagas em universidades e atuação em centros de pesquisa, minimizando indicadores oficiais reveladores da disparidade de gênero nas ciências.

ETAPA 2

Em um segundo momento, trabalha-se com os alunos a segunda opção do Passatempo “Desenhos para colorir”. Nessa etapa, os alunos poderão ir ao laboratório de informática e realizar pesquisas sobre Conceição Evaristo - Doutora em Literatura, Enedina Alves Marques - Engenheira Civil, Katemari Rosa - Doutora em Educação Científica, Luiza Bairros - Mestre em Ciências Sociais entre outras cientistas negras.

Em seguida, colorir as imagens contidas no material referente as protagonistas negras supracitadas. Pode usar a criatividade, lápis de cor, canetinha, giz de cera, tinta guache. Os alunos poderão fazer uma exposição guiada pelo (a) pequenos artistas em sala de aula ou na escola e falar um pouco sobre a cientista que pesquisou e coloriu. Uma outra possibilidade para as crianças

maiores e/ou adolescentes é realizar o desenho de observação, de reprodução, ou até mesmo releitura dos desenhos das cientistas pesquisadas. É um momento oportuno para desenvolver habilidades motoras, criatividade e autoexpressão. É o momento de deixar o (a) aluno (a) desenvolver o seu ponto de vista dos desenhos:

Figura 1 - Conceição Evaristo



Fonte: Livro Passatempos

Figura 2 - Enedina Alves Marques



Fonte: Livro Passatempos

Para fundamentar o momento de discussão/reflexão

Evidenciar os espaços de destaque que a mulher negra conquistou no decorrer da história e nas discussões sobre raça e gênero, concorre para colocar em xeque a retórica sobre as profissões e áreas que são destinadas a mulheres como vocação (MELO 2006), bem como a superação do sentimento de inferioridade historicamente submetidas. Vejamos o que nos diz Souza e Valentim (2017, p. 3): “[...] há uma alusão a estas mulheres nos estudos e pesquisas sobre gênero ou mesmo sobre relações raciais, elas aparecem como participantes das profissões de baixa remuneração e pouca valorização social, como é o caso do emprego doméstico”.

ETAPA 3

Em um terceiro momento, os alunos terão contato com as palavras cruzadas do *Livro de Passatempos*, opção 3. Para essa atividade, os discentes receberão 1 folha com perguntas organizadas na direção vertical e horizontal, em que as respostas preencherão a cruzada e outra folha contendo a cruzada. Assim, os alunos terão o desafio de preencher toda a atividade. A

proposta poderá ser realizada em grupos para melhor interação entre a turma. Após todos preencherem o material solicitado, será a hora de socializar as cruzadas entre os colegas, tendo em vista que para cada grupo será entregue palavras diferenciadas para preencher as cruzadas.

Antes de iniciar os trabalhos com as palavras cruzadas, os alunos com a ajuda do professor poderão se organizar e realizar pesquisas sobre as eventuais perguntas base para responderem a cruzada que receberem.

Sugestão:

PALAVRAS CRUZADAS	CIENTISTAS NEGRAS
	BRASILEIRAS



Horizontal

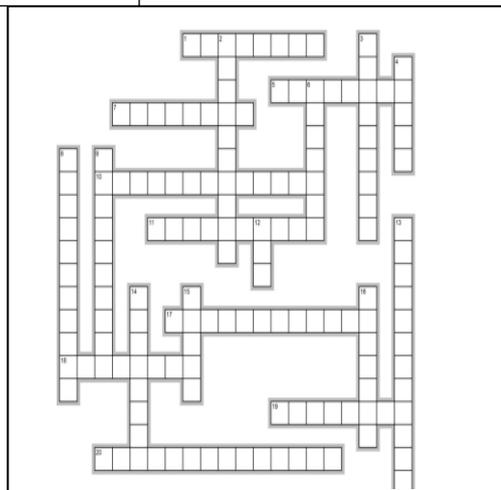
1. Mês em que é comemorado do Dia da Consciência Negra.
5. Cidade onde Enedina Marques nasceu.
7. Região geográfica brasileira na qual ficava o Quilombo de Palmares.
10. País onde, em 1994, Luiza Bairros, fez seu Doutorado em Sociologia, conhecendo intelectuais como Patricia Hills e Bell Hooks.
11. Sistema onde uma pessoa toma outra como propriedade através do uso da força.
17. Movimento de oposição ao racismo que pode ser praticado por qualquer pessoa.
18. Nome da Fundação Cultural que é a primeira instituição pública brasileira voltada para promoção e preservação dos valores culturais e histórico-sociais do povo negro.
19. Sobrenome da importante filósofa e escritora negra brasileira.
20. Filósofa e feminista negra brasileira autora do livro "Quem tem medo do feminismo negro?".

Organização das palavras cruzadas na direção Vertical e horizontal.

Nesse bloco, o livro de passatempos oportuniza aos alunos e professores 10 palavras cruzadas com perguntas relacionadas as mulheres negras na ciência.

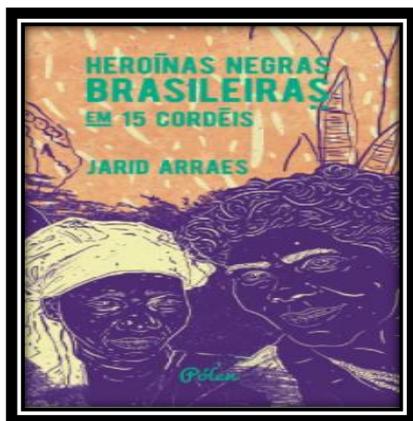
Vertical

2. Exame de acesso para ingresso em universidades.
3. Sobrenome da primeira mulher negra brasileira a ser Doutora em Física no Brasil.
4. Cidade-sede da Unesco.
6. Foco de combate do Instituto da Mulher Negra.
8. Nome da heroína da independência da Bahia.
9. Perspectiva teórica que orienta as pesquisas da cientista Bárbara Carine Pinheiro.
12. Instituto Tecnológico da Aeronáutica.
13. Ciência que estuda o ser humano e as dimensões da humanidade.
14. Forma de governo autoritário.
15. Sigla da Universidade na qual a cientista Rita de Cássia dos Anjos se graduou em

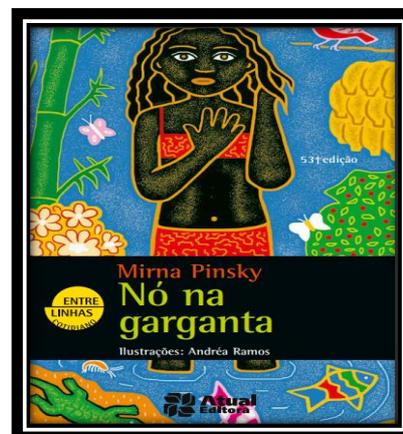


Fonte: As imagens apresentadas em relação as palavras cruzadas são do livro Passatempos

Sugestões para pesquisa e leitura referente a temática trabalhado na oficina com base no livro de passatempos



Fonte: Livro: Heroínas negras brasileiras 15 em cordéis.
<https://www.bookeiro.com/2017/05/cordeis-com-biografias-poeticas-de.html>



Fonte: Livro: Nó na garganta.
<https://www.skoob.com.br/no-na-garganta-25405ed27602.html>

6. Momento de avaliação

A proposta de avaliação delineada na oficina é do tipo formativa em que o instrumento constituirá na ficha colaborativa. Esse tipo de ficha configura-se como um instrumento avaliativo, baseado no método colaborativo da aprendizagem por *times*. Assim, a turma deverá ser dividida em equipes de 5, 6, 7 ou 8 pessoas, a depender da quantidade de alunos na sala. Mediante a divisão, começarão as problematizações. Ressalta-se que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve orientar os alunos na sistematização das perguntas.

Para tanto, cada grupo irá formular questionamentos referente a problemática abordada em sala de aula mediante a oficina. Em seguida, as questões levantadas devem ser respondidas por uma segunda equipe. Uma terceira equipe ficará responsável por julgar as respostas através de uma ficha avaliativa contento conceitos que variam entre satisfatório, precisa melhorar e não respondido.

Para cada conceito atendido na resposta atribuída pela equipe 2, a equipe 3 marcará um X, que significa que a resposta foi aceita. Ao final, a equipe 3 avaliará os pontos marcados pela equipe 2. A terceira equipe poderá ajudar a segunda equipe com a respostas que não forem respondidas e que não foram satisfatórias. Seguindo essa sistemática de colaboração, todas as

equipes marcarão a mesma quantidade de pontos. Assim, os alunos poderão avaliar uns aos outros com a finalidade não de competir entre si, todavia de subsidiar os colegas uma aprendizagem compartilhada.

Satisfatório	Precisa melhorar	Não respondido
1		
2		
3		
4		
5		
6		

Modelo da ficha avaliativa elaborada pelas autoras da cartilha

Cada ficha terá 3 colunas e 6 linhas. Nas colunas serão atribuídos os conceitos: Satisfatório; precisa melhorar e não respondido. O número de linhas corresponderá ao total de questões que a equipe 1 levantará e que a equipe 2 deverá responder. Cada equipe passará pelo processo de tecer as perguntas, responder e conduzir a ficha em um processo de alternância.

7. Conclusão

Esperamos que essa oficina possa oportunizar a criticidade e a reflexão no tocante a temática do protagonismo de mulheres negras na ciência nos alunos do ensino fundamental anos finais, de modo a contribuir com o protagonismo e visibilidade do trabalho de cientistas negras brasileiras.

8. Referências

ALMEIDA, L.C. de. **Trilhando seu próprio caminho**: Trajetórias e protagonismo de intelectuais/ativistas negras, a experiência das organizações. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=17333@1>. Acesso em: 25 nov. 2016.

ARRAES, J. **Heroínas negras em 15 cordéis**. Ed: pólen. São Paulo, 2017.

GUSMÃO, L. *et al* (org). **Projeto de extensão universitária “Meninas e mulheres na ciência”** Livro passatempos. Paraná, 2020.

LIMA, M.P. As mulheres na Ciência da Computação. *In: Estudos Feministas*. v. 21, n. 3, p.793-816, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v21n3/03.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MELO, H.; OLIVEIRA, A.B. A produção científica brasileira no feminino. *In: Cadernos Pagu*. n. 27, p. 301-331, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32146.pdf> Acesso em: 05 dez.2020.

PINSKY, M. **Nó na garganta**. 53. ed. Ed: atual. São Paulo, 2009.

PINTO, G. **Gênero, Raça e Pós-Graduação**: um estudo sobre a presença de mulheres negras em cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Política Social) – Universidade Federal do Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/317>. pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

SOUZA, F.A.; VALENTIM, S.dos S.. A participação de pesquisadoras negras na produção científica no Brasil: apontamentos a partir de um levantamento bibliográfico. *In: Seminário internacional fazendo gênero e 13º mundo mulheres e fazendo gênero 11. [Anais]*. Florianópolis: UFCS, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499985780_ARQUIVO_Aparticipacaodepesquisadorasnegrasnaproducaocientifica.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

SOUZA, J. (org). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Ed: UFMG. Belo horizonte, 2006.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**. Ed: UFMG. Belo horizonte, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/10/1143.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2020.

OFICINA DE PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO

Raony Mangueira Lima Lopes¹

Maria da Paz Cavalcante²

Sheyla Maria Fontenele Macedo³



APRESENTAÇÃO

Vivemos numa sociedade extrema competitivista, individualista e cheia de conflitos que, por consequência, geram diversos problemas de cunho social. Esse modelo pode ser facilmente identificado no cotidiano escolar, em que os alunos sempre são estimulados à serem melhores do que os outros, pensando apenas de forma individual sem analisar o contexto e a realidade de forma crítica (BROTTO, 2001; BROWN 1994).

A Pedagogia da Cooperação se apresenta como uma importante ferramenta para a construção de uma cultura de paz e disseminação do desenvolvimento e trabalho com valores éticos através do processo educativo, levando em consideração a perspectiva humanista (ORLICK, 1989). É de extrema importância que os conhecimentos dos princípios, processos, procedimentos e práticas da Pedagogia da Cooperação sejam difundidos nas comunidades escolares, no sentido de favorecer a criação de ambientes adequados para o progresso do processo de ensino e aprendizagem.

Analisando esse contexto, propomos a realização desta oficina para o processo de formação continuada de professores. A idealização dessa oficina é resultado de uma das atividades da disciplina de “Produção e Avaliação de Materiais de Ensino” do Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) e tema do Projeto de Pesquisa intitulado, até o momento de “A Pedagogia da Cooperação no Ensino Médio: como ensinam os professores de Educação Física, na cidade de Cajazeiras - PB”, com a orientação da Professora Dra. Maria da Paz Cavalcante e coorientação da Professora Dra. Sheyla Maria Fontenele Macedo, no mesmo programa e instituição já citados.

1. CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA OFICINA

Objetivos

Geral:

- Apresentar a proposta da Pedagogia da Cooperação como um conjunto de princípios, processos, procedimentos e práticas, para utilização do processo de ensino e aprendizagem no ensino médio.

Específicos:

- Aprimorar o trabalho com valores éticos em sala de aula;
- Desenvolver o respeito às diferenças nas relações humanas;
- Difundir a proposta do trabalho com a Pedagogia da Cooperação entre professores e funcionários da comunidade escolar.

Do Público, da Duração e dos Recursos

- Público Alvo: Professores do Curso do Ensino Médio e funcionários da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC/CFP/UFCG).
- Duração: 8 horas/aula.
- Recursos Materiais: Computador, Projetor de imagem, um balão de ar ou uma bola de couro, cartazes, papéis, lápis de cores e canetas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

1º Momento – Acolhida/Dinâmica em grupo: trabalho em equipe.

Realização da acolhida dos participantes da oficina de forma dinâmica com a realização de uma dinâmica em grupo desenvolvida pelo mediador. A dinâmica em grupo “trabalho em equipe” será realizada da seguinte forma:

Realização da acolhida dos participantes da oficina de forma dinâmica com a realização de uma dinâmica em grupo desenvolvida pelo mediador. A dinâmica em grupo “Trabalho em equipe” será realizada da seguinte forma:

- Todos participantes devem formar um círculo, seguindo os comandos do mediador da oficina;

- Os participantes deverão passar o balão de ar de mãos em mãos até que ele chegue novamente para a pessoa que iniciou a tarefa. A atividade será repetida por várias vezes com a motivação do mediador, para que os participantes diminuam cada vez mais o tempo;
- O objetivo é fazer com que todos os participantes interajam entre si e busquem soluções de forma conjunta para atingirem o objetivo da atividade, que é a de diminuir cada vez mais o tempo da passagem do balão de ar pelas mãos de cada participante;
- Ao final da dinâmica, o mediador propõe uma reflexão ao grupo sobre a atividade em relação ao momento e situações que podemos observar na sociedade individualista e competitiva que viemos e mostrando que através da cooperação podemos conviver de forma harmônica e sem conflitos.

2º Momento – Introdução ao tema da oficina: Apresentação dos objetivos do oficina e introdução à fundamentação teórica da Pedagogia da Cooperação.

O Que é a Pedagogia da Cooperação? A Pedagogia da Cooperação pode ser percebida como um conjunto de sinais, indicadores, pistas e dicas, disponíveis para orientar o desenvolvimento do trabalho daqueles que se propõe trilhar rumo ao centro da correlação da Cooperação (BROTTO; ARIMATEIA, 2013). É uma abordagem metodológica baseada em um conjunto de princípios e práticas didáticas com objetivo de desenvolver a proposta de cooperação e facilitar o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis da Educação Infantil à pós-graduação, colaborando para o resgate de valores éticos fundamentais para o convívio social e para a construção de uma cultura da paz em nossa sociedade. É uma nova tendência que surge como propósito de transformação social por meio de desenvolvimento de metodologias colaborativas que devem ser realizadas dentro do contexto escolar.

A Pedagogia da Cooperação pode ser realizada a partir de quatro Momentos Transdisciplinares: princípios, processos, procedimentos e práticas. A partir destes quatro Momentos, nos movimentamos por um conjunto de conhecimentos e experiências colaborativas, organizados em referencial teórico, princípios e procedimentos, e referencial prático, processos e práticas. Esses quatro momentos fundamentam o que podemos chamar de Filosofia da Cooperação, ou seja, são a bagagem para a construção de uma perspectiva de visão de mundo essencial para uma boa jornada do bem querer e do bem fazer (BROTTO; ARIMATEIA, 2013; MATURANA, 2004).

3º Momento – Princípios da Pedagogia da Cooperação

Os princípios da Pedagogia da Cooperação são os pilares teóricos e conceituais para a realizações de atividade práticas direcionadas ao desenvolvimento da integração, cooperação e autonomia nas intervenções dentro ou fora do ambiente escolar. Consideramos os princípios dessa proposta como a base sólida para o fortalecimento dessa perspectiva. A seguir faremos a apresentação e explicação dos quatro princípios da Pedagogia da Cooperação, fundamentais para o entendimento e propagação dessa filosofia de vida, são eles: Coexistência; Com-vivência; Cooperação; e Comum-Unidade.

Princípio da CO-EXISTÊNCIA

O princípio da *Co-existência* na Pedagogia da Cooperação apresenta justamente isso. A conscientização dessa interdependência da existência no mundo em que vivemos é um dos caminhos que podem nos levar a percebermos o quanto é importante o valor da Cooperação para as questões vivemos no momento, sejam em sala de aula, no local de trabalho, no bairro onde moramos, no país em que vivemos, no planeta que habitamos ou no universo onde *co-existimos*. Somos diretamente ligados por tudo que acontece na vida de todo mundo, em todo e qualquer lugar e tempo, todos *inter-somos* na *co-existência* em sociedade.

A escola tem papel fundamental no sentido de se trabalhar essa percepção da concepção do princípio da *co-existência* em sociedade, mostrando que tudo que acontece nos mais variados locais do planeta tem influência em nossas relações com os outros, estabelecendo, nesse sentido, a consciência de conexão tanto com os que estão próximos como os que estão distantes de nós.

Princípio da COM-VIVÊNCIA

O princípio da Com-vivência na Pedagogia da Cooperação está diretamente ligado ao fato do *re-conhecimento* dos outros para o desenvolvimento de uma boa convivência. Se nos permitimos enxergar os outros, conhecendo seus sonhos e entendendo suas dificuldades, podemos melhor convivermos com eles, aceitando as diferenças e aprendendo com elas. Quando não se *re-conhece* o outro, não há estímulos para uma boa *com-vivência*. Se conhecermos um pouco melhor o outro, podemos entendê-lo, ajudá-lo e conviver pacificamente, sendo quem se é.

Por isso, devemos buscar incessantemente processos, procedimentos e práticas para desenvolvermos competências apropriadas para o desenvolvimento mentes inclusiva e integrativas como um princípio ativo da *com-vivência*

Princípio da COOPERAÇÃO

O entendimento e o trabalho no processo de integração da Cooperação no cotidiano pessoal, social, comunitário e planetário, reconhecendo-a como uma filosofia de vida, uma conduta ética vital, que sempre esteve presente ao longo da história de nossa civilização, direta ou indiretamente, é primordial para o convívio da vida em sociedade. O terceiro princípio aborda justamente este propósito de filosofia e, como o nome propriamente dito já retrata por si só, é mais um pilar fundamental da Pedagogia da Cooperação.

O trabalho com a Cooperação, como um exercício de *coresponsabilidade* para o aperfeiçoamento das relações humanas em todas as suas extensões e nos mais variados contextos, deixou de ser apenas uma tendência e passou a ser uma necessidade e já é um fato consumado.

A compreensão do princípio da Cooperação abre espaço para a apresentação do quarto e último princípio da Pedagogia da Cooperação, o princípio da *Comum-Unidade* que teremos a oportunidade de descrever a partir deste momento de forma mais detalhada.

Princípio da COMUM-UNIDADE

Analisando cada princípio da Pedagogia da Cooperação e levando em consideração a *Co-Existência* como um fato da vida, a *Com-Vivência* como uma condição social e a Cooperação como uma prática diária, podemos visualizar a *Comum-Unidade* como o ambiente apropriado para cultivar o espírito de grupo, do trabalho em equipe. Essa é a principal função do princípio da *Comum-Unidade* da Pedagogia da Cooperação.

Construir *Comum-Unidades* é um cultivar o hábito de novas maneiras de ser no mundo, desenvolvendo uma identidade de cooperação com todos. Partilhar cotidianamente as relações com intenções, atitudes e comportamentos no ambiente da *Comum-Unidade* que se almeja alcançar, pode ser uma rotina essencial para o mundo mais acessível e possível para todos, sem exceção.

O princípio da *Comum-Unidade* é a “cereja do bolo” dos princípios da Pedagogia da Cooperação, unindo-os com o propósito de solidificação dos pilares dessa visão de mundo onde todos podem *VerSer*.

4º Momento – Processos da Pedagogia da Cooperação

Os Processos da Pedagogia da Cooperação são considerados metodologias colaborativas que servem como caminho para que os princípios teóricos sejam colocados em prática no cotidiano e, dessa forma, contribuir para a facilitação e desenvolvimento do processo educativo no ambiente escolar. Os principais exemplos de metodologia colaborativas, de acordo com a proposta são: Jogos Cooperativos, Danças Circulares, Diálogo, Comunicação Não-Violenta, Investigação Apreciativa, Práticas Mediativas, Processos Circulares, Dinâmicas em grupo e Aprendizagem Cooperativa. Existem outras que também podem ser utilizadas, mas essas são as mais trabalhadas pelos agentes da Pedagogia da Cooperação.

5º Momento – Procedimentos da Pedagogia da Cooperação

Na Pedagogia da Cooperação, os Procedimentos servem como base para a utilização dos Processos, visando promover a cultura da cooperação em diferentes situações no ambiente escolar. Mais do que indicar “o que” fazer, os Procedimentos sugerem o “como” fazer, direcionando o trabalho com essa modalidade.

Os cinco procedimentos mais utilizados com o viés de colocar os Processos em prática são: Círculo e o Centro, Ensino Cooperativo. Do mais simples para o mais complexo, Ser Mestre e Aprendiz, começar e terminar juntos. Todos esses processos se fundamentam na perspectiva dos princípios da Cooperação, ou seja, estão intimamente ligados à proposta de trabalho dessa vertente.

6º Momento – Práticas da pedagogia da Cooperação

As Práticas da Pedagogia da Cooperação são indicadas para que os participantes das atividades do processo educativo vivenciem o *Ser* e *Estar* em grupo de uma maneira integral e integrada. O principal intuito é que participem de forma ativa dos processos propostos ao grupo ou pelo grupo. São Práticas estabelecidas para o trabalho com a proposta: Fazer COM-TATO (Conectar); Estabelecer COM-TRATO (Cuidar); Compartilhar IN-QUIETA-AÇÕES (Compartilhar); Fortalecer ALIANÇAS & PARCERIAS (Confiar); Reunir SOLUÇÕES COMO-UNS (Cocriar); Realizar PROJETOS DE COOPERAÇÃO (Cultivar); celebrar o VENSER (Celebrar).

Todas essas Práticas fecham o ciclo iniciado na apresentação dos Princípios da Pedagogia da Cooperação, norteando a fundamentação para o entendimento dessa riquíssima abordagem pedagógica e solidificando a proposta de trabalho com da mesma.

Finalizando, percebemos que os Princípios, Processos, Procedimentos e Práticas da Pedagogia da Cooperação estão intimamente conectados e servem como direcionamento para o desenvolvimento no ambiente escolar e, também, fora dele.

7º Momento – Apresentação de Exemplos de Jogos Cooperativo.

Apresentação de exemplos de Jogos Cooperativos, através de exposições de vídeos, que podem ser utilizados no Curso do Ensino Médio. O mediador da oficina fará comentários pertinentes sobre a aplicação dos Jogos Cooperativos de acordo com o contexto da realidade da escola, em relação a quantidade de alunos por turma, espaços que podem ser utilizados e recursos materiais disponíveis.

8º Momento: Produção/Adaptação de um jogo cooperativo

Divididos em equipe, de no mínimo três pessoas, e com base em todo o conteúdo da oficina, os participantes deverão criar ou adaptar a realização de um Jogo Cooperativo, e realizar com os demais colegas. Cada grupo terá um tempo máximo de duas horas para o planejamento da atividade. O espaço e os recursos materiais da escola serão disponibilizados para as realizações das atividades. Cada Jogo Cooperativo realizado por cada grupo deverá ter duração máxima de vinte minutos. O objetivo da atividade é o da socialização prática de experiências e estímulo à criatividade dos participantes na construção de metodologias em relação à Pedagogia da Cooperação.

9º Momento – Criação de materiais para divulgação da Pedagogia da Cooperação na escola.

Com o objetivo de incentivar a difusão da Pedagogia da Cooperação no ambiente escolar, os participantes da oficina, divididos nos mesmos grupos da atividade anterior, realizarão a construção de recursos materiais para a divulgação da proposta, envolvendo diretamente os conteúdos trabalhados em relação aos princípios, processos, procedimentos e

práticas da proposta. Algumas sugestões de materiais são: cartazes, folders, panfletos, banners, imagens para divulgação nas redes sociais e entre outros.



SUGESTÕES DE VÍDEOS

PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Jogos Cooperativos e Pedagogia da Cooperação - Fábio Brotto.
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=QsCASqZmk-U>

Projeto Cooperação - Fábio Brotto na 15ª edição de O Poder da Colaboração

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=XXWMLtjuuhc&t=4s>

JOGOS COOPERATIVOS



Jogo Cooperativo VS Jogo Competitivo: dança das cadeiras e travessia Link: <https://www.youtube.com/watch?v=B8lVcHSq6hk>

Jogos cooperativos para fazer na escola.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=wkPp6yHu160&t=3s>

Jogos Cooperativos EM CASA #1.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=nCluaceUfNc>

SUGESTÕES DE SITES

DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS



Triom - Centro de Estudos,
Link: www.triom.com.br

Omtare – Danças Circulares e Sagradas
Link: www.omtare.com.br/quemsomos.aspx

Comunicação Não Violenta - Rede C.N.V.
Link: comunicacaonaoviolenta.blogspot.com

The Center of Nonviolent Communication
Link: www.cnvc.org/

Escola de Diálogo
Link: www.escoladedialogo.com.br

JOGOS COOPERATIVOS



Projeto Cooperação – Comunidade de Serviço
Link: www.projetooperacao.com.br

Comunidade de Jogos Cooperativos
Link: www.jogoscooperativos.net
Teia Cooperativa
Link: www.teiacooperativa.com.br

3. REFERÊNCIAS

ARIMATÉA, D. J.; BROTTTO, F. O. **Pedagogia da cooperação**. Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013. 66 p. – (Cadernos de referência de esporte; 12).

