

3º Caderno Pedagógico

PIBID - Universidade Franciscana

Janaína Souza Teixeira | Marcos Alexandre Alves | Najara Ferrari Pinheiro (Orgs.)



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFN objetiva, um conjunto de ações que visam o incentivo à docência pelo viés da formação inicial, junto aos estudantes dos cursos de licenciaturas. Propõe-se a contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem de alunos das Escolas de Educação Básica, para a formação de professores em serviço e para que tanto a Universidade quanto as Escolas repensem seus processos formativos com a finalidade de qualificá-los e torná-los significativos. O Programa tem um caráter formativo, investigativo, multidisciplinar e visa concretizar e consolidar a formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica, que potencialize aos futuros professores a construção de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, assim como contribua para a [re]significação da identidade profissional dos docentes em serviço. Dentre os eixos norteadores que foram priorizados na formação e atuação de professores se destacam: indissociabilidade entre teoria e prática; conhecimento compartilhado; interdisciplinaridade como atitude articuladora e dinamizadora do currículo; pesquisa na educação; [re]construção de saberes docentes. Os textos reunidos, neste Caderno Pedagógico, apresentam uma produção conjunta de bolsistas, supervisores, coordenadores de área e colaboradores do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) do Universidade Franciscana - UFN e relatam ações práticas desenvolvidas nas Escolas públicas parceiras do Programa.



3º Caderno Pedagógico



3º Caderno

Pedagógico

PIBID
Universidade Franciscana

Organizadores:
Janaína Souza Teixeira
Marcos Alexandre Alves
Najara Ferrari Pinheiro

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

TEIXEIRA, Janaína Souza; ALVES, Marcos Alexandre; PINHEIRO, Najara Ferrari

3º Caderno Pedagógico: PIBID Universidade Franciscana [recurso eletrônico] / Janaína Souza Teixeira; Marcos Alexandre Alves; Najara Ferrari Pinheiro -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

204 p.

ISBN - 978-85-5696-306-2

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia, 4. PIBID, I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Apresentação	11
--------------------	----

Subprojeto filosofia PIBID/CAPES

1.....	19
--------	----

Filosofia e cinema: Uma alternativa pedagógica

Rodrigo A. de Lima; Clarice R. Machado; Jerônimo K Lauer; Márcio Paulo Cenci

2	29
---------	----

Jogos paraolímpicos na escola e o desenvolvimento da empatia

Ernest Cadet; Wood Lubin; Sidimar Pressi; Jerônimo K. Lauer; Márcio P. Cenci

3.....	37
--------	----

Reflexões acerca da acessibilidade e inclusão social através da oficina “somos iguais com nossas diferenças”

Ana Alice S. Santos; Amanda P. Pedrozo; Eduarda B. Marquette; Jerônimo K. Lauer; Maria Isabel V. Orselli; Márcio P. Cenci; Mitieli Seixas da Silva

4.....	43
--------	----

Assassin’s Creed: o *game* como um recurso ilustrador para o ensino interdisciplinar de história e filosofia

Clarice Rosa Machado; Matheus Lauer; Marcos Alexandre Alves

5.....	53
--------	----

O apelo por uma nova consciência ética dos estudantes do ensino médio acerca da vida humana e extra-humana

Tatianne Ferigolo; Marcos Alexandre Alves

6.....	61
--------	----

Ética e reconhecimento do outro: uma proposta de pedagogia da alteridade

Frantzy Fanfan; Marcos Alexandre Alves

Subprojeto História PIBID/CAPES

- 773
Brincando de arqueólogo: contextualização espacial no estudo da antiguidade
Cristof B. A. dos Santos; Gabriel P. da Silva; Guilherme N. da Silva; Nathalia O. Ferreira; Vinícius V. Barrozo; Sonia M. Cassol; Janaina S. Teixeira
- 8 79
Colégio Manoel Ribas: uma narrativa audiovisual para a valorização da história local
Kristhel de L. Cesar; Jonas M. Filho; Diniz M. Júnior; Júlio C. P. Júnior; Matheus Lauer; Maria Helena N. Romero; Janaina S. Teixeira
- 9 87
Os heróis nos quadrinhos da marvel, no cinema americano e o herói que os inspira
Stéfani M. Fernandes; Rita de C. Folle; Nadine da S. Marafiga; José E. Martins; Pâmela de M. Medeiros; Bruno de M. Pinto; Jucemara Rossato; Janaina S. Teixeira
- 10 97
Cápsula do tempo estudando a pré-história, pensando no futuro
Emanuelli Halm; Guilherme Ferraz; Jamille Bonini; Yane Freitas; Luzia Zimmermann; Eder Matos; Janaina S. Teixeira

Subprojeto inglês PIBID/CAPES

- 11107
Iniciação à docência: o desafio de ensinar língua inglesa por intermédio de games
Caroline M. dos Anjos; Elton M. Maia; Brenda Zancan; Douglas Z. Ribas; Pâmela L. Freire; Tanier B. dos Santos; Manuela B. Custódio
- 12117
Produção de fanzines em língua inglesa
Leandra Rodrigues; Sarah Machado; Thaís Matte; Maíra Souto; Déborah Machado; Manuela B. Custódio

Subprojeto matemática PIBID/CAPES

- 13..... 125**
O software Geogebra no estudo de ângulos internos e externos de um triângulo
Sonia Regina P. de Medeiros; Lozicler Maria M. dos Santos; Karla Jaqueline S. Tatsch
- 14 131**
A construção geométrica do retângulo Áureo e o recurso de história em quadrinhos no ensino da matemática: uma atividade interdisciplinar
Carla Hernandez Flores; Cláudia da R. Camargo; Fabriéle B. Silva; Lucas L. Nunes; Mariana Martins; Lozicler Maria M. Dos Santos; Karla S. Tatsch
- 15..... 137**
O jogo dos copos na aprendizagem das classes numéricas
Sonia Regina P. de Medeiros; Natália S. Pahim; Lozicler Maria M dos Santos; Karla S. Tatsch
- 16..... 143**
Estudando números decimais ao simular compras de mercado: uma experiência de iniciação à docência
Ana Paula Lopes; Edileuza Pinto; Sonia Regina P. deMedeiros; Lozicler Maria M. dos Santos; Karla S. Tatsch

Subprojeto pedagogia PIBID/CAPES

- 17..... 151**
A sacola literária como atividade motivadora da leitura e escrita
Daiane Cavalheiro; Emanuelle Salvadé; Esther Maicá; Juliana Cechin; Rita Machado; Michele Martelet; Eunice Maria Mussoi; Rosiclér de F. P. Cantarelli; Fernanda F. Marquezan
- 18 159**
O teatro como estratégia pedagógica no processo de alfabetização dos alunos participantes do PIBID pedagogia
Alana Rigão; Daniele de A. Machado; Dirlene Graciano; Jaine T. de Mello; Rosângela de L. Siqueira; Fernanda F. Marquezan
- 19..... 165**
Aprendendo o sistema solar: uma proposta lúdica
Daniela Cecchin Pithan; Fernanda Figueira Marquezan

Subprojeto português PIBID/CAPES

20..... 175

A intervenção fotográfica como elemento composicional na elaboração de pôsteres

Bianca P. Baracchini; Dulcimar F. Garcia; Fernanda B. da Silveira. Noemi Lenz;
Noara B. Martins; Najara F. Pinheiro

21..... 187

O custo do banho e a reutilização da água

Jussane Rossato Rossato; Anderson Luis Ellwanger; Elsbeth Léia Spode Becker

22..... 18795

Boas práticas nutricionais na escola: do alimento in natura ao ultraprocessado

Marcia Montagner; Anderson L. Ellwanger; Ana L. de F. Saccol; Francieliane J. Benedetti

Apresentação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA foca em um conjunto de ações que visam o incentivo à docência pelo viés da formação inicial, junto aos estudantes dos cursos de licenciaturas, e se propõe a contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem de alunos das escolas de Educação Básica, para a formação de professores em serviço e para que tanto IES quanto escolas da Educação Básica repensem seus processos formativos com a finalidade de qualificá-los e torná-los significativos ao contexto e às demandas das políticas educacionais contemporâneas. Neste sentido, o PIBID/UNIFRA tem um caráter formativo, investigativo, multidisciplinar e visa concretizar e consolidar a formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica, que potencialize aos futuros professores a construção de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, assim como contribua para a [re]significação da identidade profissional dos docentes em serviço. Para dar conta desta finalidade, elegemos eixos norteadores que devem ser priorizados na formação e atuação de professores, independente do nível de ensino, dentre os quais se destacam: indissociabilidade entre teoria e prática; conhecimento compartilhado; interdisciplinaridade como atitude articuladora e dinamizadora do currículo; pesquisa na educação; [re]construção de saberes docentes.

Partimos da premissa de que a formação de professores não se concretiza de maneira isolada, unilateral e focada somente em questões teóricas, que a formação inicial e continuada de professores é prioridade nas políticas da educação brasileira e, para

tanto, reconhecemos que a qualidade dessa formação se traduz em estratégias de profissionalização do professor e, conseqüentemente, melhoria da educação básica. A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, perpassa pelo trabalho coletivo, pelas parcerias colaborativas entre IES e escola, professores e alunos, bem como se traduz em conhecimento compartilhado, justamente pelo potencial de agregar e [re]construir saberes e fazeres da docência. Deste modo, destacamos que o envolvimento na formação de professores requer um movimento compartilhado entre educação superior e educação básica, uma vez que o professor não é apenas uma pessoa dentro de um contexto, é um indivíduo em desenvolvimento, atuante em uma comunidade com a qual precisa relacionar-se de modo dinâmico, influenciando e deixando-se influenciar. A expressão das dimensões pessoal e profissional do professor, se [re]significadas qualitativamente, podem mover e abrir espaços de interlocução, interação e conscientização da/com a docência, em um processo de compartilhamento e em transformação gradativa de sensibilização e mobilização de saberes e fazeres no exercício da docência.

Para tanto, a formação inicial de professores deve assentar-se em uma base teórico-prática, em que os saberes teóricos e os saberes da prática se somem e venham a convergir, favorecendo a permanente reflexão compartilhada entre IES e escolas de educação básica sobre a profissão docente. Essa questão repercute na qualidade da educação superior, uma vez que a visão e o entendimento que se tem de educação e qualidade vão depender das experiências formativas e profissionais, bem como do prisma com que se olha e do enfoque e abordagem que a IES adota nas atividades de iniciação à docência, bem como na formação continuada de professores. Isso, certamente, repercutirá na qualidade dos processos formativos dos futuros professores e professores em serviço.

Ressaltamos que o foco central do Programa é a formação inicial dos estudantes de licenciatura, sendo destinado à iniciação à

docência. Entretanto, é necessária e importante a articulação das redes públicas de ensino municipal e estadual com a UNIFRA, sendo seus professores considerados coformadores nesse processo e, portanto, em situação de contribuir para a formação inicial dos futuros professores, assim como sujeitos em formação continuada. Isso exige uma relação corresponsável e de qualidade entre os cursos de licenciaturas da IES e os contextos de atuação do professor, uma vez que essa parceria contribui para a construção da identidade profissional ancorada em saberes da docência.

Os textos aqui reunidos são uma produção conjunta de bolsistas, supervisores, coordenadores de área e colaboradores do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) do Universidade Franciscana (UNIFRA), regido pelo edital Capes 061/2013 em seu último ano de vigência.

Como é devido a um programa de iniciação à docência, as atividades nele desenvolvidas primaram pela inserção de acadêmicos de licenciatura na cultura da escola. O conhecimento dos cenários educacionais favoreceu a percepção de uma realidade, sem dúvida, plural e fértil. Muitas foram as oportunidades de aprender e ensinar que esse programa viabilizou e cabe aqui destacar algumas.

Foi um longo processo de amadurecimento de estudantes e professores que ocorreu graças à constante busca pelo aprofundamento teórico voltado para as questões do ensino e da ciência. Foi também, e principalmente, uma maravilhosa experiência de amadurecimento dos cursos de licenciatura que viram em uma proporção ímpar a importância da relação universidade-escola para uma formação de professores realmente envolvida com a qualidade do fazer docente.

Sem dúvida, esse programa tem o grande mérito de ter chamado para dentro das universidades os professores das escolas e ter lhes dado voz. Rompeu-se, portanto, o velho muro que impedia o diálogo e freava muitas renovações importantes.

Esse é o III Caderno Pedagógico do PIBID do Universidade Franciscana. Dele participam as áreas de Filosofia, História, Inglês, Português, Pedagogia e Matemática, das quais acadêmicos e professores, tanto universitários quanto da Educação Básica, são autores. Os textos são relatos de ações práticas ocorridas nas escolas públicas parceiras do programa.

A apresentação dos textos foi pensada, assim como, nas edições anteriores, de forma a servir de inspiração a professores em serviço ou demais interessados na Educação Básica. Inicialmente em “*para introduzir*”, o leitor encontrará uma breve introdução ou apresentação do tema; a seguir em “*para situar o diálogo*” são apontados referenciais teóricos que orientaram a escolha da atividade. Por fim, no item “*para compartilhar*” é feita a descrição propriamente dita, da inserção.

Todos os textos aqui presentes estão voltados para a qualificação e inovação do ensino da Educação Básica. Este é um dos compromissos do projeto PIBID/UNIFRA, porém os temas são variados, tanto quanto as possibilidades educacionais permitem.

No que tange aos pressupostos teóricos, esse caderno caracteriza-se mais pela pluralidade e menos pela unidade teórica o que se deve à natureza de uma obra coletiva: a área de Filosofia apresenta relatos sobre o uso de cinema e jogos para estimular a reflexão acerca da condição humana, além de atividades que trabalharam a inclusão e a empatia, temas tão caros no contexto atual; a História enfatiza em suas inserções as noções de tempo e memória, assim como o papel dos mitos e do herói; a área de Inglês valorizou a qualificação do ensino da língua estrangeira por meio de recursos como *games* e *fanzine*, assim como a área de Matemática que relata o uso de diferentes estratégias e recursos, entre eles um *software* atendendo à necessidade de inovação no ensino básico e uma experiência interdisciplinar utilizando-se histórias em quadrinhos; os textos da área de Pedagogia voltam-se para relatos de diferentes estratégias didáticas voltadas para alfabetização e leitura; os trabalhos apresentados pelo português,

dedicam-se à criação de fôlders, envolvendo a produção de fotografias com intervenções criativas.

Exprime-se, portanto, nessa publicação, a satisfação em ter oportunidades para se pensar a educação onde ela ocorre, ou seja, na escola. Que a leitura desse caderno provoque anseios de mudança e inovação para uma escola de qualidade.

Profa. Ms. Janaina Souza Teixeira
Coordenador do Subprojeto História - PIBID/UNIFRA
Prof. Dr. Marcos Alexandre Alves
Coordenador Institucional - PIBID/UNIFRA

Subprojeto filosofia PIBID/CAPES

Filosofia e cinema: Uma alternativa pedagógica

*Rodrigo Antunes de Lima*¹

*Clarice Rosa Machado*²

*Jerônimo K Lauer*³

*Márcio Paulo Cenci*⁴

Para introduzir

O cinema parece caracterizar algo como uma impressão de realidade, mesmo que o mais ilusório e inverossímil se apresente mediante a imagem em movimento como se fosse algo real, ele produz no espectador a sensação de estar participando de todos os acontecimentos como se estivesse vivendo, causando sentimentos e emoções. Cabrera (2006) sugere que a arte cinematográfica envolve uma racionalidade logopática ao produzir nos espectadores uma experiência vivida que pode ser muito bem aproveitada na atividade filosófica.

¹ Acadêmico do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Licenciado em Filosofia. Professor da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Doutor em Filosofia – PUCRS. Professor do Curso de Filosofia. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID/Filosofia – Universidade Franciscana.

Por sua vez, a atividade filosófica é caracterizada por suas considerações abrangentes e radicais. Com ela, tem-se a esperança de desenvolver as capacidades intelectuais e humanas, pelo fato de ser uma atividade que suscita nas pessoas a análise, a reflexão e a criticidade acerca do mundo da vida (RIBAS; CENCI, 2007). De fato, a arte cinematográfica é acessível a boa parte das pessoas. Como afirmam Trevisan e Crepaldi (2009, p. 186) “a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula”. Deste modo, considera-se a utilização do cinema no ambiente escolar como uma ferramenta importante para despertar nos alunos um pensamento crítico e investigativo.

Entretanto, é necessário definir claramente os objetivos da atividade, escolher o filme e, junto a isso, escolher os argumentos ou temas para serem desenvolvidos. De modo geral, segue-se aqui a proposta de Cabrera (2006) de como se pode utilizar filmes para discutir temas filosóficos, mas adapta-se ao uso na sala de aula.

É importante compartilhar que essa proposta didático-pedagógica que apresentamos aqui foi pensada também a partir da participação no “Cine Consciência, o projeto de extensão do Universidade Franciscana, realizado por professores dos cursos de Filosofia, Engenharia Biomédica, Geografia, Biomedicina e Ciências Econômicas. Na universidade, esse projeto visa a integrar as diversas áreas do saber, proporcionando o diálogo sobre questões oriundas da sociedade e aprimorando a capacidade reflexiva da comunidade acadêmica. Realizamos uma ramificação desse projeto também nas escolas (Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi e Escola Básica Estadual Érico Veríssimo), justamente para enfatizar a integração, mediada pelo cinema, de temas filosóficos com as outras áreas do saber.

Para situar o diálogo

Quanto mais a tecnologia avança, igualmente surgem novas formas de linguagem. O cinema é uma forma de criar conceitos, como também pode ser empregado como uma ferramenta que proporciona a problematização de situações por intermédio de imagens, cria imagens-conceitos (CABRERA, 2006). Sem dúvida, é um instrumento que possibilita a percepção de alguns aspectos da realidade que, por vezes, passam despercebidos no cotidiano.

Ele representa contextos correntes na realidade, bem como cria cenários irreais, ou seja, “cria um ‘mundo possível’, uma realidade ficcional que traz consigo a possibilidade do espectador vivenciar nas mais diferenciadas situações. Ele pode apresentar questões até então não experienciadas e/ou problematizadas pelo sujeito” (RIBAS; CENCI, 2007, p. 2).

O cinema pode ser projetado como uma importante ferramenta de formação educacional e construtora de conhecimento – tendo como base, a atividade filosófica, pois agrega em sua estrutura elementos como imagens, linguagens e situações que possibilitam um maior entendimento a respeito de determinados contextos, dos quais a Filosofia pode utilizar a seu favor por meio de reflexão crítica, profunda e questionadora.

Nesse sentido, o cinema apresenta-se como um instrumento para o ensino de Filosofia, por permitir focar a atenção em aspectos cotidianos que passam despercebidos, bem como, apresentar situações que, embora não aconteçam factualmente, permitem abordar questões não tão cotidianas (RIBAS; CENCI, 2007), mas igualmente importantes na construção de uma aprendizagem significativa.