BROTTTO, F. O.. **Jogos Cooperativos: O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BROWN, Guillermo. **Jogos cooperativos: teoria e prática**. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

ORLICK, **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

OFICINAS TEMÁTICAS INTEGRADORAS – PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Joana Darc do Nascimento Barros³²

Sheyla Maria Fontenele Macedo³³



APRESENTAÇÃO

Qual o sentido primordial do ensino da Filosofia na infância? A Filosofia é o *berço maternal do pensar reflexivo*. E quando uma pergunta não encontra resposta em outras fontes, a dimensão filosófica sempre poderá nos oferecer espaços dialógicos e dialéticos, nem que seja para a criação de novas perguntas, isso porque “[...] já se disse que a filosofia é o único refúgio do homem quando não sabe onde passar a noite” (CAMPOS, 2008, p. 23). A filosofia é como o “olho da alma”, e possibilita a viagem personalizada ao interior de si.

Neste trabalho, assente no percurso da reflexão sensível (MACEDO, 2018), propomos a realização da metodologia de *oficinas temáticas integradoras*, voltadas nesta atividade para crianças do Ensino Fundamental, de 06 a 11/12 anos. A metodologia se contextualiza ao método socrático, precisamente a *maiêutica*, que permite instigar os aprendizes a *parturiar* suas ideias, gestadas por vezes, no âmago de si. Em outras palavras, são provocadoras da hora de *dar à luz*, ou seja, de trazer à tona conhecimentos que em estado de latência, aguardando, talvez o tempo preciso para serem externados. Os alunos viverão uma experiência ímpar ainda no que concerne à esfera do autoconhecimento, visto que acreditamos que a filosofia se assemelha ao transbordar de um *rio perene de curiosidades* que habitam a alma humana desde a tenra idade.

³² Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: jdjoca@hotmail.com

³³ Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEL). E-mail: sheylafontele@uern.br

A realização das oficinas propostas neste trabalho para crianças foi motivada a partir do percurso vivido na construção da Dissertação de Mestrado intitulada “O Ensino de Filosofia para Crianças: significados, possibilidades e perspectivas atuais”. E que gerará muitos frutos para o campo do ensino nesta área do conhecimento. Infelizmente, e em razão da Pandemia COVID 19, não foi possível levá-las à prática, razão pela qual, este trabalho é agora apresentado.



O QUE SÃO OFICINAS TEMÁTICAS INTEGRADORAS?

O termo “Oficinas temáticas integradoras” foi criado para o Projeto de Pesquisa intitulado “O ensino de valores éticos: estratégias curriculares e práticas pedagógicas na educação básica”³⁴, e advém da seguinte premissa teórica: *oficinas*, porque mantém um *viés* de natureza teórico-prática, com foco na ideia de *atelier*; *temáticas* porque o formato da abordagem teórico-prática será o *tema*; *integradoras*, pelo cerne colaborativo assente na proposição, cujo mote pressupõe dois aspectos: a) a coparticipação dos envolvidos em situação integradora (a criação de um pensamento integrador das ideias de todos/as os participantes da oficina); b) e, principalmente, pela integração do tripé ensino, pesquisa e extensão. (MACEDO, 2019).

A ideia é a de que se trabalhe concomitante com os três pilares que sustentam o trabalho universitário, conforme o previsto na Constituição Federal, pontualmente no artigo 207, que regulamenta que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

1. OBJETIVOS



OBJETIVO GERAL DAS OFICINAS TEMÁTICAS INTEGRADORAS

Desenvolver a reflexão sensível e o pensamento filosófico por meio dos saberes e dos conhecimentos humanistas revelados por alguns dos principais filósofos da história humana.

³⁴ Projeto institucionalizado para os períodos de 2019 a 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN), e coordenado pela profa. Dra. Sheyla Maria Fontenele Macedo.



DADOS RELEVANTES

Número de oficinas: 02;

Duração: 03 horas cada;

Público-Alvo: Crianças do Ensino Fundamental;

Faixa etária: 06 aos 11/12 anos.

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS TEMÁTICAS INTEGRADORAS



A oficina temática integradora (OTI) para crianças utilizará nesta versão como material básico a Coleção *Filosofinhos*³⁵:

Figura 01 – Coleção “Filosofinhos”



Fonte: Tomo Editorial (2009).

Neste trabalho a proposição é a de que se realize com as crianças o estudo de um filósofo clássico, mais precisamente Sócrates, de modo que possam refletir sensivelmente e conhecer algumas de suas premissas teóricas, seus saberes, e conhecimentos basilares.

³⁵ Coleção infantil organizada em 09 volumes e que narra as histórias de vida dos filósofos clássicos desde que eram crianças, respectivamente: Sócrates, René Descartes, Sigmund Freud, Sartre, Simone de Beauvoir, Platão, Karl Marx, Immanuel Kant, Jean Jaques Rousseau e Aristóteles. (TOMO EDITORIAL, 2009).

2. DO PLANEJAMENTO DA OFICINA TEMÁTICA INTEGRADORA

Para compreensão do planejamento proposto, seguem alguns conceitos relativos à ideia da construção de OTIs e que julgamos precisam ser elucidados:

- a) Categoria epistêmica de análise – São aquelas que subsidiam metodologicamente uma pesquisa. No quadro 01 elencamos o autoconhecimento, como exemplo. Mas é importante esclarecer que as categorias epistêmicas são flutuantes, pois estarão sempre em acordo com os objetos de estudo das pesquisas em curso;
- b) Ferramenta metaética – Um dos pontos altos das oficinas temáticas integradoras diz respeito à utilização das denominadas “ferramentas metaéticas”, termo utilizado na obra de Macedo (2018). E são consideradas aquelas que subsidiam o/a professor/a na esfera do ensino e que são: “[...] o discurso interior; o diálogo; a dialética, a argumentação e a retórica; a analogia e a metáfora, a repetição, a pergunta, o registro”. (MACEDO, 2018, p.437). A ferramenta metaética *pergunta* foi a mais utilizada nessa proposta, pois a consideramos como facilitadora do diálogo, e da provocação da reflexão sensível e da convocação do pensamento filosófico. Campos (2008) evoca o uso da razão como mediadora suprema da organização geral da vida humana, seja na dimensão, social, política ou pessoal;
- c) Pensamento integrador – refere-se à produção coletiva/individual do grupo. O que o grupo de forma geral pensa sobre a temática apresentada. Não há aqui a ideia de consenso ou dissenso. A ideia é exatamente a de que todas as impressões, conceitos e representações sejam contempladas, mesmo as discordantes.

3. PASSO A PASSO

RECURSOS DIDÁTICOS

- Plano das OTIs impresso;
- Coleção *Filosofinhos*;
- Livro Sócrates da Coleção *Filosofinhos*;
- Caneta Piloto para quadro branco;
- Foto colorida do filósofo Sócrates;
- Perguntas feitas em folhas ofício para serem coladas no quadro branco (letra bastão num tamanho visível);
- Folhas de ofício A4 para registro das perguntas e ilustrações das crianças.



- Toalhas coloridas de TNT – uma para cada grupo;
- Folha de papel madeira (ou pardo), escrito pelos mediadores/as o título *Pensamento Integrador*;
- Folhas com o rosto do filósofo impresso para colorir.

4. PLANO DE “OTIS” EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

O plano é apresentado em cinco passos, não foi dividido por dias. A forma de organização será uma decisão dos/as mediadores/as. Isto se justifica porque, é da compreensão das autoras que cada grupo tem o seu tempo, o seu ritmo. Ademais, “[...] o melhor jeito de ensinar filosofia aos alunos e fazer filosofia com os alunos” (TAYLOR, 2016, p.24) e acrescenta: “[...] investigar o significado de uma palavra é uma boa maneira de adentrar uma discussão filosófica” p. 80). Entretanto, sugerimos que os passos 4 e 5 aconteçam no segundo dia, com o cuidado de que a criança deixe registrada a sua questão/ pergunta com os mediadores para que a atividade seja reiniciada no próximo encontro. A pergunta, neste sentido funcionará como âncora.

Quadro 1 - Passo 1– A identificação do cenário

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DE ANÁLISE/ FERRAMENTAS METAÉTICAS	PASSO A PASSO METODOLÓGICO/ MATERIAIS DIDÁTICOS	MATERIAL DE COLETA DE DADOS – (PESQUISA E EXTENSÃO)	MONITORAMENTO - AVALIAÇÃO
- Conhecer a rotina da comunidade escolar; - Motivar gestão, professores/as e alunos/as para a realização da OTI.	- Categoria epistêmica de análise (proposta aqui) - Autoconhecimento (já que os/as alunos/as terão de refletir sobre si e seus saberes e conhecimentos.	- Visitar a escola em que a oficina será realizada, a fim de conhecer a rotina da comunidade escolar; - Apresentar a proposição das oficinas à gestão escolar, aos/as professores/as e as crianças. * Material: Coleção <i>Filosofinhos</i> , plano das OTIs.	- Pesquisa e extensão: materiais de projetos realizados em Filosofia pela escola.	- Devolução da escola diante da perspectiva da realização das oficinas e continuidade extensionista em formação docente.

Fonte: Das autoras (BARROS; MACEDO, 2020).

Quadro 2 - Passo 2 – Estabelecendo o teor e o propósito

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DE ANÁLISE/ FERRAMENTAS METAÉTICAS	PASSO A PASSO METODOLÓGICO/ MATERIAIS DIDÁTICOS	MATERIAL DE COLETA DE DADOS – (PESQUISA E EXTENSÃO)	MONITORAMENTO - AVALIAÇÃO
- Gerar motivação para a atividade a partir do conhecimento do propósito da oficina.	- Ferramenta metaética: diálogo.	- Apresentação dos/as mediadores/as às crianças e do propósito da atividade; - Apresentação da Coleção <i>Filosofinhos</i> . * Material: Coleção <i>Filosofinhos</i> ,	- Pesquisa: Registro de observação dos/as alunos/as neste momento.	- Registro das reações dos/as alunos/as. (Integração com a pesquisa).

Fonte: Das autoras (BARROS; MACEDO, 2020).

Quadro 3 – Passo 3 - A temática em movimento³⁶

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DE ANÁLISE/ FERRAMENTAS METAÉTICAS	PASSO A PASSO METODOLÓGICO/ MATERIAIS DIDÁTICOS	MATERIAL DE COLETA DE DADOS – (PESQUISA E EXTENSÃO)	MONITORAMENTO - AVALIAÇÃO
- Promover a reflexão sensível e o pensar filosófico dos/as educandos/as diante dos saberes e dos conhecimentos humanistas revelados na oficina e tomando parte da obra de Sócrates (Coleção <i>Filosofinhos</i>).	- Ferramenta metaética - Perguntas dos/as mediadores/as: .. Já ouviram falar sobre a expressão filósofo? .. O que é ser um filósofo? .. Vocês são filósofos? .. O que é Filosofia?	- Hora da conversa: Intercambiar com as crianças se já ouviram a expressão filósofo, o que significa ser um filósofo, se elas são filósofas, e o que é Filosofia; - Narrar a história de Sócrates, da Coleção <i>Filosofinhos</i> * Material: Coleção <i>Filosofinhos</i> , Sócrates.	- Pesquisa: Registro de observação dos/as alunos/as neste momento.	- Registro das respostas e reações dos/as alunos/as. (Integração com a pesquisa).
	- Ferramenta metaética - Perguntas dos/as mediadores/as: O que é o saber? O que você sabe? O que você NÃO sabe? O que gostaria de saber? O animal também SABE de alguma coisa? Perguntas que levantam questões dilemáticas: Como é que você SABE que sabe? Como é que você sabe que não sabe? Como é que você sabe se o animal também SABE de alguma coisa? - Perguntas das crianças – que surgirem.	- Apresentar o filósofo Sócrates à turma e sua “máxima” – “ <i>Só sei que nada sei</i> ”; - A seguir questões trazidas pelos /as mediadores/as serão dispostas paulatinamente no quadro e propõe-se um intercâmbio baseado nas mesmas. * Material: . Pilot para quadro; . Foto colorida do filósofo Sócrates; . Perguntas feitas em folhas ofício para serem coladas no quadro branco (letra bastão num tamanho visível).	- Pesquisa: Registro de observação dos/as alunos/as neste momento.	- Monitoramento das Ferramentas metaéticas utilizadas: A pergunta direta e as situações dilemáticas.

Fonte: Das autoras (BARROS; MACEDO, 2020).

³⁶ Parte desse passo a passo foi inspirado no roteiro de atividades produzido por Maria de Nazareth Agra Hassen (A referência está ao final).

Quadro 4 – Passo 4 - A reflexão sensível e o pensamento filosófico em foco

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DE ANÁLISE/ FERRAMENTAS METAÉTICAS	PASSO A PASSO METODOLÓGICO/ MATERIAIS DIDÁTICOS	MATERIAL DE COLETA DE DADOS – (PESQUISA E EXTENSÃO)	MONITORAMENTO - AVALIAÇÃO
<p>- Promover a reflexão sensível e o pensar filosófico dos/as educandos/as diante dos saberes e dos conhecimentos humanistas revelados na oficina e tomando como referência parte da obra de Sócrates (Coleção Filósofinhos).</p>	<p>- Ferramenta metaética - Perguntas dos/as alunos/as.</p>	<p>- A seguir cada criança receberá uma folha ofício para escrever uma pergunta SUA, suscitada pela conversa. Essa pergunta será também ilustrada (na mesma folha ofício). Caberá aos/as mediadores/as registrar o nome das crianças no trabalho. *Material: . Folha de ofício para registro das perguntas e ilustrações das crianças.</p>	<p>- Produção individual das perguntas e ilustrações das crianças, por aluno (a).</p>	<p>- Registro de questões realizadas pelos (as) alunos (as). - Avaliação da eficácia da ação – através do acompanhamento dos resultados apresentados a partir do material individual produzido por cada criança.</p>

Fonte: Das autoras (2020).

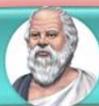
Quadro 5 – Passo 5 - O pensamento integrador

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DE ANÁLISE/ FERRAMENTAS METAÉTICAS	PASSO A PASSO METODOLÓGICO/ MATERIAIS DIDÁTICOS	MATERIAL DE COLETA DE DADOS – (PESQUISA E EXTENSÃO)	MONITORAMENTO - AVALIAÇÃO
<p>- Promover a reflexão sensível e o pensar filosófico dos/as educandos/as diante dos saberes e dos conhecimentos humanistas revelados na oficina e tomando como referência parte da obra de Sócrates (Coleção Filósofinhos).</p>	<p>- Ferramenta metaética - Perguntas dos/as alunos/as.</p>	<p>- Na sequência os/as alunos/as serão divididos/as em grupo (no máximo 05 participantes em cada) e organizados no entorno de toalhas de TNT coloridas (número de acordo com os grupos formados). - Numa folha de papel madeira (ou pardo), será escrito pelos mediadores/as o título <i>Pensamento Integrador</i>. Abaixo as crianças irão colar todos os trabalhos e perguntas. - A seguir, cada criança apresentará aos demais de seu grupo a sua pergunta e ilustração, realizando uma troca de conhecimentos. - Ao final das apresentações individuais nas equipes, o grupo criará uma NOVA PERGUNTA, agora COLETIVA e que gostariam de fazer ao filósofo estudado - Sócrates; - O trabalho de cada grupo é apresentado para os demais, como um todo. - Importante recordar que nesta etapa, nenhum/a aluno/a pode abrir mão de seu pensar e sentir. * Como brinde cada criança receberá a foto do filósofo Sócrates para colorir. * Material: - Toalhas de TNT coloridas; - Folha de papel madeira (ou pardo), escrito pelos mediadores/as o título <i>Pensamento Integrador</i>; - Folhas com o rosto do filósofo Sócrates impresso para colorir</p>	<p>- Produção coletiva por grupos de alunos (as) – e que agregue o Pensamento Integrador. - Pesquisa: A partir do material criado do Pensamento Integrador, fazer análises de dados a fim de identificar se o objetivo proposto pela oficina foi validado; - Extensão: Terminadas as oficinas, podem ser propostas a continuidade, em: a) Minicurso para professores sobre o Ensino de Filosofia para crianças; b) Palestra para pais sobre a formação de valores éticos relacionados ao autoconhecimento com os filhos; c) Oficinas integradoras sobre outros filósofos (sugestão tópico correspondente)</p>	<p>- Registro de questões realizadas pelos (as) alunos (as). - Avaliação da eficácia da ação – através do acompanhamento dos resultados apresentados a partir do material coletivo produzido pelo grupo.</p>

Fonte: Das autoras (2020).

5. SUGESTÕES DE OUTRAS OFICINAS TEMÁTICAS INTEGRADORAS A PARTIR DA OBRA *FILOSOFINHOS*

1. “O que é a cidade ideal? ” (Platão, Política);
2. “Como saber o modo certo de agir? ” (Kant, Ética);
3. “O que é meu, o que me pertence, o que é do outro? ” (Rousseau, Direito à Propriedade Descartes, Existência);
4. “ O que é a Verdade”? (Aristóteles, Conceitos básicos);
5. “Por que amamos alguns animais e comemos outros? ” (Marx,) Alienação e exploração do Meio Ambiente);
6. “Penso porque existo ou existo porque penso? ” (Descartes)



SUGESTÕES: LIVROS E FILMES

LIVROS

. *A Coleção “Os Filosofinhos”*

Sinopse: Essa coleção apresenta grandes personagens da Filosofia através de historinhas sobre a infância dos filósofos. Nessa coleção, os pensadores são crianças, mas denotam parte de suas ideias revolucionárias. Obra de Maria de Nazareth Agra Hassen.



. *Educar perguntando ajuda filosófico na escola e na vida*

Sinopse: o autor procura nesse livro apresentar um diálogo muito relevante entre o eu e o você. Não obstante, toda palavra não é somente voz que pede resposta, mas dicção ou sentido que solicita o favor do silêncio para tornar reconhecível seu poder germinal no espírito. Obra de Pedro Ortega Campos

. *Filosofia na Sala de Aula*

Sinopse: Nessa obra Matthew Lipman e seus colaboradores apresentam todos os passos de um método orientado para ensinar as crianças a pensar. O método se propõe a desenvolver o cultivo das habilidades de raciocínio, de formação de conceitos, de investigação, de significação,

trabalho, em suma das principais habilidades cognitivas. Obra de Matthew Lipman e seus colaboradores.

. *O Mundo de Sofia*

Sinopse: O romance da filosofia conta a intrigante história da jovem Sofia. Poucos dias antecedem seu aniversário de 15 anos quando a jovem começa a receber cartas anônimas deixadas em sua caixa de correio. Perguntas simples como: quem é você? Intrigam a garota que se empenha em descobrir o sentido da vida. Obra de Jostein Gaarder.

*** As obras se encontram detalhadas nas referências deste trabalho.**



FILMES

. *Hipatia de Alexandria*

Sinopse: Entre os anos 355 e 415, surge a figura de Hipátia, Filósofa e professora em Alexandria no Egito. Hipátia se mostra uma jovem extraordinária pelos conhecimentos que acumula, chegando a ensinar Filosofia, Matemática e Astronomia na escola de Alexandria, Link de Acesso: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-134194/>

. *Matrix*

Sinopse: Um jovem programador é atormentado por estranhos pesadelos nos quais sempre está conectado por cabos a um imenso sistema de computadores futuros. A medida que o sonho se repete o personagem Neo, começa a investigar se está mesmo vivendo um sonho ou se é realmente sua vida uma programação de terceiros.

Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=QmbcOpb_H6c

. *O Mundo de Sofia*

Sinopse: Às vésperas de seu aniversário de quinze anos, Sofia Amundsen começa a receber bilhetes e cartões postais bastante estranhos. Os postais foram enviados do Líbano, por um Major desconhecido, para alguém chamado Hilde Knag, jovem que Sofia igualmente desconhece.

Link de Acesso: <https://www.dailymotion.com/video/x2cvh6w>

. *Sócrates*

Sinopse: O filme, originalmente produzido para televisão, conta a trajetória da vida do pai da filosofia, incluindo seu julgamento e sua condenação à morte. É pertinente lembrar que Sócrates nada deixou escrito, porque acreditava que filosofia era praticada e não escrita.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=5TaaT30L8yg>

6. REFERÊNCIAS

7.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 08 dez. 2020.

CAMPOS, P.O. **Educar perguntando**: ajuda filosófica na escola e na vida. São Paulo: paulinas, 2008.

DISCIPLINA PORTAL. **Imagem de Sócrates** (dispostas nas chamadas do texto). Disponível em: <http://estacio.webaula.com.br/cursos/gra044/aula2.html> Acesso em: 08 dez. 2020.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Coleção Filosofinhos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.

HASSEN, M.de N A. *et al.* **Coleção Filosofinhos - Roteiro-auxiliar com sugestões de atividades**. São Paulo: Tomo Editorial, 2006. Disponível em: https://tomoeditorial.com.br/userfiles/file/roteiro_de_sugestoes_de_atividades_Colecao_Filosofinhos.pdf Acesso em: 22 nov. 2020.

MACEDO, S.M.F. **O ensino de valores éticos**: estratégias curriculares e práticas pedagógicas na educação básica. Pau dos Ferros: 2019, UERN.

MACEDO, S.M.F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2018.

TAYLOR, J. L. **100 ideias para ensinar filosofia e ética**: para professores do ensino médio. Petrópolis, RJ: vozes, 2016.

TOMO EDITORIAL. **Séries e coleções – Coleção Filosofinhos**, 2009. Disponível em: <https://www.tomoeditorial.com.br/catalogo.php?serie=1> Acesso em: 22 nov. 2020.

MAPAS CONCEITUAIS PARA O ENSINO EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS

Adriana Moreira de Souza Corrêa³⁷

Anne Fabelly Ramalho Cezário³⁸

Francileide Batista de Almeida Vieira³⁹

Francisco Ernandes Matos Costa⁴⁰



APRESENTAÇÃO

A proposta em tela trata do uso de Mapas Conceituais para o ensino e se baseia nas análises presentes em duas dissertações de estudantes do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros-RN.

O primeiro trabalho se refere à dissertação de Anne Ramalho Cezário, intitulada “[Proposta de uma sequência didática para o estudo dos gases com enfoque na educação ambiental](#)”⁴¹, orientada pelo Prof. Dr. Francisco Ernandes Matos Costa e defendida em 2019. Nesse trabalho, é apresentada a aplicação dos Mapas Conceituais como atividade didática para uma turma de 2º ano do Ensino Médio na Escola Normal, São José de Piranhas/PB.

O segundo trabalho foi desenvolvido por Adriana Moreira de Souza Corrêa, intitulado “Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos e práticas de professores

³⁷Professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande/*Campus* Cajazeiras. E-mail: adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br.

³⁸ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: annefabelly1828@gmail.com.

³⁹ Professora Adjunta do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó/CERES - Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. E-mail: leidaalmeid@hotmail.com.

⁴⁰ Pós-Doutor em Astronomia e Astrofísica pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ernandesmatos@ufersa.edu.br.

⁴¹ A dissertação pode ser acessada pelo link:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pup=true&id_trabalho=7683338 Acesso em: 25 nov. 2020.

de uma escola da rede pública de Cajazeiras/PB”⁴² orientado pela Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira e defendida em 2020. Nessa dissertação, são discutidas as percepções e práticas de docentes de uma escola pública estadual localizada na cidade de Cajazeiras-PB e versa sobre os instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de estudantes surdos inseridos em classes inclusivas. Entre os instrumentos elencados, o Mapa Conceitual figura-se entre as alternativas apresentadas para favorecer o aprendizado do estudante surdo.

Nesse sentido, buscamos apresentar os fatores convergentes presentes nessas discussões e apresentar outras experiências presentes na literatura, de maneira a orientar caminhos mais assertivos de utilização do Mapa Conceitual em turmas inclusivas.

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE MAPAS CONCEITUAIS

O Mapa Conceitual é uma técnica desenvolvida na década de 1970, por Joseph Novak e colaboradores da Universidade de Cornell nos Estados Unidos. Essa proposta se fundamenta na teoria cognitiva de Ausubel, cuja premissa básica é a Aprendizagem Significativa (MOREIRA, 2005, 2013). Para o autor, a aprendizagem é significativa quando uma informação nova adquire significados a partir de conhecimentos que a pessoa já dispõe – conhecimentos prévios, ampliando a compreensão sobre determinado aspecto desse conceito, ideia ou proposição. Assim, na Aprendizagem Significativa, a interação entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio modificam e ampliam as possibilidades do docente de repensar estratégias que permitam ao estudante alcançar outros aprendizados (MOREIRA, 2005, 2013).

USOS DO MAPA CONCEITUAL

O Mapa Conceitual é uma técnica que pode ser utilizada em diversas situações para alcançar diferentes objetivos, tais como: planejamento curricular, para o ensino de determinado conteúdo (pelos docentes), como recurso de aprendizagem (pelos estudantes), para a avaliação da aprendizagem, entre outros (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993). Trata-se de uma técnica que pode ser utilizada “[...] para analisar artigos, textos capítulos de livros, romances, experimentos de laboratório, e outros materiais educativos do currículo, eles estarão usando o mapeamento conceitual como um recurso de aprendizagem” (MOREIRA, 2013, p. 45).

⁴² A dissertação pode ser acessada pelo link:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9269768 Acesso em: 25 nov. 2020.

O Mapa Conceitual é um recurso flexível que contribui para a sistematização e internalização do conhecimento, contudo, a depender da abordagem a ele associada, pode se converter em instrumento de memorização ou de reflexão sobre o conteúdo (MOREIRA, 2013). Outra possibilidade apresentada por Moreira (2005, 2013) é o uso da técnica para a realização de uma avaliação qualitativa, na perspectiva processual, ou seja, uma avaliação que visa analisar o desenvolvimento do estudante considerando que a aprendizagem é sucessiva (LUCKESI, 2018).

Dessa forma, os Mapas Conceituais não devem ser avaliados como certos ou errados, como ocorre em questões de múltipla escolha, mas devem servir para que o professor compreenda o aprendizado consolidado pelo aluno e os aspectos que precisam ser trabalhados para que se alcance uma aprendizagem significativa.

2. PLANEJAMENTO

A título dessa exemplificação, planejamos a atividade da seguinte forma:

Quadro 1 - Planejamento da atividade

Turma	8º ano do Ensino Fundamental com surdos.
Disciplina	Ciências
Assunto	Preservação do ambiente
Tipo de atividade	Atividade de reflexão/fixação do conteúdo abordado
Duração	2h/a
Descriptor (EF08CI16)	Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana (BNCC, 2018, p. 349).

FONTE: Dos autores.

Para a realização da atividade, é necessário que você, professor(a), reflita:

✓ O assunto a ser trabalhado no Mapa Conceitual foi abordado em outras atividades: como explicações, pesquisa, debates? Lembre-se que é necessário que o estudante tenha conhecimento do assunto para que, assim, possa relacionar aos conhecimentos prévios;

- ✓ Sua proposta de utilização de Mapas Conceituais envolve a escrita ou meios digitais? Quais recursos para acesso ao meio digital a sua escola dispõe? Será possível realizar a atividade de maneira individual ou seria mais interessante realizá-la em grupos?;
- ✓ Caso seja realizado em meios digitais, certifique-se do aplicativo utilizado ou se os programas instalados são suficientes para a realização da atividade. Teste os aplicativos antes da aula, para que você tenha mais segurança sobre o uso desse recurso digital;
- ✓ Em caso de Mapas Conceituais realizados em papel, verifique se os estudantes utilizarão imagens, desenhos, canetas ou lápis de cores variadas entre outros materiais.

Saiba mais sobre os Mapas conceituais assistindo ao vídeo “Aprenda mais sobre Mapas Conceituais” pelo *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=mhQIAv8Av1s>

3. SELEÇÃO DO RECURSO DIGITAL: APLICATIVOS DE PRODUÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS

Para computador, *smartphone* ou *iphone*, citamos alguns aplicativos que podem ser utilizados para a elaboração do Mapa Conceitual. Fique atento a versão que você escolhe, pois alguns deles dispõem de versões gratuitas e pagas:

Quadro 2 - Links de acesso aos aplicativos

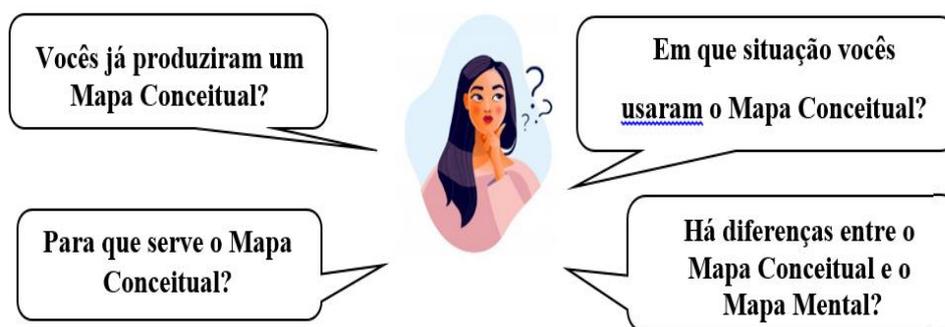
Nome	Link de acesso
Cmap Tools	https://cmaptools.br.uptodown.com/windows
Lucidhart	https://lucid.app/pt/pricing/lucidchart#/pricing
MindNode	https://www.edrawsoft.com/pt/ad/mindmaster/?gclid=EAIaIQobChMIw8Oyws6o7QIVCgWRCh1cbwDIEAAYASAAEgJ3-fD_BwE
Free Plane	https://freeplane.br.uptodown.com/windows
Xmind	https://play.google.com/store/apps/details?id=net.xmind.doughnut&hl=pt_BR

Fonte: Dos autores (2021).

1º MOMENTO: MAPA CONCEITUAL OU MAPA MENTAL? DIFERENÇAS

Antes de iniciarmos a produção do Mapa Conceitual, é essencial que os estudantes compreendam o que caracteriza um Mapa Conceitual e saibam diferenciá-lo de um Mapa Mental. Para isso, atividades como a tempestade de ideias na qual o professor se coloca na função de escriba e anota a percepção dos estudantes sobre os dois tipos de mapa pode estimular a organização do pensamento do educando. Veja alguns exemplos de questionamentos que podem ser utilizados nesse momento:

Figura 1 - Exemplos de questionamentos

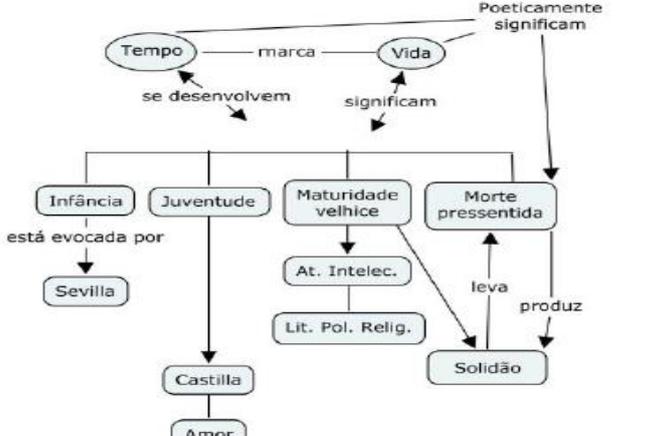


Fonte: Freepik (2020) ⁴³

Para nortear as discussões, observe a diferenciação entre Mapa Conceitual e Mapa Mental proposta por Marco Antônio Moreira, estudioso da Teoria Cognitiva de David Ausubel e da técnica de produção de Mapas Conceituais desenvolvida por Joseph Novak.

⁴³ Disponível em: https://img.freepik.com/vetores-gratis/garota-de-pensamento-rosto-bonito-duvidas-problemas-femininos-pensamentos-emocoes-mulher-curiosa-questionando-ponto-de-interrogacao_17644863.jpg?size=626&ext=jpg Acesso em: 30 nov. 2020.

Quadro 3 – Mapas Conceituais e Mapas Mentais

EXEMPLO	CONCEITO
 <p>Fonte: Moreira (2013).</p>	<p>Mapas Conceituais são representações concisas, expressas por meio de diagramas que são construídos na perspectiva de explicitar significados, representando relações e hierarquias de conceitos (MOREIRA, 2005, 2013).</p>
 <p>Fonte: Jusbrasil (2019)⁴⁴</p>	<p>Mapas Mentais são associacionistas, construídos de maneira livre e não se preocupam em explicitar a relação entre os conceitos (MOREIRA, 2005, 2013).</p>

Fonte: Dos autores (2020) a partir de Moreira (2013); Jusbrasil (2019)

2º MOMENTO: CARACTERIZAÇÃO DO MAPA CONCEITUAL

Realizada a diferenciação entre Mapa Conceitual e Mapa Mental, é necessário entender os elementos que constituem o Mapa Conceitual. De acordo com Moreira (2005, 2013), as setas acrescidas de palavras-chave podem ser utilizadas para indicar as relações, mas não se configuram como itens obrigatórios para a composição do mapa conceitual. Os Mapas Conceituais podem ser organizados de diferentes maneiras para determinar a hierarquia dos conceitos, são elas: formas geométricas, cores, tamanho da letra, entre outros. No que se refere às mídias, eles podem ser realizados em folhas de papel ou aplicativos disponíveis para computadores, tablets e/ou *smartphones/iphones*.

⁴⁴ Disponível em: [https://thumbs.jusbr.com/filters:format\(webp\)/imgs.jusbr.com/publications/images/57a1346902b3af906a0a4811a79f89eb](https://thumbs.jusbr.com/filters:format(webp)/imgs.jusbr.com/publications/images/57a1346902b3af906a0a4811a79f89eb) Acesso em: 30 nov. 2020.

Assim, professor(a), apresente as possibilidades de elaboração do Mapa Conceitual e permita que os estudantes selecionem a que forma que desejam organizar o conhecimento.

3º MOMENTO: ETAPAS E PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO

Moreira (2013) indica utilizar o Mapa Conceitual quando o aluno tiver familiaridade com o assunto, pois isso facilitará a integração, diferenciação de conceitos. Sintetizamos, na Figura 1, as informações abordadas pelo autor, para a produção de Mapas Conceituais.

Os Mapas Conceituais não são autoexplicativos (MOREIRA, 2013, TASCHETTO; GARCIA, 2015), por isso, após a elaboração, disponibilize um tempo para que os estudantes apresentem os mapas e esclareçam a seleção e organização dos elementos. A própria externalização do pensamento pode sugerir modificações no mapa.

Figura 2 – Orientação para a produção de Mapas Conceituais

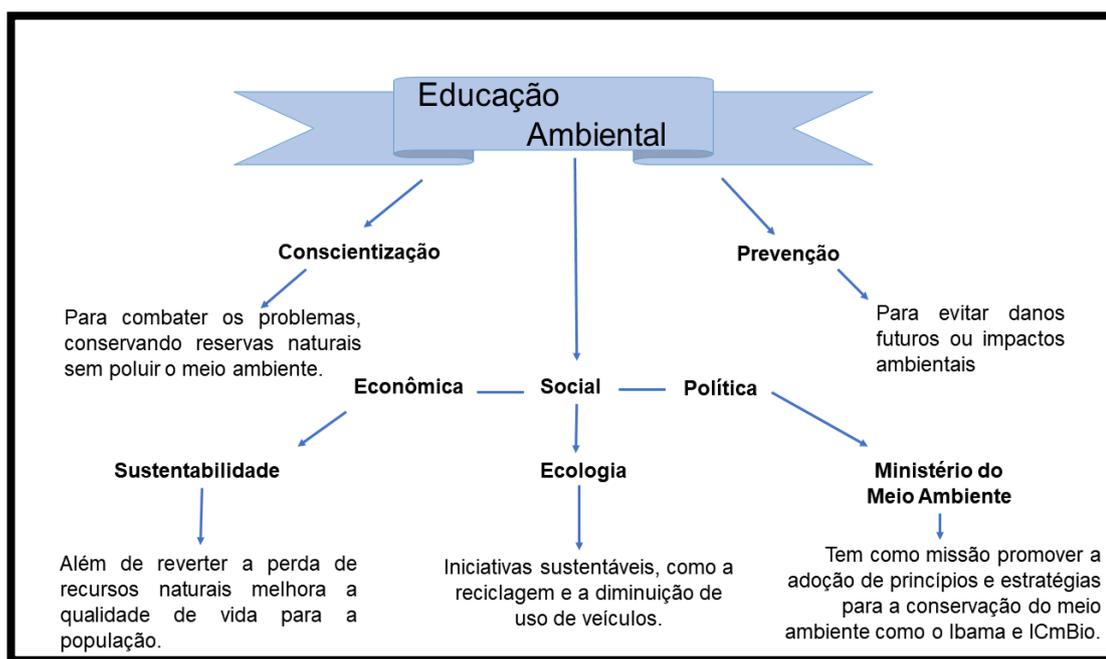
Mapa conceitual em 11 passos (MOREIRA, 2013)	
1.	Liste 6 a 10 conceitos-chave que nortearão a construção do Mapa Conceitual.
2.	Ordene os conceitos elencados colocando os gerais na parte superior e os específicos nas posições inferiores da folha ou da tela (quando realizados no computador).
3.	Caso o mapa se refira a um texto, lembre-se de utilizar os conceitos discutidos pelo autor, em caso de complementação com os conhecimentos prévios, insira-os como conceitos específicos.
4.	Conecte os conceitos com linhas e insira uma ou duas palavras-chave.
5.	Use setas para dar sentido às relações, mas evite utilizá-las demasiadamente para evitar que o Mapa Conceitual seja lido como diagrama de fluxo.
6.	Organize o seu Mapa Conceitual demonstrando as relações horizontais e cruzadas entre os termos.
7.	Agregue exemplos e, se o fizer, posicione-os na parte inferior do Mapa Conceitual.
8.	Refaça o Mapa Conceitual quantas vezes for necessário pois, a cada reconstrução, mais conceitos serão expressos na sua organização.
9.	Use o Mapa Conceitual como ferramenta para refletir sobre o assunto.
10.	Elabore o Mapa Conceitual de maneira hierárquica, evitando a linearidade de apresentação dos conceitos. O mapa deve ser dinâmico.
11.	Compartilhe o seu Mapa Conceitual e analise o dos colegas.

Fonte: Adaptado de Moreira (2013).

4. EXEMPLO DE MAPA CONCEITUAL DO CONTEÚDO ABORDADO

Observe, na Figura 2, o exemplo de Mapa Conceitual produzido por um estudante da segunda série do Ensino Médio abordado na dissertação de Cezário (2019). Trata-se de um Mapa Conceitual produzido com a caneta e o papel sintetizando o assunto abordado em relações horizontais e verticais, conforme orienta Moreira (2013):

Figura 3 – Exemplo de Mapa Conceitual



Fonte: Adaptado de Cezário (2019)⁴⁵.

A pessoa surda se caracteriza como usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa como Segunda Língua (BRASIL, 2005). Logo, este último sistema linguístico traz dificuldades na retomada dos conceitos trabalhados. O Mapa Conceitual pode ser desenvolvido com o auxílio de imagens selecionadas pelos estudantes, e a própria seleção de palavras pode contribuir para a ampliação do léxico do aluno surdo (SANTOS *et al.*, 2018). Uma estratégia relevante na produção de Mapas Conceituais para surdos em dispositivos digitais, é associar os conceitos principais (em português) a *links* de vídeos hospedados⁴⁶ em

⁴⁵ Mantivemos o formato original apresentado no referido mapa conceitual, mas para favorecer a leitura, digitamos as informações.

⁴⁶ A exemplo do Glossário de Ecologia em Libras, desenvolvido por Maria Clara da Costa Ribeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AZUg3ewbD4M> Acesso em: 30 nov. 2020.

glossários bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) que contenham o sinal em Libras e a breve explicação do referido conceito.

Tratando-se do estudante surdo, sugerimos que o registro da língua portuguesa seja acompanhado da produção do mesmo conhecimento em Libras, tendo em vista que esse sistema linguístico se configura como segunda língua para o surdo, portanto, pode limitar a expressão desse conhecimento pelo estudante. Por isso, conte sempre com a presença do Tradutor Intérprete da Libras (BRASIL, 2010), um profissional que realiza a mediação linguística entre surdos e ouvintes para acompanhar esse processo.

5. EXPERIÊNCIAS DE UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS COM SURDOS EM DIFERENTES MODALIDADES EDUCACIONAIS

Quadro 4 - Experiências de utilização dos Mapas Conceituais.

Autores	Nível de ensino	Participante
Almeida (2013)	Ensino Fundamental	Alunos surdos atendidos no Atendimento Educacional Especializado.
Zara e Rieger (2015)	Ensino Superior	Uma aluna surda do curso de Engenharia da Computação do Paraná incluída em uma sala composta, predominantemente, por ouvintes.
Charallo, Freitas e Zara (2017)	Ensino Superior	Uma aluna surda do curso de Engenharia da Computação do Paraná incluída em uma sala composta, predominantemente, por ouvintes.

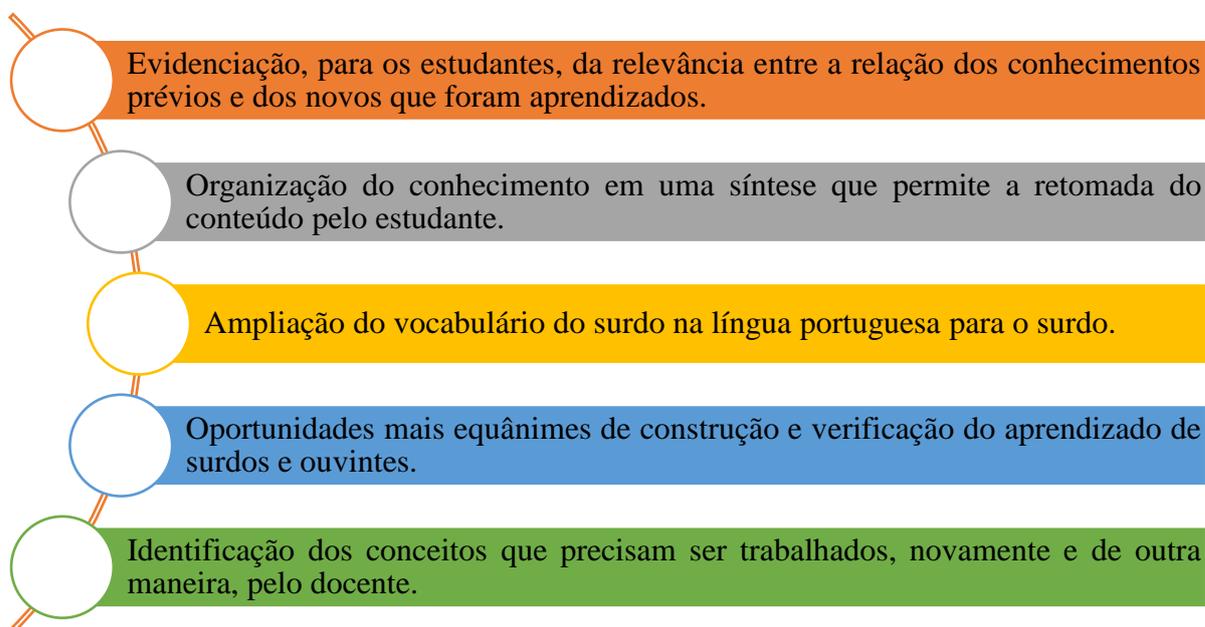
Fonte: Dos autores.

O mapa conceitual pode ainda ser retextualizado (MARCUSCHI, 2010), ou seja, transformado em outro gênero textual. Assim, desdobramentos dessa atividade, em aulas seguintes, podem ser a escrita de textos a partir dos mapas, apresentação de seminário etc.

6. AVALIAÇÃO

Em função da necessidade do Mapa Conceitual ser explicado pela pessoa que o elabora, é relevante que ele seja associado a uma avaliação formativa, que vise a reelaboração do processo de aprendizagem permitindo a reorganização das atividades de ensino no decorrer do período de produção e reelaboração desse recurso.

7. RESULTADOS ESPERADOS



8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. D. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. *In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, 8, 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ABPEE, p. 3626-3635, 2013.

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 nov. 2020.

BRASIL, **Lei 12.319**, 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS, Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

CEZÁRIO, A. F. R. **Proposta de uma sequência didática para o estudo dos gases com enfoque na educação ambiental**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros - RN, 2019. 121p.

CHARALLO, T.; FREITAS, K.; ZARA, R. Mapa conceitual semiestruturado no ensino de conceitos químicos para alunos surdos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-9.

LUCKESI, C. C. **A avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas: o que aprendi em cinquenta anos de vínculos com esse tema.** São Paulo: Cortez, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, n. 4, v. 2, p. 38-44, 2005.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e Unidades de Ensino Potencialmente Significativas.** UFRGS: Porto Alegre, 2013.

TASCHETTO, A.; GARCIA, I. K. Mapas conceituais sobre energia na EJA: ensaiando critérios de análise para obter evidências de aprendizagem significativa. *In: **Aprendizagem Significativa em Revista***, v. 5, n. 2, p. 25-49, 2015.

SANTOS, J. L. *et al.* Pedagogia visual na educação de surdos: uso de mapas conceituais como estratégia pedagógica. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO*, 5. 2018, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SAI_0_ID1341_03062018221807 pdf Acesso em: 20 nov. 2020.

ZARA, R. A.; RIEGER, C. P. E. Diagnóstico da Aprendizagem do Aluno Surdo através de mapas conceituais: dificuldades e limitações. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*. 10, 2015, Águas de Lindoia, **Anais[...]** Águas de Lindoia, ABRAPEC, 2015. p. 1 - 8.

MOTIVAÇÃO À LEITURA POR MEIO DO JOGO LITERÁRIO “DESVENDANDO O PEQUENO PRÍNCIPE”

Wisley Kid Costa e Silva⁴⁷

Marcos Nonato de Oliveira⁴⁸



APRESENTAÇÃO

A escola é um ambiente natural em que os estudantes devem mergulhar no mundo da leitura, de modo que os alunos possam ter contato com diferentes gêneros textuais. Reconhecemos ser preciso avaliar qual a proximidade que os estudantes têm atualmente com textos literários. Será que estão sendo devidamente apresentados às diversas manifestações escritas da sociedade? Assim, acreditamos ser importante refletirmos sobre o acesso do aluno à leitura do texto literário. Para Cândido (1995), a literatura tem que ser vista como um direito básico do ser humano, sendo capaz de humanizar na medida em que torna as pessoas mais compreensivas e abertas para a natureza e sociedade, deixando-as libertas. A Literatura proporciona conhecer o mundo por meio de ideias do ponto de vista de diferentes autores, o que oportuniza entender como as coisas funcionam.

Dessa forma, a Literatura desenvolve nos alunos a sensibilidade, tornando-os mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da condição humana. Considera-se inegável a importância do texto literário na escola como direito do aluno, entretanto, não é uma tarefa fácil, porque a escola precisa priorizar esse direito. Para isso, é necessário criar estratégias e ter condições estruturais para que se possa, então, despertar no aluno o prazer pela leitura (COSSON, 2009).

⁴⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: wisleykid.teacher@gmail.com

⁴⁸ Professor Doutor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: marcosnonato@uern.br

O presente recurso pedagógico é fruto das leituras e discussões realizadas durante os encontros virtuais da disciplina “Ensino e Aprendizagem da Leitura e Escrita”, ministrada pelo professor Dr. Marcos Nonato de Oliveira, no período de 9 de setembro a 16 de dezembro de 2020, as quais versaram sobre a imprescindibilidade da leitura e construção de sentidos. Aqui, apresenta-se como sugestão de atividade de motivação à leitura o jogo intitulado “Desvendando o Pequeno Príncipe”. Propõe-se o desenvolvimento de uma atividade lúdica que mescla o uso de recursos tecnológicos com o estímulo à leitura da obra *O Pequeno Príncipe* do autor francês Antoine de Saint-Exupéry (SAINT-EXUPÉRY, 2009).

1. DESCRIÇÃO DO JOGO

Esse material didático tem como público-alvo o 9º ano do Ensino Fundamental, com uma faixa etária de 13 a 14 anos, para um total de 32 participantes. Os alunos devem formar equipes de 4 componentes e precisam ter em mãos dispositivos capazes de realizar leitura de código QR. O jogo consiste em desvendar trechos do livro através da descryptografia. São 8 cartões com recortes da obra que se apresentam inicialmente de forma ilegível e, através da leitura dos códigos QR, os estudantes vão descobrindo as pistas que os ajudarão a desvendar essas citações do livro.

Noutras palavras, o jogo consiste em desvendar 8 citações da obra *O Pequeno Príncipe*, do autor francês Antoine de Saint-Exupéry, que se apresenta com todas as letras trocadas. Para conseguir descobrir as citações, os participantes devem substituir as letras uma por uma até revelarem a mensagem completamente. São 38 caracteres que foram substituídos e cada chave de substituição pode ser conseguida através da leitura dos códigos QR. O professor pode dividir a turma em 8 grupos, de modo que cada equipe fique encarregada por um dos 8 cartões com a mensagem criptografada ou distribuir como quiser, ficando a seu critério quantos cartões utilizará.

Para efetuar a leitura dos códigos, recomendamos o aplicativo *QR & Barcode Scanner* da distribuidora *Gamma Play* (Disponível na loja *Google Playstore*), pois alguns caracteres do jogo são considerados caracteres especiais e podem não ser lidos por alguns aplicativos. O aplicativo sugerido foi testado e obteve 100% de eficiência na leitura dos códigos deste jogo. O professor deve expor os 38 códigos em sala de aula por meio de projetor (se quiser também pode imprimi-los) e os estudantes devem utilizar os seus dispositivos móveis para

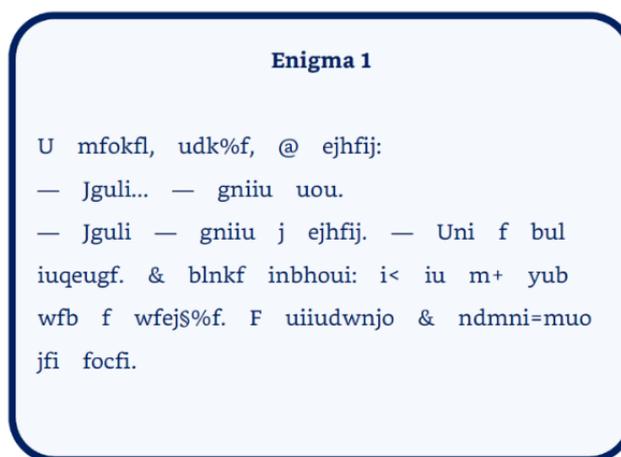
realizar a coleta das chaves de resposta. Outra sugestão é que se faça uma competição para definir qual equipe conseguiu concluir com êxito e em menor tempo a descifragem.

2. DETALHAMENTO DO JOGO

Passo 1 de 3: Distribuição dos cartões criptografados para as equipes

Nessa etapa, o docente realiza a distribuição dos cartões para os estudantes, podendo dividi-los em equipes. Ao todo são 8 cartões, mas a quantidade a ser utilizada é de escolha do professor. O número de equipes não modifica a dinâmica do jogo, isto é, desde que o número de equipes não ultrapasse 8, podem-se formar também apenas 7, 6, 5 equipes ou qualquer outro número inferior. A seguir, apresenta-se um exemplo de cartão criptografado.

Figura 1 - Modelo de cartão criptografado



Fonte: Dos autores.

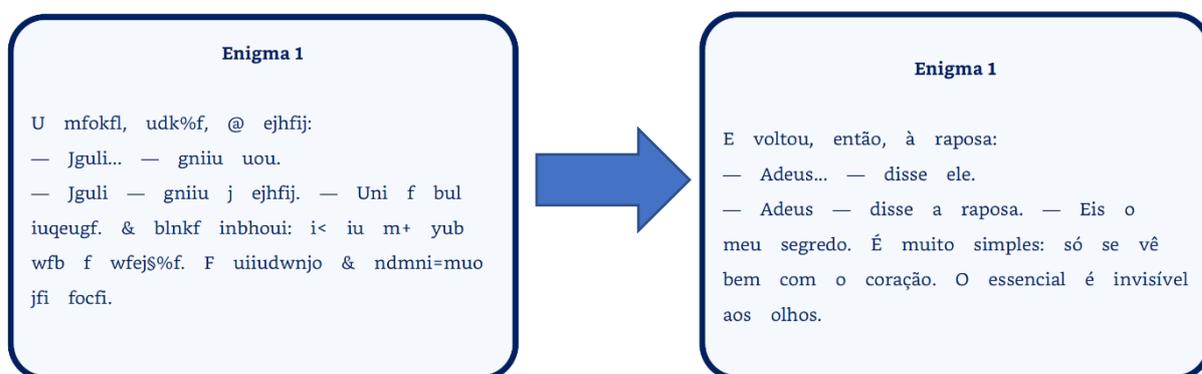
Como pode ser visto, o cartão contém um fragmento extraído da obra literária estudada, entretanto, a sua leitura está comprometida, uma vez que todas as letras e outros caracteres foram substituídos por outros aleatoriamente. Para conseguirem realizar a leitura da passagem, os estudantes devem desvendar o que está escrito, substituindo as letras e caracteres do cartão pelas letras e caracteres corretos, que podem ser obtidos através da leitura dos códigos QR das chaves de resposta.

uma vez que os estudantes podem, por meio do raciocínio lógico, conseguir compreender o conteúdo do texto mesmo faltando decifrar algumas letras.