O filme, além de propiciar aos seus espectadores uma forma de entretenimento e descontração, apresenta-se também como uma excelente oportunidade de aprendizagem e assim, pode ser usado como uma ferramenta estratégica de ensino. O cinema mostra os detalhes das coisas, e através de sua linguagem fílmica,

faz com que os espectadores sintam-se como se estivessem vivendo aquela cena, daí o caráter de aproximação à experiência vivida (CABRERA, 2006). Nesse sentido, por meio da escolha de filmes próprios aos temas, pode-se desenvolver diferentes conceitos.

Há uma necessidade de desenvolver estratégias inovadoras de ensino, sem perder o cerne dos conhecimentos que devem ser ensinados. A análise de filmes é tomada como uma possibilidade estratégica de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico para os professores e estudantes. Essa é a primeira etapa, definir qual conteúdo será ensinado. Essa definição pode ser de vários modos, mas o importante é que essa etapa seja claramente seguida.

Ora, o conhecimento se constrói através da leitura de livros, revistas e periódicos, como também "em virtude da exposição a demonstrações e a dramatizações com atores sobre temas de múltipla natureza" (NETTO, 1988, p. 16). Assim, podemos dizer que ao desvelar, analisar as imagens de alguns filmes, existe um objetivo, uma lógica, que busca compreender ou conhecer melhor alguma coisa, ou seja, pretende-se encontrar o 'problema' que está presente naquela situação, e a partir daí, buscar o pensamento filosófico sobre o tema exposto. Daí a segunda etapa é buscar um filme ou um trecho de filme que se ajuste ao tratamento do conceito.

Nesse sentido, o cinema proporciona percepção de situações diversas, ocasionando, por vezes um estranhamento por parte do espectador que culmina numa atitude de análise e raciocínio acerca do conteúdo reproduzido. Eis aqui o momento em que a Filosofia torna o cinema uma ferramenta de ensino-aprendizagem, fazendo dela um recurso eficaz de reflexão e discussão filosófica, e com isso, levando os indivíduos a uma observação mais investigativa e crítica sobre as representações postas pelo filme.

Para compartilhar

Primeiro apresentaremos como desenvolvemos a atividade. Depois passaremos a um esquema geral que pensamos ser útil a qualquer atividade que envolva Cinema e Filosofia. A atividade do Cine Consciência foi realizada no mês Junho, na escola Érico Veríssimo, com a turma 301, sob supervisão do professor Diorge Vieira Rosa e no Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi, com os alunos do Ensino Médio, sob a supervisão do professor Jeronimo Kunz.

Como ponto de partida, buscou-se um conteúdo a ser estudado em sala de aula. O tema escolhido na escola Érico Veríssimo, após o diálogo entre o docente e os pibidianos, e com base no que já estava sendo trabalhado pelo professor da turma foi “autocracia”. O próximo passo, já com o tema delimitado, foi escolher o filme. Definiu-se que o filme seria “A Onda” (GANSEL, 2008) para ser utilizado como ferramenta de análise e discussão. Foi definido um texto como referencial teórico e esse, juntamente, com filme estava relacionado ao tema ou conceito-chave.

Foi fornecido aos alunos, antes da reprodução do filme, um questionário que os auxiliassem na construção de sua reflexão. As perguntas apresentadas foram:

- a. O que é autocracia?
- b. Como que se estabelece um governo autocrático?
- c. Será que existe atualmente correntes fascistas e nazistas na sociedade?
- d. O que penso sobre aqueles que são excluídos de grupos por não concordarem com o pensamento da maioria e, como eu me sinto ao ser excluído por pensar diferente?

Já no Colégio Rômulo Zanchi, a partir do diálogo entre os bolsistas, foi escolhido um filme que tratasse de valores como tolerância, respeito, confiança entre outros. Como essa temática permeia a disciplina de Filosofia, pode então ser passada para os

três anos do Ensino Médio. Com o tema delimitado, escolhemos o filme *Escritores da Liberdade* (LAGRAVENESE, 2007) como ferramenta de análise e discussão.

Antes da reprodução do filme, os bolsistas e o supervisor fizeram alguns questionamentos acerca do racismo, pertencimento a um determinado grupo, desinteresse dos professores e dos alunos pelo ensino, violência, respeito pela diferença, preconceitos relacionados à classe social, a temas que estariam presentes no filme. As perguntas realizadas foram:

- a) Quais são os seus sonhos para o futuro?
- b) As suas atitudes são apropriadas para a sociedade em que vocês gostariam de viver?
- c) Vocês acreditam que existe preconceitos dentro da escola?
- d) Se vocês fossem professores, gostariam que seus alunos se comportassem do mesmo modo que vocês na sala de aula?

A seguir apresentamos algumas imagens da atividade do Cine Consciência na Escola, na Escola Rômulo Zanchi. A primeira foto, Foto 1, representa o momento em que os bolsistas e o supervisor do Subprojeto Filosofia, explicaram o objetivo da atividade e fizeram alguns questionamentos acerca da temática do filme. A segunda foto, Foto 2, retrata a hora em que os alunos começaram a assistir o filme.



Figura 1- Introdução ao debate sobre a temática do filme realizada pelos bolsistas do Subprojeto PIBID Filosofia/ Unifra, RS.



Figura 2 - Sessão do Cine Consciência na Escola sobre o filme *Escritores da Liberdade* (2007).

Em ambas as aplicações da atividade foram utilizadas algumas ideias retiradas de artigos da internet e esses nos auxiliaram a refletir sobre a necessidade de se ensinar a pensar, em fornecer aos alunos mecanismos que os ajudassem a desenvolver a capacidade de refletir e expor suas ideias e opiniões.

Com base nos conhecimentos que se tem sobre o assunto, filme, texto referencial, questionário etc. que apresentam alguns

caminhos que orientam o pensamento, deu-se início ao momento de discussão. O professor ou o coordenador do debate fez a retomada de alguns tópicos, ou seja, fez uma introdução sobre o assunto e, a partir daí, o espaço está aberto para o debate.

Para finalizar, foi feita uma revisão, dando ênfase aos pontos relevantes da discussão. Retomamos os argumentos: “é necessário acolher as opiniões contrárias às nossas, pois aquele que pensa diferente da maioria não pode ser excluído, mas incluído no grupo”. Foi analisado também como uma ideologia pode impor e alterar valores e costumes e como isso pode influenciar o convívio escolar e familiar. Assim, concluiu-se que é necessário ter cuidado ao conduzir um assunto no ambiente escolar, pois isso pode influenciar na vida particular dos alunos e dos professores.

De modo genérico, então, propomos uma estrutura próxima à proposta por Cabrera (2006: introdução geral do tema, apresentação do filme, apresentação do filósofo, e sugestão de excertos de textos filosóficos. Consideramos que para uso escolar, esse esquema pode ser adaptado.

1. Deve ser definido um conceito-chave que será estudado. A definição pode ser pelo professor em sua sequência de temas ou se for uma atividade integradora, pode fazer parte do consenso de um grupo interessado. O importante é definir um conceito-chave.
2. Definir um filme ou trecho de filme que seja apropriado tanto à classificação etária quanto ao tratamento do conceito chave. Uma sugestão é buscar em sites como (Curta o Curta - O lugar do seu filme é aqui!, [s.d.]) e (Porta Curtas, [s.d.]) curtas ou documentários que sejam adequados ao conceito.
3. Definir um texto base como referencial filosófico ao conceito que está sendo elaborado. Normalmente, esse texto está disponível no material didático.
4. Definir um conjunto de questões diretas aos alunos que conectem o conceito-chave, o filme e o texto. Deixar claro que são

questões em aberto e que outras podem surgir. Entregar antes da execução do filme.

5. Propiciar um ambiente de debate sobre o conceito-chave, filme e questões.

6. O professor faz uma explicação final, no sentido de apontar para algumas conclusões de temas em aberto e sugerir um posicionamento no caso de dúvidas. É importante que os estudantes percebam que o uso dos filmes se deu em razão da explanação do conceito.

Referências

CABRERA, J. **O Cinema Pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes.**

Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

Curta o Curta - O lugar do seu filme é aqui! Disponível em:

<<http://curtaocurta.com.br/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

GANSEL, D. **A Onda (Die Welle) 2009-08-21** Alemanha Constantin Film;

Highlight Film, 2008. Disponível em:

<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-134390/>>. Acesso em: 24

set. 2017.

LAGRAVENESE, Richard. **Escritores da Liberdade.** AdoroCinema. Disponível

em: <www.adorocinema.com/filmes/filme-60975/>. Acesso em: 28 set.

2017.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem, do**

cinema ao computador. Campinas, SP: Alínea, 1998.

Porta Curtas. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/>>. Acesso em: 22 set.

2017.

RIBAS, Maria Alice Coelho; CENCI, Marcio Paulo. Filosofia e cinema: Possíveis

entrecruzamentos. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, v. 1, n. 1,

2007.

TREVIZAN, Z.; CREPALDI, L. **Linguagem visual e educação: a arte de ensinar.**

In: GEBRAN, R. A. (org.) Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

Jogos paraolímpicos na escola e o desenvolvimento da empatia

*Ernest Cadet*¹

*Wood Lubin*²

*Sidimar Pressi*³

*Jerônimo Kunz Lauer*⁴

*Márcio Paulo Cenci*⁵

Para introduzir

A vida é feita de um conjunto de elementos, que determinam a existência humana. Desde a nossa concepção, cada um de nós possui sentimentos, comportamentos e caráter diferentes. Mesmo assim, nós não deixamos de ser iguais, pelo fato que somos humanos. Como ser humano, somos chamados a nos relacionarmos com os outros seres de nosso meio, e também

¹ Acadêmico do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmico do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmico do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Licenciado em Filosofia. Professor da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Doutor em Filosofia – PUCRS. Professor do Curso de Filosofia. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

somos sujeitos a enfrentar os desafios da vida. Ninguém está livre das necessidades do cotidiano, por isso conviver com os outros é algo necessário para a formação e para o bem estar humano.

Parece que o ser humano tem necessidade de ser perfeito, sem nenhuma deficiência natural ou acidental. Uma vez que, a nossa vida pode não se enquadrar nesse padrão, a sociedade tende a nos excluir da convivência. Contudo, o fato de ser portador de alguma necessidade especial, não tira a nossa humanidade. Diante dessa situação de exclusão dos deficientes enfrentada em nossa sociedade, percebemos o quanto é importante trabalhar a empatia, como a capacidade de se aproximar ao que o outro sente, ainda que como experiência. A nossa percepção como sem deficiências, normalmente não pensamos em colocar-nos no lugar de quem vive com deficiências. Mas isso não nos impede de desenvolver uma consciência solidária, a saber, empática, de experienciar, em algum nível, o que o outro está sentindo. A partir desse trabalho, alinhamos com nossa proposta de sensibilizar os estudantes e a sociedade de modo geral sobre a necessidade de enxergar as pessoas deficientes como seres humanos.

Sendo assim, na oficina *Somos iguais com as nossas diferenças*, realizada pelo subprojeto Filosofia PIBID/CAPES do Universidade Franciscana, desenvolvida no Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi, foram realizadas algumas atividades relacionadas à realidade das pessoas com alguma deficiência. As atividades foram: vôlei sentado paraolímpico (para cadeirantes) e corrida paraolímpica (corrida para cegos). Como primeira etapa, os alunos participaram de uma fala abordando as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com alguma deficiência, e da necessidade da inclusão de todos para uma sociedade mais igual. Em uma segunda etapa, tendo de reconhecer as dificuldades que essas pessoas enfrentam, no seu cotidiano, foi proposta a participação dos alunos na organização e realização dos jogos paraolímpicos. O objetivo foi o de despertar nos alunos a empatia pelos outros.

Para situar o diálogo

A inclusão é um tema preocupante no âmbito da educação. Desde os gregos até a Renascença, sempre existiu uma parcela da sociedade excluída da educação formal. É um exemplo de exclusão, o fato de os filhos de pessoas com condições econômicas precárias não terem, em épocas remotas, acesso à escola. Só os filhos dos ricos, dos nobres e dos burgueses podiam frequentar a escola, isto é, uma educação reservada a uma classe, uma elite, um grupo de pessoas. Antes da inclusão, as pessoas deficientes tinham os seus lugares particulares, chamados de escolas especiais. Os professores formados pela educação especial eram responsáveis pelo acompanhamento desses deficientes (BEYER, 2005)

No decorrer do tempo, a educação evoluiu, com novas perspectivas, está se tentando banir esta segregação. Conforme Feletrin, a escola, para desenvolver uma verdadeira inclusão, deve optar pela mudança. “Isso quer dizer que devem ser revistos valores, normas, modelos de aprendizagem, atitudes, dos professores, relações interpessoais existentes, expectativas, a participação de pais e alunos, a comunicação entre todos os membros da comunidade educativa” (2004, p. 87). Portanto, a inclusão representa um elemento necessário do processo educativo.

A escola, em seu papel de formar bons cidadãos para a melhoria da sociedade, é uma das entidades responsáveis e qualificadas em favorecer a inclusão dos alunos de necessidades educacionais especiais, também, a escola tem por objetivo promover uma educação apropriada a todos, e não segregadora. Segundo Beyer (2005, p. 36), “o direito à educação comum, isto é, à inclusão escolar, não é de forma alguma um valor maior do que o direito ao atendimento educacional adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos”.

Nesse sentido, falar sobre deficiência exige uma mudança de pensamento e requer uma alteração das formas predeterminadas

da sociedade. As pessoas deficientes não são inferiores aos normais, mas todos iguais com características diferentes. O fato de classificar a deficiência como um aspecto biológico, deveria ser repensada e desconstruir os processos sociais, econômicos, históricos e culturais inventados sobre os deficientes. Para Silva (1998), os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso, historicamente, construído, no qual a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade. Esse discurso, assim construído, não afeta somente às pessoas com deficiência, regula também a vida das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder (SILVA, 1998).

O ensino das humanidades mostra que, é importante ressaltar uma educação voltada para a realidade sociocultural, em que cada ser humano, mesmo com suas diferenças, é um ser íntegro como qualquer outro. Segundo Nussbaum (2015, p. 96), “devemos aprender a perceber outro ser humano não como um objeto, mas como uma pessoa completa, não é um acontecimento automático, mas uma conquista que exige superação de muitos obstáculos, o primeiro deles é a total incapacidade de distinguir entre o eu e o outro”.

Enfim, a inclusão é um tema relevante e precisa ser, cada vez mais, trabalhado na nossa sociedade. As escolas podem considerar a possibilidade de mostrar a importância da inclusão, e também a promover a percepção do deficiente como um ser humano com direitos, como qualquer cidadão. De modo que a sociedade organizada e o estado, necessitam acolher sem discriminação a todas as pessoas. De fato, as pessoas excluídas se sentem fora das oportunidades da vida. Por isso, as atividades dos jogos paraolímpicos se fazem necessárias, as escolas podem auxiliar para minimizar a barreira da exclusão. Visto as dificuldades enfrentadas

pelos deficientes nas relações sociais, destacamos a necessidade de conscientizar as pessoas, de que todos temos o direito de viver.

Para compartilhar

As atividades chamadas de Jogos paraolímpicos foram realizadas na oficina *Somos iguais com as nossas diferenças*, no Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi, com a participação dos alunos do turno da manhã - Ensino Médio e Ensino Fundamental, séries finais.

O primeiro jogo foi o vôlei sentado e procedemos da seguinte forma: Cada grupo pôde se organizar em equipe e seguir as seguintes orientações:

- a. Número de participantes: entre 5 e 10 jogadores por equipe, de acordo com o espaço disponível;
- b. Os jogadores deviam jogar sentados para vivenciar as dificuldades dos paraplégicos.
- c. Duração do jogo: 2 sets de 20 pontos.
- d. As demais regras são as mesmas do vôlei oficial.

Na atividade desenvolvida, pretendia-se que os alunos vivenciassem momentos, tais como: conceber o contexto da inclusão de forma concreta; proporcionar aos participantes a inserção na realidade de pessoas com paraplegia, fazendo com que os mesmos criassem certo grau de empatia; participar de forma fictícia em atividades com dificuldades semelhantes às enfrentadas por pessoas com deficiência física em seu cotidiano; entender as limitações vivenciadas por esses cidadãos; refletir sobre uma possível colaboração para melhorar sua qualidade de vida; expor o sentido de igualdade, uma vez que, somos iguais com as nossas diferenças; adequar condutas às diferenças de modo que as relações sejam respeitadas; e, pensar sobre as dificuldades impostas pela precariedade da infraestrutura dos espaços frequentados pelos deficientes.

O segundo jogo foi a corrida paraolímpica. Nesse jogo, desenvolvemos a corrida para os cegos como forma de integrar a realidade das pessoas cegas com os alunos

A partir dessa atividade com os alunos, conseguimos abordar, de forma fictícia, as necessidades cotidianas das pessoas portadoras dessa deficiência.

A realização da corrida paraolímpica procedeu da seguinte forma:

1. Formamos pares de alunos, num espaço da escola bem apropriado e sem nenhum objeto de tropeço durante a corrida; e, a partir de um espaço quadrado, delimitamos a distância a ser percorrida por cada um dos pares.
2. Para verificar os resultados, utilizamos um cronômetro para calcular o tempo de corrida.
3. Um aluno de olhos vendados iniciou a corrida com um outro aluno vidente, segurando a mão dele até chegar ao fim.
4. Depois, o outro vidente passa a ter os olhos vendados, e o seu companheiro faz a mesma corrida.

Nessa atividade, os alunos vivenciaram atividades que simulam os problemas enfrentados por alguma pessoa cega. É claro que, é uma simples atividade que não pretende ser uma aproximação autêntica e completa do que é a vida, de uma pessoa cega. Esse foi um ponto importante do debate, suficiente para fazer pensar e de descobrir o porquê da necessidade da inclusão.

Referências

BEYER, Otto Hugo. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FELETRIN, Efro Antonio. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A política e a epistemologia do corpo normalizado.**
Rio de Janeiro, 1998.

Reflexões acerca da acessibilidade e inclusão social através da oficina “somos iguais com nossas diferenças”

Ana Alice Silva Santos¹

Amanda Pires Pedrozo²

Eduarda Brum Marquetto³

Jerônimo Kunz Lauer⁴

Maria Isabel Veras Orsell⁵

Márcio Paulo Cenci⁶

Mitieli Seixas da Silva⁷

¹ Acadêmica do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID– Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Licenciado em Filosofia. Professor da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Doutora em Ciências - Instituto de Física da Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Engenharia Biomédica - Universidade Franciscana.