Passo 3 de 3: Definindo os vencedores

Essa é a última etapa do jogo e consiste em apenas definir o vencedor da competição. Vence o jogo a equipe que conseguir desvendar completamente a mensagem que estava criptografada em seu cartão, como mostra o exemplo.

Figura 3 - Representação do jogo concluído



Fonte: Dos autores.

Seguindo a tendência da gamificação, o objetivo da presente sugestão pedagógica é de propor um recurso lúdico que possa ser utilizado, no sentido de estimular os estudantes a inserirem-se no universo da leitura. Bussarello *et al.* (2014, p. 15) afirmam que a “gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”.

Para a realização desse jogo, foi utilizada a obra *O Pequeno Príncipe*, no entanto, é possível confeccionar outros cartões no futuro que abordem muitas outras obras. Pensando nisso, disponibiliza-se uma lista com todas as chaves de resposta para servir de base de consulta e que pode ser utilizada na produção de cartões criptografados de mais obras literárias. Além disso, disponibilizam-se todos os gabaritos que servirão de material de apoio para os docentes, bem como os cartões criptografados desse jogo e os 38 códigos QR.

3. MATERIAIS DE APOIO SUGERIDOS

Audiobook “O Pequeno Príncipe – COMPLETO”, (1h16m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ag-9zLqkVoc>

Vídeo explicativo sobre criptografia do canal Nerdologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Eeg1LxVWa8>

Filme — O JOGO DA IMITAÇÃO. Direção: Morten Tyldum. Produção de Nora Grossman, Ido Ostrowsky, Teddy Schwarzman. Estados Unidos: The Weinstein Company, 2014.

Texto — Livro *O Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry*, Revisão por Rebeca Fuks. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/livro-o-pequeno-principe/>

4. REFERÊNCIAS

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, L. M. et al (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p.11-37.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe: com aquarelas do autor**; tradução de Dom Marcos Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

APÊNDICE A – CARTÕES COM AS MENSAGENS CRIPTOGRAFADAS

Enigma 1

U mfokfl, udk%f, @ ejhfij:
— Jguli... — gniiu uou.
— Jguli — gniiu j ejhfij. — Uni f bul
iuqeugf. & blnkf inbhoui: i< iu m+ yub
wfb f wfejs%f. F uuiudwnjo & ndmni=muo
jfi focfi.

Enigma 2

— Fi cfbudi uivluwuejb uij muegjgu —
gniiu jndgj j ejhfij. — Bji kl d%f j
gumui uivluwue. Kl ku kfedji ukuedjbudku
euihfdi#muo hfe jvlnof vlu wjknmji. Kl &i
euihfdi#muo huoj klj efij...

Enigma 3

— & heuwnif vlu ul ilhfeku glji fl ke+i
ojemji iu vlniue wfdcuwue ji yfeyfoukji.
Gnxub vlu i%f k%f yuoj! Gf wfdke#enf,
vlub mne# mninkje-bu? Kl uikje#i ofdqu...
Vljdkf jfi ynwcfi qejdgui, d%f kudcf bugf
guoui.

Enigma 4

— Kl zloqje#i j kn buibf — euihfdgul-ocu
f eun. — & f bjni gnt=wno. & yub bjni
gnt=wno zloqje j in buibf vlu zloqje fi
flkefi. Iu wfdiuqlui tjxue lb yfb zloqjbudkf
gu kn, &i lb mueggunef i#ynf.

Enigma 5

& heuwnif urnqne gu wjgj lb f vlu wjgj
lb hfgu gje — euhonwfl f eun. — J
jlkfengigu iu yjiunj dj ejx%f. Iu fegudjeui j
kul hfmf vlu uou iu ojdwu jf bje, kfgfi
iu euyuoje%f.

Enigma 6

— Ji huiifi muub uikeuoi gu bjduneji
gntueudkui. Hjej jvluoui vlu mnjzjb, ji
uikeuoi i%f qlnji. Hjej flkefi, uoji d%f
hjiijb gu huvludji olxui. Hjej fi i#ynfi, uoji
i%f hefyoubji. Hjej f ubheui#enf, uejb flef.

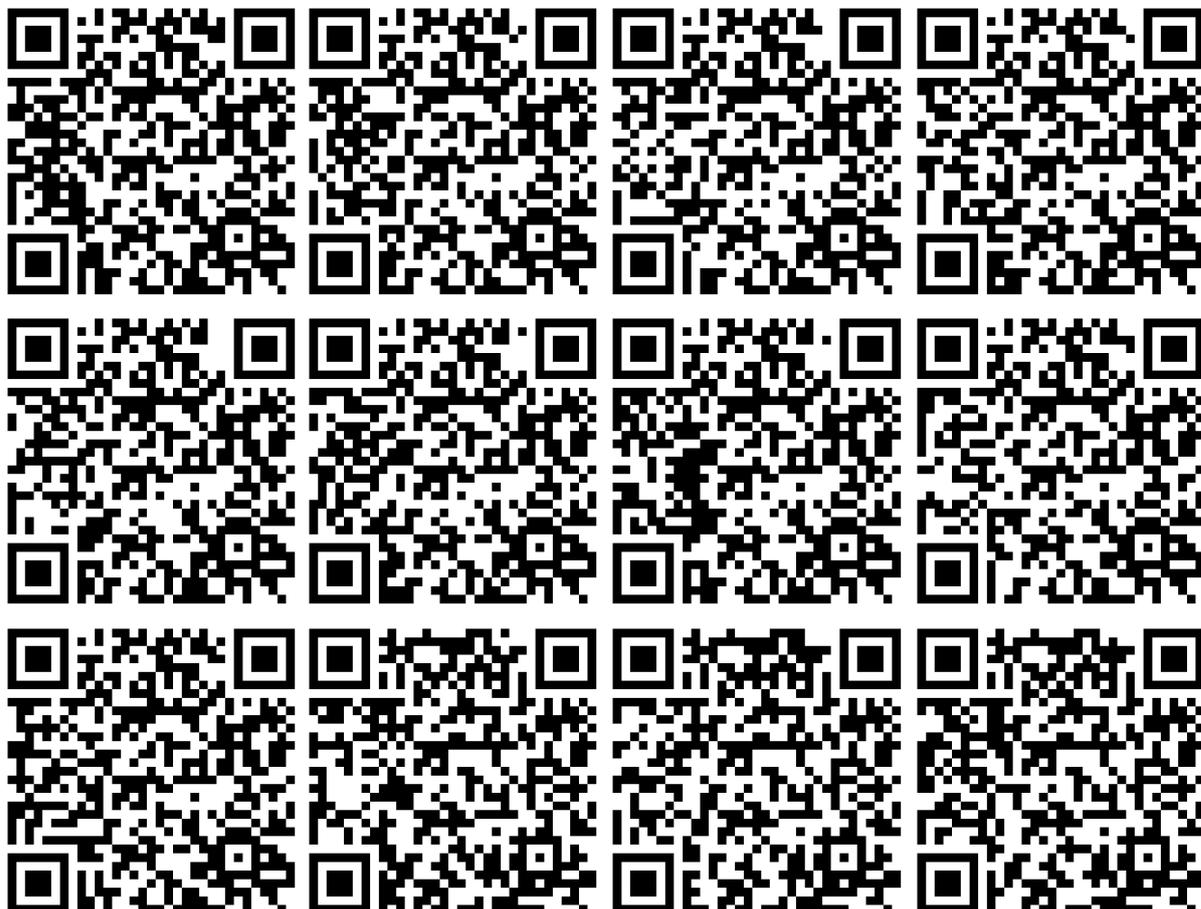
Enigma 7

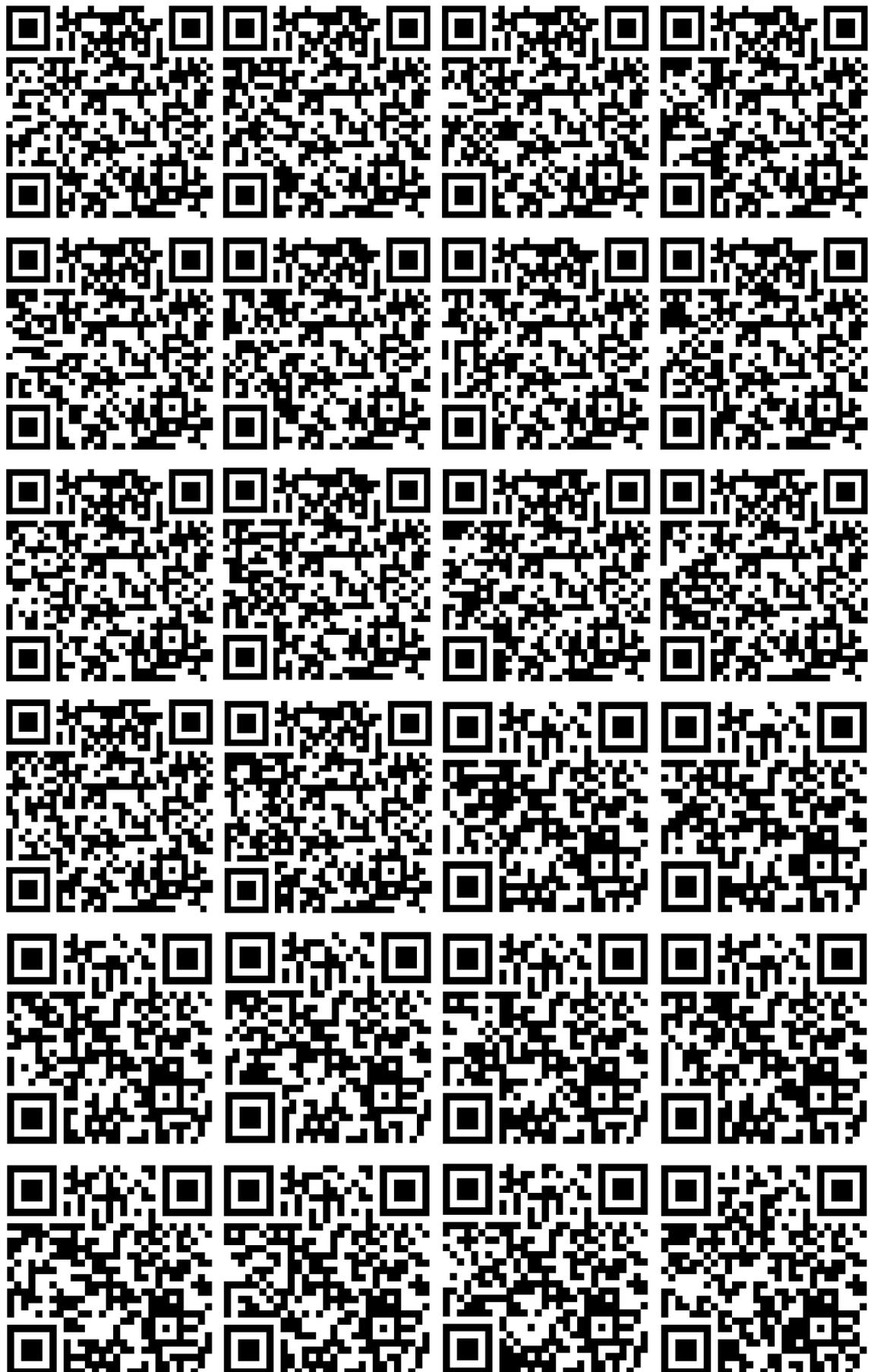
— Fi cfbudi? Ul weunf vlu urnikub iuni
fi iuku. Mn-fi tix blnkf kubhf. Bji d%f iu
hfgu dldwj ijyue fdgu iu udwfdkejb. F
mudkf fi oumj. Uoui d%f k+b ej=xui. Uoui
d%f qfikjb gji ej=xui.

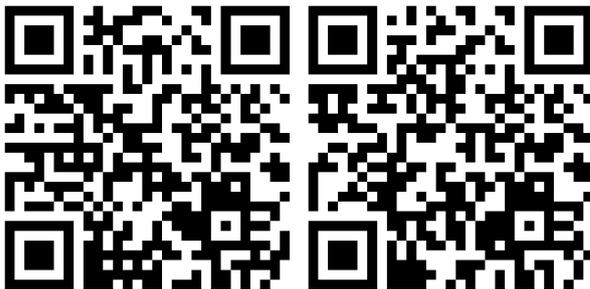
Enigma 8

“Vlu hojdukj udqej\$sgfi”, hudifl udk%f. “&
wfbhoukjbudku iuwf, hfdklgf u ijoqjgf. U fi
cfbudi d%f k+b nbjqndjs%f. Euhukub f vlu
j qudku gn... Df bul hojdukj ul kncej lbj
tofe; u uej iubheu uoj vlu tjojmj
henbunef.”

APÊNDICE B – CÓDIGOS QR COM AS CHAVES DE RESPOSTA







APÊNDICE C – CARTÕES COM AS RESPOSTAS PARA VERIFICAÇÃO

Enigma 1

E voltou, então, à raposa:
— Adeus... — disse ele.
— Adeus — disse a raposa. — Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

Enigma 2

— Os homens esqueceram essa verdade — disse ainda a raposa. — Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...

Enigma 3

— É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas! Do contrário, quem virá visitar-me? Tu estarás longe... Quanto aos bichos grandes, não tenho medo deles.

Enigma 4

— Tu julgarás a ti mesmo — respondeu-lhe o rei. — É o mais difícil. É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros. Se consegues fazer um bom julgamento de ti, és um verdadeiro sábio.

Enigma 5

É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar — replicou o rei. — A autoridade se baseia na razão. Se ordenares a teu povo que ele se lance ao mar, todos se rebelarão.

Enigma 6

— As pessoas veem estrelas de maneiras diferentes. Para aqueles que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para os sábios, elas são problemas. Para o empresário, eram ouro.

Enigma 7

— Os homens? Eu creio que existem seis ou sete. Vi-os faz muito tempo. Mas não se pode nunca saber onde se encontram. O vento os leva. Eles não têm raízes. Eles não gostam das raízes.

Enigma 8

“Que planeta engraçado!”, pensou então. “É completamente seco, pontudo e salgado. E os homens não têm imaginação. Repetem o que a gente diz... No meu planeta eu tinha uma flor; e era sempre ela que falava primeiro.”

APÊNDICE D – CHAVES DE RESPOSTA QUE CONSTAM NOS CÓDIGOS QR

Chave 1 de 38:

Substitua [J] por [A] e também [j] por [a].

Chave 2 de 38:

Substitua [Y] por [B] e também [y] por [b].

Chave 3 de 38:

Substitua [W] por [C] e também [w] por [c].

Chave 4 de 38:

Substitua [G] por [D] e também [g] por [d].

Chave 5 de 38:

Substitua [U] por [E] e também [u] por [e].

Chave 6 de 38:

Substitua [T] por [F] e também [t] por [f].

Chave 7 de 38:

Substitua [Q] por [G] e também [q] por [g].

Chave 8 de 38:

Substitua [C] por [H] e também [c] por [h].

Chave 9 de 38:

Substitua [N] por [I] e também [n] por [i].

Chave 10 de 38:

Substitua [Z] por [J] e também [z] por [j].

Chave 11 de 38:

Substitua [A] por [K] e também [a] por [k].

Chave 12 de 38:

Substitua [O] por [L] e também [o] por [l].

Chave 13 de 38:

Substitua [B] por [M] e também [b] por [m].

Chave 14 de 38:

Substitua [D] por [N] e também [d] por [n].

Chave 15 de 38:

Substitua [F] por [O] e também [f] por [o].

Chave 16 de 38:

Substitua [H] por [P] e também [h] por [p].

Chave 17 de 38:

Substitua [V] por [Q] e também [v] por [q].

Chave 18 de 38:

Substitua [E] por [R] e também [e] por [r].

Chave 19 de 38:

Substitua [I] por [S] e também [i] por [s].

Chave 20 de 38:

Substitua [K] por [T] e também [k] por [t].

Chave 21 de 38:

Substitua [L] por [U] e também [l] por [u].

Chave 22 de 38:

Substitua [M] por [V] e também [m] por [v].

Chave 23 de 38:

Substitua [P] por [W] e também [p] por [w].

Chave 24 de 38:

Substitua [R] por [X] e também [r] por [x].

Chave 25 de 38:

Substitua [S] por [Y] e também [s] por [y].

Chave 26 de 38:

Substitua [X] por [Z] e também [x] por [z].

Chave 27 de 38:

Substitua [#] por [Á] ou [â].

Chave 28 de 38:

Substitua [@] por [Â] ou [ã].

Chave 29 de 38:

Substitua [\$] por [Ã] ou [ä].

Chave 30 de 38:

Substitua [%] por [Ä] ou [å].

Chave 31 de 38:

Substitua [&] por [É] ou [é].

Chave 32 de 38:

Substitua [+] por [Ê] ou [ê].

Chave 33 de 38:

Substitua [=] por [Ë] ou [ë].

Chave 34 de 38:

Substitua [<] por [Ó] ou [ó].

Chave 35 de 38:

Substitua [>] por [Ô] ou [ô].

Chave 36 de 38:

Substitua [-] por [Õ] ou [õ].

Chave 37 de 38:

Substitua [*] por [Ú] ou [ú].

Chave 38 de 38:

Substitua [§] por [Ç] ou [ç].

O SCRATCH COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO TRABALHO COM A LITERATURA DE CORDEL

Francisco Reginaldo Linhares⁴⁹

José Lázaro Inácio de Melo⁵⁰

Maria José de Araújo⁵¹

Maria da Conceição Costa⁵²



APRESENTAÇÃO

Nos dias atuais, é bastante comum vermos crianças e jovens antenados às telas de *smartphones* e *tablets*, e, conseqüentemente, interligados a uma série de aplicativos (*Apps*) que tomam grande parte do tempo deste público ao longo do dia.

Nesse sentido, é possível buscar, por meio dos recursos tecnológicos, caminhos para exercitar a leitura e incentivá-la de maneira prazerosa. Pensando a este respeito, propõe-se o trabalho com a literatura de cordel a partir do recurso tecnológico *scratch*, considerando o momento de pandemia vivenciado mundialmente, e vislumbrando-se o campo educativo para além deste contexto.

OBJETIVO

Apresentar a possibilidade de uso do recurso educativo *Scratch* com vistas ao estímulo a leitura e produção de cordéis. Para tanto, recorre-se a uma contextualização teórica acerca do ensino remoto, vivenciado atualmente, bem como, discute-se o trabalho com a

⁴⁹ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: reginaldolinhares@hotmail.com.

⁵⁰ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: lalazomelo@yahoo.com.br.

⁵¹ Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: mjcaico@yahoo.com.br.

⁵² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: ceicaocostamcc@hotmail.com.

literatura de cordel e o uso da plataforma *scratch* para fundamentar a proposta que ora se delinea.

PÚBLICO ALVO

Alunos de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Faixa etária entre 10 e 15 anos). Logo, a mediação pedagógica por parte do professor se torna indispensável para que bons resultados sejam alcançados.

1. O ENSINO DA LITERATURA DE CORDEL NA ATUALIDADE E O USO DO SCRATCH ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Em virtude da pandemia do COVID-19, causada pelo Sars-CoV-2 (coronavírus), iniciada no ano de 2020, a população mundial vem procurando novos caminhos para ajustar-se à realidade atípica em que se encontra na atualidade. Dessa forma, todos os setores necessitaram adaptar-se para continuar atendendo as demandas sociais, respeitando as regras de distanciamento social sugeridas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

No Brasil, como forma de conter o avanço da COVID-19, as escolas tiveram as aulas presenciais suspensas por dispor de um considerável número de pessoas em um mesmo espaço, seguindo as regras de isolamento e distanciamento social, instituídas em cada Estado. Tal fato, nas palavras de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), impulsionou os professores a buscarem novas formas de ensino, se reinventando através das tecnologias para chegarem, de alguma forma, aos alunos, afastados presencialmente do espaço escolar.

Nesse contexto, as tecnologias têm permitido que as aulas remotas aconteçam, diante de atividades síncronas e assíncronas, viabilizadas por plataformas digitais e meios de comunicação tecnológicos diversificados pelas possibilidades pedagógicas que apresentam. É neste viés que se propõe o uso do *Scratch* como recurso pedagógico aliado à literatura de cordel por permitir o trabalho com diferentes conteúdos e ser uma plataforma disponível na rede mundial de computadores, gratuitamente e de fácil acesso, conforme apontam Frantz *et al* (2018).

Porém, não podemos desconsiderar os inúmeros entraves que vêm acontecendo seja com professores, alunos, pais e responsáveis de alunos, gestão da escola e demais funcionários, uma vez que todos os envolvidos sofrem as consequências pela falta de preparo quanto ao

acesso e a operacionalização das Tecnologias Digitais de Comunicação (TDICs). Não devemos desconsiderar a importância das tecnologias nos dias atuais, mas buscar aproveitar as suas potencialidades e possibilidades, pois, é por meio das tecnologias que, nesse momento de pandemia, o ensino tem chegado aos alunos, mesmo diante das dificuldades de acesso e operacionalização acima mencionadas.

A literatura de cordel, nesse cenário pandêmico, pode ganhar espaço no trabalho com o

Scratch já que, para Araújo (2019), os folhetos de cordéis possibilitam a abordagem de diversas temáticas a partir das quais o professor poderá contextualizá-las com a realidade do aluno, utilizando, inclusive, os folhetos organizados de forma digital, como é o caso daqueles produzidos no próprio uso do *Scratch*. Ao trabalhar o cordel, mediante o uso de recursos tecnológicos como o *Scratch*, abrange-se a oralidade, a escrita e a arte, tendo em vista que o cordel é um gênero textual rico em rimas e gravuras, proporcionando aos alunos curiosidade e prazer em declamar os versos, como bem destaca Evaristo (2003).

Ressaltamos que, para utilizar o cordel como um recurso pedagógico, o professor necessita mostrar aos alunos diversos folhetos de cordéis para que se apropriem de sua estrutura e temáticas a fim de facilitar a criatividade, a imaginação e a criação de cordéis. No que tange ao ensino remoto, o professor poderá se utilizar tanto dos folhetos em formato digital, como de vídeos, entre outros recursos que viabilizem tal apropriação por parte dos discentes. Pelo contato com diversos folhetos de cordéis, o professor promoverá não somente o conhecimento desse gênero textual, mas também o diálogo do conteúdo do cordel com os contextos socioculturais dos alunos, com os conteúdos das disciplinas, permitindo a interação dos alunos entre si, mesmo que remotamente.

Logo, o trabalho com o cordel, enquanto recurso pedagógico, pode estar atrelado às tecnologias, entretanto, faz-se necessário conhecer esta ferramenta e suas múltiplas perspectivas, para que o professor possa se apropriar do seu uso pedagógico. Quando trabalhado na perspectiva das novas tecnologias, o cordel poderá “proporcionar e estimular a criatividade dos alunos, possibilitando socialização, produção de histórias e valorização da cultura popular local, além de revelar novos poetas” (ARAÚJO, 2019, p. 57). É com este intuito que se propõe o trabalho com o *Scratch*, ferramenta sobre a qual discorre-se a seguir.

2. PRODUZINDO CORDÉIS NO SCRATCH

- ✓ Inicialmente, o usuário deverá acessar o site do *Scratch* no endereço eletrônico: <https://scratch.mit.edu/>;
- ✓ No site do *Scratch*, clicar em “inscreva-se”, no ícone do menu superior no lado direito da tela;

Figura 1 - Tela inicial do site *Scratch*



Fonte: *Scratch* (2020).

- ✓ Na tela seguinte, criar um nome de usuário e uma senha e clicar em “próximo”;

Figura 2 - Criação de *login*

The image shows the Scratch registration form titled 'Inscreva-se'. The form is set against a blue background. It includes the Scratch logo at the top left. The main heading is 'Inscreva-se' with the subtext 'Crie projetos, compartilhe ideias, faça amigos. É grátis!'. Below this, there are three input fields: 'Nome de usuário' (with a placeholder 'Nome de usuário' and a tooltip 'Não utilize seu nome verdadeiro'), 'Senha' (with a placeholder 'Senha'), and 'Digite a senha novamente' (with a placeholder 'Digite a senha novamente'). There is a checked checkbox labeled 'Mostrar senha'. At the bottom of the form is a large orange button labeled 'Próximo'.

Fonte: *Scratch* (2020).

- ✓ Na tela subsequente, selecionar o país e para avançar, clicando, mais uma vez, no ícone laranja “próximo”;

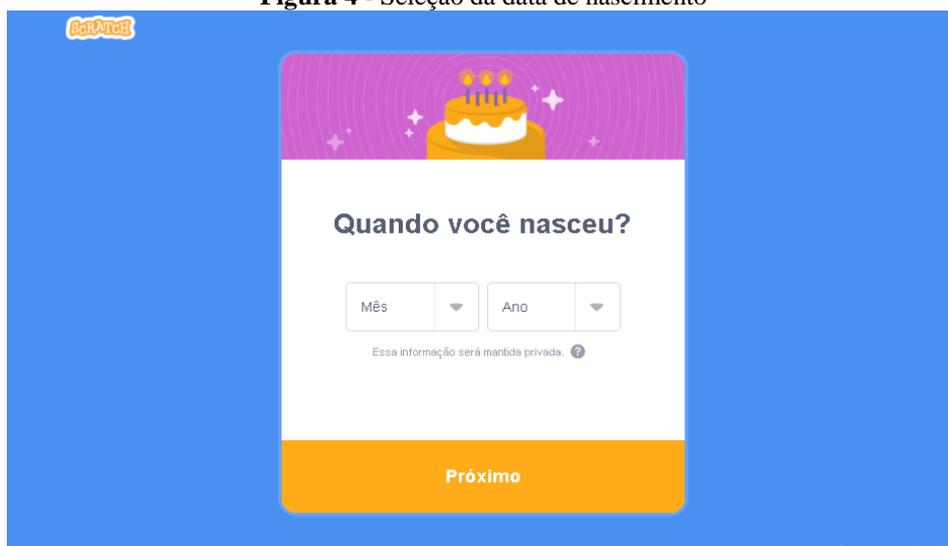
Figura 3 - Seleção do país



Fonte: Scratch (2020).

- ✓ A próxima tela solicita mês e ano de nascimento do usuário, que deverá selecionar, respectivamente, em cada campo e avançar clicando em “próximo”;

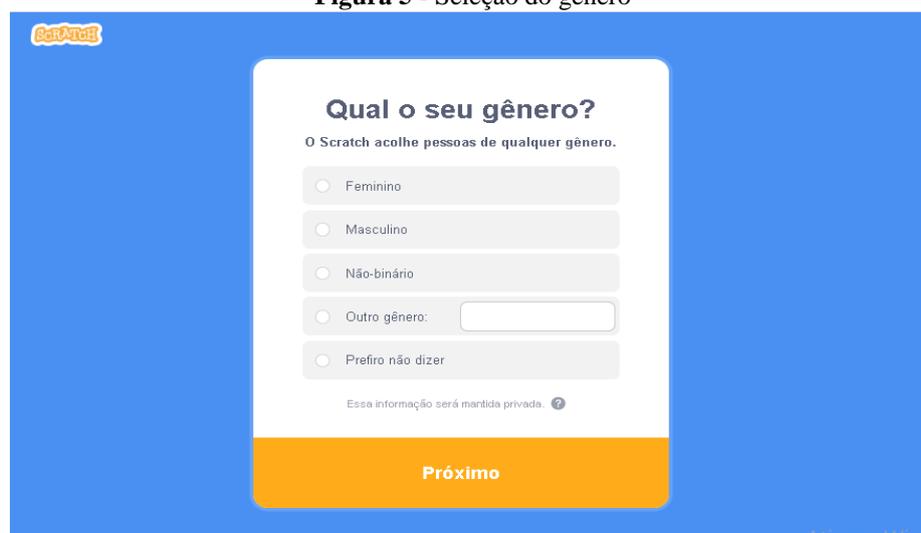
Figura 4 - Seleção da data de nascimento



Fonte: Scratch (2020).

- ✓ Em seguida, selecionar o gênero, clicando no campo correspondente e avançando em “próximo”;

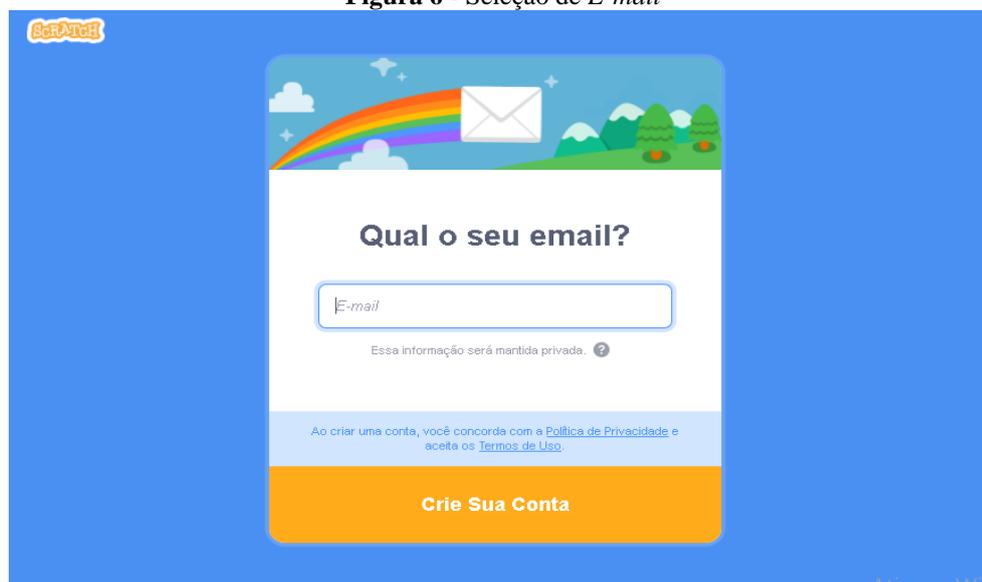
Figura 5 - Seleção do gênero

A screenshot of the Scratch registration page. The background is blue. At the top left is the Scratch logo. The main content is a white card with a blue border. The title is "Qual o seu gênero?". Below it is the text "O Scratch acolhe pessoas de qualquer gênero.". There are five radio button options: "Feminino", "Masculino", "Não-binário", "Outro gênero:" followed by a text input field, and "Prefiro não dizer". Below the options is the text "Essa informação será mantida privada." with a help icon. At the bottom of the card is an orange button labeled "Próximo".

Fonte: Scratch (2020).

✓ Na sequência, é requerido um *e-mail* do usuário, o qual deve ter acesso para fins de confirmação da conta e solicitação de senha quando for necessário;

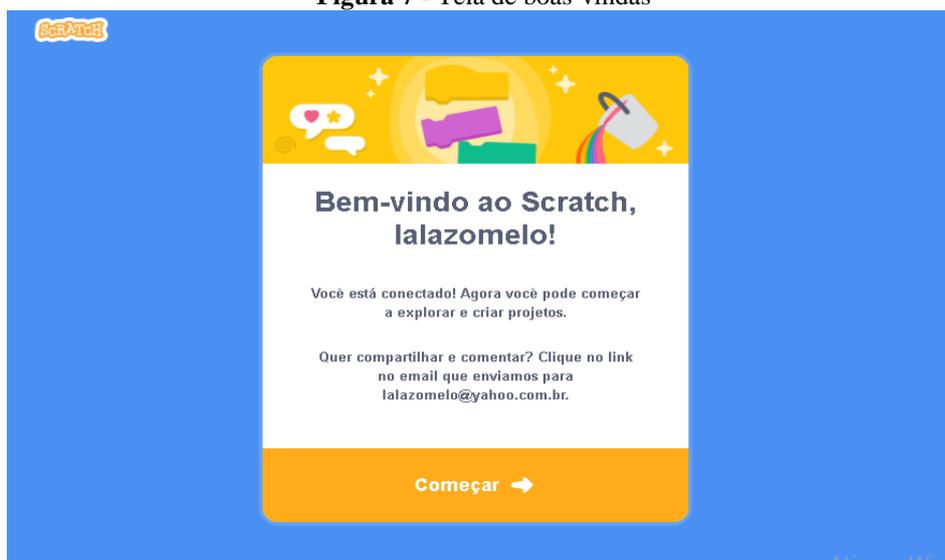
Figura 6 - Seleção de E-mail

A screenshot of the Scratch registration page. The background is blue. At the top left is the Scratch logo. The main content is a white card with a blue border. The title is "Qual o seu email?". Below it is a text input field with the placeholder text "E-mail". Below the input field is the text "Essa informação será mantida privada." with a help icon. At the bottom of the card is an orange button labeled "Crie Sua Conta". Above the input field is a decorative illustration of a rainbow, a white envelope, and a landscape with green hills and trees.

Fonte: Scratch (2020).

✓ Após informar um *e-mail* válido, o usuário é direcionado para a tela de boas-vindas do *Scratch*, uma vez que a inscrição está efetivada, clicando no item “começar” para iniciar a experiência com a ferramenta;

Figura 7 - Tela de boas-vindas

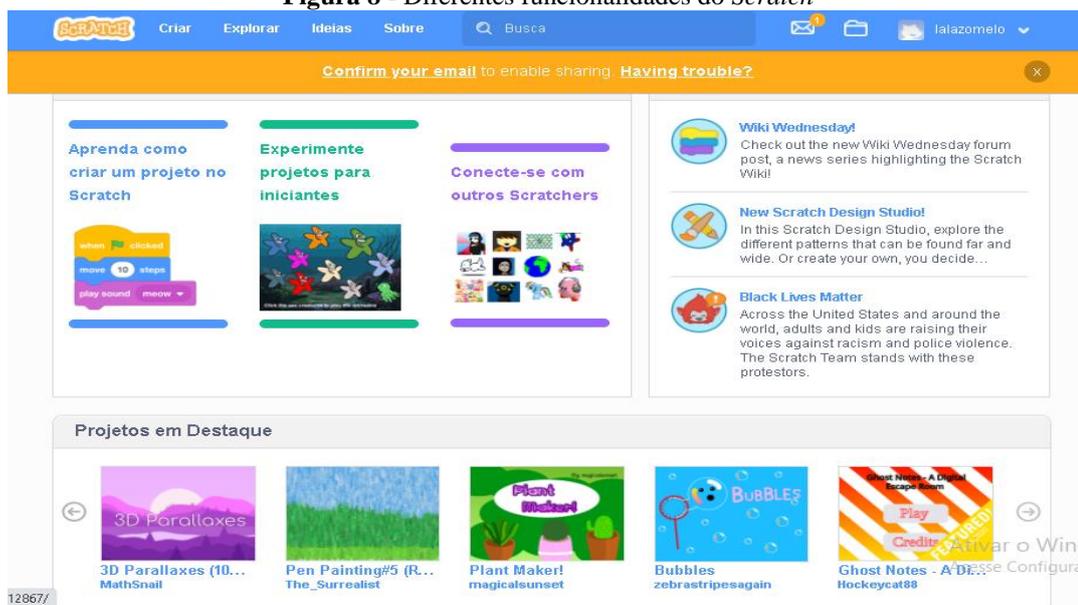


Fonte: Scratch (2020).

Depois de realizar o cadastro, o usuário poderá acessar as diferentes funcionalidades disponibilizadas, incluindo as seções “Aprenda como criar um projeto no *Scratch*”, “Experimente projetos para iniciantes”, “Conecte-se com outros *Scratchers*”, dentre outras. Frisa-se que, o aplicativo pode ser utilizado não apenas para a produção de cordéis, dispondo de uma infinidade de possibilidades que, por sua vez, poderão aliar leitura e tecnologia.

Na Figura 8, identificamos as seções anteriormente citadas. A proposta é que, em um momento inicial, o professor poderá estar visitando estas seções juntamente com os alunos, no caso de uma aula presencial, quando a escola dispõe de Laboratório de Informática. Já em aulas remotas, poderá propor aos alunos que visitem estas seções e experimentem suas funcionalidades, no intuito de que os mesmos possam se familiarizar com a ferramenta e as variedades disponibilizadas.

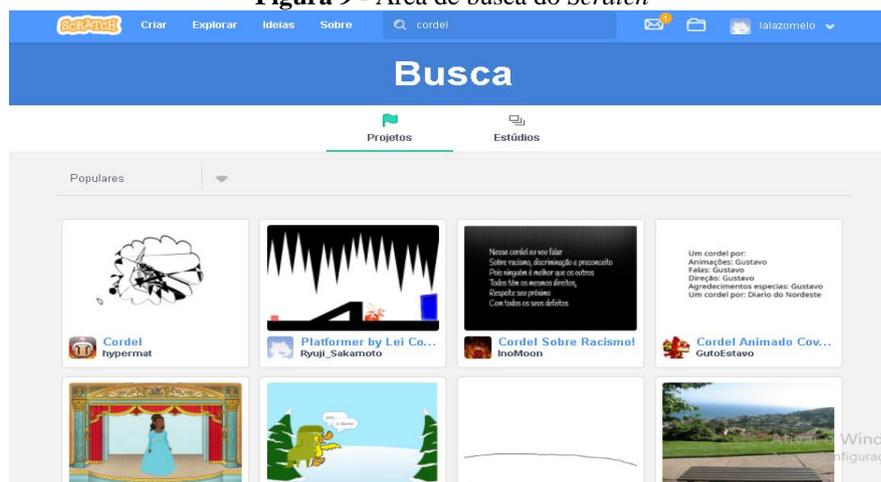
Figura 8 - Diferentes funcionalidades do *Scratch*



Fonte: *Scratch* (2020).

Após realizar o cadastro e analisar as funcionalidades do *Scratch*, pode-se partir para o trabalho com a literatura de cordel propriamente dita, organizando a proposta a partir de um modelo já disponível no site ou direcionando uma produção e deixando os alunos livres para que escolham e montem seu próprio cordel. Entretanto, é possível pesquisar no campo “busca”, utilizando como descritor a palavra cordel, pois, a partir desta pesquisa, o site retornará produções segundo das quais os alunos podem fazer uso na criação de seus cordéis.

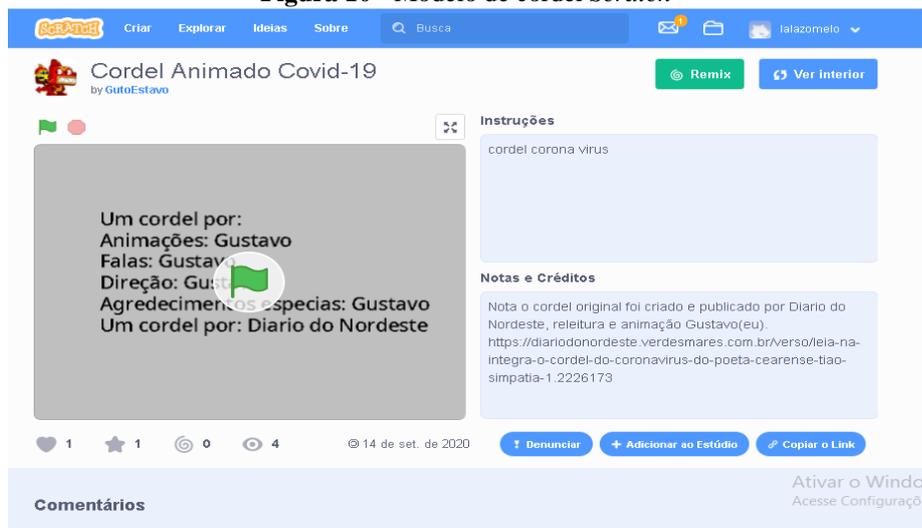
Figura 9 - Área de busca do *Scratch*



Fonte: *Scratch* (2020).

Tomando como exemplo o modelo selecionado, que pode ser visualizado na Figura 10, intitulado: Cordel Animado Covid-19, criado pelo usuário GutoEstavo; ao clicar em “Remix”, botão verde, abre-se a tela para a edição de um novo cordel.

Figura 10 - Modelo de cordel *Scratch*



Fonte: *Scratch* (2020).

Como grande parte dos alunos já se encontram bem familiarizados com os ambientes de produção de conteúdo *on-line*, como é o caso do *Scratch*, a proposta de produção de cordel pode partir dos passos anteriormente mencionados como direcionamento, estimulando a leitura, a escrita e a reescrita destas produções para chegar a um produto final. Por outro lado, como alguns alunos não dispõem de acesso à internet, podem ser direcionados, mesmo que remotamente, à leitura de um cordel físico e a orientação de produção de um cordel nesse estilo.

3. ALGUNS DESTAQUES

O uso do *Scratch* é bastante simples, permitindo a criação de cordéis de maneira dinâmica, ao mesmo tempo em que se estimula a leitura e a produção escrita por parte dos alunos. Daí a validade que o recurso assume não apenas no trabalho com a literatura de cordel, mas podendo se estender à prática pedagógica com outros gêneros textuais.

A proposta aqui delineada é que esta produção de cordéis possa ser abordada de maneira interdisciplinar, envolvendo disciplinas como Artes, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, enfim, inúmeros componentes curriculares que podem estar nela inclusos.

Ao propor o trabalho com a literatura de cordel a partir do *Scratch*, o professor poderá estar impulsionando o gosto pela leitura, uma vez que os recursos tecnológicos são utilizados pelos alunos em diferentes situações, tornando, assim, viável o trabalho pedagógico e

favorecendo a adesão e participação dos discentes em situações de aprendizagem com esta ferramenta.

4. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria José de. O uso da literatura de cordel nas aulas de ensino religioso: uma investigação em uma Escola Pública no Município de Belém do Brejo do Cruz/PB. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019. 125p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf Acesso em: 04 dez. 2020.

EVARISTO, Marcela, Cristina. O cordel em sala de aula. *In*: BRANDÃO, Helena Nagamini **Gêneros discursivos na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANTZ, Débora de Sales Fontoura da Silva. MARQUES, Nelson Luiz Reyes. NUNES, Janilse Fernandes. MARQUES, Iuri Lammel. Ensino Híbrido com a utilização da plataforma Moodle. **Revista Thema** vol. 15, Nº 3, 2018. p. 1175 a 1186. UFN – Universidade Franciscana – Santa Maria/RS – Brasil. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema>. Acesso em: 04 dez. 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Revista Práxis educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 07 dez. 2020.

SCRATCH. Crie histórias, jogos e animações. Partilhe com outros em todo o mundo. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/> Acesso em: 11 dez. 2020.

O STORYTELLING COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Franciclébia Nicolau da Silva⁵³

José Cezinaldo Rocha Bessa⁵⁴



APRESENTAÇÃO

(Re) construir identidades, projetos de vida, resgatar trajetórias, desenvolver experiências diversas e ampliar e produzir o conhecimento sobre si são algumas ações prioritárias direcionadas à área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, relacionadas pela BNCC (2017), ao apresentar um dos cinco campos de atuação social correspondente ao campo da vida pessoal. Em sintonia com esse direcionamento, acreditamos ser fundamental conceber iniciativas que visem a motivar o professor a desenvolver atividades voltadas, também, para o lado socioemocional, uma vez que,

[...] cada vez mais é ressaltada a responsabilidade da escola em sua contribuição para a construção da cidadania, implicando em introduzir o aluno no contexto de um debate que discuta valores e reflita sobre as manifestações de sua própria subjetividade e da construção de seus processos identitários. (OLIVEIRA, 2005).

Esperamos, pois, que a escola possa ser um espaço que acolha e garanta, com qualidade, a jornada de estudo dos jovens e, com isso, possibilite uma “[...] educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 1996). Como vemos, trata-se de um cenário desafiador, que transporta o professor para um lugar nada confortável, uma vez que a ele cabe mediar todo esse processo.

Em se tratando do professor de língua materna, foco de nossa proposta, tal processo pode ser ainda mais trabalhoso, considerando a necessidade de desenvolver práticas tão

⁵³ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Contato: clebianicos@hotmail.com

⁵⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Contato: cezinaldobessauern@gmail.com

essenciais à interação discursiva e, por sua vez, a uma efetiva atuação dos alunos na sociedade. Com isso, ao professor de língua materna impõe-se a construção de saberes que vão além daqueles construídos durante a sua formação inicial.

Por isso, justifica-se a necessidade de o professor ampliar o horizonte de possibilidades no que diz respeito à construção de saberes outros que contribuam para a sua prática docente. Nesse sentido, surge esta proposta didática que é resultado de diálogos construídos no decorrer da *disciplina Epistemologia do Ensino: implicações para a Educação*, cursada em 2017, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/CAPF/UERN).

Diante disso, nosso objetivo é contribuir para o agir docente do professor de língua materna⁵⁵, especificamente, quando este se vê na incumbência de estimular o “[...] protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida.” (BNCC, 2017, p. 465). Cumpramos observarmos que, ao pensarmos o aluno como protagonista, estamos considerando a importância de vê-lo como um sujeito que, além de aprender, também, muito tem a ensinar; um sujeito que possui experiências, vivências e histórias de vida necessitadas de escuta, de compreensão e, portanto, de um diálogo profícuo e concreto com o/no ambiente escolar.

Pensando assim, surge a presente proposta, a partir da qual propomos a utilização da “boa e velha arte de contar histórias” ou, mais precisamente, *storytelling*, como estratégia de ensino neste/para este cenário que ora descrevemos. Assumimos essa proposta conforme entende Alterio (2002), para quem, no âmbito educacional, aprender através do *storytelling*

[...] é levar com seriedade a necessidade humana de extrair significado da experiência, de comunicar esse significado aos outros e, nesse processo, aprender sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos. Processos significativos de *storytelling*⁵⁶ possibilitam um diálogo reflexivo, fomentam o esforço colaborativo, nutrem o espírito investigativo e contribuem para a construção de novos conhecimentos. (p. 03, tradução nossa).

Os processos a que se refere Alterio (2002) podem ser observados desde uma abordagem simples (mas muito eficaz como, por exemplo, a contação de histórias na educação infantil como estratégia de fortalecimento da interação entre os colegas e professores) a modos mais organizados de narrativas, cujo objetivo se fundamenta em gerar empatia no público leitor/expectador. Um exemplo disso pode ser visto no discurso político, no qual o *storytelling*

⁵⁵ Essa proposta estabelece diálogos com reflexões que desenvolvemos em trabalhos anteriores (BESSA; SILVA, 2019; SILVA, 2019).

⁵⁶ Optamos por manter o termo tal como conhecido e difundido, também, na literatura nacional. Desse modo, sempre que nos referirmos ao *storytelling*, estamos tratando do ato de narrar/contar histórias.

é utilizado como técnica de engajamento e envolvimento do público eleitor na história/trajetória de vida de determinado político.

Muitos estudiosos se dedicaram a fundamentar bases teóricas e/ou princípios no que se refere a explicitar o que seria indispensável em uma narrativa, os elementos e características peculiares a qualquer história que se queira contar. Um desses estudiosos foi o escritor Joseph John Campbell (2008), a partir do qual vemos a defesa de uma estrutura única responsável por organizar as narrativas dos heróis mitológicos. A essa estrutura Campbell (2008) denominou de “Jornada do Herói”. Segundo ele, qualquer história poderia ser estruturada com base nessa jornada.

No âmbito educacional, conforme abordamos, o *storytelling* como estratégia de ensino pode ajudar os alunos no desenvolvimento de reflexões pessoais, no trabalho em grupo, além da criatividade e da capacidade crítica (GRAVESTOCK; JENKINS, 2009). Para tanto, faz-se importante, nesse processo, o conhecimento do quanto o aluno sabe em relação a estruturas mais organizadas de narrativas, pois “[...] quando os alunos são novos em contar histórias, os educadores podem achar útil adotar uma abordagem simples e estruturada [...].” (ALTERIO, 2002, p. 03, tradução nossa).

Sendo assim, apresentamos aos professores o uso do *storytelling* como estratégia de ensino nas aulas de língua materna, inspirados nas etapas da Jornada do Herói estruturadas por Vogler (2007)⁵⁷. Consideramos, portanto, a reflexão de Alterio (2002) quanto à adoção de uma abordagem simples e estruturada, logo, de utilização mais prática ⁵⁸.

1. PROPOSTA: O QUÊ? PARA QUEM? ONDE? COM QUE PROPÓSITO? COMO?

Público-alvo: Alunos da Educação Básica;

Etapa: Ensino Médio (do 1º ao 3º ano);

Área: Linguagem e suas Tecnologias;

Disciplina: Língua Materna;

Campo de atuação social: Campo da vida pessoal (BNCC, 2017);

⁵⁷ A Jornada do Herói de Vogler (2007), ou também conhecida como Jornada do Escritor, corresponde a uma adaptação da estrutura constituída por Campbell (2008). Na ocasião, Vogler (2007) se dedicou a estudar profundamente a obra do escritor Joseph John Campbell. Estudo que resultou na referida e adaptada Jornada do Herói, e a partir da qual fundamentamos nossa proposta de uso do *storytelling* como estratégia de ensino.

⁵⁸ Ressaltamos nossa consciência quanto às realidades diversas que os professores, cotidianamente, se deparam, por isso lembramos que os professores devem se sentir livres para fazerem as adaptações necessárias.

Habilidade: (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas (BNCC, 2017);

Tempo proposto para a execução: Cinco aulas, intercaladas, ou não, podendo se prolongar a depender de cada realidade;

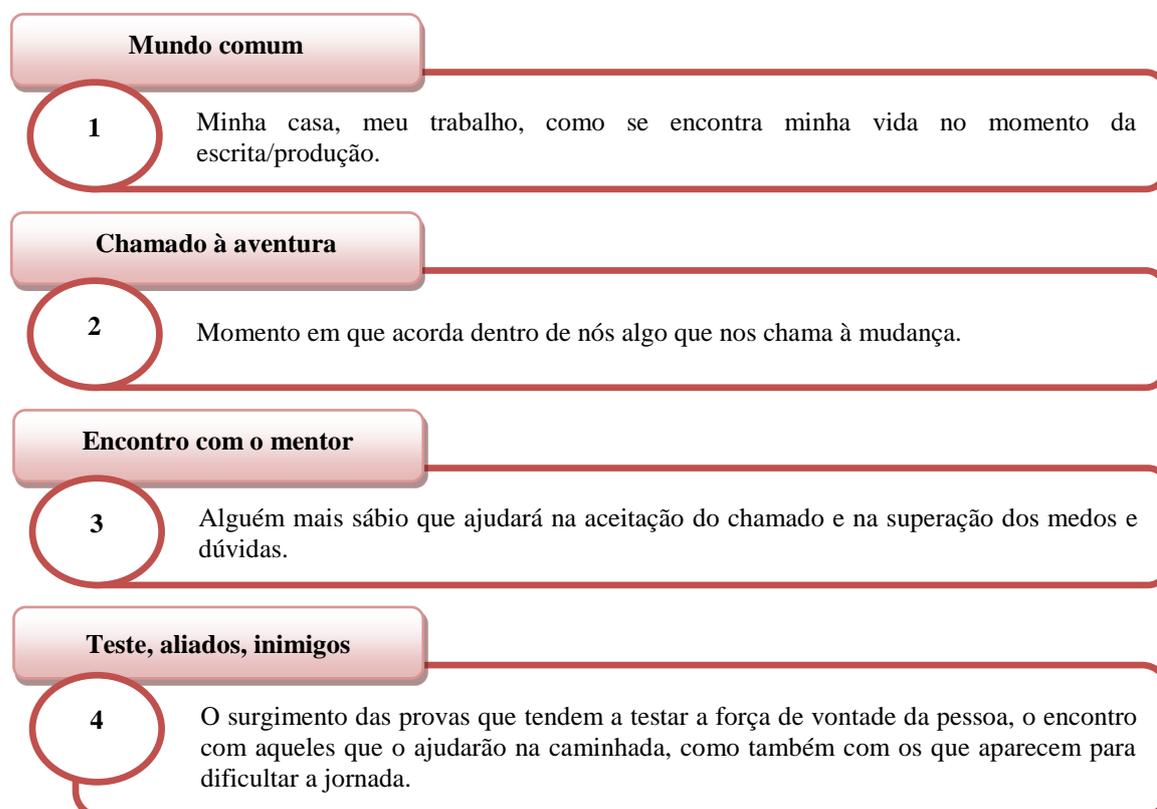
Objetivo: Estimular o desenvolvimento da capacidade reflexiva e da produção de conhecimento sobre si.