⁶ Doutor em Filosofia – PUCRS. Professor do Curso de Filosofia. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁷ Doutora em Filosofia – UFRGS. Professora do Curso de Filosofia. Ex-Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para introduzir

As dificuldades enfrentadas, diariamente, por pessoas com algum tipo de limitação física precisam ser discutidas, no intuito de tornar as atividades diárias dessas pessoas mais fáceis e naturais e, desse modo, permitir a elas, maior autonomia sobre sua própria vida. Algumas dessas dificuldades são expressas, por exemplo, na falta de rampas ou na péssima conservação das mesmas para o acesso de cadeirantes a calçadas e prédios, considerando o tempo demasiado curto para idosos atravessarem a faixa de segurança ou mesmo na falta de ônibus adaptados em quantidade suficiente para atender à população. Acredita-se que essas barreiras podem ser resolvidas pelas entidades públicas ou proprietários de estabelecimentos, desde que as pessoas em poder de decisão estivessem engajadas na melhoria das condições de mobilidade urbana. Além dos problemas relacionados às estruturas dos espaços físicos surge outra questão relevante para essas pessoas, a saber, a falta de sensibilidade por parte dos demais cidadãos quanto às necessidades diversas. Essa falta de sensibilidade, ou falta de empatia, é visível em situações corriqueiras: no ônibus, quando um jovem não cede lugar para um idoso; na rua, quando ninguém auxilia um cadeirante a subir uma rampa defeituosa; na escola, quando professores e colegas não atentam às limitações impostas pelo ambiente no que diz respeito à mobilidade de cadeirantes; no serviço público em que situações de dificuldade no acesso não são contornadas etc.

Nesse sentido, no intuito de trabalhar com essas questões, na direção de buscar soluções para trabalhar a empatia da população escolar, surge a ideia de discutir com alunos do ensino médio, atendidos pelo subprojeto Filosofia PIBID/CAPES do Universidade Franciscana, as dificuldades que as pessoas com restrição na mobilidade enfrentam cotidianamente. Assim, em parceria com o curso de Engenharia Biomédica do Universidade Franciscana, os alunos e os professores envolvidos no subprojeto Filosofia

desenvolveram a ação “Somos iguais com as nossas diferenças”. Na concepção do projeto, foi estabelecido que a oficina seria dividida em três partes: Conceituação: os estudantes assistem a uma palestra curta sobre direitos das pessoas com deficiência - em que discute-se desde modelos de deficiência até a ideia de direitos reservados exclusivamente a essa população; Sensibilização: a partir de cenas previamente montadas, os alunos são convidados a se colocar no lugar de pessoas e experienciar uma situação de restrição de mobilidade; Reflexão: ao final das duas etapas, os alunos, novamente, são reunidos para refletir e discutir em grupo sobre a experiência.

A ideia de trazer a discussão da mobilidade urbana, para dentro do ambiente escolar, partiu da constatação de que os ambientes urbanos continuam restritos ao acesso e à garantia de direitos das pessoas com necessidades especiais, pois apresentam barreiras físico-arquitetônicas, com rampas inadequadas, portas estreitas, transportes sem acessibilidade e pequena frota de ônibus com adaptações.

Para situar o dialogar

A discussão proposta, com as atividades da oficina, se forma sobre os espaços físicos sociais, os quais podem ser tanto favorecedores quanto limitadores da inclusão social e escolar de pessoas com algum tipo de limitação física ou psíquica. A elaboração da oficina visou possíveis mudanças nas atitudes, concepções e, posteriormente, nos próprios ambientes escolares e urbanos, criando nos alunos a sensibilidade necessária para a realização dessas mudanças. Em seu livro: “Sem Fins Lucrativos”, Nussbaum (2015) defende a proposta de uma educação para a empatia. Segundo ela, “os cidadãos não podem se relacionar bem com o complexo mundo em torno delas apenas pelo conhecimento factual e pela lógica. A terceira habilidade do cidadão [...] significa

a capacidade de pensar como poderia ser estar na pele de uma pessoa diferente de si mesmo” (NUSSBAUM, 2015, p.95-96).

Nesse sentido, a autora refere-se ao uso das artes como meios para promover esta educação. Ela afirma, ainda, que as crianças nascem com uma capacidade limitada para empatia, pelo fato delas apresentarem em suas primeiras experiências um profundo narcisismo. Entretanto, a empatia pode ser desenvolvida, gradativamente, por meio de jogos, de oficinas, de brincadeiras e de atividades que possibilitam à criança imaginar como é a experiência dos seus colegas, já nos jovens e adultos pela sua maturidade, esse desenvolvimento seria através das artes.

Para compartilhar

As duas atividades relatadas abaixo tiveram auxílio, supervisão e orientação dos bolsistas PIBID. Como explicado acima, nossa oficina possui vários momentos, ou cenas, dos quais dois serão explicados a seguir:

Atividade 1 - Circuito de cadeira de rodas e obstáculos

A atividade visa apresentar aos estudantes as dificuldades enfrentadas, por cadeirantes no seu cotidiano. Como essas dificuldades são variadas – envolvendo atravessar a faixa de segurança no tempo previsto pelo semáforo, driblar a inexistência de rampas de acesso ou de rampas muito defeituosas, enfrentar calçadas irregulares etc. – montamos um circuito que simula esses obstáculos e convidamos os estudantes a fazer esse percurso.

O objetivo dessa cena, portanto, foi levar o aluno a experienciar o lugar de um cadeirante para que ele possa perceber, por si mesmo, as dificuldades relacionadas à falta de acessibilidade, dando condições aos estudantes de vivenciar e observar alguns aspectos, tais como, a deficiência na estrutura da escola, no que diz respeito às necessidades dessas pessoas, as quais passam por

situações constrangedoras, diariamente, justamente pela falta de colaboração do meio e das comunidades.

Além disso, buscamos com essa cena mostrar aos alunos que o problema não está na deficiência em si, mas nas condições que o meio deixa de proporcionar às pessoas com deficiência. Acreditamos que fazer com que o aluno experiencie uma situação de limitação do próprio corpo no decorrer do circuito pode ter efeitos nas mudanças de atitude e concepção dos estudantes, uma vez que, possivelmente, geraria uma consciência, ainda que de modo aproximativo, sobre como é a vida de tais pessoas. Assim, ao realizar tal percurso, esperamos contribuir para o desenvolvimento da empatia dos estudantes para com cadeirantes e pessoas com limitações de mobilidade.

Atividade 2 - Embarque e desembarque do ônibus

A atividade visa proporcionar aos participantes uma inserção na realidade de gestantes, de idosos e pessoas acima do peso, fazendo com que os mesmos tenham as sensações de desequilíbrio e desconforto enfrentadas, cotidianamente, por essas pessoas dentro de um ônibus. Assim, ao partir da experiência, pretendemos dar oportunidade ao estudante para vivenciar, de forma fictícia, as dificuldades vivenciadas por essas pessoas no dia a dia, para que haja uma mudança em suas concepções e atitudes. Procurando, desse modo, entender as circunstâncias em que essas pessoas estão inseridas, a fim de contribuir para a melhoria das condições na utilização de transportes públicos.

O cenário de um ônibus representou mais uma possibilidade de os alunos criarem empatia, já que proporcionou a eles que se colocassem no lugar de mulheres grávidas e de pessoas acima do peso e ainda de idosos, os quais possuem menos equilíbrio. Essa experiência foi possível ao fazer com que os estudantes subissem alguns degraus em uma escada e utilizassem pesos nas pernas e na barriga, simulando gravidez ou sobrepeso.

Durante a atividade, os próprios alunos trouxeram questões sobre isso, ao relatarem o descaso por parte de muitos motoristas de ônibus, que dão a partida mesmo sem observar se os passageiros já estão posicionados em seus devidos lugares, principalmente referindo-se aos idosos que têm limitações de equilíbrio. Assim, acreditamos que a atividade proporcionou aos estudantes reflexões sobre mudanças em suas próprias condutas, sobre a importância de ceder o lugar no ônibus para as pessoas referidas acima, e sobre ter a consciência da necessidade de fazer a sua parte.

Referências

- ABNT NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Associação Brasileira de Normas Técnicas, Rio de Janeiro; ABNT, 2004.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BITTENCOURT, L. S. et al. **Acessibilidade e Cidadania: barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiência física**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão.
- BRASIL. **Decreto-lei no. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.**
- BRASIL b. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.**
- NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo : WMF Martins Fontes, 2015.

**Assassin's Creed:
o *game* como um recurso ilustrador para o
ensino interdisciplinar de história e filosofia**

*Clarice Rosa Machado*¹

*Matheus Lauer*²

*Marcos Alexandre Alves*³

Para introduzir

A estrutura do ensino vem perpassando por uma fase turbulenta onde se encontra grande dificuldade em cativar o aluno a se interessar pelo estudo. O quadro e o giz são recursos tradicionais do ensino que já não chamam mais a atenção do estudante, pois ele encontra-se diretamente envolvido com o mundo das tecnologias.

A partir das inserções nas escolas que são possibilitadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, notamos essa dispersão por parte dos estudantes, que passam mais tempo mexendo no celular, repassando vídeos e

¹ Acadêmica do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.do Centro Universitário.

² Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.do Centro Universitário.

³ Doutor em Educação – UFPel. Professor do Curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana. Coordenador Institucional – CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

tirando fotos durante as aulas, do que prestando atenção na mesma. Nesse sentido, percebemos que, talvez, seja necessário repensar os métodos que estão sendo usados pelos docentes e buscar alternativas que tornem as aulas mais atrativas, tanto para os alunos quanto para os próprios professores. Com o intuito de pensar e propor alternativas para tornar as aulas mais interessantes, nessa proposta pedagógica, propomos a utilização dos *games* de ação e aventura *Assassin's Creed*, como um recurso ilustrador para o ensino interdisciplinar de História e Filosofia, nos quais é retratada a rivalidade entre duas sociedades secretas ancestrais, a dos Assassinos e a outra dos Templários. Ambas possuem o mesmo objetivo, desejam a paz, mas possuem formas diferentes para alcançar este objetivo. Assim, pensamos em usar os diálogos, a arquitetura, os espaços, os locais presentes nos *games*, bem como a sua representação dos acontecimentos históricos para complementar às aulas de História e de Filosofia.

Para situar o diálogo

Para desenvolver essa proposta de ensino, utilizamo-nos, inicialmente, da obra escrita por Aspis e Gallo (2009), o artigo de Flávia Eloisa Caimi (2014) sobre o uso de tecnologias na aprendizagem histórica, e a obra organizada por Walter Kohan (2004), que versa sobre a utilização de recursos didáticos tecnológicos no ensino, bem como, o texto de Martha Nussbaum (2015), para exemplificar a importância do desenvolvimento da capacidade imaginativa e narrativa para formar cidadãos empáticos.

No segundo momento, realizamos uma análise sobre os *games* da série *Assassin's Creed*, para verificar quais os benefícios de sua utilização em sala de aula, uma vez que é um *game* muito presente na realidade dos estudantes. Dessa maneira, utilizaremos o *game* como recurso metodológico que chama muita atenção dos

estudantes para ministrar as aulas, e assim, tornar a mesma mais atrativa para os docentes e discentes.

Os *games* contam um pouco da história de duas sociedades secretas ancestrais, os Assassinos e os Templários, que desejam a paz. Enquanto os Assassinos buscam a paz através do livre arbítrio, os Templários a buscam através da ordem, do dogma e da hierarquia social. As obras *Assassin's Creed Unity* (2014) e *Assassin's Creed Syndicate* (2015) são grandes exemplos de como os *games* são excelentes ferramentas para ensinar. O primeiro retrata a França de 1700, ambientado em meio ao clima da Revolução Francesa, retratando, inclusive, a tomada da Bastilha, importante evento que é tido como marco para a Revolução. O segundo remonta Londres durante o século XIX, vivendo a Revolução Industrial, novamente os elementos marcantes do fenômeno histórico estão presentes na saga, sendo as fábricas, as máquinas a vapor, o palco central da trama. Os *games* da série *Assassin's Creed* possibilitam uma imersão dentro da sua narrativa que permitem ao jogador experienciar a vida em momentos históricos relevantes, bem como perceber como se compunha a organização social, as estruturas das cidades e os detalhes arquitetônicos de edificações icônicas históricas.



Figura 1 – Fortaleza Bastilha durante a Revolução Francesa no *game Assassin's Creed: Unity*.



Figura 2 - Londres industrial do século XIX retratado no *Assassin's Creed: Syndicate*.

Na perspectiva de Caimi (2014), na segunda metade do século XX conhecemos uma revolução nos suportes de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que permitiu à nossa sociedade a imensa capacidade de armazenamento e distribuição de informações, alterando gradativamente as relações sociais e as estratégias de aprendizagem. Essa preocupação com os rumos do ensino e da aprendizagem pode ser percebida na fala de Aspis e Gallo: “a pergunta que está por trás dessa preocupação é a de como competir com todas as seduções do ‘mundo lá fora’ na hora de ensinar” (2009, p.75).

Na tentativa de esboçar uma abordagem para o ensino, como uma forma de sensibilização, precisamos ter em mente que não podemos simplesmente fazer uma mudança na forma de educar de maneiras diferentes, mas também é necessário o preparo, por parte dos docentes, no que tange ao domínio de novas tecnologias e as suas implicações no ensino. Assim, propomos introduzir a ludicidade, através dos *games*, como um componente didático para o ensino da História e da Filosofia, saindo do modo tradicional, em grande medida ainda engessado na sua forma de promover a

educação, que algumas vezes, tem certo receio em utilizar essas novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Para compartilhar

Adequamos a obra *Assassin's Creed* com a finalidade de empregá-la em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, fazendo do contexto cotidiano do estudante uma maneira de aprender História e Filosofia. O principal objetivo dessa proposta consiste em mostrar que novas tecnologias podem ser colocadas dentro do espaço escolar, sem perder o foco e o conteúdo que está sendo apresentado e estudado em aula, ao mesmo tempo, permite despertar o interesse do estudante por aprender. Para a realização dessa proposta metodológica de ensino, foram analisadas as obras literárias e os jogos de *videogame* da série *Assassin's Creed*. Tomando como referência essa base teórica e lúdica, intencionamos compreender as vantagens do uso da tecnologia, no ensino de História e de Filosofia, como possibilidade de trazer o estudante para dentro do período histórico-social que está estudando. A relevância dessa estratégia didática consiste em ilustrar a arquitetura das cidades e as vestimentas usadas pelas pessoas, entender as ideias e os valores defendidos pelas diferentes sociedades, verificar a compatibilidade ou não de determinadas ideias, crenças e valores, identificar o conceito de livre arbítrio empregado, bem como, analisar se continua sendo o mesmo com o passar dos anos, averiguar as questões éticas que surgem no decorrer do *game*, como por exemplo, a questão de matar um inocente para encobrir os problemas do grupo ao qual pertence (entre outros elementos retratados), tornando assim as aulas mais dinâmicas e com melhor compreensão do assunto que está sendo estudado.

Nesse sentido, entendemos que a série de *games Assassin's Creed* torna-se uma ferramenta importante para a ilustração de períodos históricos e de relações interpessoais. Com uma

construção gráfica bastante complexa, que se atenta aos mínimos detalhes e um texto de igual magnitude, onde os diálogos não são apenas para que o jogador se instrua do que deve fazer, mas informam e requerem um raciocínio que faz com que o educando/jogador reflita e perceba-se presente no local que a história se passa.



Figura 3 - Catedral de Notre-Dame durante a Revolução Francesa no *game Assassin's Creed: Unity*.



Figura 4 - Palácio de Westminster e ao fundo Londres do século XIX retratados no *Assassin's Creed: Syndicate*.

O detalhamento das cidades e das construções, representadas no jogo, permite que o estudante perceba com precisão alguns aspectos característicos do cotidiano das cidades,

bem como, os fenômenos sociais que ocorriam, tais como: as greves de operários ingleses ou os movimentos revolucionários da França e ao mesmo tempo como funcionavam as relações cidadinas de comércio, trabalho, trânsito e diálogos.

Atualmente, segundo Aspis e Gallo, uma das grandes preocupações no campo da educação que “já há anos incomoda os profissionais dessa área é a do aparentemente cada vez menor interesse que os jovens têm pela escola” (2009, p. 75). Diante disso, enfatizamos na presente proposta metodológica para o ensino de História e de Filosofia uma possibilidade, mediante a utilização de metodologias mais dinâmicas e mais atrativas, de fazer com que o interesse dos estudantes se volte novamente para os conteúdos que estão sendo ensinados em sala de aula. Buscamos encontrar uma maneira de utilizar a tecnologia para nos auxiliar em sala de aula, assim pensamos conseguir fazer uma ponte entre o mundo da vida dos nossos estudantes com os conteúdos ensinados nas escolas. Desse modo podemos enfrentar e desconstruir o mal-estar pelo qual está passando a educação brasileira: variações entre o mestre e o discípulo (KOHAN, 2004). A saber, há que se desconstruir a lógica tradicional do ensino e mostrar ao estudante que o que ele faz fora da escola pode ser utilizado na sala de aula, sobretudo, em prol de sua formação humana e científica.

Entretanto, faz-se necessário esclarecer que um jogo eletrônico é um *software* desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas (console, computador, telefone móvel, etc.), ou seja, jogar um *videogame* implica em interagir com esse *software* e/ou com outros jogadores através dele. O uso de jogos eletrônicos na aula é uma maneira atrativa de aprender História e Filosofia, que possui variadas possibilidades de aprendizagem, como, por exemplo, pode-se falar em uma aprendizagem através de jogos, em aprender com jogos e aprender fazendo jogos. No primeiro momento, trata-se do uso de jogos de computador desenvolvidos para desempenhar um conteúdo específico. No segundo momento, dedica-se a adaptação de jogos

não educativos com a finalidade de ensinar ou demonstrar conceitos ou métodos. E, finalmente, o desenvolvimento de jogos que propicia a sistematização do conhecimento sobre alguma temática ou tópico.

A aprendizagem por meio do jogo eletrônico, nessa proposta metodológica, aqui apresentada, está relacionada com o segundo caso, anteriormente esboçado, no qual o jogo não educativo é ajustado para o ensino com a finalidade de desenvolver a capacidade imaginativa dos estudantes na concepção e criação de novos conceitos e na construção do conhecimento. Caimi percebe, em seus estudos, que os jogos digitais, em geral, “permitem correlacionar informações diversas, de caráter geográfico, político, histórico, social e econômico” (2014, p. 179).

Martha Nussbaum (2015), fala sobre a importância de desenvolver a imaginação narrativa, pois essa capacidade humana nos torna mais sensíveis e nos auxilia nas nossas relações com os outros. Assim, a imaginação narrativa significa a capacidade de pensar como “deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter” (NUSSBAUM, 2015, p. 95-96). Portanto, a imaginação narrativa permite nos colocarmos no lugar dos outros e, desse modo, compreender seus problemas e vivenciar as suas experiências. A utilização de games para o ensino de História e Filosofia é uma mais ferramenta disponível que, além de auxiliar no ensino/aprendizagem, possui a capacidade de cativar os educandos e potencializar habilidades como a reflexão, a criatividade e o senso analítico.

Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo de

Souza (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: Editora Fgv, 2014.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Ensinar filosofia.** Um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

O apelo por uma nova consciência ética dos estudantes do ensino médio acerca da vida humana e extra-humana

*Tatianne Ferigolo*¹

*Marcos Alexandre Alves*²

Para introduzir

Inicialmente, é importante destacar que a discussão no âmbito escolar acerca da responsabilidade da atual geração perante os avanços tecnológicos é cada vez mais indispensável, uma vez que e é nesta fase que ocorrem algumas das principais mudanças na vida dos estudantes e, sobretudo, ocorre o surgimento do pensamento crítico e o comprometimento ético consigo mesmo, com o outro e a natureza.

Diante disso, a Filosofia se mostra como um importante instrumento para que isso ocorra, devido ao seu papel crítico-reflexivo e transformador na vida de cada estudante.

¹ Acadêmica do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Doutor em Educação – UFPel. Professor do Curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana. Coordenador Institucional – CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para situar o diálogo

Partindo do pressuposto de que os estudantes não possuem um envolvimento reflexivo sobre o tema envolvendo o uso das novas tecnologias e os seus impactos na vida humana e extramundana, acredita-se que o melhor meio de fazer com que eles reflitam sobre o advento da técnica e seu uso exacerbado pelos seres humanos seja através de atividades escolares.

A técnica moderna está presente diariamente na vida de todo o ser humano e, além disso, encontra-se presente na maior parte de suas relações com o mundo. Hans Jonas (2013), ao falar sobre a técnica, enfatiza que o perigo reside mais no sucesso do que no fracasso, uma vez que a mesma se mostra constantemente como uma ameaça à essência do significado de ser humano. Isso pode ser exemplificado com a busca incessante das pessoas pelo lucro, a qual faz com que as mesmas deixem de lado a preocupação em agir de uma forma não antropocêntrica, ou seja, com uma visão biocosmocêntrica.

Devido ao fato de que a Filosofia é extremamente abrangente, pode-se dizer que a técnica se tornou objeto de estudo desta área, já que possui um grande poder de extermínio da vida em diferentes esferas.

Além disso, é notável a relação opressiva das pessoas com a natureza, já que o homem se preocupa cada vez mais com sua ambição, agindo de forma individualista e irresponsável com o meio em que vive. Nesse sentido, Hans Jonas (2006) propõe uma reelaboração do imperativo categórico de Kant, acrescentando que além de agirmos de “boa vontade”, devemos perceber e medir as consequências de nossos atos em longo prazo. Esta alteração se mostra extremamente pertinente, na medida em que possibilita uma mudança na ética tradicional existente atualmente, tendo em vista os desastres decorrentes da irresponsabilidade dos homens para com a natureza, trata-se de uma proposta que motiva a elaboração de um novo “imperativo ambiental”. Questiona: o que

nós, que vivemos atualmente, deixaremos para nossos descendentes?

Dentre as principais críticas de Jonas (2003) em relação à ética tradicional estão o antropocentrismo e o vínculo apenas ao tempo presente. Diante disso, percebe-se que o mundo está em um momento em que as pessoas precisam repensar suas atitudes, vendo os outros animais e o meio ambiente com outros olhos, pensando nas futuras gerações, o que o autor intitula como “Princípio da Responsabilidade”.

Enfim, vivencia-se um período histórico, cultural e científico em que cada vez mais percebe-se a necessidade de uma nova ética, que possa suprir as lacunas deixadas pela ética tradicional, notadamente antropocêntrica e vinculada ao presente, que consiga dar conta das questões atinentes ao futuro da vida humana e extra-humana no planeta, a médio e longo prazo.

Para compartilhar

A partir do exposto acima, propõe-se duas atividades que proporcionem ao aluno a oportunidade de refletir acerca de sua responsabilidade e de suas atitudes enquanto componentes da geração atual, frente aos problemas trazidos pelo descaso do ser humano com o meio ambiente, bem como pelo uso exacerbado da tecnologia diariamente.

Primeira atividade

Para a realização da primeira atividade, o professor deve dividir a turma em grupos de três a cinco alunos. A partir disso, os grupos serão chamados a analisar uma frase e uma imagem de acordo com suas atitudes diárias e com a sua concepção de meio ambiente. A frase e imagem serão as seguintes:



Fonte: @sociologialiquida (instagram)

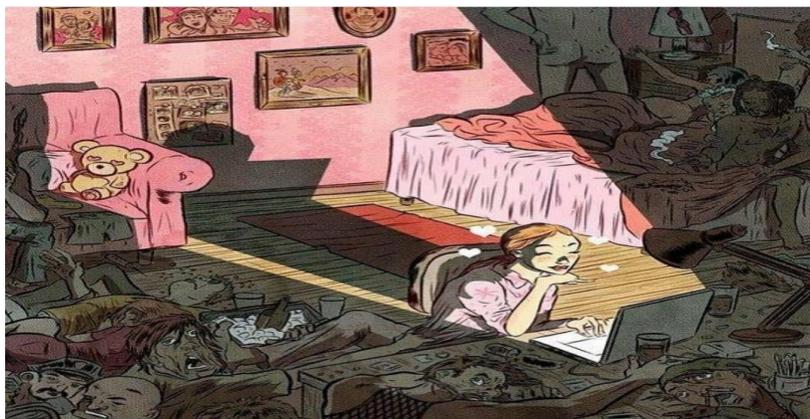


Fonte: @sociologialiquida (instagram)

A partir disso, os alunos serão convidados para uma roda de conversa sobre o meio ambiente, refletindo sobre os problemas advindos da irresponsabilidade humana e sugerindo soluções para este problema tão gritante. A avaliação desta atividade se dará através de um seminário de apresentação de cada grupo, utilizando materiais de sua preferência, tais como cartazes, maquetes, etc.

Segunda atividade:

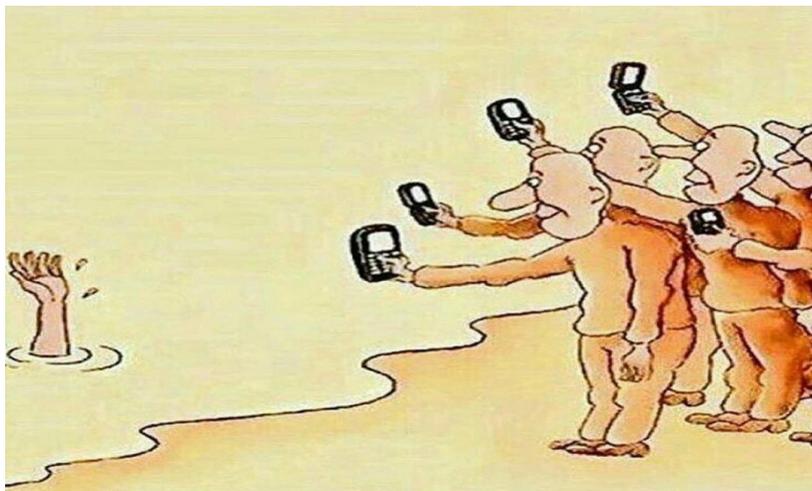
A outra atividade acima referida fará com que os alunos observem seu constante e crescente uso da tecnologia, o quantifiquem e o avaliem. Tal tarefa trará aos mesmos a possibilidade de repensar acerca da real essência do ser humano, o que vem sendo esquecido devido ao gigantesco uso das tecnologias atuais, bem como fará com que os estudantes reflitam sobre a liquidez de suas relações para com os demais e a despreocupação em relação ao outro como seres humanos, através das imagens a seguir:



Fonte: @sociologicaliquida (instagram)



Fonte: @sociologicaliquida (instagram)



Fonte: @sociologicaliquida (instagram)

Após esta reflexão, os alunos serão divididos em grupos. Cada grupo escolherá uma imagem e reproduzirá a mesma. Após reproduzi-la, serão convidados a analisar o que há de errado e o que deveria ser mudado para que o convívio social seja harmônico e livre de egoísmo. A avaliação se dará através do empenho do aluno em realizar a atividade proposta, bem como da participação durante os debates.

Referências

Imagens: @sociologicaliquida (instagram)

ALVES, Marcos Alexandre. O Princípio Ético da Responsabilidade: Apelo por Um Ensino Científico Prudente. **revista Comunicações**, v. 23, p. 53-68, 2016.

FONSECA, L. S. G. Liberdade na necessidade ou a resolução do dualismo segundo Jonas. **Dissertatio** [32] 55-75, 2010.

HECK, J. N. O princípio responsabilidade de Hans Jonas e a teleologia objetiva dos valores. **Dissertatio** [32] 17-35, 2010.

JONAS, H. **O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

JONAS, H. **Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade**. São Paulo: Paulus, 2013.

PIZZI, J. Jonas e o enaltecimento da heurística: a responsabilidade frente ao futuro ameaçado. **Dissertatio** [32] 99-117, 2010.

SANTOS, R. O problema da técnica e a crítica à tradição na ética de Hans Jonas. **Dissertatio** [30], 269-291, 2009.

ZANCANARO, L. A teoria da responsabilidade de Hans Jonas. In: Carvalho, José Maurício de (org.). **Problemas e teorias da ética contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ZANCANARO, L. Singularidades e dificuldades do pensamento de Hans Jonas. **Dissertatio** [32] 119-137, 2010.

Ética e reconhecimento do outro: uma proposta de pedagogia da alteridade

*Frantzy Fanfan*¹
*Marcos Alexandre Alves*²

Para introduzir

No limiar do XXI, a filosofia não pode mais ser ensinada apenas por meio de pressupostos representativos e teóricos. Esse método usado no ato de ensinar e aprender embrutece os alunos em todas as suas dimensões. Então, nosso objetivo, consiste propor a partir do pensamento filosófico de Emmanuel em Levinas, uma metodologia inovadora para pensar uma educação ética, democrática, aberta ao outro, transversal e transdisciplinar. Com efeito, esse modo de ensinar, educar, formar (sem formato), focaliza-se principalmente na relação interpessoal, na intersubjetividade. Isto é, enfatiza a responsabilidade pelo Outro, acolhendo-o como diferente e, colocando-o, como diz Derrida, à margem dessa filosofia centralizada, representativa e esquematizada.

¹ Acadêmico do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Doutor em Educação – UFPel. Professor do Curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana. Coordenador Institucional – CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Levinas (2000) constata que todas as tentativas da filosofia ocidental se baseiam na busca da totalidade do ser. Quer dizer, todo esforço dessa filosofia fundamenta-se em uma base ontológica que compreende o outro como finito em seu sentido, como objeto de interpretação e apreensão. Nessa concepção, para Levinas, ocorre na prática uma redução do outro (estrangeiro) ao mesmo (próprio), a um tema, um conceito, um objeto. Esse modelo de pensar é incapaz considerar o outro na sua singularidade. Assim, a ontologia se reduz a uma filosofia do Ser, da imanência, do narcisismo. Contudo, uma mudança de registro epistêmico, ou seja, que a ética seja a filosofia primeira e não mais a ontologia. Aqui, ética é entendida como relação para com outro, anterior a toda possibilidade de interpretação e compreensão, e de quaisquer tentativas teórico-representativas. Esse novo modo de pensar o encontro inter-humano opõe-se a toda filosofia ocidental que prima pela inteligibilidade e objetivação de outrem.

Na perspectiva de Levinas, essa concepção filosófica ocidental amplia o seu leque de abrangência e chega até o campo da educação. Porém, esse modo representativo ocidental de ensinar carrega consigo certa egologia, ou egolatria. Quer dizer, uma totalização do ser, e, esquecimento do ente. Nessa visão, o outro é ignorado, esquecido, aprisionado, domesticado e, se não responder às características da totalização do ser, sofre a indiferença, discriminação, a intolerância e a exclusão. Nesse aspecto, Levinas indica uma ética relacional ou inter-humana, ao considerar o outro como infinito, absoluto em seu modo de aparecer. Portanto, uma educação, uma aprendizagem, um ensino que deseja formar cidadãos éticos e de conhecimentos democratizados, faz-se necessário acolher e assumir incondicionalmente a responsabilidade pelo outro, em sua condição de transcendência.

Para situar o diálogo

Vivendo em uma sociedade em constância transformação em todos os níveis, sejam eles: social, cultural, econômica, política, educacional e tecnológica. Ou seja, estamos inserindo ao um mundo contexto global. Nesse sentido, há tendência de uma imposição cultural dos mais fortes aos povos mais fracos. Quer dizer, não há uma política de enculturação, mas de visível opressão em que o outro é jogado à margem, ficando privado de acolhimento econômico, social, cultural, educacional e político. Diante de todas as formas violências conhecidas no mundo, que continuam a se manifestar de várias formas, pergunta-se, então, quais são as razões de todas essas pretensões de dominação, violência, injustiça, e, pior ainda de redução e objetivação do outro?

Nesse aspecto, Levinas (2000), na sua obra “*Totalidade e Infinito*”, traz alguns elementos de respostas à essa tantas pergunta. Levinas recusa toda a filosofia ocidental que prioriza a fenomenalidade do ser, e propõe que se considere o outro de um modo diferente ao da ontologia. Contudo, essa relação para com outro não significa trata-lo como um ‘*alter ego*’, mas acolhe-lo infinito e nunca passível de ser reduzido a apenas uma imagem ou forma física.

A relação para com outro, no pensamento levinasiano, é pensamento a partir da perspectiva ética (metafísica). Com efeito, o ser humano por natureza é relacional, lembrando a máxima aristotélica, que somos homens e mulheres políticos (as). Por isso, dependemos da relação intersubjetividade e ao mesmo tempo, isso exige que nos tornemos responsáveis um para com outro. Nessa perspectiva, sem uma relação responsável para com outro, o eu fica destituído do seu sentido ético primordial – encarregar-se do outro. Contudo, o eu que se descobre e se afirma na relação só se constitui, em termos de subjetividade, mediante a abertura e o encontro inter-humano com o outro. Conforme Kuyava, “O eu, para torna-se um sujeito, precisa do reconhecimento do outro,

pois, embora busque a reflexão sobre si mesmo, esta não lhe é suficiente. Do contrário cairia no solipsismo” (2014, p. 325).

Entretanto, toda relação para com outro provoca espanto e trauma. Por isso, “a relação entre outrem e o eu não desemboca em um número ou um conceito a priori. Outrem é infinitamente transcendente e estranho” (KUIAVA, 2014, p. 326). Portanto, encontrar-se com um homem significa manter-se vigilante ante um enigma, que a possibilidade real e concreta de permanente transcendência do outro. Deste modo, não há como imaginar ou pensar a relação do eu e outrem como mútua reciprocidade, posto que o seu rosto, a sua presença rompe com o mundo comum a dois e os mantém completamente separados ou distintos. De fato, relacionar-se com outrem implica o reconhecimento da sua alteridade. A relação do eu para com outrem não é simétrica, visto que o outro destitui o eu autônomo e monológico do seu pedestal de senhorio e poder, exigindo acolhimento e cuidado. Por isso, considerar o outro como um *alter ego* significa aniquilar a alteridade do outro, sua diferença. O outro não faz parte do conteúdo de uma consciência, está fora do sistema teórico. Ele é inteiramente outro, é exterioridade metafísica, verdadeira transcendência que não se integra no horizonte do eu.

Reconhecer a alteridade de outrem demanda uma transcendência de si, isto é, vai além de quaisquer contextos históricos e culturais. Nesse sentido, o rosto do outro não se dá pela aparência e sempre escapa de quaisquer tipos de interpretações. Assim, a relação ética de transcendência é um transcender-se, é um superar os horizontes e ditames da natureza e da história, da cultura e da sociedade. O transcender-se fica como que suspenso à voz que vem de alhures, do infinito do rosto, do seu ensinamento (KUIAVA, 2014). Nessa concepção, uma relação ética para o outro significa ir em direção ao absolutamente outro, como desejo insaciável, como sentido sempre aberto, mas sem negar o eu, a subjetividade. Porém, esse desejo se difere da vontade de desfrutar, comer algo, mas é metafísico, é transcendente (ALVES,

2016). O encontro ou a relação para com outro supera quaisquer intenções de domínio, de tematização e de apreensão. Para Levinas a relação verdadeira para acolher a alteridade do outro, não é sintetizável, ou seja, não exige que ocorra uma síntese conceitual, apenas demanda uma responsabilidade moral por tudo o que diz respeito ao outro. Portanto, não se trata de pensar conjuntamente o eu e o outro, mas estar diante. A verdadeira união ou a verdadeira junção não é junção de síntese, uma junção do frente a frente (LEVINAS, 2000).

Portanto, a relação com outrem é entendida como a medida do Infinito, ou seja, desejo metafísico, que nenhum termo, nenhuma satisfação detém ou domina. Com isso, esse desejo (metafísico) se gera do desejo, desejo como bondade e não cumulativo, mas metafísico. O desejo, para Levinas (2000), surge na presença do outro e é por ele despertado. O desejo, enquanto movimento de transcendência, não possui um caráter objetivante, racional, que se impõe como linguagem ética, a partir da autonomia da vontade. Segundo Levinas, “pôr a metafísica como Desejo é interpretar a produção do ser – desejo que gera o Desejo – como bondade e como além da felicidade; é interpretar a produção do ser como ser para outrem” (2000, p. 284).

Nesse sentido, Levinas declara que ser para outrem não é a negação do Eu, que se precipita no universal, e acrescenta que a lei universal também se refere a uma posição de frente a frente, que recusa a toda a “filmagem” exterior. Com isso, percebe-se que a manifestação epifânica do rosto do outro ultrapassa sempre quaisquer apreensões sensíveis. A ética é a própria transcendência, mas o eu conserva-se, na bondade sem que a sua resistência, ao sistema, se manifeste como o grito egoísta da subjetividade, ainda preocupado com a bondade ou salvação. No pensamento levinasiano o ser que é considerado como desejo não aceita uma subjetividade ontológica isolada e uma razão ontológica impessoal que se realiza na história. A relação inter-humana se dá pela

linguagem, e a ética é a essência da linguagem, também a amizade e a hospitalidade fazem parte da essência da linguagem.

Com efeito, a ética como transcendência gera a pluralidade. Mas, essa pluralidade não é uma multiplicidade fatos expostos para serem interpretados e olhados. Mas, “ela se realiza na bondade que vai de mim ao outro em que o outro, como absolutamente outro, pode apenas produzir-se sem que uma pretensa visão lateral sobre esse movimento tenha qualquer direito de se apoderar de uma verdade superior à que se produz na própria bondade” (LEVINAS, 2000, p. 286).

Para compartilhar

O conceito da subjetividade em Levinas para pensar a educação ou um método do ensino implica o sair do horizonte do Mesmo e ir ao encontro do Outro. Com isso, pergunta-se, qual é o lugar do professor em sala de aula? Antes de qualquer coisa, a subjetividade que se relaciona com outrem é despojada de sua egocentricidade, egolatria e autonomia. Isto é, na relação ética para com outro, a manifestação epifânica do rosto do outro quebra toda a representação pressuposta do Mesmo. Portanto, a estranheza, a diferença que emerge da epifania do rosto em relação ao Mesmo não causa prejuízo, do contrário, proporciona uma ressignificação do eu e do outro. Nesse aspecto, como o professor deve se comportar em relação aos alunos? De fato, o professor deve adotar uma atitude do “mestre ignorante”, isto é, alguém que não marginaliza ou que não considera os alunos como “tabula rasa”, assim sendo, não há lugar para uma relação bancária (ALVES, 2013). Ainda, o professor é obrigado a superar por completo os devidos pressupostos axiológicos subjetivos, para acolher, relacionar, hospedar, respeitar o diferente (aluno).