Metodologia: *Storytelling*;

Recursos eletrônicos necessários: (1) Data-show, (1) caixa de som, (1) notebook.

Conforme explicitamos, utilizaremos como inspiração a estrutura de *storytelling* proposta por Vogler (2007), a Jornada do Herói, que, como ele mesmo afirma, descreve, precisamente, entre outros fatores, “[...] o processo de construção de uma jornada, as partes necessárias para a composição de uma história, as alegrias e os infortúnios de ser um escritor, bem como a passagem de uma alma pela vida. (VOGLER, 2007, p. XIV, tradução nossa)”. A seguir, trazemos um gráfico por meio do qual apresentamos nossa proposta adaptada da Jornada do Herói, respeitando, obviamente, o que consideramos ser essencial na construção de um *storytelling*, no caso, da vida pessoal.

Gráfico: Estrutura adaptada das etapas da Jornada do Herói, de Vogler (2007)



Provação suprema

5

Instante em que se enfrenta o maior inimigo, concreto ou abstrato, o maior obstáculo que fará sentir o pior sofrimento e/ou maior medo.

Recompensa

6

A conquista de algo que fez valer a pena ter chegado onde chegou até o momento.

Caminho de volta

7

O retorno transformado para a vida – um momento em que podem surgir novos obstáculos e novas dificuldades.

Retorno com o Elixir

8

O retorno transformado para a vida. A vida pode ser a mesma, mas, a partir de então, passa a ser encarada de outra forma. Ao final da jornada, a satisfação de compartilhar a experiência e tudo que conseguiu conquistar.

2. PROPOSTA DIDÁTICA: EU, HERÓI DA MINHA HISTÓRIA

Nossa proposta está dividida em cinco etapas a partir das quais propomos as ações seguintes.

ETAPA 1 - PREPARAÇÃO

► Sugerimos que o primeiro a estimular a capacidade reflexiva quanto à produção de conhecimento sobre si e seus outros seja o próprio docente. Consideramos ser uma valiosa oportunidade de o professor refletir, também, a partir da sua experiência de produção, sobre as possíveis dificuldades que o aluno poderá enfrentar no percurso de elaboração do produto final. Portanto, além de um estudo mais detido da estratégia aqui pretendida, propomos ao professor que faça a sua Jornada do Herói;

► A Jornada do Herói do professor pode conter ou fatos de toda uma vida até os dias atuais, ou ser constituída por um recorte, apenas, selecionando alguma experiência que considere ser

a jornada heroica pessoal. A narrativa pode ser elaborada seja no formato de texto corrido escrito, seja incorporada ao uso de algum recurso digital como, por exemplo, o *Power Point*. Feito isso, o *storytelling* da Jornada do Herói do professor comporá um dos materiais de apoio⁵⁹ a ser apresentado aos alunos na próxima etapa.

ETAPA 2 - INICIAÇÃO

➡ Hora de expor e discutir o tema com os alunos. O primeiro passo para iniciar o diálogo com eles será estimulá-los a refletir sobre suas próprias juventudes, bem como a respeito de suas expectativas, passadas e futuras, e acerca do que esperam realizar na vida pessoal, de suas frustrações, anseios, medos. Este é um momento em que muitas histórias de vida já podem surgir. Se não, é importante motivá-los a se expressarem, a contarem sobre suas experiências de vida. Eles podem ser levados a (re) pensar o protagonismo de cada um em suas próprias histórias pessoais e o papel, também, heroico que todos desempenham na cotidianidade, seja como estudantes, filhos, irmãos, seja enquanto amigos e colegas de turma;

➡ Como continuidade do diálogo, sugerimos a exposição do vídeo: “Muito mais que uma Faxina Boa | Histórias de ter.a.pia #47”⁶⁰. Em seguida, a discussão com os alunos sobre como a protagonista do vídeo mudou a sua vida através de uma forma diferente de contar a sua história. Fazê-los perceber que a narrativa de histórias, ou o *storytelling*, sobre si mesmo é um caminho poderoso e capaz de gerar tanto o engajamento por parte de quem lê/vê/escuta determinada trajetória, como também o afastamento do público, caso essa história não tenha sido bem contada;

➡ Este será um bom momento para a discussão sobre as etapas constitutivas da Jornada do Herói estruturadas através do gráfico anteriormente apresentado. Cada etapa pode e deve ser explorada, fazendo os jovens refletir a partir da história de vida narrada pela protagonista do vídeo. Investigar o porquê de aquela narrativa ter gerado tanta empatia e, conseqüentemente, conquistado tantos expectadores será fundamental para a compreensão da importância e da utilização do *storytelling* nos mais variados campos de atuação social;

⁵⁹ Após a explicitação da proposta em questão, ofertamos um material de apoio para a elaboração da Jornada do Herói. Se por algum motivo, a sugestão de produção orientada para o professor, não puder ser executada, o mesmo material poderá ser utilizado junto aos alunos como textos exemplificativos. Sendo assim, deixe a criatividade dos alunos fluir quanto às formas de estruturação e apresentação do produto final.

⁶⁰ O link de acesso ao vídeo está disponível na seção Materiais de apoio sugeridos.

➡ Outra sugestão que fazemos para esta etapa diz respeito à entrega de um formulário impresso⁶¹ contendo as etapas constitutivas da Jornada do Herói, para que os alunos possam, em uma análise mais detida, assimilar, identificar e estruturar a narrativa construída e apresentada pela protagonista do vídeo. Os alunos preencherão o formulário com informações e, até mesmo, suposições retiradas da história “Muito mais que uma Faxina Boa | Histórias de ter.a.pia #47”. Essa atividade de análise pode ser finalizada em casa e entregue na próxima aula, se achar necessário.

ETAPA 3 – PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO FINAL

➡ É chegada a hora de solicitar aos alunos que escrevam a sua Jornada do Herói seguindo as etapas até então estudadas. Orientamos que essa produção possa ser elaborada pensando ou na trajetória de vida de cada um até os dias atuais ou a partir de um recorte, selecionando alguma experiência/vivência digna de um herói cotidiano. Nossa sugestão é que a produção da jornada de cada um possa ser entregue, seja no formato de texto corrido, seja no formato digital como, por exemplo, com a utilização do Power Point;

➡ Ressaltamos que é importante deixar o aluno livre para escolher outra forma de elaboração/formatação/apresentação da sua jornada. A jornada heroica elaborada pelo professor deve surgir neste momento como material de apoio. Assim os alunos poderão aumentar o horizonte de possibilidades quanto a outras formas de produção e de interação discursivas. Será de extrema importância que, durante a elaboração do produto final, os alunos sejam orientados e acompanhados pelo professor. Se necessário for, reservar tempo em sala de aula, ou outra forma de contato, para que possam ser devidamente orientados.

ETAPA 4 – ENTREGA/APRESENTAÇÃO/DIVULGAÇÃO DA JORNADA DO HERÓI

➡ Para reforçar, recomendamos que seja disponibilizado tempo hábil para a entrega da Jornada, que pode ser por meio digital. As apresentações das jornadas podem ser facultadas para aqueles que gostariam de apresentá-las aos colegas no dia estipulado para a entrega. Mas é importante motivá-los a expor suas histórias, seja entre os colegas, em sala de aula, seja por meio digital como, por exemplo, em redes sociais. Também pode ser uma alternativa interessante estimular os alunos a divulgarem para outras pessoas. Desse modo, poderão receber um feedback

⁶¹ Disponibilizamos um modelo deste formulário na seção referente aos materiais de apoio sugeridos.

importante de outros expectadores, afinal, cada jornada deve ser elaborada sempre pensando no outro, seu leitor/expectador, e no impacto positivo que isso pode gerar. Essa divulgação para outros sujeitos, além dos colegas de turma e do professor, aumentará as possibilidades de interação discursiva, bem como possíveis desdobramentos de suas jornadas, uma vez que as reflexões serão aprofundadas e a produção do conhecimento sobre si alargada/ampliada;

► O peso maior dessa proposta deve estar na execução, por isso a importância da orientação e do acompanhamento contínuos por parte do professor. É fundamental, portanto, manter sempre o diálogo com os alunos nesse e em outros processos de ensino e aprendizagem.

ETAPA 5 – AVALIAÇÃO

► Orientamos que faça parte da avaliação um momento de reflexão, tal como uma roda de conversa, sobre o quão significativo foi realizar uma produção que teve como foco o que eles têm a dizer sobre eles mesmos, sobre suas escolhas, o porquê de contarem o que contaram. Além disso, será importante estimulá-los a comentar as narrativas heroicas um do outro. Nesse processo, deve-se dar importância máxima ao envolvimento, ao engajamento e às interações por eles estabelecidas durante toda a atividade.

3. MATERIAIS DE APOIO SUGERIDOS

Arquivo audiovisual: Vídeo “Muito mais que uma Faxina Boa | Histórias de ter.a.pia #47”. Disponível em: <https://youtu.be/qir08F7ZgEM>;

Gráfico: Estrutura adaptada da Jornada do Herói, de Vogler (2007). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1NufOCZwrZkwQwxWzBIFjn-Y2m4xofHCm/view?usp=sharing>;

Formulário: Identificando os caminhos do herói. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LSuW1FBEydOv5-VnMd40RKbfcaH7yF8g/view?usp=sharing>;

Documento: 1º texto exemplificativo, “Divina tragédia humana”. Texto corrido em formato PDF. Arquivo pessoal. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DR6p9talLqjfSDqZh4WBXEI5ugPDiqeF/view?usp=sharing>;

Documento: 2º texto exemplificativo, “Uma jornada e tanto...”. Texto em formato PPSX. Arquivo pessoal. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17y1j1QUdb-3YQryEOSpidLYyQCFSdfWE/view?usp=sharing>.

4. CONCLUSÃO

Toda palavra “[...] comporta *duas faces*. [...] se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor [...]”. (BAKHTIN, 2014, p.117, grifos do autor). Sob esse ponto de vista, toda interação discursiva que constitui as relações humanas pressupõe pelo menos dois sujeitos, a começar por cada um de nós. Escutar as vozes é um ato intencional e, por isso, muitas vezes, necessitado de direcionamento, de uma orientação para a palavra do outro, mas, também, para a palavra própria como caminho à compreensão das várias faces de cada sujeito.

Quando nos voltamos para o processo de ensino e aprendizagem, todas essas considerações passam a ser cruciais, uma vez que precisamos de um professor inclinado ao aprendizado, a começar, sobre seus próprios alunos. Aumentar o horizonte de possibilidades ao agir docente requer uma postura sempre orientada pelo diálogo.

Para nós, essa orientação corresponde ao limiar existente entre o ensino e a aprendizagem, especialmente, em se tratando do ensino de língua materna. Por isso, ao aprofundarmos o diálogo sobre o uso do *storytelling* como estratégia de ensino, direcionamos e orientamos o professor a inclinar-se à escuta da palavra do outro, no caso, do seu aluno, ao mesmo tempo em que direcionamos o aluno à reflexão sobre si mesmo e à (re)construção de sentidos, no que se refere ao conhecimento de si.

Diante de todo esse processo, vale ressaltar que qualquer ação, desde que bem planejada, pode ressignificar o ambiente escolar. Daí a importância de frisarmos que algo precisa ser feito, o professor precisa agir para melhorar sua prática docente e, conseqüentemente, seu relacionamento com os alunos, mas, claro, mantendo os pés no chão, pois como Freire (1986) nos diz:

[...] é preciso esclarecer que [...] a sua atividade de educador, não será suficiente para mudar o mundo. [...] Mas ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode trazer algumas boas contribuições. [...] Se não sei, não posso ser um professor. Mas, o que tenho que saber é que, apesar de que, possivelmente, saiba mais do que os alunos [...] eles também são capazes de saber, e eles já sabem também muitas coisas quando nos reunimos na sala de aula. (p. 27).

Desse modo, por mais difíceis que sejam muitas realidades, precisamos crer que algo pode e deve ser feito. Ações simples, mas preocupadas em estabelecer um diálogo profícuo entre professores e alunos pode fazer uma profunda diferença na vida do aluno e, assim, contribuir, acima de tudo, para a sua formação integral, enquanto sujeito protagonista e escritor de sua própria história.

5. REFERÊNCIAS

ALTERIO, M. **Using Storytelling to Enhance Student Learning**. Higher Education Academy, 2002. Disponível em: https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Alterio_M_2003.pdf. Acesso em: 8 dez. 2020.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BESSA, J. C. R.; SILVA, F. N. da. Identidade profissional e agir docente do professor de língua materna. **Ensino Em Re-Vista**, v. 26, n. 3, 725-744, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMédio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 23 mar. 2021.

CAMPBELL, J. J. **The hero with a thousand faces**. California: New World Library, 2008.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia** – Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez. Coleção educação e Comunicação. v. 8. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRAVESTOCK, P.; JENKINS, M. Digital storytelling and its pedagogical impact. In: MAYES, T. et al. **Transforming higher education through technology-enhanced learning**. York: The Higher Education Academy, 2009. p. 249-265.

OLIVEIRA, M. B. F. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. **Revista do GELNE**, v. 4, n.1 e 2, p. 135-138, 2005.

SILVA, F. N. da. **Interpretando vozes constitutivas do dizer de/sobre si de uma professora de Língua Materna**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

VOGLER, C. **The Writer's Journey**: Mythic Structure For Writers. Michael Wiese Productions, 2007.

O USO DO CINEMA COMO PERSPECTIVA ÉTICO-COOPERATIVA DE ENSINO

Giovanna Duarte da Silva Mantuano⁶²

Adelaide Alves Dias⁶³

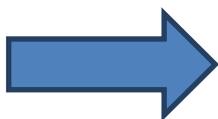


APRESENTAÇÃO

Essa cartilha reúne uma série de atividades sobre a utilização do filme como recurso prático pedagógico. Ela é destinada ao professor do ensino fundamental e ao professor do ensino médio que queira construir um espaço em sala de aula de forma crítica, ético-cooperativa e também de forma atrativa e dialógica.

O cinema, como material pedagógico, é utilizado nos mais diferentes níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental até o ensino universitário. Muito embora o acesso a esse material se dê de forma livre e gratuita, muitos deles ainda são comercializados. (MAESTRELLI; FERRARI, 2006). Poucos filmes comerciais têm sido utilizados para tratar de assuntos nas áreas das Ciências Sociais e da Educação. Entretanto, filmes não comerciais são utilizados para discutir o papel do sujeito na sua formação crítica, ética, econômica, social e até política. Cria-se, pois, a necessidade de se implantar na escola metodologias que subvertam o monopólio do livro didático e a centralidade do professor no processo de ensino.

Nesse sentido, destacamos a importância do papel do cinema na prática ética e crítica no processo de aprendizagem. É importante destacar que o filme serve de recurso pedagógico lúdico, com a finalidade de agregar valor à aula formal, sem intenção de substituí-la. Mas, como usar o filme como estratégia de desenvolvimento curricular e qual o objetivo do filme no ensino?



Usar o filme como “texto” ou pretexto gerador de debates, articulado a temas previamente selecionados pelo professor. É o caso, por

⁶²Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. duartemantuano@gmail.com

⁶³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. adelaidealves@uern.br

exemplo, de filmes inspiradores para trabalhar temas transversais: cidadania, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural etc.

O filme assume valor enquanto material lúdico e, ao mesmo tempo, se serve pragmaticamente assumindo pretextos geradores de discussão. Faz-se necessário que ele agregue valor ao componente curricular para que não sirva apenas para “matar aula”, ou fugir dos componentes curriculares.

2. FICHA TÉCNICA DO FILME

A presente cartilha relata a possível experiência com o filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, uma produção norte americana de 1989. O longa-metragem narra a história dos valores tradicionais da academia Welton, tradição, honra, disciplina e excelência. Quando estes são radicalmente colocados a prova pelo recente professor substituto de Literatura, John Keating.

Dead Poets Society (original).

Ano: 1989.

Diretor: Peter Weir.

Estreia no Brasil: 28 de fevereiro de 1990.

Duração: 128min.

Gênero: Drama.

País de origem: Estados Unidos.

Ator principal: Robin Williams (John Keating).

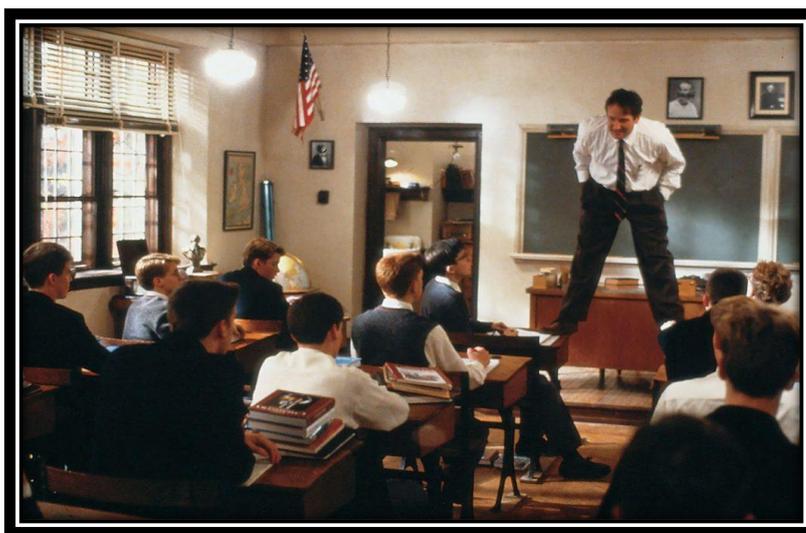
3. SINOPSE DO FILME

A figura do novo professor se coloca como um divisor de águas na vida daqueles estudantes. Se comumente estão acostumados com os valores ultraconservadores, Keating os impulsiona a ver a vida de outras perspectivas, assim como o fez ao subir na mesa: enxergar as múltiplas matizes que a vida oferece.

O professor nada convencional valoriza aspectos deixados de lado pela Academia Welton, com destaque para a expressão artística, o teatro, a poesia e a liberdade de seus alunos; alguns demonstram o gosto pela arte e tiveram que lutar contra seus algozes ou contra suas próprias dificuldades e limitações, como no emblemático caso do aluno que não conseguia falar em público. O professor o envolve na hora da apresentação, pedindo que soltasse um grito bárbaro perante a turma, e assim o fez, superando a si mesmo e a própria estética de sala de aula.

A academia encontra em Keating um educador que combate o exercício tradicional conteudista voltado exclusivamente ao objetivo de passar em processos seletivos. A ficção tem como pano de fundo os anos 1950, o que em muitos aspectos, algumas das tradições perduram até hoje. Um sistema de *educação bancária*⁶⁴ que anseia por números e resultados. O professor se opõe a esse sistema e encontra resistência entre pais, professores e gestores da escola secundária só para meninos.

Figura 1 – Cena do filme Sociedade dos Poetas Mortos



Fonte: Andragogia Brasil – Especialistas em Educação de Adultos (2018)

A figura do professor John Keating é central para se pensar uma pedagogia ético-cooperativa e humanista, a fim de provocar nos estudantes uma forma de desmistificar os valores já tão cristalizados pelo capital, como a tradição, honra, disciplina e excelência. Arelado a esses valores, reitera-se aqueles da sociedade capitalista, como, competição, ganância, disputa e cultura da meritocracia. O professor Keating se coloca na quebra desse paradigma da tradição escolar, e é um elemento principal de rupturas, causando pequenas revoluções entre os alunos.

4. PLANO DE EXECUÇÃO

Contexto

Local: Sala de aula ou Biblioteca da escola.

⁶⁴Em *Pedagogia do Oprimido*, 1974, Paulo Freire conceitua pedagogia bancária como o conhecimento imposto pelo professor sobre o aluno, e dispõe destes como ação de depósito de conhecimento.

Público alvo: adolescentes entre 15 e 18 anos.

Duração: 02h00minh.



Essa proposta é dedicada aos alunos do ensino médio, entretanto, ela pode ser utilizada por outras faixas etária dependendo do filme e do plano pedagógico.

5. OBJETIVO

GERAL

Refletir sobre o filme Sociedade dos Poetas Mortos como recurso sociológico que possa contribuir com a formação cooperativa dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Aguçar o lado crítico dos alunos com o filme escolhido;
- ✓ Promover um debate sobre educação cooperativa-humanista em contraponto a educação do capital;
- ✓ Promover uma visão pensante perante o filme.

RECURSOS UTILIZADOS

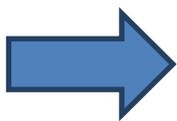
**Data show;
Biblioteca;
Filme no *pendrive* ou pela Internet**

6. PASSO A PASSO

ETAPA 1 – Planejamento

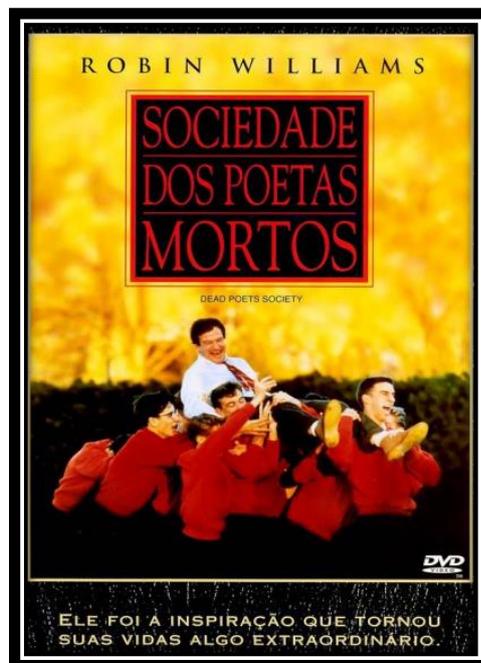
- Observe a faixa etária indicada pelo filme;
- Selecione um filme com temas geradores de debate em consonância a temática proposta em sala de aula;

- Escolha um filme que esteja no nível intelectual da turma;
- Considere seu aluno em termos de possíveis discussões pós-filme;
- Reflita sobre o propósito do filme e o que se pode ganhar em termos de experiência.



Propomos o filme Sociedade dos Poetas Mortos pela sua temática chave de discussão – o ensino libertador *versus* o ensino conservador-burguês, entretanto, a escolha do filme pode ser à escolha da turma.

Figura 2 – Capa do filme



Fonte: Médiun (2019)

ETAPA 2 – Pré-filme

- Preparar o aluno, em aulas prévias, para o que ele irá receber de conteúdo;
- Discutir os conceitos básicos que o filme traz;
- O objetivo é trabalhar os conceitos de forma que o aluno possa se mobilizar e emitir suas opiniões sobre o filme.

Figura 3 - Ensinar História através de filmes



Fonte: Blog Ensinar História (DOMINGUES, 2017)

ETAPA 3 - Sessão do filme

- Mantenha o ambiente silencioso;
- Mantenha o ambiente à meia luz;
- Organize as cadeiras a fim de integrar a todos.

ETAPA 4 - Pós-filme

O objetivo principal é trabalhar os principais conceitos, de modo que o aluno possa se expressar diante a turma sobre os principais temas trabalhados no filme.

ETAPA 5 – Atividade

Elabore um roteiro com algumas questões para estudo e interpretação do filme com três questões que devem ser respondidas por grupos de três alunos;

Tal roteiro de questões se divide em tais partes:

1. Caracterize o ensino formal.
2. Caracterize o tipo de ensino proposto pelo filme.
3. Se posicione diante do filme, avalie, critique e sugira.

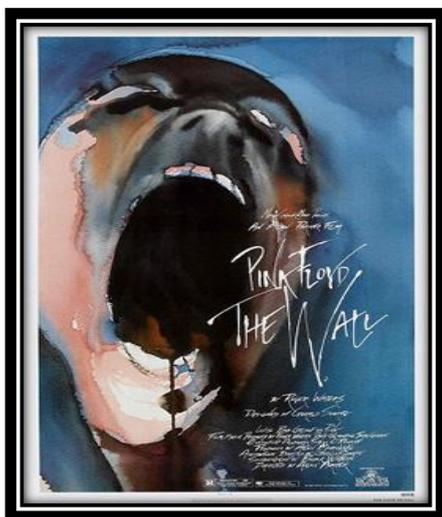
7. RESULTADOS ESPERADOS

O filme enquanto recurso pedagógico é uma fonte de saber não tradicional em detrimento às aulas normais. Há significativa troca de saberes quando aplicado o passo a passo em sala de aula. Espera-se que com “Sociedade dos poetas mortos”, o aluno possa ter desenvolvido a capacidade de diferenciar um ensino tradicional burguês, e por outro lado, um tipo de educação libertadora, e a partir disso, tenham desenvolvido o gosto pela 7ª arte.

8. SUGESTÕES

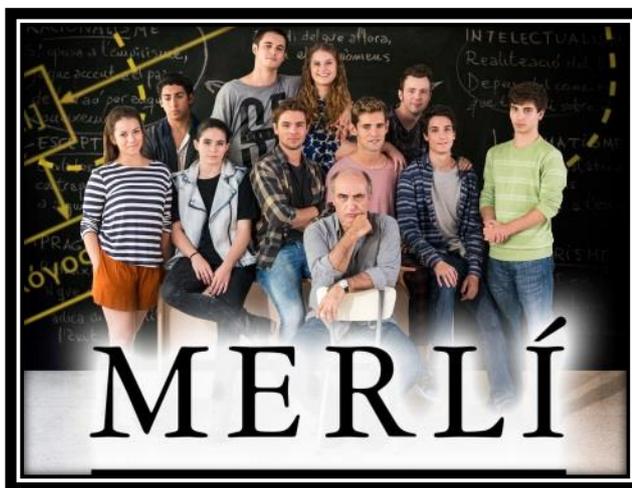
- **Pink Floyd** – The Wall (Alan Parker, 1982, 95 min) Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte;
- **Merlí** (Eduard Cortés, Menna Fité, 2015, 637 min) Espanha.

Figura 4 - Pink Floyd – The Wall



Fonte: Adoro cinema (2016).

Figura 5 - Merlí | Crítica (tardia)



Fonte: Neófito (2020).

9. REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA. **Pink Floyd – The Wall**. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-272/> Acesso em: 03 dez. 2020.