Com efeito, o encontro do professor com os alunos em sala de aula deve ser assimétrico, quer dizer, o professor não exerce um poder autoritário sobre os alunos, mas lhe cabe acolher a

alteridade de cada aluno. Ou seja, o professor necessita trata-los de modos diferentes. Entretanto, tratar os alunos como diferentes não significa formar grupos discriminatórios, isto é, grupo branco e negro, pobre e rico, menino e menina. Na perspectiva levinasiana, trata-se de acolher a alteridade subjetiva de cada um que é a transcendência e infinitude. Daí, não haverá lugar para o discurso racista, ódio a determinado grupo étnico e cultural, mas sim a inserção, a integralidade, a interculturalidade que respeita dignidade da pessoa humana. Como se trabalho essas temáticas em sala de aula?

Nas inserções em sala de aula, em nível Médio, optou-se inicialmente por fazer uma explanação dos principais conceitos da filosofia da Levinas, tais como: Ética da Alteridade, Desejo metafísico, Subjetividade, Rosto, Relação social. Após a abordagem conceitual, realizou-se outras atividades, que priorizaram a abordagem envolvendo a Ética da Alteridade, focando no tema do acolhimento e do cuidado ao Outro. Essa proposta foi desenvolvida em três etapas seguintes:

Na **primeira etapa**, foi apresentado um vídeo sobre a eugenia do holocausto nazista, em que os alunos olharam o sofrimento, a tortura, e, em fim, a extermínio de milhares de pessoas inocentes de todas as idades e sexos, que foram dizimadas simplesmente por uma questão étnica e racial.



Fonte: Google.com.br

Na **segunda etapa**, foi apresentado um documentário sobre a demarcação das terras indígenas que geram guerra, violência e até a morte de muitos índios. Após discutiu-se o tema do racismo na escola, na universidade e no futebol.



Fonte: Google.com.br

Na **última etapa**, formam-se três grupos de alunos para apresentar o que é a Alteridade de outro, em quadro, pintura, poesia, literatura.



Fonte: Google.com.br

Nota-se, o Outro pode ser entendido como próximo que precisa atenção, cuidado, respeito, compaixão e não simplesmente piedade, ou seja, há que trata-lo como totalmente diferente em sua singularidade. Portanto, para manter a paz não basta a ausência de combatentes, a vitória dos fortes, mas a responsabilidade do eu para outrem.

Enfim, finalizamos essa proposta pedagógica, citando as palavras do próprio Levinas “*Si jê NE répons de moi, qui répondra de moi? Mais si je ne répons que de moi – suis-je encore moi?*”

“Se eu não respondo por mim, quem responderá por mim? Porém, se só respondo por mim – serei ainda eu?” (2000, p. 212).

Referências

ALVES, Marcos Alexandre. Acolhimento e responsabilidade: alteridade como fecundidade ética e fundamento da educação em Levinas - ISSN: 1519-6186. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 147, p. 91-99, 2013.

ALVES, Marcos Alexandre. Educação e Alteridade: o ensino como acolhimento e responsabilidade ética em Levinas. **Imagens da Educação**, v. 3, p. 27-36, 2013.

KUIAVA, Evaldo. Ética da alteridade. In: TORRES BRUM, João Carlos. **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KUIAVA, Evaldo Antonio. **Subjetividade transcendental e alteridade: um estudo sobre a questão do outro em Kant e Levinas**, Caixas do Sul: Educus, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa – Portugal: 70, 2000.

Subprojeto História PIBID/CAPES

Brincando de arqueólogo: contextualização espacial no estudo da antiguidade

*Cristof Biaque Aguiar dos Santos*¹

*Gabriel Pereira da Silva*²

*Guilherme Netto da Silva*³

*Nathalia Oliveira Ferreira*⁴

*Vinícius Vieira Barrozo*⁵

*Sonia Maria Cassol*⁶

*Janaina Sousa Teixeira*⁷

¹ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Licenciada em História. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁷ Mestre em História – UNISINOS. Professora do Curso de História. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para introduzir

O ensino de História, na Educação Básica, sofre com o pouco tempo dedicado à disciplina no currículo escolar, e também com a substituição das pesquisas bibliográficas pela superficialidade de informações disponíveis online. A falta de tempo resulta na ideia de que apenas o passado próximo é interessante, sendo o passado remoto visto como superado, portanto enfadonho. Levando isso em conta, o desafio do professor de História é adequar-se à contemporaneidade sem deixar de lado o comprometimento com a ciência histórica e com o seu papel social. Esse papel social nada mais é que, estabelecer um elo entre o passado e o presente próprio de cada aluno, ou seja, conseguir, por meio do conhecimento do universo do estudante, levá-lo a perceber seu vínculo com o passado, proporcionando assim, a percepção de sua atuação como protagonista na História.

A partir disso, os integrantes do subprojeto História PIBID/CAPES do Universidade Franciscana, atuantes no Colégio Estadual Coronel Pilar, decidiram, por meio de uma intervenção nas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, realizar atividades lúdicas envolvendo a mitologia para trabalhar as primeiras civilizações. Essa atividade teve por objetivo demonstrar a pertinência do estudo das civilizações da antiguidade, percebendo nelas a origem de elementos culturais que ainda se fazem presentes na contemporaneidade. Ou seja, o estudo dessas culturas que, poderia parecer obsoleto por tratar-se de um passado bastante remoto, sob outra perspectiva pode ser visto pelo aluno como algo completamente ligado ao presente.

A fim de dar condições de reflexão sobre a capacidade que as sociedades humanas têm de desenvolver conhecimento e, com isto, transformar a si e ao mundo, foram trabalhados patrimônios materiais e imateriais, que encontram-se em sociedades de diferentes épocas. Neste caso, as sociedades antigas se prestam

para o estudo da mitologia como narrativa capaz de organizar concepções de mundo de forma não linear ou cronológica.

Além disso, a capacidade do homem de transformar o espaço e de criar meios tecnológicos com vistas à sobrevivência e construção identitária, foi outro enfoque.

Ao longo do segundo semestre de 2016, na escola Coronel Pilar, nas turmas do sexto ano do ensino fundamental, os bolsistas PIBID realizaram um trabalho que, abordou a questão da mitologia e dos aspectos gerais de diferentes civilizações da antiguidade, tais como: os Indígenas no Brasil; os Egípcios; os Chineses; os Indianos; os Hebreus.

Para desenvolver esse trabalho, primeiramente foram abordadas, de forma individual, cada uma das civilizações, culminando na atividade final intitulada Brincando de Arqueólogo, compreendeu todas as atividades realizadas até o momento e teve o intuito de construir uma reflexão acerca do patrimônio material e imaterial por parte dos alunos.

Para situar o diálogo

A utilização de diferentes recursos didáticos, como imagens e vídeos, bem como de quebra-cabeças e palavras cruzadas relacionados aos aspectos culturais e mitológicos de cada civilização, pudemos garantir a atenção dos alunos e despertar desde cedo o interesse pelo vasto campo que compreende a História e o respeito pelas diferentes manifestações culturais. Desta forma, segundo Karnal (2010, p. 22), o ensino de História deve ser repensado de modo ajude os alunos a compreender e melhorar o mundo em que vivem, sendo importante o desenvolvimento de práticas inovadoras em sala de aula.

Abud, Silva e Alves (2013, p. 110) ressaltam a pertinência do estudo da cultura material. Para eles...

o que somos, não só do ponto de vista individual mas também do ponto de vista coletivo, é moldado com base na apropriação que fazemos do que a natureza nos relegou. Em última análise, os artefatos construídos e utilizados por nós cotidianamente dizem respeito à nossa história.

Jaime Pinsky e Carla Bassanesi Pinsky no artigo Por uma História prazerosa e consequente, presente no livro História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas, organizado por Leandro Karnal (2003), discorrem sobre o que é válido ensinar de cada conteúdo, tendo em vista que trabalhar toda a História é impossível. Para os autores, cabe ao professor selecionar os conteúdos bem como a forma que serão trabalhados. A importância desses conteúdos está na forma com que serão trabalhados, na relevância entre eles e na realidade dos alunos. Pinsky e Pinsky (2003), abordam exemplos de conteúdos e apresentam possibilidades para serem trabalhados em sala de aula. Dentre estes exemplos, constam as Primeiras Civilizações, destacando a importância da compreensão sobre o início da construção do patrimônio cultural da humanidade.

No que diz respeito ao uso da mitologia, a partir das ideias de Campbell (ano), foi possível trabalhar o mito sob uma perspectiva junguiana, onde o mito é uma forma de simbolização humana que visa dar sentido à existência e às funções do indivíduo a partir de arquétipos presentes no inconsciente coletivo. Assim, Campbell (2015) discute as modificações sofridas pelos mitos na intenção de seguirem fazendo sentido na medida em que as civilizações se transformam. O mito é, portanto, um legado imaterial da humanidade que, de forma atualizada, ainda se faz presente nas sociedades atuais.

Para compartilhar

Após a realização de quatro intervenções trabalhando com os povos da antiguidade a partir de seu patrimônio material e

imaterial, o encerramento do ano letivo ocorreu com a atividade denominada Brincando de Arqueólogo, que visou unir os assuntos propostos anteriormente de forma que possibilitou os alunos situarem as sociedades da antiguidade geograficamente.

Para isto, foi produzido um mapa mundi de extensas dimensões a partir de uma projeção ampliada de um mapa em papel pardo para possibilitar o desenho do mesmo em proporções reais. Isto foi feito em várias tiras de papel que, ao final, foram unidas formando o grande mapa. A utilização desse mapa, em grandes dimensões, foi feita visando que cada aluno pudesse interagir, transitando pelo mundo para então procurar artefatos culturais e mitológicos (escondidos em caixas), como se fosse um arqueólogo de verdade e explicar para os outros colegas e professores, por meio dos conhecimentos obtidos em aula o que significava cada artefato e a qual civilização pertencia.

Por fim, ao realizar as atividade sobre a Antiguidade, foi possível, por parte dos bolsistas, perceber a fascinação dos alunos. Ao trabalhar a Antiguidade por meio dessa atividade, que para alunos de 6º ano significa um tempo extremamente remoto, portanto quase insignificante, partindo de que vivemos num mundo onde a fluidez do tempo é extremamente rápida, o grupo conseguiu estabelecer um contato cultural muito grande, apesar desta enorme lacuna temporal. Assim, foi possível mostrar que a História se faz o tempo todo, por todos e em todos os lugares, e que isso afeta o andamento de tudo. Ou seja, os alunos perceberam-se como sujeitos ativos no processo histórico, bem como do processo de ensino-aprendizagem, pela sua constante participação e pelo respeito em suas falas.

Referências

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013;

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de deus**: mitologia oriental. Vol. 2. São Paulo: Palas Athena, 1994;

_____ **As transformações do mito através do tempo**. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 2015;

_____ **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007;

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanesi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula**: conceitos,, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

**Colégio Manoel Ribas:
uma narrativa audiovisual para a valorização
da história local**

Kristhel de Lima Cesar¹

Jonas Migotto Filho²

Diniz Melo Júnior³

Júlio Cezar Pires Júnior⁴

Matheus Lauer⁵

Maria Helena Nascimento Romero⁶

Janaina Souza Teixeira⁷

¹ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Licenciada em História. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁷ Mestre em História – UNISINOS. Professora do Curso de História. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para introduzir

Este trabalho propõe a criação de um material audiovisual, no formato documentário, que, posteriormente, poderá ser utilizado como recurso didático. O documentário aborda histórias de pessoas ligadas ao Colégio Estadual Manoel Ribas localizado em Santa Maria - RS, produzido pelos bolsistas do subprojeto História PIBID/CAPES do Universidade Franciscana, juntamente com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Manoel Ribas e a turma F, do primeiro ano do Ensino Médio. Desde o início, esse trabalho objetiva construir conhecimento histórico do local onde a escola, aqui em questão, se encontra em conjunto com os alunos..

Inicialmente, é preciso compreender um pouco da história da escola. O prédio que abriga o Colégio Manoel Ribas teve sua construção ligada à criação da Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha, que faz parte da história da Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul. A Escola nasceu em 1921 para atender as meninas, filhas dos associados da Cooperativa. A parte administrativa e pedagógica da Escola Santa Terezinha foi entregue às Irmãs Franciscanas do Colégio Sant'Ana, assim a escola esteve sob os cuidados da Cooperativa até 1942, passando, no ano seguinte, a ser administrada pelo Estado do Rio Grande do Sul. Por ser uma instituição de ensino feminina e profissionalizante, se ensinava música, canto, desenho, costura, bordado, confecção de chapéus e trabalhos domésticos. Em 1945, a Escola foi transformada em Escola Artesanal Dr. Cilon Rosa.

O Colégio Manoel Ribas teve sua origem a partir de um pedido da vereadora Helena Ferrari Teixeira, de Santa Maria, ao governo estadual, no ano de 1953. No início, o Colégio Manoel Ribas dividia seu espaço físico com o Grupo Escolar João Belém e a Escola Artesanal Cilon Rosa. Em 1974, o Colégio passou a ocupar todo o prédio, onde está até hoje. Em seus primeiros anos, a Escola ofereceu os Cursos Ginásial, Científico e Clássico, os quais

funcionavam nos três turnos (manhã, tarde e noite). Seus alunos também se dedicavam à Banda Marcial do Colégio Manoel Ribas, criada em 1956, sendo essa a única banda escolar da época que ainda se mantém em funcionamento (BEBER, 1998; RECHIA, 2006; FLORES, 2008).

A história do Manoel Ribas é construída pelas memórias dos grupos sociais que com ela se relacionaram (professores, funcionários, estudantes, pais e comunidade). Assim, a relação de pertença e de reconhecimento, dessa Instituição educacional, como um bem do passado da cidade e do Estado que impulsionou o seu tombamento como patrimônio histórico no ano de 2000.

Para situar o diálogo

Na produção do documentário proposto, o passado do colégio é reconstruído por meio de depoimentos e visões pessoais dos entrevistados. As percepções individuais são múltiplas acerca de um mesmo pano de fundo – o Colégio – possibilitando, assim, a criação de um material empático e de valor para a comunidade santa-mariense. Conforme Hagemeyer (2012, p.113) “a educação audiovisual deve ser entendida como processo de sensibilização e construção de redes de significado social”.

Assim,, as histórias narradas auxiliam na percepção dos estudantes como sujeitos históricos, pois eles poderão ver representações e histórias do ambiente que frequentam diariamente e, também, perceber que o seu cotidiano, relacionado ao Colégio, constrói história. Nesse sentido, é importante trabalhar com a memória das pessoas, para a valorização da história local.

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio

histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo (BITTENCOURT, 2004, p.169).

O prédio do Maneco é, sem dúvidas, um lugar de memória, onde aconteceram e se relacionaram inúmeras histórias de vida. Por isso, ao propor essa atividade esperava-se criar um material de relevância para valorizar a influência cultural de uma das mais antigas instituições de ensino regional e que retrata o apogeu do desenvolvimento ferroviário no Estado.

Para compartilhar

O trabalho foi dividido em três etapas: o estudo teórico sobre o Colégio Manoel Ribas, e sobre o ensino e produção audiovisual em história; a elaboração do projeto e a realização das entrevistas; e, explanação do projeto e criação do grupo no *facebook* com a turma “F” do primeiro ano do ensino médio.

A primeira etapa, do estudo sobre o Colégio Manoel Ribas, e sobre ensino e produção audiovisual em história, foi desenvolvida da seguinte forma: inicialmente os bolsistas PIBID, do subprojeto História que atuam no Maneco, reuniram-se para discussões de textos, foram discutidos textos sobre a história do colégio, baseados nas pesquisas da professora supervisora Maria Helena Nascimento Romero. Dando sequência a primeira etapa, foram realizadas discussões, também, foram abordados tópicos sobre ensino de história, com base na obra *Ensino de história: fundamentos e métodos*, de BITTENCOURT (2004). Além disso, o livro *História e Audiovisual* de Hagemeyer (2012) norteou a pesquisa sobre produções audiovisuais em história.

A elaboração do projeto e realização das entrevistas, trata-se da segunda etapa, e foi realizada da seguinte maneira: para começar a produção do documentário, o grupo realizou a seleção dos entrevistados pelos critérios de relevância e disponibilidade,

organizou os equipamentos e distribuiu os convites para os participantes. Esse processo foi desenvolvido em conjunto com as alunas da turma do EJA.

Assim, as estudantes participaram ativamente das discussões e da elaboração do projeto audiovisual, bem como do processo de gravações de entrevistas. Na seleção dos entrevistados, chegou-se aos seguintes nomes José Paulo Rorato (professor da banda do Maneco), Iara Maraciolli (ex-aluna e ex-professora da escola), Therezinha De Jesus Pires Santos (ex-aluna da escola) e Gilda May Cardoso (ex-aluna e primeira rainha da escola). Para compor a parte técnica, o grupo pode contar com a colaboração do ex-aluno Heitor Leal, e as gravações aconteceram no prédio da escola, como pode ser visualizado na Figura 1.



Figura 1 Gravação de entrevista no pátio do Colégio Estadual Manoel Ribas

Para valorizar a memória dos participantes, as entrevistas buscaram abordar o cotidiano das pessoas no período em que frequentaram o colégio. Foram contadas histórias marcantes vividas na escola como, as aulas, a relação com os diretores – como o padre Rômulo Zanchi –, os bailes de escolha da rainha, as viagens da banda do Maneco, o apego à instituição, como o caso da ex-

aluna que virou professora do Colégio Manoel Ribas e viu os filhos também construírem sua formação na instituição.

A terceira, e última, etapa, a explanação do projeto e criação do grupo no *facebook* com a turma F do primeiro ano do ensino médio do Colégio Manoel Ribas, foi realizada da seguinte forma: a fim de integrar mais estudantes ao projeto, o grupo de bolsistas PIBID participou de atividades com a turma “F” do ensino médio regular. Em um primeiro momento, realizou-se um debate sobre protagonismo histórico, para que os alunos conseguissem, por meio do diálogo, ter a percepção da importância de estudar a história local e das pessoas que construíram o cotidiano do espaço em que eles estudam. Além disso, eles puderam se reconhecer como sujeitos históricos e entender como suas ações e hábitos, na vida escolar, também constituem a história do colégio. Após essa atividade, um grupo no *facebook* foi criado com a turma e os bolsistas PIBID. Nesse grupo, os alunos escreveram textos contando suas experiências e percepções a respeito da escola. O grupo na rede social também é um recurso para discussões sobre o andamento do projeto, decisões coletivas e organização dos trabalhos. Os textos dos alunos sobre o colégio integraram uma mostra, juntamente com fotos e a história da praça Eduardo Trevisan, em outro projeto realizado com a turma, no dia do lançamento do documentário.