ALENCAR, Ricardo. **Quem é o melhor professor no filme “SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS”?**. Disponível em: <https://medium.com/@jrsalencar/quem-%C3%A9-o-melhor-professor-no-filme-sociedade-dos-poetas-mortos-1aef5b9ea71> nov. 2019. Acesso em: 03 dez. 2020.

BECK, C. **Sociedade dos Poetas Mortos (reflexões)**. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/sociedade-dos-poetas-mortos/> Acesso em: 03 dez. 2020.

DOMINGUES, Joelza Ester. **O cinema como recurso pedagógico no ensino de História. Ensinar História**. São Paulo. 30 set. 2017. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/cinema-no-ensino-de-historia/> Acesso em: 03 dez. 2020.

MAESTRELLI, S. R. P.; FERRARI, N. **O óleo de Lorenzo: o uso do cinema para contextualizar o ensino de genética e discutir a construção do conhecimento científico**. Genética na Escola, 01.02, 35-39 (2006).

NÉLIO, J. **Merlí | Crítica (tardia) do Neófito**. Jun, 2020. Disponível em: <https://www.nerdtrip.com.br/criticas/06/merli-critica-tardia-do-neofito/> Acesso em: 03 dez. 2020.

REIS, E.F.; STROHSCHOEN, A. A. G. **Filmes na sala de aula como estratégia pedagógica para aprendizagem ativa**. Revista Educação Pública. ISSN: 1984-6290 (2018). Disponível em: encurtador.com.br/dADSV. Acesso em: 03 fev. 2020.

SALA DE AULA INVERTIDA: O USO DO CORDEL COMO INSTRUMENTO DE INTERSECÇÃO ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Edivanha Bezerra da Silva Soares¹

Lázaro Rômulo de Souza²

Gláydson Francisco Barros de Oliveira³



APRESENTAÇÃO

A manifestação literária do Cordel é uma das tradições mais antigas do Brasil, com destaque na cultura popular da região nordeste. Originou-se no período colonial, quando a trova portuguesa se uniu a poética do caboclo, fazendo surgir um modelo literário substancialmente sertanejo, se consagrando através das narrativas criativas, humorísticas e lendárias desse povo (ACIOLI, 2010).



Fonte: Dos autores (2020)

O cordel possui uma linguagem de jornalismo popular, é escrito pelos cordelistas com uma linguagem simples para abordar as mais variadas temáticas e discussões relacionadas ao cotidiano de forma clara, direta e objetiva, se tornando um importante veículo de transmissão de informações de interesse da coletividade (SILVA, 2016).

Nesse sentido, o cordel torna-se um tipo de recurso que proporciona apresentar diversas temáticas com uma linguagem que faz parte do cotidiano dos sujeitos, o que potencializa a sua inserção enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem propulsora para

abordar diferentes conteúdos disciplinares. Assim, propõe-se nesse estudo a utilização do cordel para o ensino **da matemática articulado a Educação Ambiental, utilizando a modalidade de Ensino Híbrido: Sala de Aula Invertida.**

Esta proposta é direcionada para os professores do Ensino Fundamental II, com intuito de apresentar uma sequência didática a ser aplicada na respectiva etapa de ensino. Portanto, utilizar nessa proposta o uso desse recurso poderá proporcionar aos estudantes aprendizagem prazerosa através da leitura e da produção desse material.

Acredita-se que o trabalho com temas ambientais nesta faixa etária poderá despertar nos discentes o senso crítico, um cidadão voltado para a temática da sustentabilidade, visto que serão os futuros produtores e consumidores. Este estudo tem como objetivo possibilitar a problematização de conteúdos de matemática com temáticas que envolvem a Educação Ambiental, utilizando a Sala de Aula Invertida como metodologia para facilitar aprendizagem.

Desse modo, faz-se necessário compreender as principais práticas do ser humano que causam impacto ambiental, como: a poluição do ar e dos rios, a degradação do solo, o desmatamento, as queimadas e o lixo, entre outras problemáticas evidenciadas na contemporaneidade, tornando-se salutar abordá-las no espaço escolar:

Figura 2 - Representação de problemas ambientais



Fonte: KDIImagens (2016)

Degradação ambiental é qualquer processo que **reduza a capacidade** de um ecossistema sustentar a vida. Esse processo está associado às alterações biofísicas que causam desequilíbrios ambientais e modificam a flora e fauna natural.

As alterações podem ter origem:

- ✓ **antropogênica** (derivado de atividades humana);
- ✓ de **fatores naturais** (JUNIOR; PEREIRA, 2017).

1. A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA



A interdisciplinaridade tem como propósito a integração entre aluno, professor e o seu cotidiano, através de um elo entre as disciplinas das mais variadas áreas, busca-se superar o pensamento fragmentado a partir do desenvolvimento de atividades e práticas conjuntas que promovam o conhecimento de forma integrativa e ampla (FRISON *et al.* 2012).

Fonte: Dos autores (2020)

O Ensino de **Matemática** desenvolvido através dessa ótica poderá proporcionar uma aprendizagem integrada e significativa à vivência dos estudantes.



Fonte: Humor com Ciências (2013)



Trabalhar a Educação Ambiental em conjunto com a Matemática poderá proporcionar aquisição do conhecimento de conteúdos matemáticos, para entender a dimensão da problemática evidenciada com a utilização desenfreada dos recursos naturais.

Fonte: FUNDAF (2019)

2. SALA DE AULA INVERTIDA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

A sociedade contemporânea com acesso às diversas informações desafia o mediador a pensar em novas metodologias de ensino, para facilitar o aprendizado dos estudantes e, desenvolver competências e habilidades inerentes aos conteúdos disciplinares no ambiente educativo.

Nesse sentido, o ensino de matemática que antes já não era tão apreciado pela maioria dos estudantes, hoje então com esse *mar de possibilidades* de aprendizagem, percebe-se ainda

a falta de motivação dos estudantes para as aulas expositivas dessa disciplina, o que evidencia a necessidade do professor de matemática fazer uso das ferramentas tecnológicas e de estratégias metodológicas para facilitar o ensino.



Fonte: Blog Lyceum (2019)

As tecnologias possibilitam um ambiente agradável de aprendizagem, uma vez que o professor sai da condição de apresentador dos conteúdos para mediador de uma aprendizagem dinâmica, capaz de contribuir para compreensão de conceitos matemáticos. A participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem possibilita uma troca de conhecimento entre estudantes, e entre estudantes e professores (NASCIMENTO, 2018).

Desse modo, fazer uso das metodologias ativas como por exemplo, a sala de aula invertida, pode ser uma das possibilidades de aproximar o estudante dos conteúdos disciplinares e promover atividades educativas na sala de aula física, assim como, orientar os sujeitos a pesquisarem em outros espaços educativos, ao mesmo tempo que proporciona ao mediador da aprendizagem e aos estudantes o uso dos instrumentos tecnológicos que já estão familiarizados.

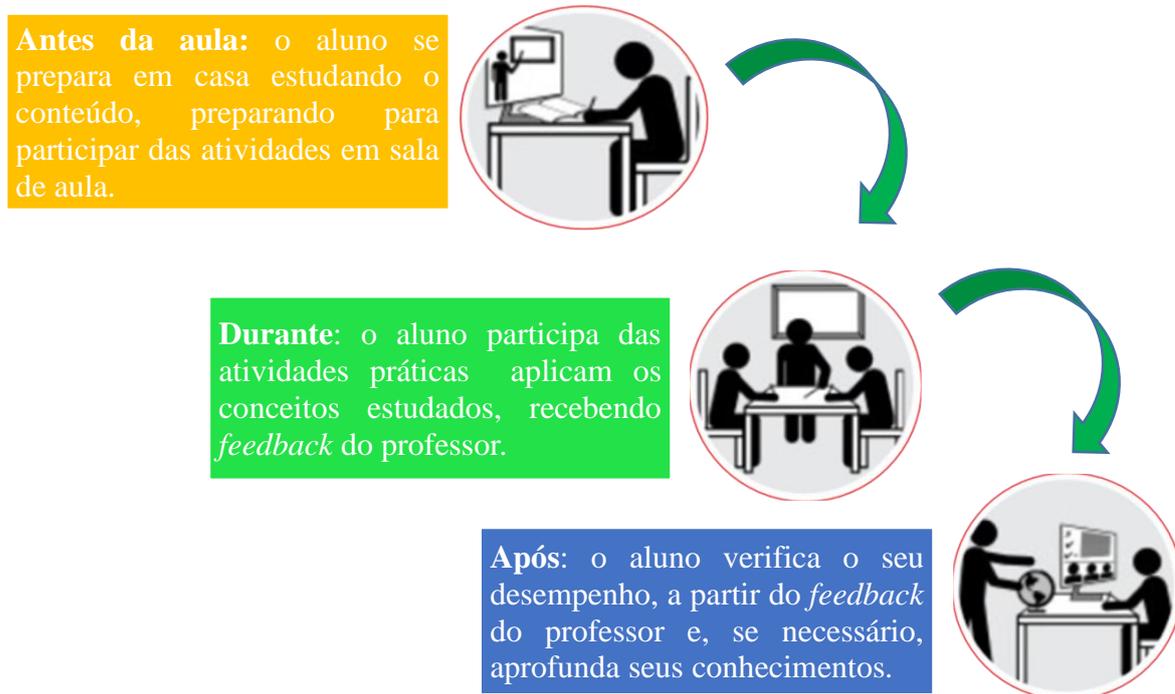
Na modalidade de Ensino Híbrido Sala de Aula Invertida as atividades de exercícios, realização de projetos, discussões e problematizações em grupos, ocorrem, de modo a estimular a autonomia dos estudantes. Inverter a sala de aula vai além das mudanças nos horários e dos espaços físicos. O aluno desempenha um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, pois, nesse modelo o estudante é orientado a aprender a aprender (ANDRADE; SOUZA, 2016).



Fonte: Dos autores (2020)

Vejamos como se comporta o estudante nesse Método de Ensino:

Figura 2 - Modelo de Método de ensino



Fonte: Compilação dos autores a partir da figura disponível em [EdTech](#)

3. SALA DE AULA INVERTIDA: UMA PROPOSTA PARA ESTUDAR MATEMÁTICA A PARTIR DO USO DE CORDEL COM ABORDAGEM EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Figura 3 - Esquema de aplicação



Fonte: Dos autores (2020)

4. DICAS DE MATERIAIS PARA EXECUÇÃO DA PROPOSTA

CORDÉIS:

Governo do Estado de Pernambuco. **Educação Ambiental**. Disponível em: http://www.cprh.pe.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/Cordel;0406;20081023.pdf/. Acesso em: 19 fev. 2021.

Limpa Brasil. **Reciclar é preciso**. Disponível em: <https://www.limpabrasil.org/2014/05/29/cordel-reciclar-e-preciso/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

ARTIGO:

MENEGUZZO, I. S; CHAICOUSKI, A. **Reflexões acerca dos conceitos de degradação ambiental, impacto ambiental e conservação da natureza**. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/2593/5061/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

VÍDEOS:

Canal anagovbr. **O Uso Racional da Água**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JtshF-n-mis/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Canal Layla Soares Leite. **Degradação Ambiental**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HWSqxn8NPVI/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Canal Sarah Corrêa. **Degradação Ambiental - IFG**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nzFQyPeW2bg/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Canal Brasil Escola. **Círculo e Circunferência - Brasil Escola**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Se8K9mNcva0/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Canal Explicabem André Pakito. **Áreas das figuras geométricas planas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p3yJ680N8aE/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Canal Explicabem André Pakito. **UNIDADES DE MEDIDAS – Como transformar**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q3UhYH8kiSE&t=11s/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Durante a aplicação



Fonte: Compilação dos autores a partir de figura do site e-docente (2019).

1ª DICA

Da primeira para segunda etapa os estudantes devem ter um tempo suficiente para leituras e estudo do material disponibilizado pelo professor.

ETAPA 1

Apresentação da proposta aos estudantes e conscientização da importância do estudo e apropriação do conhecimento através do material que será disponibilizado pelo professor. Nesse momento o docente indicará vídeos, artigos e cordéis que os estudantes devem estudar antes do encontro da problematização da temática articulada a conteúdos matemáticos, esse material pode ser disponibilizado por meio de algum portal do aluno que o professor já utiliza para essa finalidade ou se não pode fazer uso do *Padlet*.

Ferramenta que possibilita a criação de murais virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou projetos. O recurso possui diversos modelos interativos de propostas que podem ser criados e organizados de maneira colaborativa. (AZEVEDO, 2020).

ETAPA 2

Nessa etapa o professor divide a turma em grupos, e juntos trabalham alguns conceitos matemáticos a partir dos estudos realizados pelos estudantes, nesse momento o professor problematiza juntamente com os alunos e apontam possíveis caminhos para minimizar os impactos ambientais que vêm sendo produzido pelo ser humano. Nessa etapa o professor faz uso de diversas figuras para enfatizar a discussão como por exemplo: professor fazer contextualização para uma reflexão local.



POLUIÇÃO

Fonte: [ESALQ - USP \(2013\)](#)

Através da imagem pode ser problematizada a conscientização e volume de lixo produzido, bem como, a importância da coleta seletiva para amenizar os impactos ambientais causados a partir dos descartes de materiais que podem ser reaproveitados, além de ser possível estimar quantas toneladas de lixo uma família produz em um ou mais anos, abordando a temática volume.



Fonte: Amazonas Atual (2018)

A imagem apresenta o lixo limitando as margens de um rio, no qual forma-se um poço em forma circular, é possível através da imagem estudar as formas geométricas círculo e circunferência, além de abordar a temática água como preservar nosso bem mais precioso, e o destino correto do lixo: como a coleta seletiva e a reciclagem, além de ser possível calcular a área da superfície ocupada pelo lixo.



DESMATAMENTO

Fonte: Instituto Escolhas (2017)

Verifica-se na imagem dois retângulos construídos a partir do desmatamento dessa área. Nesse sentido, pode-se explorar a problemática do desmatamento como suas causas e consequências para a vida e preservação da fauna e flora, além de possibilitar abordagens de áreas, perímetros e decomposição de retângulos.

QUEIMADAS



Fonte: Biólogo (2016)

Com a temática queimadas, pode-se abordar diversos conteúdos como poluição da atmosfera, destruição da fauna e da flora, desperdício de água. Além de ser possível abordar conteúdos de matemática como identificar formas planas que aparecem a partir dessa prática, áreas e perímetros, evidenciando o percentual da área degradada.



DESPERDÍCIO



Fonte: Rota Jurídica (2019)

Fonte: Arionauro Cartuns

A partir do **hidrômetro**: Trabalhar o consumo consciente através do papel da conta da água, enfatizar (Medidas de capacidades e transformação de unidades de medidas, fazer reflexões da importância dos bons hábitos de preservação da água).

2ª DICA

Na segunda etapa o professor pode disponibilizar materiais diferentes em cada grupo, é possível nesse momento fazer uso de vídeos sobre os conteúdos abordados na problematização. Ver dicas de materiais para execução da proposta.

ETAPA 3

A partir da leitura e reflexão sobre as imagens selecionadas, os alunos em grupos, serão orientados a produzir um cordel sobre Educação Ambiental envolvendo a temática Degradação Ambiental e a Matemática.

3ª DICA

É interessante que os estudantes que gostam de desenhar sejam motivados a fazer as ilustrações do seu cordel e produzir em equipe.

ETAPA 4

Apresentação das produções dos cordéis elaboradas pelos grupos ao docente. Nesse momento o professor e os estudantes decidem a dinâmica de exposição do trabalho.

4ª DICA

O professor poderá solicitar ajustes e contribuir para melhoria do trabalho

ETAPA 5

Exposição da produção em espaços públicos como: pátio da escola, praça, parques, entre outros espaços que fazem parte do contexto do educando.

Planejamento da Sequência

ESTUDANDO MATEMÁTICA A PARTIR DA DEGRADAÇÃO

		TEMÁTICA	DURAÇÃO	OBJETIVOS	MATERIAIS	AVALIAÇÃO
1ª	E T A P A	Água Resíduos sólidos Desmatamento Queimadas	50 min	Apresentar o tema, e disponibilizar materiais didáticos sobre a degradação ambiental.	Vídeos, cordéis, artigo, imagens e recursos tecnológicos.	Participação ativa na apresentação do tema.
	E T A P A	Figuras geométricas formadas a partir do desmatamento e queimadas.	50 min	Motivar os alunos a pesquisar em grupos diferentes figuras geométricas contidas em representações de degradação ambiental.	Vídeos, imagens. Cadernos, lápis e recursos tecnológicos.	Participação ativa nas atividades propostas.
2ª	E T A P A	Volume de lixo produzido em cada residência.	50 min	Orientar os estudantes sobre como fazer a coleta seletiva de lixo, verificando sua produção semanal e anual em suas residências.	Vídeos, imagens. Cadernos, lápis e recursos tecnológicos.	Participação ativa nas atividades propostas.
	E T A P A	Apresentar o volume de lixo produzido.	1h e 40min	Problematizar através dos resultados encontrados na pesquisa o consumo estimado por cada grupo.	Imagens, cadernos, lápis e recursos tecnológicos.	Apresentação dos dados encontrados na coleta seletiva.
3ª	E T A P A	Degradação ambiental: Água, lixo, desmatamento e queimadas.	1h e 40min	Orientar os estudantes sobre a Construção do cordel de acordo com as temáticas e conteúdos abordados.	Imagens, cadernos, lápis e recursos tecnológicos.	Através da produção dos cordéis e desenvolvimento de trabalho em equipes.
4ª	E T A P A	Apresentação dos cordéis ao professor.	1h e 40min	Apresentar os cordéis produzidos.	Cordéis	Avaliar as produções realizadas pelos estudantes.
5ª	E T A P A	Apresentação dos cordéis em local público	1h e 40min	Apresentar as produções realizadas.	Cordéis	Através da apresentação dos cordéis e interação entre os membros envolvidos nas equipes.

5. REFERÊNCIAS

ACIOLI, A. de S. Literatura popular como ferramenta para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 5, n. 1, p. 76-83, 11. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1720/1159/>. Acesso em: 28 set. 2020.

Amazonas Atual. **Águas: fonte de vida e cenário de degradação ambiental**. Ensaio fotográfico – Edição Clima – FUA: Feira Urbana de Alternativas. Parque Municipal do Mindu. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/aguas-fonte-de-vida-e-cenario-de-degradacao-ambiental/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ANDRADE, M. C. F; SOUZA, P.R. **Modelos de Rotação do Ensino Híbrido**: Estações de Trabalho e Sala de Aula Invertida. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/edicao01/article/view/773>. Acesso em: 02 de outubro de 2020.

Arionauro Cartuns. **Charge Desperdício de Água**. Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2018/10/charge-desperdicio-de-agua.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

AZEVEDO, A. **Como usar o Padlet para criar experiências de aprendizagem incríveis**. Geekie. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/padlet-como-criar-murais-para-suas-aulas/> Acesso em: 25 ago. 2020.

Biólogo. **Os vilões do desmatamento**. Disponível em: <https://biologo.com.br/bio/os-viloes-do-desmatamento/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Blog Lyceum. **Descubra o que tem sido feito para promover a inovação na educação**. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/inovacao-na-educacao/>. Acesso em: 16 fev. 2021.
E-docente. **Poema “Era uma vez um professor” por Bráulio Bessa**. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/conteudos-para-download/poema-era-uma-vez-um-professor/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

EdTech. **Aula Invertida**. Disponível em: <https://sites.google.com/a/ctmsenai.com.br/googleeducator/recursos/aula-invertida>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ESALQ USP: Programa Solo na Escola. **E se... a espécie humana desaparecesse da Terra?** Disponível em: <https://solonaescola.blogspot.com/2013/11/e-se-especie-humana-desaparecesse-da.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

FUNDAF - Fundação Ambiental Municipal de Forquilha. **Educação Ambiental**. Disponível em: <https://www.forquilha.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/128369>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Humor com Ciências. **In-Fração**. Disponível em: <https://www.humorcomciencia.com/blog/134-tirinha-de-matematica/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Instituto Escolhas. **Instituto Escolhas lança estudo sobre impactos do desmatamento zero no Brasil**. Disponível em: <https://www.escolhas.org/instituto-escolhas-lanca-estudo-sobre-impactos-do-desmatamento-zero-no-brasil/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

JÚNIOR, A. P.; PEREIRA, E. R. Degradação ambiental e a diversidade biológica/biodiversidade: uma revisão integrativa. Enciclopédia Biosfera, v. 14, n. 16, p. 922-937, 2017. [10.18677/EnciBio_2017B79](https://doi.org/10.18677/EnciBio_2017B79).

KDIImagens. **Nós o chamamos 'Meio-Ambiente' porque já destruímos metade?**. Disponível em: <https://kdimagens.com/imagem/nos-o-chamamos-meio-ambiente-porque-ja-destruimos-metade-1572>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NASCIMENTO, S. X. O uso das Tecnologias Educacionais na Aula de Matemática em Turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/161. Acesso em: 08 de dez. 2020.

Rota Jurídica. **Justiça proíbe Saneago de cobrar por hidrômetro e empresa terá de restituir usuários**. Disponível em: <https://www.rotajuridica.com.br/justica-proibe-saneago-de-cobrar-por-hidrometro-e-empresa-tera-de-restituir-usuarios/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SILVA, V. D. **A LITERATURA DE CORDEL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DESSE GÊNERO NA SALA DE AULA**. Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. Rio Branco, n. 1, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/index>. Acesso em: 18 de nov. 2020.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: A UTILIZAÇÃO DE LIVROS LITERÁRIOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

Francisca Linara da Silva Chaves⁶⁵

Rosalvo Nobre Carneiro⁶⁶



APRESENTAÇÃO

A linguagem é a mais importante forma de comunicação que utilizamos hoje, seja por meio da fala, da escrita ou até mesmo de símbolos. É por meio da interpretação e compreensão dessa linguagem que conseguimos decifrar o universo construído pelo escritor de uma obra, o qual deciframos com o auxílio da Geografia.

Nessa perspectiva, propomos a utilização da literatura por meio dos livros literários como um recurso a ser utilizado pelo professor de geografia em suas aulas no Ensino Médio, por meio da prática da tertúlia literária dialógica, que é uma “uma atividade cultural e educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da Literatura Clássica Universal” (FLECHA; MELLO, 2005, p. 29).

As tertúlias literárias dialógicas se configuram como “espaços públicos comunicativos” (CARNEIRO, 2009; FERREIRA; CARNEIRO, 2009), isto é, como uma reunião de pessoas para a discussão de temas do mundo da vida e construção de entendimentos de modo intersubjetivo. Nelas são discutidas obras literárias, destacando fatos e sua discussão em sala por meio de um diálogo igualitário, tendo o professor como o mediador. Para que essas discussões ocorram da melhor maneira possível, faz-se uso do que Habermas (2012) denominou de “agir comunicativo”, que é quando se utilizamos de atos de fala com vistas a estabelecer um

⁶⁵ Geógrafa licenciada. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: franciscachaves@alu.uern.br

⁶⁶ Professor Adjunto do Quadro Permanente do Curso de Licenciatura em Geografia e do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), ambos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: Rosalvonobre@uern.br

entendimento com o outro sobre o que está em discussão, chegando a um consenso sobre o assunto.

Dessa forma, temos como objetivo propor a utilização das tertúlias literárias dialógicas como uma metodologia que possa auxiliar no ensino de Geografia por meio da utilização de obras literárias, tendo como público os alunos do Ensino Médio, mas também deixando em aberto para que possa ser adaptado para outros níveis de ensino.

Mostra-se como o professor de Geografia pode trabalhar obras literárias em suas aulas, sem perder o foco da sua disciplina, promovendo um diálogo igualitário entre os participantes, destacando o quanto a fala de cada um será importante para o bom desenvolvimento das discussões. Destacamos que o presente trabalho é fruto da pesquisa de dissertação a qual também iremos fazer uso das tertúlias literárias dialógicas.

1. A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A literatura está presente em nossas vidas desde a fase pré-escolar, quando nossos professores nos contavam as histórias infantis narradas nos livros e ficávamos fascinados com todo aquele encanto e magia que percorriam o enredo. Mas aos poucos a utilização dessa literatura, desses livros literários vai se restringindo apenas a uma disciplina, normalmente a de Língua Portuguesa. Passamos então a considerar os livros literários como um objeto destinado a uma única área, quando na verdade ele pode trazer contribuições de variadas formas também na disciplina a qual ministramos. Basta sabermos de que modo podemos utilizá-lo:

“Quando sabemos utilizar a literatura nas aulas de geografia, proporcionamos ao aluno, além de uma aula diferenciada e interessante, um conhecimento que terá significado por meio da ficção ou de seu cotidiano, de forma prazerosa.” (MORAGAS, 2017, p. 29)

Quando analisamos uma obra literária com o intuito de a utilizarmos em sala de aula, não devemos buscar somente as categorias, teorias e conceitos relacionados à Geografia, até porque esses elementos não fazem parte do repertório do escritor, e isso causaria um engessamento da obra, como se somente esses elementos importassem. Na verdade, o que devemos buscar são correspondências entre os elementos da obra e nossa disciplina, identificando retas interpretativas que permitam a compreensão e revelem o espaço na sua multidisciplinaridade. (SILVA; BARBOSA, 2014)

A relação que se estabelece entre a Geografia, o ensino e a literatura, promovem uma ampliação da compreensão crítica dos alunos (SILVA; BARBOSA, 2014). Ao utilizar uma obra literária em sala, realizando uma ponte com elementos geográficos, o professor despertará no aluno um olhar mais atento, curioso e, por conseguinte, crítico. O aluno passará a ler as obras literárias sobre outro viés, não apenas por deleite, mas também tendo em vista a gama de conhecimentos presentes naquela narrativa.

Sabemos que cada um de nós somos sujeitos da nossa própria vida e isso implica que esperemos dos alunos a capacidade de construir sua identidade, assim como seu pertencimento, e reconheçam-se como sujeitos cidadãos que vivem em um determinado tempo e lugar. Essa dimensão também está presente no romance, e o aluno, ao perceber essa relação, pode refletir a respeito de como o autor daquela história concebe o mundo em que ele está inserido, pois mesmo sendo uma obra de ficção, ela estabelece relação com a realidade (TOSO *et al*, 2016).

Dessa forma, a geografia se utiliza da literatura para refletir sobre as ações do homem no espaço e instigar a curiosidade de quem lê a obra. (THEVES, 2012). Pois os alunos vão passar a ter uma maior curiosidade ao lerem as obras literárias, buscando realizar não só uma interpretação dos fatos, como também uma análise do que está sendo descrito em determinada página, estabelecendo ligações com conteúdos vistos anteriormente em sala de aula, e até mesmo com situações cotidianas.