Referências

- BEBER, Cirilo Costa. **Santa Maria 200 anos**: História da Economia do Município. Santa Maria: Pallotti, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- FLÔRES, João Rodolpho Amaral. **Os Trabalhadores da V.F.R.G.S.**: Profissão, Mutualismo, Cooperativismo. Santa Maria: Pallotti, 2008. Série: Estudos Ferroviários 2.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História e Audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RECHIA, Aristilda A. **Santa Maria**: Panorama Histórico-Cultural. 3. ed. Santa Maria: Associação Santa-Mariense de Letras, 2006.

Os heróis nos quadrinhos da marvel, no cinema americano e o herói que os inspira

*Stéfani Martins Fernandes*¹

*Rita de Cassia Folle*²

*Nadine da Silva Marafija*³

*José Emanuel Martins*⁴

*Pâmela de Medeiros Medeiros*⁵

*Bruno de Moura Pinto*⁶

*Jucemara Rossato*⁷

*Janaina Souza Teixeira*⁸

¹ Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁷ Licenciada em História. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁸ Mestre em História – UNISINOS. Professora do Curso de História. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para introduzir

Desde o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, o nazismo estava em pleno avanço pela Europa. Nos Estados Unidos da América (EUA), foi necessário despertar na população o sentimento nacionalista para aumentar a certeza da vitória na guerra. Com esse propósito os meios de comunicação de massa foram largamente utilizados.

As histórias em quadrinhos tinham uma grande aceitação por boa parte da população, isso fez com que as mesmas fossem amplamente difundidas. Com isso, quando as ideias antinazistas foram lançadas nas histórias, eram grandes as chances de serem assimiladas pelo público.

As histórias em quadrinhos (HQs) surgiram no final do século XIX e começo do século XX, elas passaram a ser chamadas, assim, quando foram introduzidos balões com falas de personagens nos desenhos. Por serem um produto de grande circulação, muitas mensagens ideológicas foram inseridas nas histórias e na composição dos personagens. Sendo assim, na imaginação do ser humano criou-se a imagem do super-herói como aquele que se diferencia dos demais por seus valores morais e suas ações extraordinárias, Ele se dedica a lutar por uma causa nobre e é dotado de qualidades como força, inteligência e ética.

Nesse contexto, a partir de informações e explicações trabalhadas sobre a 2º Guerra Mundial e a Guerra Fria, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, desenvolveu-se uma atividade integrada. Nessa atividade, por meio de sua imaginação, os alunos, criaram o seu super-herói, procurando mostrar a sua realidade comparando-a com a realidade da guerra.

Essa proposta teve como objetivo contextualizar, de forma paralela, a realidade do Pós-guerra e Guerra Fria, mostrando os vários personagens em HQs que surgiram nesse período e a realidade que os alunos vivem hoje. As expressões de suas

realidades ficou evidente na produção dos heróis criados pela imaginação dos alunos.

Para situar o diálogo

Como a maior parte das HQs se constituem de imagens, por muitas décadas, desde o seu surgimento, elas não eram recursos didáticos e muito menos de estudos acadêmicos. De acordo com Ciro Flamarion Cardoso; Ana Maria Mauad (1997), foi a partir da Escola dos Annales – por meio de Bloch; Febvre – que outros meios começaram a ser considerados para a pesquisa em História, além dos documentos escritos (1997, p. 401). Com isso,

não mais uma história do individual, das singularidades de uma época, sintetizada na idéia de uma narrativa dos grandes fatos e dos grandes vultos. O que está em questão, a partir de então, é o desvendamento das especificidades de épocas históricas, compreendidas a partir de seu caráter transindividual (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 402).

Essa perspectiva de pesquisa acabou aproximando outras áreas de conhecimento da História, desenvolvendo, assim, novas metodologias.

Palhares (2008) aponta que, é necessário integrar diferentes metodologias – no caso as imagens em conjunto com textos – durante as aulas de História, conforme o nível de ensino (2008, p. 3). A autora, ainda afirma que, a utilização das HQs busca romper com a prática do uso, exclusivo, do livro didático, tornando o ensino de História mais prazeroso e interessante aos alunos.

Levando em consideração a ideia de que as HQs se constituem de imagens e textos, elas podem carregar vários significados envolvendo um período de tempo. E, baseando-se nas descrições e ilustrações dos personagens criados podemos observar os anseios, medos, cotidianos e sonhos dos alunos.

As histórias em quadrinhos são uma ótima maneira de propagação e difusão de ideias, com seus variados estilos e artistas que refletem, algumas vezes, a sua localidade em seus traços e histórias (MAGALHÃES, 2012). Poder colocar o aluno como chave principal para a criação destes personagens, foi uma ótima maneira de conhecer a turma e para que ele pudessem trocar ideias para a criação da história de vida do personagem, o nome e na hora de desenhar.

Houve mudanças na história, seus elementos não são mais a dos grandes nomes, mas sim das pessoas com cotidianos normais. Hobsbawm (1997) em seu livro *Sobre História*, fala sobre como houve uma grande ascensão da história social, e esta tem em si vários aspectos novos para a historicidade como, as mudanças no físico humano até os símbolos e rituais, e sobretudo a vida de todas as pessoas, de mendigos a imperadores . Então é nosso dever, como professores, auxiliarmos os nossos alunos a se sentirem participantes da história e criadores de uma linha que está sendo traçada por eles e que terá um impacto histórico.

As produções cinematográficas são, de certa forma, atrativas e para os alunos e para atividades em sala de aula, há uma larga produção que discute a validade de usá-la , como aqui não temos espaço para uma maior discussão, preferimos apenas alertar sobre um dos cuidados que o professor, em nosso caso o professor de História, deve ter ao fazer uso deste recurso em aula. Pois, mesmo sendo o cinema um importante instrumento para a discussão de determinados eventos ou acontecimentos históricos, há a necessidade de levar os alunos a refletirem que, por mais realistas que aparentem ser, os filmes constituem representações da realidade e, como tal, transmitem valores ideológicos, políticos, sociais e culturais de quem os produziu (RAMOS, 2016).

Para compartilhar

As histórias em quadrinhos, apesar de terem sido criadas há muito tempo permanecem circulando na sociedade atual, com cadeira cativa no coração daqueles que caíram de amor pela maneira agradável e o estilo artístico que varia entre seus criadores, que abordam temas diversos, como afirma Gomes (2017), os heróis:

brigaram com os efeitos do Crash de 1929, fortaleceram os aliados durante a 2ª Guerra, reivindicaram direitos de igualdade nos anos 1970, participaram da Guerra Fria, destruíram inimigos e, incansáveis, ainda hoje, enfrentam os problemas que abrangem a esfera política, econômica e social do nosso planeta.

Como os quadrinhos são produtos de um autor e de um tempo, podemos, a partir deles e dos super-heróis neles contidos, pensar como serviram para difundir a ideologia ou discutir a sociedade de a determinada época, afinal são a expressão do contexto em que foram produzidos.

No cinema, os heróis seguem um estilo muito próximo ao das histórias em quadrinhos, pois são personagens humanos que recebem seus poderes e a partir desse momento precisam salvar a vida de muitos e ainda precisam enfrentar seus problemas diários. Essa característica, em especial, faz com que os seus espectadores criem uma relação de empatia e consigam se espelhar nos personagens do cinema e das HQ's.

Em nossa proposta para sala de aula, apresentamos aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Augusto Ruschi, o contexto pós-Guerra e da Guerra Fria a partir do surgimento dos super-heróis nas HQs e posteriormente no cinema. Após a realização de uma aula expositiva-dialogada sobre esse contexto histórico, propusemos a exibição do filme *Até o último Homem*, dirigido por Mel Gibson, a fim de realizar um debate sobre quais seriam as características que fariam de seres humanos

comuns super-heróis. Nesse sentido, foram levantadas características como ética, respeito, empatia, amor, altruísmo, entre outras.

Para explorar as possibilidades do ensino por meio do cinema e das HQs sobre super-heróis, pedimos aos alunos que produzissem um herói inédito, que os representasse e que fosse capaz de mobilizar outras pessoas. Assim, como acontece com os heróis nos filmes americanos e nos quadrinhos que são criados no intuito de se constituírem como exemplos a serem seguidos.

Cada aluno produziu seu super-herói, por meio de desenhos, pinturas e colagens, com total liberdade, usaram sua imaginação para confeccioná-los. Ao término da produção da imagem dos super-heróis, os alunos produziram uma narrativa curta, que falava de seus poderes, como que foram adquiridos, suas fragilidades e sobre o terrível inimigo que deveriam combater.

Em uma conversa, após a realização das atividades, entre bolsistas e professora supervisora, sobre as produções dos alunos, foi percebido que os heróis foram para muitos um espaço para expressarem algo real e significativo de suas vidas. Nas imagens, apresentadas na Figura 1 e na Figura 2, e nas narrativas contidas nelas, é possível perceber que estes heróis expressam o desejo pela luta contra a violência à mulher e o desejo por uma qualidade de vida melhor.



Figura 1- Mulher

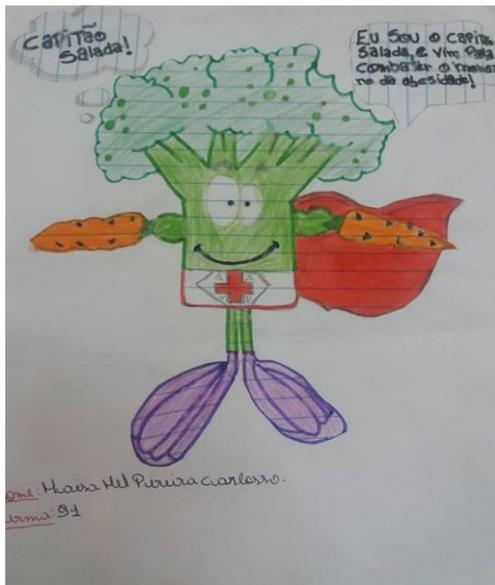


Figura 2

Ao finalizarmos as atividades entendemos que, os alunos após as intervenções foram sensibilizados pelos debates, em especial o que tratou do filme *Até o último Homem* e, sendo assim, no momento em que realizaram uma produção particular, seus heróis expressavam seus desejos, suas fragilidades e seus anseios por vencer suas lutas diárias. De acordo com a professora supervisora, que conhece a realidade dos alunos, os heróis produzidos possuem exatamente os poderes necessários para vencer. Assim, acreditamos que a atividade tenha sido significativa e importante, pois propiciou um lugar de fala para os alunos e um momento de representatividade, para que pudessem se expressar com liberdade e sem medo, afinal existia a possibilidade de os autores deixarem seu herói em anônimo se assim desejassem.

Referências

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. **História e imagem**: os exemplos da fotografia e do cinema. In.: Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

GOMES, Morgana. **O reflexo social dos super-heróis**. Revista Leituras da História, 2017. Disponível em: <http://leiturasdahistoria.uol.com.br/o-reflexo-social-dos-super-herois/> Acesso em: 23/08/2017

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAGALHÃES, Altina Costa. **A importância das histórias em quadrinhos no desenvolvimento da leitura**. 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-das-historias-em-quadrinhos-no-desenvolvimento-da-leitura/91771/>>. Acesso em: 30/06/2017.

RAMOS, Luiz Araújo Neto. **Cinema e História: o uso de filmes no ensino de história**. 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/xviiech/xviiech/paper/vi-ewFile/3238/2748> Acesso em: 23/08/2017

PALHARES, Marjory Cristiane. **História em quadrinhos**: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história. Dia a Dia Educação-Governo do Paraná, 2008.

Cápsula do tempo estudando a pré-história, pensando no futuro

*Emanuelli Halm*¹

*Guilherme Ferraz*²

*Jamille Bonini*³

*Yane Freitas*⁴

*Luzia Zimmermann*⁵

*Eder Matos*⁶

*Janaína Texeira*⁷

¹ Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmico do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Acadêmica do Curso de História. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Licenciado em História. Professor da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁷ Mestre em História – UNISINOS. Professora do Curso de História. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para Introduzir

Novas práticas no ensino básico vêm ganhando mais espaço e a necessidade iminente de inovação, fazendo com que surja uma nova postura frente à realidade escolar, tornando-se indispensável refletir e criar metodologias que facilitem a construção do conhecimento. A exploração do ambiente escolar por parte do educando e a relação desse com a realidade, fomentam atos de criação, recriação e decisão e a partir disso, ele vai dinamizando o seu mundo, segundo Freire (2008)

Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...]. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 2008, p. 51).

Dessa forma, através do saber histórico e da memória seletiva, o aluno pode adquirir uma visão de educação crítica que permite a compreensão do presente e uma análise do futuro. Neste sentido a memória torna-se indispensável ao senso crítico e ao comum, visando sempre à seletividade social aprimorada.

Os estudos sobre a memória se universalizaram no momento em que, como nunca, o passado está distante do presente, quando as pessoas não mais identificam sua herança, pela perda dos antigos padrões de relacionamento social e desintegração dos antigos laços entre gerações (Monteiro; F.C., p. . 14)

Dessa forma, frente à problemática implícita ao meio educacional atual, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto do Curso de História, da Universidade Franciscana (UNIFRA), na Escola Básica Estadual Cícero Barreto em Santa Maria (RS) propuseram uma atividade aos discentes do 1º ano do ensino médio que incorporasse

o saber histórico e ao mesmo tempo fizesse com que os estudantes refletissem sobre o seu papel como sujeito na história, a “Cápsula do tempo”, utilizando materiais recicláveis e as percepções críticas através do tempo Histórico.

Prática pedagógica “A Cápsula do Tempo” no Ensino de História

Inicialmente foi criado um recipiente, especialmente preparado para armazenar objetos ou informações na finalidade de possibilitar a armazenagem e preservação para gerações futuras. Trata-se de um instrumento de preservação de uma pequena parte ou recorte da história, seja ela local, regional, de um país ou pessoal como identidade cultural do sujeito como parte de sua própria biografia.

A Cápsula do Tempo como prática pedagógica no Ensino de História contribui no sentido em que provoca o sentimento de pertencer a um lugar, a um grupo, em que desempenhamos um papel social, ao qual estamos emocional e efetivamente ligados e com o qual nos identificamos. Aspecto importante para o ser humano na sua formação como sujeito crítico e histórico.

A consciência histórica entre jovens tem sido a preocupação de alguns grupos de pesquisas, tanto nacionais como internacionais, que focam na percepção de mudança de tempo, interpretação do passado, orientação da vida prática pela experiência do passado, motivação do agir na prática historiográfica como “A Cápsula do tempo”.

Para Situar o Diálogo: desenvolvimento da proposta cápsula do tempo em sala de aula

Márcia Cavalcante (2010, p. 13) argumenta que “o prazer de fazer parte de um processo de transformação das pessoas é algo inexplicável para quem se dedica à docência”. Nessa perspectiva

faz-se necessário que o professor construa estratégias que proporcione ao discente, o desafio de buscar o conhecimento (CAVALCANTE, 2010, p. 13) e assim, amparar a autonomia e a responsabilidade por meio da experiência e do conhecimento histórico científico.

O grupo de bolsistas Pibid História através do planejamento de Intervenção em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Básica Estadual Cícero Barreto e o desafio de trazer a pré- história ao interesse do estudante fez uma sondagem para definir o que seria mais atraente ao despertar do conhecimento sobre estes homínídeos nossos antepassados, por surpresa destacou-se ficção científica e curiosidades sobre o as permanências de primitivismos ancestrais no homem moderno.

A proposta de realização do Projeto “Cápsula do Tempo Estudando a Pré-História, pensando no futuro” foi de aproximar o aluno do contexto histórico Pré-História e seus períodos identificando-os através da análise empírica e epistemológica, analisando as permanências deste para a posteridade, ou seja, uma cápsula do tempo escrevendo ao passado pré-história e concomitante a este exercício uma segunda cápsula para o futuro em que os estudantes sujeitos na história, colocaram suas expectativas escrevendo para si no futuro, no caso o período indicado para abertura da mesma, Dezembro 2017.

Procurou-se situar os estudantes quanto à linha do tempo na investigação científica, pois para elaboração deste projeto, o aluno precisou transpor o subjetivo para o concreto e suas probabilidades quanto a realidade Histórica.

Os primeiros momentos da atividade foram pautados em situarmos o tempo Histórico Pré- História, logo após revisarmos conceitos historiográficos, micro história, história do sujeito, memória histórica Após estarmos aptos teoricamente, começamos a segunda parte- montagem da Cápsula do Tempo, onde a turma foi dividida em grupos de cinco alunos. Em seguida foram disponibilizados dois frascos de vidros de suco de 500ml, para cada

grupo em cada frasco devidamente identificado com as ideias colocadas dentro, “Carta da Pré- História ao Futuro” e “Minha Carta ao futuro”.

Cada estudante colocou sua ideia em um papel e depositaram na agora Cápsula do Tempo, ambos os grupos tiveram reações inesperadas, pois, sem ser sugestionado afastaram-se uns dos outros grupos para montagem de seu projeto, logo após refletiam entre si sobre ser um ancestral e o futuro.

O grupo Pibid História orientou os estudantes e construiu a caixa para acondicionar as Cápsulas do Tempo, com os olhares ansiosos e atentos todas cápsulas, foram depositadas na caixa e guardada para sua abertura em Dezembro de 2017.



Figura 1- produção de texto individual para cápsula do tempo

Para Compartilhar

A escola, em especial o ensino de História, desempenha um papel fundamental como espaço privilegiado na difusão e consolidação de ideia, imagens e saberes associados à educação, também como para a formação de identidades através do aprimoramento crítico do sujeito histórico instruído.

Os reflexos no futuro imediato como sujeitos históricos buscado pela atividade foram contribuir no sentido do exercitar elementos norteadores do processo de aprendizagem, como argumentação, poder síntese, situação histórica, recortes de memória, plano histórico, linha do tempo, pesquisa científica e formação cidadã. O estímulo dessa prática pedagógica histórica, visa colocar o educando no âmbito investigativo, fazendo com que ele transcenda do senso comum, predispondo-se a uma análise desvestindo-se do que somente lhe é proporcionado a enxergar diante dos seus olhos,mas sim criando a possibilidade de outros olhares ao objeto de estudo, o olhar a partir da investigação do conhecimento. Diante da perspectiva do fora para dentro, onde nos é permitido o desconforto da análise empírica de um passado teórico a pré-histórico e de um futuro subjetivo a partir da Micro-História comum do sujeito para consigo e a sociedade.

Todas essas experiências causam estranheza porque parecem conflitar como nosso sentimento intuitivo de que o tempo é algo de universal e absoluto. O que dá origem a esses fenômenos é a maneira que escolhemos para medir o tempo e relacioná-lo como nosso modo de vida. O horário com nosso modo de vida. (Whitrow, , p. 16)

A autonomia e o protagonismo visam contribuir na potencialização, na construção do conhecimento pelos mesmos. Nesse processo do conhecimento, o diálogo entre o professor e o aluno é fundamental. Neste sentido, Paulo Freire acredita que, “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2008, p. 104).

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à

disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significa então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição(FREIRE, 2008, p. 114).

Segundo Antunes (2011) " a escola é imprescindível para o ensino, não porque o aluno coleta informações, mas porque as usa como ferramenta para pensar, refletir e para atribuir a essa informação uma realidade consciente." Compreendendo a necessidade de aproximar a História da realidade dos alunos.

Temos a certeza que a atividade trouxe uma narrativa diferenciada para os alunos, já que os mesmos puderam perceber os significados do aprender através da História, onde no momento em que nos inserimos como pesquisadores devemos elencar ferramentas necessárias, que se adequam ao objeto estudado, também quando a perspectivas e recortes que possibilitam traduzir dúvidas em veias teóricas, o praticar história como elemento formador do sujeito crítico.

Referências

- CAVALCANTE, Márcia. **O desafio de ser professor (a) do jovem de hoje.** In CAVALCANTE, Márcia (org). Ensino Médio mudanças e perspectivas. Porto Alegre: Edipucrs. 2010
- ANTUNES, Celso. **O jogo para estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis, RJ. Ed. Vozes,. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- GOFF, Jacques Le Goff. **História e Memória.** Lisboa - Portugal: Editora Edições 70.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História Sujeitos, Saberes e Práticas.** Rio

de Janeiro: FAPERJ, 2007. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WHITROW, G.J. **O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1993.

Subprojeto inglês PIBID/CAPES

Iniciação à docência: o desafio de ensinar língua inglesa por intermédio de *games*

*Caroline Meirelles dos Anjos*¹

*Elton Machado Maia*²

*Brenda Zancan*³

*Douglas Zanini Ribas*⁴

*Pâmela Leão Freire*⁵

*Tanier Botelho dos Santos*⁶

*Manuela Bisognin Custódio*⁷

¹ Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmico do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmico do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Mestre em Letras - UNISC. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁷ Mestre em Ensino de Línguas – UNIPAMPA. Professora do Curso de Letras. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para introduzir

Neste trabalho, tem-se como objetivo destacar a importância do ensino acadêmico e o aperfeiçoamento de habilidades diferenciadas de ensino transportadas para a sala de aula, especificamente, para o ensino de Língua Inglesa, na educação básica.

Sabe-se que o século XXI evidencia a exigência de profissionais com mais habilidades e competências espera-se que os professores sejam sujeitos ativos e voltados à modernidade no que diz respeito ao evento da globalização e de estratégias lúdicas no ensino de uma segunda língua. Assim, os professores precisam encarar essas novas formas de ministrar aulas, buscando oportunidades de gerar um ensino mais efetivo e mais prazeroso. As dificuldades encontradas são muitas, bem como as incertezas quanto ao alcance dos objetivos propostos ,porém, enquanto o docente não tiver consciência de seu papel de agente de transformação, mudanças não ocorrerão.

Este trabalho tem como objetivo discutir a seguinte questão: Como tornar as aulas no ensino da educação básica mais lúdicas e eficazes? Buscando metodologias diferenciadas, tais como o uso das mídias digitais, games e redes sociais, desenvolver atividades que proporcionem o contato dessas tecnologias aos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto de Letras/Inglês UNIFRA.

Para a realização deste trabalho, baseou-se no estudo de alguns teóricos, dentre eles, MATTAR (2009, p.13). O teórico menciona os *games* como uma metodologia positiva para a aprendizagem do aluno digital:

Nas escolas, os alunos estudam muito para, quem sabe depois(quando?), utilizar o que estudaram. Há tão pouca motivação para estudar, já que não se sabe como nem onde

aquele conhecimento poderá ser aplicado. O aprendizado necessita de motivação para um envolvimento intenso, o que é atingido pelos games, principalmente aqueles que pressupõem uma longa curva de aprendizado, mas não pela escola atual.

Segundo Moyles (2002), os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...” MOYLES (2002, p. 21)

Jogando, o aluno tem uma motivação extra e se depara com o desejo de vencer que provoca uma sensação agradável, pois as competições e os desafios são situações que tiram os jovens de sua zona de conforto. Segundo SILVEIRA (1998, p.2):

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência .

A estrutura da Sociedade da Informação surge por reflexões, discussões e soluções para o ensinar, no cenário que desponta. Esse é um quadro que fica ainda mais desolador quando, apoiados em BEHRENS (2005). Nesse sentido, pudemos constatar que os docentes afirmam que, “reproduzir a prática pedagógica de seus antigos professores” pode dar conta do processo de aprendizagem exigido na Sociedade da Informação. Para isso, se utilizam os mesmos livros e das mesmas atividades, sem avaliar que o mundo mudou (BEHRENS 2005, p.451).

Para situar o diálogo

Na maioria das escolas, o ensino tradicional baseado na simples transmissão de conteúdos desconexos ainda está presente. Não sendo diferente, o ensino de língua estrangeira, em especial em língua inglesa, encontra-se muitas vezes ancorado em preceitos gramaticais e na tradução sistemática para língua materna. Desse modo, a escola é um centro no desenvolvimento do pensamento; ela deve acompanhar a agilidade com que a nossa sociedade avança tecnologicamente para que, dessa maneira, as novas tecnologias digitais possam favorecer o aprendizado de línguas, doravante o inglês.

Temos, portanto, na maioria das salas de aula, um claro conflito de gerações, em que professores, que nasceram nas Gerações X e Y e tiveram que se adaptar às novas tecnologias, sabem que precisam estar preparados para lidar com alunos que cresceram e se desenvolveram por elas rodeados. Reconhecendo, assim, que a era das linguagens líquidas - era do *networking* - pressupõe, entre outras coisas, um trabalho escolar com os multiletramentos advindos desta nova realidade (ROJO, 2013).

As tecnologias proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos, e possibilitam a criação de novas formas de metodologias. Ademais, elas, podem favorecer no aprendizado dos alunos, sendo esse o foco principal. Leffa (2006) destaca que, a internet permitiu ao aluno usar a língua-alvo para se integrar em comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo que estudassem a língua em uso. Dessa maneira, a informática passa a ser usada no ensino de línguas como uma fonte dinâmica, que possibilita a integração de todas as tecnologias até então desenvolvidas, como da escrita, de áudio e vídeo, de rádio, de televisão, de telefone, em um único recurso: o computador.

Ainda em concordância com Leffa (2006), o uso cada vez mais disseminado do computador na educação obriga-nos a estudá-lo como instrumento mediador da aprendizagem. Portanto, é essencial uma boa base educacional tanto na educação primária, quanto dentro da universidade. Dessa forma, é imprescindível que os licenciandos na área da educação atentem para a prática e o manuseio de novos recursos didáticos, bem como inserindo-os no ambiente escolar.

Para compartilhar

Utilizou-se como metodologia de pesquisa para o desenvolvimento da dinâmica, um apanhado bibliográfico referente às teorias sobre ensino, tecnologia e educação, que formam um elo de parceria para a melhoria da educação e evidenciam uma nova identidade social e cultural, que se formou com o avanço da tecnologia. Já na metodologia da inserção, optou-se pela forma expositivo-dialogada, com enfoque na assimilação e compreensão dos conteúdos trabalhados por intermédio de um *game* instigante e dinâmico, composto por perguntas e respostas de múltipla-escolha. Para a fundamentação teórica utilizou-se dos pressupostos de MATTAR (2010), MOYLES (2002), SILVEIRA; E BARONE ,(1998). E também contamos com o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) para a elaboração do material de acordo com a faixa etária e conhecimentos prévios dos alunos.

Assim, a inserção com enfoque na revisão de conteúdos de forma dinâmica e eficaz foi feita a partir de um *game* elaborado pelos bolsistas do subprojeto Letras Língua Inglesa PIBID/CAPES, atuantes na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém. A proposta do *game* Show do Milhão foi retomar os conteúdos desenvolvidos pelos bolsistas juntamente com a professora supervisora do primeiro semestre de 2017. Dentre esses conteúdos trabalhados, alguns tópicos ganharam mais relevância como o uso

do *Simple Past*, partes da casa, dias da semana, dentre outros. Dessa forma, na dinâmica desenvolvida foram abordados todos os conteúdos estudados como uma revisão semestral.

Nesse sentido, o objetivo da inserção foi de retomar, de forma lúdica, o conteúdo trabalhado na disciplina de Língua Inglesa na turma do 8º ano, por meio do *game* denominado *Show do Milhão*. Para isso, pontuamos metas: desenvolver as habilidades em Língua Inglesa; capacitar os alunos a trabalhar em grupo; identificar o emprego dos verbos no passado e expressões em Língua Inglesa; colaborar para o desenvolvimento da conversação dos alunos; tirar possíveis dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado.

O desenvolvimento da inserção, baseou-se em primeiro momento, na explanação sobre o funcionamento do *game Show do Milhão* (o jogo consiste em um simulado com perguntas e respostas de múltipla escolha, que, gradualmente aumenta o nível de dificuldade, conforme o avanço do aluno) . Dessa forma, o aluno irá conquistando, simbolicamente, valores mais altos até que se chegue no prêmio máximo de 1 milhão de reais. Em segundo momento, por meio de sorteio, foi selecionado o primeiro aluno a participar do jogo, o qual escolheu mais quatro colegas para representarem os universitários cujo intuito, é auxiliar o participante principal, . Além disso, foi permitido o uso de telefones celulares para auxiliarem na pesquisa, sendo permitido seu uso, apenas uma vez, para cada participante. No_terceiro momento, os alunos tiveram liberdade para sanar suas dúvidas sobre o conteúdo desenvolvido.

Para o desenvolvimento dessa atividade, os recursos didáticos utilizados foram: quadro, giz, dicionários, caixa de som, aparelhos celulares e data show. A avaliação foi feita com base no trabalho em equipe e no desempenho de cada aluno durante a realização da atividade. O uso do *game Show do Milhão* foi uma forma eficaz e dinâmica para o desenvolvimento de questões de Língua Inglesa e proporcionou maior interação entre os alunos, possibilitando, assim, maior assimilação do conteúdo .



Foto 1 e 2: Bolsistas explicando sobre a atividade aos alunos



Foto 3 e 4: Alunos realizando a atividade, respondendo as perguntas guiados pelos bolsistas

Cabe ressaltar a importância dos acadêmicos de Letras/Língua Inglesa inserirem novas ferramentas de ensino, a fim de diversificar as aulas e, assim, torná-las mais interessantes e

atraentes. Com a realização dessa atividade, percebemos o quão desafiador é estar em sala de aula e, ainda, acompanhar as tendências em nível global que se apresentam e se transformam de maneira, cada vez, mais rápida e incisiva.

Como resultado da inserção, tivemos alunos que demonstraram grande interesse na atividade, compartilhando conhecimentos e dúvidas. Foi perceptível, também que, os alunos entenderam a importância de participar e aprender de forma coletiva. Desse modo, foi perceptível a evolução do aprendizado com o auxílio de tecnologias para o benefício escolar. Conclui-se, então, que os acadêmicos de Língua Inglesa devem partir do pressuposto de que a segunda língua é uma experiência de vida que abrange as possibilidades do sujeito agir discursivamente no mundo (BRASIL 1998 p.38). Ou seja, a aprendizagem de língua estrangeira por meio de *games* torna a comunicação mais prazerosa e eficaz se comparada ao ensino tradicional de linguagens.

Referências

- BEHRENS, M. A. **Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. 2001. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/tec/tectxt3.htm>> Acesso em: 09/05/2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- LEFFA, V. J. . **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: LEFFA, V. J. Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.
- MATTAR, J.. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, R. Apresentação. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, A. C. **A importância do jogo e da brincadeira para a aprendizagem**
Disponível em: XXXXX Acessado em: XXXXXX

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

Produção de fanzines em língua inglesa

*Leandra Rodrigues*¹

*Sarah Machado*²

*Thaís Matte*³

*Maíra Souto*⁴

*Déborah Machado*⁵

*Manuela Bisognin Custódio*⁶

Para introduzir

O *fanzine* é uma excelente ferramenta para ser usada em sala de aula, pois ajuda os alunos a desenvolver a comunicação, a criação literária e a liberdade de expressão. Se essa for produzida em grupo, propicia a interação dos alunos entre si, uma vez que,

¹ Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Licenciada em Letras. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Mestre em Ensino de Línguas – UNIPAMPA. Professora do Curso de Letras. Bolsista Coordenador de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

segundo Vigotsky (1982), o desenvolvimento da linguagem tem origem na interação social.

Assim, alunos do curso de Letras do Universidade Franciscana, bolsistas do Subprojeto Letras: Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UNIFRA, estão utilizando essa ferramenta “*FANZINE*”, nas suas inserções, com alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Manoel Ribas na cidade de Santa Maria/RS, pensando na necessidade dos alunos de ampliarem seu vocabulário, bem como desenvolver a escrita e a comunicação na Língua Inglesa (LI). Pode-se dizer que, o Pibid dá aos bolsistas a oportunidade de focar em alguma habilidade, já que não são os professores titulares dos alunos, não tendo que cumprir conteúdo de grade curricular. Assim, o objetivo do projeto produção de *Fanzines* é o de despertar nos alunos a vontade de se comunicar na LI. Acredita-se também que, pelo fato dos próprios alunos produzirem o material e escolherem o tema a ser trabalhado nos *Fanzines*, despertará assim o interesse em aumentar seu conhecimento em LI. E, visto que os alunos são adolescentes, acredita-se que vale a pena investir no projeto de criação de *Fanzines*, porque o aluno está na fase das paixões por personalidades, bem como de críticas e de construção de sua personalidade.

Para situar o diálogo

O *Fanzine*, segundo Magalhães (1993) é uma publicação amadora, feita artesanalmente, produzida individualmente ou por grupos de admiradores de determinado personagem, série, personalidade ou gênero de expressão artística que surgiu na década de 30 nos Estados Unidos. O termo foi criado por Russ Chauvenet e “é um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic* e *magazine*, que viria a significar ‘magazine do fã’ ” (MAGALHÃES, 1993). Seu conteúdo, geralmente possui um único

tema e é destinado a um público dirigido, quase sempre, para outros fãs e admiradores do tema abordado no fanzine. A produção de um *fanzine* envolve os autores em todos os processos de produção, desde o texto até as ilustrações

Assim, espera-se que com esse trabalho o aluno possa usar sua criatividade, no tema ou personalidade que ele escolheu e que é fã. Pois, se o aluno é fã de determinada personalidade, ele vai buscar informações, palavras na LI que possam expressar o seu pensamento a respeito do que ou de quem ele é fã. Também espera-se que com esse trabalho o aluno trabalhe seu pensamento gerando comunicação, pois a medida que internaliza informações sobre a língua, se torna mais fácil se comunicar.

Por meio da produção de fanzines os alunos praticam a escrita de textos, que são lidos não apenas pelo professor, mas também pelos colegas. No mesmo sentido pontua GERALDI (2011, p. XXX).

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa?

Dessa forma, é possível inferir que a prática do gênero *fanzine* em sala de aula possibilita o desenvolvimento e aperfeiçoamento da habilidade escrita, que auxilia no processo de comunicação como um todo, seja no aspecto coletivo com os colegas, seja no aspecto individual do seu desenvolvimento. Além de exercer a comunicação de uma maneira diferente da qual estão habituados, pois envolve a troca de experiências no compartilhar de textos, fotos ou colagens que serão utilizadas, além, da formulação da ideia para o tema. Todos esses processos envolvem pesquisa, leitura e produção textual, o que na disciplina de língua estrangeira ajuda na aquisição de vocabulário, melhorando, assim,

a leitura e escrita , objetivo desse plano de ação. O *fanzine* permite a criação de textos de diversos gêneros, cabe ao editor escolher qual irá utilizar, escolhendo o gênero textual que melhor se enquadra no tema escolhido para o *fanzine*.

Para compartilhar

Nesse relato, a atividade a ser descrita, tem como objetivo a produção de *fanzines* com temas livres para que os alunos possam se expressar, em cada grupo poderá fazer o *fanzine* do seu jeito, e depois, apresentar para os colegas, o que se transformará em uma forma de comunicação em sala de aula. Para a atividade, os alunos foram divididos em grupos de quatro ou cinco componentes, sendo que cada grupo ficou responsável por elaborar o seu *fanzine* em inglês. Após a divisão dos grupos foram escolhidos os temas, como por exemplo: cinema, homofobia, música, esportes e outros. No laboratório de informática, os alunos buscaram informações sobre o tema para a produção dos textos. Os grupos ficaram responsáveis pela escolha dos gêneros textuais e escolha das imagens ou criação das ilustrações contidas no *fanzine*. Durante o processo de escrita, os alunos tiveram de redigir os textos em inglês e depois entregar aos bolsistas e também à professora supervisora que, auxiliaram os alunos nos possíveis erros de escrita e assim, o texto deveria ser reescrito para a última etapa de confecção do *fanzine* no qual, foram utilizados Ao finalizar o *fanzine* os alunos deverão apresentá-lo aos colegas.

Para a confecção dos *fanzines* foram usados materiais como papel sulfite, folhas coloridas, cola, tesoura, recortes de revistas e jornais. Esses materiais foram transformados em colagens junto aos textos em inglês e também desenhos à mão. Após o término das produções os grupos apresentaram seus *fanzines*, explicando por quê escolheram determinado tema, como também, o que estava envolvido no mesmo.

Os resultados, após a realização das atividades, foram considerados favoráveis uma vez que, os alunos tiveram interação, demonstraram certa habilidade na escrita em Língua Inglesa. Além disso, desenvolveram a criatividade e habilidade de expressar suas ideias por meio da produção de *fanzines*.



Figura 1: alunos escrevendo textos em inglês utilizando os materiais diversos.



Figura 2: recortando revistas e jornais



Figura 3: apresentação do *fanzines*



Figura 4: alguns *fanzines* prontos

Referências

GERALDI, João Wanderley. **A prática de produção de textos: O texto em sala de aula.** 5ed. - São Paulo: Ática, 2011.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine.** 1º ed. - São Paulo, Editora Brasiliense, 1993

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

Subprojeto matemática PIBID/CAPES

O software Geogebra no estudo de ângulos internos e externos de um triângulo

Sonia Regina Prado de Medeiros¹

Lozicler Maria Moro dos Santos²

Karla Jaqueline Souza Tatsch³

Para introduzir

A globalização e o avanço tecnológico acelerado que afetam o mundo do trabalho têm provocado mudanças sociais e inquietações no meio educacional, tanto nos educadores quanto na sociedade em geral.

Essas inquietações, são geradas pela necessidade de mudança na estrutura do processo de ensino e aprendizagem que precisa acompanhar esse avanços, tem provocado uma busca por abordagens inovadoras, seja por meio do uso de resolução de problemas, modelagem matemática, uso de jogos didáticos ou de tecnologias digitais.