É importante destacar também que o uso da literatura nas aulas de Geografia possibilita o trabalho com diferentes gêneros literários, desde livros de romance, aventura, infanto-juvenil, poesia, conto e cordel. O professor pode então escolher juntamente com seus alunos, qual gênero eles gostariam de realizar a leitura, para tornar esse recurso ainda mais prazeroso e levar em consideração a opinião do público o qual a atividade será direcionada.

A melhor maneira de se aproveitar ao máximo da literatura nas aulas de Geografia é por meio de um bom planejamento. Buscando uma metodologia que possa integrar todos os alunos, permitindo que participem de maneira igualitária, não instigando a competição sobre quem melhor interpretou a obra ou quem leu mais rápido, pois esse deve se tornar um momento de troca, de compartilhamento de vivências e aprendizados.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS

As tertúlias literárias dialógicas se configuram como um espaço de diálogo igualitário e de transformação, tanto dos participantes como do entorno em que estão inseridos. Assim, abrangem os mais diversos públicos, desde pessoas recém-alfabetizadas a pessoas com formação universitária. É uma atividade que tem como base metodológica a aprendizagem dialógica que foi defendida por Paulo Freire e também por Habermas no âmbito da sociologia. (FLECHA; MELLO, 2005).

Existem sete princípios norteadores que fornecem às bases da tertúlia: O diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a aprendizagem instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças. (FLECHA; MELLO, 2005). São esses princípios que tornam a utilização dessa atividade viável nas escolas, visto que se pauta em uma aprendizagem que promove a emancipação dos participantes e a igualdade entre eles, exercitando o saber ouvir o outro e respeitar sua opinião.

Por não haver lugar para privilégios, o professor, como mediador do encontro tem o papel de mediar a atividade para que os princípios sejam seguidos, mas os participantes devem enxergá-lo como uma pessoa que, assim como eles, está ali para dialogar a respeito da obra em questão. As tertúlias promovem um implemento na competência linguística, melhorando a forma como os alunos expressam seus pontos de vista e dialogam com os demais, além de melhorar a convivência em grupo, pois promove transformações culturais, pessoais e sociais. (GARCIA, *et al.*, 2013). Vivemos em uma sociedade tão individualista, pautada na competição, que uma atividade como essa ajuda a quebrar as barreiras hierárquicas existentes dentro da sala de aula entre os alunos.

Em geral, os passos para a realização da tertúlia iniciam com a escolha do livro literário que será lido pelo grupo, e se determina quais capítulos devem ser lidos em cada encontro, de uma forma que a leitura possa ocorrer de maneira conjunta, sem que uns fiquem muito adiantados ou atrasados.

No dia do encontro, todos trazem trechos que selecionaram da obra, seja porque lhe chamaram atenção ou tenham deixado dúvidas, que poderão ser sanadas pelos demais

participantes da tertúlia. Há a presença de um moderador que disponibilizará um momento de fala para cada participante e promove o respeito as opiniões e tempos de fala.

As interações dialógicas promovidas pelas tertúlias se baseiam em atos de fala em que há presença da sinceridade e consenso entre os membros do grupo, não havendo coações, pois as expressões manifestadas pelos participantes devem ocorrer livremente (SOLER; FLECHA, 2010). Por meio do diálogo e do respeito estabelecido, a tertúlia poderá ocorrer de maneira espontânea, partindo do princípio de que ninguém está ali para julgar as opiniões expostas, mas para juntos compartilhar conhecimentos e pontos de vista.

Percebemos que o intuito da tertúlia não é chegar a conclusões ou opiniões únicas sobre o capítulo lido, mas promover um espaço de diálogo e reflexão conjunta. (CREA, 2017)

3. A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Entregar um livro literário nas mãos de nossos alunos e pedir que leiam, não irá funcionar, é preciso ter um propósito (FERREIRA, 1999, p. 12). Para que a tertúlia funcione é necessário que haja um planejamento de como esse momento irá ocorrer, com que frequência, que obra será selecionada, como os alunos terão acesso a obra e quais discussões geográficas podem ser levantadas a partir dela, o que vai requisitar uma leitura prévia por parte do professor para que possa mediar o diálogo com os alunos. Para isso, sugerimos os seguintes procedimentos que o professor precisa realizar previamente:

1º Procedimento

- Escolha do gênero literário e da obra correspondente que será trabalhada em sala.

2º Procedimento

- Leitura prévia da obra por parte do professor para que possa mediar as discussões geográficas.

3º Procedimento

- Estabelecimento da frequência de ocorrência da tertúlia.

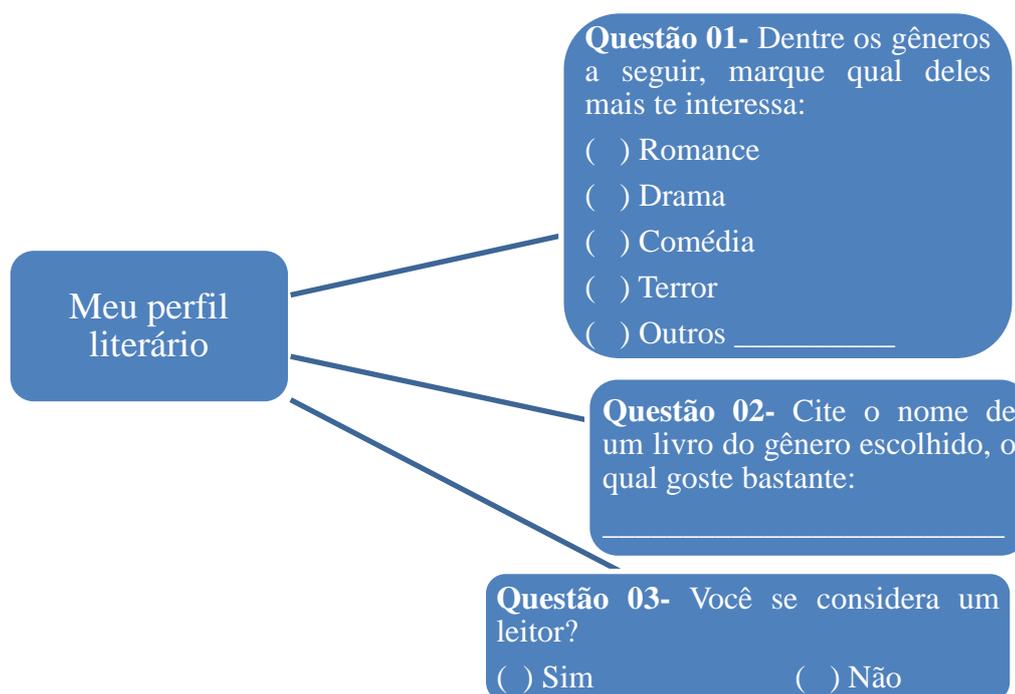
4º Procedimento

- Delimitação da quantidade de capítulos que serão abordados em cada encontro e organização da sala.

4. MOMENTO DE REALIZAÇÃO DA TÉRTULIA: PROCEDIMENTOS

• ESCOLHA DO GÊNERO E DA OBRA LITERÁRIA

Nessa fase, o professor pode realizar a escolha do gênero, assim como da obra, juntamente com os alunos. Através de um questionário produzido no Formulário *Google* com as seguintes questões:



Após colher todas as respostas dadas pelos alunos, o professor terá em mãos o gênero mais votado e também sugestões de obras, em que o critério de escolha pode se dar de acordo com a quantidade de vezes que determinada obra foi citada na questão dois, assim como a disponibilidade dela em formato PDF para facilitar o acesso dos alunos, caso não haja exemplares da obra na escola. O *link* do formulário pode ser enviado no grupo de *WhatsApp* da turma para facilitar o compartilhamento. Além disso, poderá saber qual a avaliação que os alunos fazem de si mesmos, sobre o fato de se considerarem leitores assíduos ou não, tendo em vista a quantidade de livros que leem por ano e a própria iniciativa de estar lendo por prazer e não mera obrigação escolar.

- LEITURA PRÉVIA DA OBRA ESCOLHIDA

A próxima fase se concentrará na leitura e análise da obra literária escolhida por meio do questionário. Tendo em vista os conhecimentos que o professor já possui acerca da disciplina a qual leciona, irá realizar uma leitura atenta da obra, identificando questões ligadas à ciência geográfica, sejam aspectos da paisagem, do lugar, questões territoriais, o espaço em que as ações se desenvolvem, desigualdades sociais existentes, entre outras questões que por ventura venham a ser expostas no decorrer da narrativa. O professor poderá destacar trechos da obra para serem expostos aos alunos, realizando questionamentos e reflexões, verificando se possuem a mesma percepção acerca do que está escrito, tomando nota das páginas onde se encontram as citações.

- FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA DAS TERTÚLIAS

Nesta fase é importante que o professor se atente a questão da quantidade e duração das suas aulas. Como sabemos que é preciso seguir um planejamento para que os conteúdos previstos para o ano letivo possam ser abordados, acreditamos que o mais viável seria que essas tertúlias ocorressem mensalmente, para manter-se como estratégia didática regular no cronograma do planejamento de ensino. Levando em conta ainda que algumas escolas de Ensino Médio já se adaptaram a modalidade do ensino em tempo integral, outra alternativa seria associar essas tertúlias a um clube de leitura que possa vir a existir na escola, onde as reuniões ocorrem em um contra turno. Nesse caso, o professor poderia dialogar com os participantes do clube, informando sobre o modelo das tertúlias, se propondo a realizar a leitura do livro que tenha sido escolhido e assim participar, trazendo suas contribuições.

- DELIMITAÇÃO DA QUANTIDADE DE CAPÍTULOS E ORGANIZAÇÃO

No caso das escolas regulares, como a sugestão anterior sobre a frequência é que ocorra mensalmente, então dependendo da extensão dos capítulos, se forem longos, delimita-se um capítulo por reunião, mas no caso de serem curtos, esse número pode aumentar até para dois ou três capítulos. No entanto, se na escola já existir um clube de leitura o professor poderá se adequar a dinâmica que é adotada pelo grupo ou trazer sugestões.

A ideia é a de que, conforme os alunos forem lendo os capítulos delimitados, estejam grifando partes que tenham lhe chamado atenção, para expor ao grupo no dia da reunião, assim como alguma passagem que tenha lhe deixado confuso, para que os demais colegas possam esclarecer suas dúvidas.

Quanto à organização da sala no dia da realização da tertúlia, é ideal que os alunos, juntamente com o professor, coloquem as cadeiras em círculo para que todos possam ver um ao outro e se inserirem dentro do diálogo. Também fica a cargo do professor e da turma caso queiram, fazer uma ornamentação da sala com base no tema do livro, de modo a tornar o ambiente cada vez mais agradável e receptivo.

5. SUGESTÕES

OBRAS LITERÁRIAS	ELEMENTOS GEOGRÁFICOS PRESENTES
GREEN, John. Cidades de papel . Tradução de Juliana Romeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: intrínseca, 2014. 256 p.	Noção de lugar, espaço, paisagem, segregação sócio espacial.
CALVINO, Ítalo. Cidades invisíveis . Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das letras, 1990. 94 p.	Descrições de paisagens, noções de lugar, cartografia, mobilidade espacial.
REZENDE, Stella Maris. A mocinha do mercado central . São Paulo: Editora Globo, 2011. 105 p.	Noção de lugar e não-lugar, paisagem, espaço.
FILMES	PONTOS EM COMUM
<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade dos poetas mortos • A Sociedade Literária e a Torta de Casca de Batata 	Sociedades literárias que tem como propósito promover discussões em grupo e leitura de obras literárias.

6. CONCLUSÃO

Em meio a uma sociedade que está envolta em tantos conflitos por causa da intolerância e falta de respeito às opiniões que são divergentes das nossas, é necessário trabalhar na escola com uma metodologia como essa das tertúlias, que tem como princípio norteador, o diálogo igualitário e a igualdade de diferenças, promovendo uma cultura de paz nas escolas, ao invés de instigar o senso competitivo e a exclusão.

Sendo assim, por meio dessa proposta, esperamos trazer contribuições ao ensino de Geografia, através de uma metodologia que proporcione o exercício da fala, da argumentação e interpretação de obras literárias que serão expostas e debatidas sob um novo viés, buscando

correspondências com a geografia. Acreditamos que essa atividade irá colaborar para o compartilhamento de conhecimentos de maneira coletiva por meio do diálogo em grupo.

7. REFERÊNCIAS

CREA (Community of Research on Excellence for All). **Tertúlias dialógicas**: Formação em comunidades de aprendizagem. 2017. 12p. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_7_-_tertulias_dialogicas.pdf Acesso em 10 out. 2020.

CARNEIRO, R. N. A produção social pública dos lugares numa perspectiva comunicativa como contraponto á produção social privada. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE AS GEOGRAFIAS DA VIOLÊNCIA E DO MEDO: “Por uma geografia sem cárceres públicos ou privados”, I., 2007. Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007. s. p. CR-ROM.

CARNEIRO, R. N. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 33-46, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4959>. Acesso em 02 dez. 2020.

FERREIRA, E. M. B; CARNEIRO, R. N. Espaços públicos comunicativos em Pau dos Ferros e o despertar da cidadania. *In*: SÁ, Alcindo José de. (org.). **Nas Geografias da violência... o renascimento dos espaços de civilidade?** Recife: CCS, 2009. p. 331-344

FLECHA, R.; MELLO, R. R. Tertúlia literária dialógica: compartilhando histórias. **Presente! Revista em educação**. Salvador-BA, n. 48, p. 29-33, mar. 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/17440226/Tert%C3%BAlia_Liter%C3%A1ria_Dial%C3%B3gica_compartilhando_hist%C3%B3rias Acesso em 04 ago. 2020.

GARCIA, R. F. *et al.* Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. **Revista de Educación**. Madrid, p. 140-161, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/243056522_Transferencia_de_tertulias_literarias_dialogicas_a_instituciones_penitenciarias Acesso em 02 ago. 2020.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Sorthe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 686p.

MORAGAS, R. A. B. **O (re) significar o lugar no ensino de geografia em Goiás por meio da poesia de Cora Coralina**. Orientadora: Glória da Anunciação Alves. 2017. 148f. Tese (Doutorado em geografia humana) Faculdade de Filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02022018-123722/pt-br.php> Acesso em 04 ago. 2020.

SILVA, I. A.; BARBOSA, T. O ensino de geografia e a literatura: Uma contribuição estética. **Caminhos de geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 80-89, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358> Acesso em 02 ago. 2020.

SOLER, M.; FLECHA, R. Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. **Revista signos**, Valparaíso, v. 43, n. 2, p. 363-

375, 2010. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000400007 Acesso em 05 ago. 2020.

TOSO, C. E. I. *et al.* Ensinar geografia com literatura. *In*: Congresso GeoAlicante, 2015. **La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía**. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, 2016. p. 749-758. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/54154> Acesso em 06 ago. 2020.

THEVES, D. W. Caminhos e passagens que podem ser abertos pelos livros: diálogos entre a geografia e a literatura no ensino fundamental. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 52-74, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2749/2197> Acesso em 05 ago. 2020.

TEXTOS QUE QUEREMOS LIVRES: EXPLORANDO A LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

Letícia Bezerra França⁶⁷
Erica Dantas da Silva⁶⁸
Francisca Edneide Cesário de Oliveira⁶⁹
Maria da Conceição Costa⁷⁰



APRESENTAÇÃO

O processo de alfabetização infantil foi entendido, por longos anos, como um processo marcado pela aprendizagem da escrita e da leitura, de forma mecânica, funcional e sem a construção de sentidos pelas crianças. Não obstante, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no livro *Psicogênese da língua escrita* (1999), a alfabetização passa a ser compreendida como um processo amplo e complexo.

A alfabetização vai muito além da codificação e decodificação dos sons e das letras, em que a criança aprende, à medida que constrói uma linha de raciocínio lógico, e desenvolve um processo evolutivo de aprender a ler e escrever, o qual passa por níveis diferentes e revela as hipóteses construídas, fazendo representações e atribuindo significados bem particulares, mediante os saberes e concepções culturais, sociais e pessoais que permeiam a infância.

Conduzir um trabalho significativo na alfabetização é um relevante desafio, devido à própria complexidade que envolve o ato de alfabetizar, tendo em vista que cada criança aprende de uma forma diferente e em ritmos também divergentes. Nesse campo de estudo, necessitamos compreender que a alfabetização consiste em um momento de descobertas e

⁶⁷ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: le_bfranca@outlook.com

⁶⁸ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ericadantasdasilva70@gmail.com

⁶⁹ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: edneideoliv@hotmail.com

⁷⁰ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ceicaomcc@hotmail.com

exploração do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, que permite aos sujeitos reconstruir esse sistema para produzir e compreender o que as representações (verbal ou não-verbal) expressam, para aplicar e atribuir sentidos ao que lê e escreve, fazendo uso da língua em diversos contextos de convivência.

Compreendemos que o trabalho do professor alfabetizador precisa ter um caráter inovador, praticando uma escuta atenta à criança, promovendo situações de aprendizagem que a desafiem a pensar sobre a leitura/escrita/oralidade, com a diversificação de atividades que permitam a reflexão sobre o SEA, exercendo sua prática com um olhar pedagógico que interage, desafia e esclarece, além de desenvolver propostas didáticas que despertem nos alunos o desejo de aprender.

Nesse sentido, destacamos a literatura como um dos caminhos facilitadores para o processo de alfabetização, pois, segundo Saldanha (2018), a literatura é uma produção cultural que propicia conhecer a história e a cultura das diferentes gerações em suas singularidades. Entendemos que, por meio de práticas de leitura literária, é possível promover a inserção das crianças no mundo das palavras.

Na fase da alfabetização, é de suma importância que a leitura e a escrita sejam exploradas pelas crianças através de textos que estimulem as possibilidades de aprendizagem. Acreditamos ainda que o acesso aos diversos tipos de gêneros textuais contribui para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo, linguístico, emocional e cultural das crianças. Para Pedrosa (2017), a inserção das crianças no universo literário contribui para a aprimorar sua percepção do mundo, construindo e reconstruindo significados, alimentando o prazer pela leitura e saboreando novas experiências propiciadas pelo texto. O pensamento da autora revela a manifestação multidimensional da literatura para a alfabetização, pois ultrapassa o limite do código, suscitando situações fecundas de aprendizagens através da construção de sentidos e significados que o leitor atribui ao que lê.

A literatura quebra a linearidade do comum, provoca nos alunos sensações e indagações relevantes para o processo de alfabetização, visto que são desafiados a desvendar os enigmas dos textos, fazendo interpretações sobre o que leem/ouvem, mobilizando a curiosidade, as emoções e a capacidade de se posicionar frente as diversas situações, realizando um trabalho cognitivo e emocional para notar, refletir e compreender o que está escrito. Para Zilberman (2003), a literatura infantil preenche os vazios de modo bem particular, uma vez que lida com elementos que adequam as relações presentes na realidade da criança em processos linguísticos de comunicação.

Nesse sentido, a linguagem ocupa um lugar importante, pois é a ponte entre a criança e o mundo, de modo que, a partir das leituras que faz, a criança desdobra suas capacidades intelectuais, alarga as possibilidades de construção do conhecimento, desperta sentidos e o desejo de aprender na trama ficcional, que se reflete no plano real, transformando-se e interessando-se pelo conhecimento. Isso porque passa a aprender se divertindo, imaginando-se dentro das histórias, no sentido que esse mergulhar na linguagem escrita possibilita avanços e expande o repertório de leitura, o vocabulário e o domínio linguístico.

Nessa perspectiva, a proposta intitulada: “Textos que queremos livres: explorando a literatura na alfabetização infantil” está vinculada à disciplina “Produção e avaliação de materiais de ensino”, do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE), do 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).

Apresentamos uma proposta de ensino que implica desenvolver práticas de leitura literária no processo de alfabetização infantil como uma das estratégias pedagógicas que facilita a entrada da criança no universo das letras. Propomos a experiência com a literatura de forma dinâmica e interativa, através do uso de uma gaiola, com variados textos verbais e não-verbais, presos, aguardando serem libertados, em razão de acreditamos que libertar um texto é também libertar um leitor, é permitir que enverede por caminhos singulares, extraindo e/ou acrescentando ao texto literário o que mais lhe interessar.

2. PLANO DE EXECUÇÃO DA PROPOSTA

CONTEXTUALIZAÇÃO

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

Faixa etária: Crianças de 6 a 10 anos

Essa proposta é direcionada para crianças na fase de alfabetização, podendo ser readaptada em outras etapas de escolarização, desde que sejam reajustados os textos ao nível de compreensão dos sujeitos.

Nesta proposta, trazemos uma atividade que contempla práticas de leitura na sala de aula, mas que pode ser replicada em outros espaços, tais como: biblioteca escolar, pátio da escola, entre outros espaços favoráveis para a prática de leitura.

2. OBJETIVOS

GERAL

Apresentar uma proposta de ensino que possibilite ao professor desenvolver práticas de leitura literária no processo de alfabetização infantil como uma das estratégias pedagógicas que facilita a entrada da criança no universo das letras.

ESPECÍFICOS

- Promover uma ação reflexiva dos professores acerca do trabalho com a literatura;
- Incentivar o gosto pela leitura literária através de situações de aprendizagem que envolvem práticas de leitura em sala de aula;
- Desenvolver a linguagem oral/escrita/artística do educando através de atividades envolvendo a leitura literária, de modo que possam interagir e trocar experiências a partir do que leu e/ou ouviu;
- Ampliar o repertório de leitura e o vocabulário das crianças por meio de práticas de leitura na alfabetização.

3. PASSO A PASSO



ETAPA 1: Planejamento e seleção do material

- Selecionar a coletânea de textos (livros infantis, fábulas, histórias em quadrinhos, poemas, contos, trava-línguas, etc.), de acordo com o número de alunos da sala de aula.

Observação: é importante selecionar textos nos quais as linguagens verbal e não-verbal estejam presentes. Exemplos:



Fonte: Das autoras

ETAPA 2 - Sensibilizando para a aula

- Interagir com as crianças, inicialmente, mediando uma história de literatura infantil (a escolher), conversando um pouco sobre a história contada e, em seguida, explicar que será desenvolvida uma aula envolvendo literatura, fazendo alguns questionamentos, a saber:

- 1) Quem gosta de ouvir histórias?
- 2) Quem gosta de ler?
- 3) O que podemos encontrar nos livros/textos?
- 4) O que vocês costumam ler?
- 5) Será que podemos ler o que não está escrito?
- 6) Que tal descobriremos outros tipos de leitura/textos?

- É hora de aguçar a curiosidade das crianças! Leve a gaiola coberta com um tecido e questione os alunos sobre o que eles acham que é aquilo: “O que vocês acham que tem aqui? É um animal? Como ele é?”

- As crianças precisam levantar hipóteses e o professor não pode dar muitas dicas para não facilitar a descoberta.
- Depois de apontarem suas suspeitas, é chegado o momento da revelação. Explore o momento explicando como ocorrerá a atividade;

ETAPA 3 - aplicação da atividade



- Apresentação da gaiola para a turma. Dentro dela há vários textos que estão presos, esperando que as crianças os libertem. Dessa forma, convide individualmente cada aluno para libertar um texto;
- Com o ambiente já organizado e preparado com tapete e almofadas, cada criança, que já libertou o texto da gaiola, fará uma leitura silenciosa;
- Conduza os alunos a compartilhar o que foi lido com a turma. Se preferir, motive cada um deles a ler no microfone, ou em voz alta;
- Explore as características dos textos, evidenciando que podemos ler tudo a nossa volta e que as imagens são textos carregados de significados que cada um atribui;
- **Atividade:** Solicite aos alunos a produção de uma nova versão ou a continuação da história que leram, na forma escrita ou representada por desenhos;

ETAPA 4 - Analisando a atividade



- Observar se os alunos apresentaram dificuldade ou facilidade ao ler os textos. Quais as interpretações dos alunos para os textos lidos/ouvidos, a partir dos questionamentos a seguir:

- 1) O que acharam da aula?
- 2) Foi difícil ou fácil ler o que não estava escrito?
- 3) Já deixaram de ler um livro por não haver palavras?
- 4) Conseguem compreender que podemos ler além do que está escrito?
- 5) Gostariam de outras atividades como essa?

Recursos a serem utilizados:

- Textos literários impressos;
- Gaiola decorada;
- Caixa de som e microfone;
- Computador;
- Tapete e almofadas;
- Folha A4 ou caderno;

3. RESULTADOS ESPERADOS

A proposta apresentada visa contribuir para a reflexão sobre o uso de estratégias pedagógicas que facilitem o processo de alfabetização das crianças. A proposta articula práticas de leitura, com o auxílio de materiais que provoquem a curiosidade e a atenção das crianças. Com essa atividade, esperamos que seja oportunizado ao público infantil o interesse pela leitura, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural dos alunos, e a ampliação da compreensão sobre a diversidade textual presente no cotidiano das crianças, que se apresentam de diversas formas.

Por meio deste trabalho, esperamos ainda promover ações reflexivas sobre o processo de alfabetização, socializando situações didáticas com outros professores, para que reproduzam a atividade, contemplando aspectos lúdicos e interacionistas, os quais tornam o processo de alfabetização um momento em que as crianças, através da literatura, podem aprender de forma autêntica e prazerosa.

4. SUGESTÕES

Exibição do filme infantil: “As aventuras do avião vermelho”. Para assistir ao filme, acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=l4UaoSgbZ5E>.



5. REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEDROSA, Francineide Batista de Souza. **Vozes que ecoam da (in) certeza**: o que dizem as professoras alfabetizadoras iniciantes sobre a leitura de literatura. 2017. 155f. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24264/1/FrancineideBatistaDeSousaPedrosa DISSERT.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia**: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. 246f. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26401>. Acesso em 18 dez. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

É com enorme satisfação que apresentamos o volume IV da COLEÇÃO PRODUTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIAS DE ENSINO. Esta é mais 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 Semi-Árido (UFERSA) e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A COLEÇÃO PRODUTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIAS DE ENSINO volume IV é o resultado do empenho de docentes e discentes do PPGE e tem por objetivo divulgar produtos educativos, materiais didáticos e metodologias de ensino desenvolvidos a partir de pesquisas de dissertações e/ou de atividades de disciplinas ministradas no Programa.

Realização



Parcerias



Apoio