Nesse contexto, o subprojeto da Matemática do PIBID/CAPES, do Universidade Franciscana tem desenvolvido um

¹ Licenciada em Matemática. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Mestre em Ensino de Física e Matemática. Professora do Curso de Matemática. Bolsista Coordenadora de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Mestre em Ensino de Física e Matemática. Professora do Curso de Matemática. Bolsista Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

trabalho com a implantação de unidades didáticas inovadoras no ensino e aprendizagem, no ensino fundamental, nas realidades escolares em que está inserido.

Dentre as ações está o uso do contexto como meio de melhorar a participação e a aprendizagem da matemática. O presente artigo apresenta a descrição dos resultados de uma unidade aplicada junto aos alunos de 8º e 9º anos de uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de Santa Maria - RS, a qual possibilitou a aplicação dos conhecimentos sobre teoremas dos ângulos internos e externos de triângulos.

A demai, foi um trabalho realizado em parceria com a professora supervisora e os bolsistas de iniciação a docência do subprojeto que proporcionou o uso de softwares e materiais concretos. Buscou-se abordar a importância do estudo dos triângulos por meio de propostas inovadoras de ensino que valorizam a participação interessada dos alunos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa.

Para situar o diálogo

No ensino da matemática, o aparecimento de qualificados programas educacionais tem criado perspectivas animadoras para o ensino-aprendizagem dessa disciplina. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), às tecnologias de informação, tecnologias digitais, em suas diferentes formas e uso, constitui um dos principais agentes de transformação da sociedade, dadas as implicações que essas exercem no cotidiano das pessoas (BRASIL, 1997).

Além disso, ao referir-se à “geometria como processo de interiorização e apreensão intelectual de experiências espaciais, o aprendizado passa por domínio das bases de construção deste ramo de conhecimento” fazendo com que a abstração desempenhe papel fundamental (GRAVINA, 1996, p. 2).

Nesse sentido, ressalta-se que a tecnologia digital é uma aliada no processo educativo, uma vez que, possibilita a busca de informações, atendendo o estilo cognitivo e o interesse do aluno (ALMEIDA, 2000).

Para compartilhar

Iniciou-se a inserção em sala de aula solicitando que os alunos realizassem uma pesquisa sobre diferentes aspectos dos triângulos tais como: conceito, elementos, e classificação quanto a medida dos lados e dos ângulos. Logo em seguida, cada aluno recebeu régua, tesoura e palitos de churrasquinho, e foram orientados a marcar, nos palitos, segmentos de reta de 3, 4, 5, 7, 9, 11 e 13 cm de comprimento e recortar. Assim, o objetivo era formar triângulos com esses palitos, escrevendo as ternas obtidas em uma tabela e verificando se formavam ou não triângulo, procurando escrever com suas palavras qual a condição necessária e qual a condição suficiente para formar triângulo.

Após várias tentativas alguém disse: “esse palito é menor que os outros dois juntos”, ou seja, a medida de um lado do triângulo é menor que a soma dos outros dois lados.

A seguir, no laboratório de informática, os alunos foram levados a conhecer e explorar os recursos básicos do *software* Geogebra (GEOGEBRA.org). Para isso, receberam propostas de atividades divididas em duas partes que orientavam, passo a passo, a construção de triângulos equiláteros, isósceles e retângulos.

Assim, finalizada cada construção foram convidados a medir os lados e os ângulos internos e a classificar quanto à medida dos lados e quanto às medidas dos ângulos internos utilizando os recursos disponíveis no *software*.

Após os cálculos realizados, foram incentivados a usar a opção “mover”, para analisar e registrar as medidas obtidas após alguns movimentos.

Finalizada a primeira etapa da construção dos triângulos, solicitou-se que escrevessem suas conclusões quanto à medida dos lados e dos ângulos; e, após o movimento, analisar as características do desenho, registrando se acontecia alteração ou não. Nesse sentido, os alunos foram orientados a também analisar a regularidade da soma dos ângulos internos registrados na tabela.

Na segunda parte de cada atividade, os alunos traçaram semirretas com origem nos vértices, fazendo prolongamentos dos lados para a identificação e medição dos ângulos externos dos triângulos construídos, registrando as medidas em uma tabela.

Após a análise dos registros esperava-se que todos concluíssem que a soma dos ângulos externos de um triângulo é igual a 360° , que a medida de um ângulo externo é igual à soma de dois ângulos internos não adjacentes e que a soma de um ângulo interno com um ângulo externo é sempre igual a 180° (ângulos suplementares), o que aconteceu com êxito.

Finalizadas as construções, os alunos tiveram a possibilidade de usar a ferramenta “mover” permitindo fazer conjecturas sobre o conteúdo estudado, desde o nível visual até a análise e abstração, como ilustrado na figura 1, abaixo.

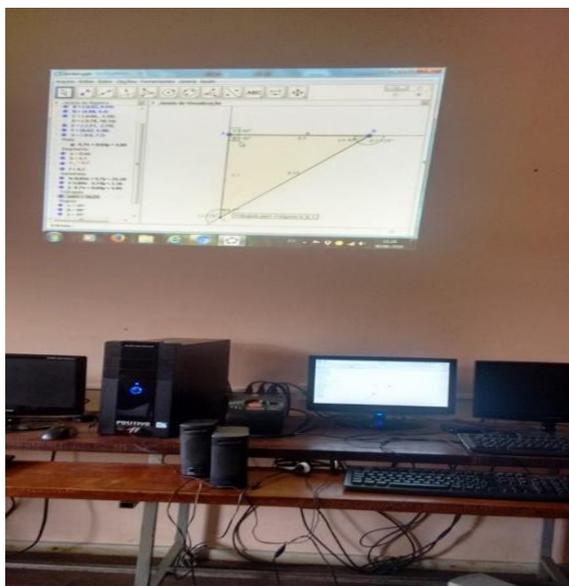


Figura 1: Cálculo dos ângulos sendo realizado por um aluno com o uso do software.

Apesar de algumas dificuldades encontradas na escrita e na interpretação das análises por parte de alguns alunos, o uso das tecnologias digitais nessa atividade proporcionou aos estudantes uma aprendizagem autônoma, em que eles foram incentivados a adotar uma atitude investigativa mudando a postura passiva para um envolvimento mais dinâmico, bem como a professora e as bolsistas envolvidas que adotaram posturas de orientadores e motivadores.

O uso do computador com o *software* Geogebra permitiu um trabalho criativo em matemática, despertando a curiosidade, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Os alunos envolveram-se, assim, interessadamente e a aprendizagem aconteceu de forma inovadora, criando um ambiente animador tanto para os alunos como para os bolsistas e a professora regente.

Pode-se afirmar que, as atividades de ensino inovadoras, desenvolvidas pelo subprojeto Matemática PIBID/CAPES do Universidade Franciscana, têm criado um clima diferenciado no ambiente escolar, ratificando para bolsistas e professores, o quanto é possível e viável a construção da aprendizagem em situações diferentes daquelas que envolvem apenas o quadro e o giz, em sala de aula. Dessa forma, constroem-se aprendizagens com significado e constroem-se profissões docentes co-responsáveis com a contemplação, no meio escolar, do avanço tecnológico presente na sociedade.

Referências

- ALMEIDA, M.E. **Informática e formação de professores**. Volumes 1 e 2. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: MEC/OEA, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01>. Acesso em 11 jun. 2011.
- GEOGEBRA. **Geogebra**. Disponível em: <<https://www.geogebra.org/about>>. Acesso em 03 abr. 2017.
- GRAVINA, M. A. Geometria Dinâmica: uma nova abordagem para o aprendizado da geometria. **Anais...** VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, p.1-13, Belo Horizonte, Brasil, nov. 1996.

**A construção geométrica do retângulo Áureo
e o recurso de história em quadrinhos
no ensino da matemática:
uma atividade interdisciplinar**

*Carla Hernandez Flores*¹

*Cláudia da Rosa Camargo*²

*Fabriéle Becker Silva*³

*Lucas Linke Nunes*⁴

*Mariana Martins*⁵

*Lozicler Maria Moro Dos Santos*⁶

*Karla Souza Tatsch*⁷

Para iniciar

¹ Acadêmica do Curso de Matemática. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Matemática. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de Matemática. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmico do Curso de Matemática. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Acadêmica do Curso de Matemática. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Mestre em Ensino de Física e Matemática. Professora do Curso de Matemática. Bolsista Coordenadora de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁷ Mestre em Ensino de Física e Matemática. Professora do Curso de Matemática. Bolsista Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

O presente trabalho apresenta o resultado de um planejamento interdisciplinar e interescolar das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, subprojeto da Matemática do Universidade Franciscana. Apresenta o relato de uma atividade desenvolvida com alunos do ensino básico em duas escolas públicas de Santa Maria, RS.

Para situar o diálogo

A atividade de ensino objetivou o conhecimento do número irracional ϕ , do *retângulo de ouro* a partir da razão áurea a partir da leitura e releitura dos dois primeiros capítulos da obra "O Pequeno Príncipe", fazendo a interpretação em formato de história em quadrinhos.

Para Fazenda (1993), interdisciplinaridade é um princípio novo de reorganização epistemológica das disciplinas científicas. Assim, Conscientes de que a interdisciplinaridade exigiria uma atitude de despojamento e dedicação, e que também possibilitaria a garantia da construção de um conhecimento globalizante pelo aluno, as bolsistas planejaram e executaram as atividades de ensino.

Propiciou-se, então, aos alunos um trabalho interdisciplinar envolvendo conhecimentos de interpretação de texto e geometria plana de Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), o aluno precisa saber utilizar diferentes fontes de informações e diferentes recursos para que possa construir conhecimento.

A partir disso, A ação possibilitou o desenvolvimento da leitura/escrita e habilidade na construção geométrica do retângulo áureo, usando também a criatividade para ilustração da história em quadrinhos.

Para compartilhar

Durante a atividade desenvolvida, percebeu-se que seria possível relacionar a leitura do livro com várias noções matemáticas como razão, proporção, geometria, álgebra, desenho geométrico entre outros da matemática, e com isso, vislumbrou-se uma possibilidade de trabalho interdisciplinar.

Para a realização da atividade, os alunos assistiram aos vídeos de introdução do *número de ouro* e do *retângulo áureo*. Após a visualização dos vídeos, a professora regente das turmas de 7º ano, explanou sobre os fatos históricos e suas aplicações. Na continuidade do planejamento, os alunos fizeram a construção do *retângulo áureo* utilizando régua, esquadro e compasso, valorizando-se o uso do material manipulável.

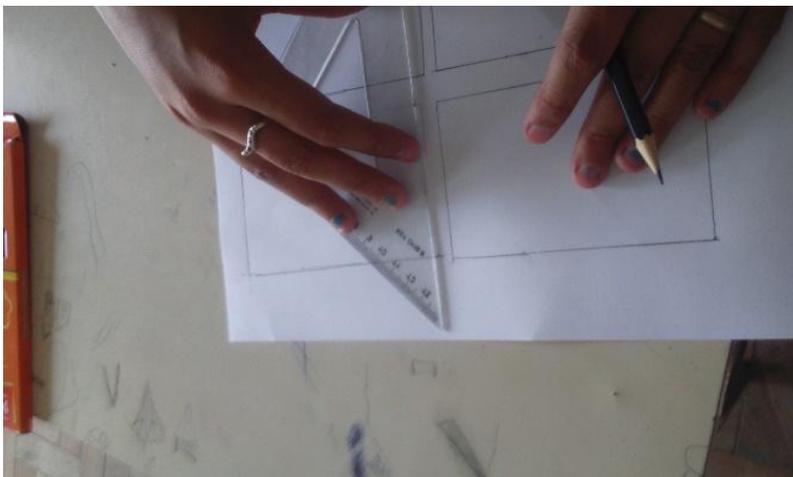


Figura 1: Construção do retângulo de Ouro.

Fonte: Foto da autora.

Além disso, Em sala de aula, foram disponibilizadas cópias dos capítulos 1 e 2 da obra “O Pequeno Príncipe”, oportunizando assim, a leitura e releitura dessa parte da obra, bem como a construção de uma história em quadrinhos, atividades propostas

nas aulas de Matemática e de Língua Portuguesa, pelas bolsistas da Matemática.

Os alunos utilizaram de figuras geométricas para a releitura da história lida, conforme ilustram as figuras 3 e 4.

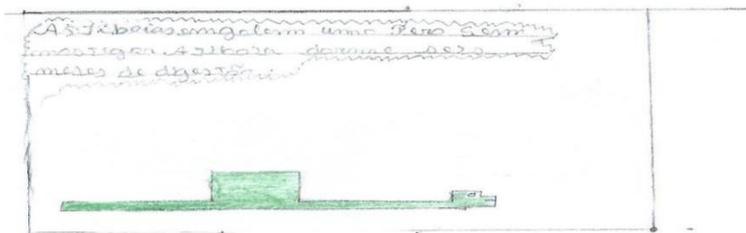


Figura 2: Releitura do capítulo 1 e 2 do Pequeno Príncipe com figuras geométricas.

Fonte: Foto da autora.



Figura 3: Releitura do capítulo 1 e 2 do Pequeno Príncipe com figuras geométricas.

Fonte: Foto da autora.

Foram necessárias quatro horas-aula para as atividades, a qual proporcionou- um amplo aprendizado aos alunos, aliando o

desenvolvimento da habilidade da escrita com a representação e identificação de diferentes formas geométricas planas.

Os alunos demonstraram interesse e boa vontade na realização deste trabalho, superando dificuldades com relação a ortografia, coerência e concordância verbal nos textos ao longo do processo.

A utilização do material concreto em diversas atividades em sala de aula é importante para que a aprendizagem se efetive, sendo uma oportunidade para o professor identificar possíveis dificuldades e ajudar a superá-las. As participações das professoras de Língua Portuguesa contribuíram para o aprendizado dos alunos, incentivando-os a desenvolverem suas próprias ideias numa história em quadrinhos a partir da leitura de um texto. Conclui-se que com atividades assim, o aluno não somente cresce intelectualmente, como também aprende a trabalhar em grupo em prol de um objetivo comum.

Assim, destaca-se a importância de explorar a interdisciplinaridade em atividades interescolares, com o uso de materiais manipuláveis para que se proporcionem meios para a construção e aplicação dos conhecimentos trabalhados nas escolas.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Donald na Terra da Matemática. **Pentagrama e o Retângulo de Ouro**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bfvenjvpI98>>. Acesso em: 31 Ago. 2015.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. Texto extraído do **Boletim da SBEM-SP**. V.4, n. 7, p. 5-10. São Paulo: julho-agosto, 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000169&pid=S1516-7313200800020001000009&lng=pt>. Acesso 12 Ago. 2015.

Miscelânea anônima. **O retângulo de ouro**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcxRoBpwP10>>. Acesso em: 31 Ago. 2015.

Retângulo Áureo. Matemática em toda parte. Artes: Retângulo Áureo. **TV Escola**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VCweJojHO88> >. Acesso em: 28 Ago. 2015.

O jogo dos copos na aprendizagem das classes numéricas

*Sonia Regina Prado de Medeiros*¹

*Natália Silveira Pahim*²

*Lozicler Maria Moro dos Santos*³

*Karla Souza Tatsch*⁴

Para introduzir

O presente trabalho apresenta o resultado de um planejamento de aula realizado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, subprojeto da Matemática, do Universidade Franciscana. Esse planejamento foi aplicado em uma turma do ensino fundamental de uma escola municipal de Santa Maria- RS.

¹ Licenciada em Matemática. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Matemática. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Mestre em Ensino de Física e Matemática. Professora do Curso de Matemática. Bolsista Coordenadora de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Mestre em Ensino de Física e Matemática. Professora do Curso de Matemática. Bolsista Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para situar o diálogo

Sabe-se que desde os tempos mais antigos, a matemática é vista como uma vilã, como uma disciplina extremamente difícil de ser ensinada e aprendida. Porém, os bolsistas do PIBID/Matemática têm a missão de provar aos alunos exatamente o contrário. Para isso, são usados jogos e objetos de aprendizagem que fazem com que a tão temida matemática se torne algo prazeroso e divertido, sendo possível então, facilitar o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

Sá (s.d.) afirma que a prática docente de mais de 30 anos comprova que atividades de ensino envolvendo jogos didáticos constituem excelentes trabalhos no combate ao mito da “matemática difícil de aprender”.

Como a turma na qual os bolsistas estavam trabalhando pertencia ao quinto ano e apresentava dificuldades na parte inicial da matemática, na aprendizagem sobre o sistema de numeração decimal, optou-se por aplicar o chamado Jogo dos Copos, com o intuito de melhorar o conhecimento dos alunos nesse aspecto.

O objetivo principal da aplicação do Jogo dos Copos foi o de auxiliar os alunos a entenderem e fixarem o conteúdo de “Sistema de Numeração Decimal”, o qual faz parte da alfabetização matemática. Além disso, propôs também que os mesmos percebessem o quanto a matemática pode ser divertida em sala de aula e transformar a concepção de que ela é difícil de ser compreendida.

O trabalho pode ser de grande valia na conquista da aprendizagem do aluno a partir de um trabalho bem planejado. Para Cabral (2006, p. 28), sobre o jogo didático, “se convenientemente planejado, pode ser um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático”.

Para compartilhar

Para poder realizar a atividade os bolsistas arrecadaram tampas de garrafas pet e compraram alguns copos descartáveis. Em seis desses copos, os mesmos escreveram as letras C (correspondentes às centenas), D (correspondente às dezenas) e U (correspondentes às unidades), dois copos para cada letra. Colaram os copos em duas classes (três em cada uma), e dividiram a turma em dois grupos.

A figura 1, a seguir, apresenta o jogo didático referido:

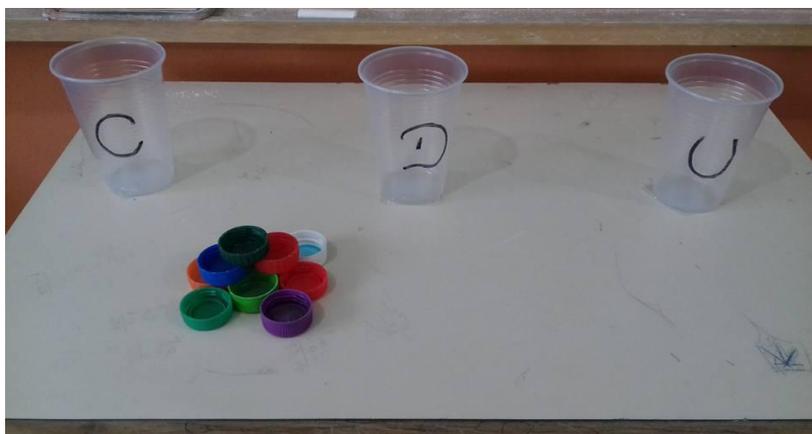


Figura 1: Jogo dos Copos.

Fonte: Foto realizada pela autora.

Para iniciar o jogo, dois representantes, um de cada grupo, se dirigiram à linha demarcada no chão da sala, recebendo dez tampinhas e arremessaram as mesmas. Ao fim dos vinte lançamentos (dez de cada representante) os alunos contavam as tampas que haviam caído no copo das centenas (C), as que haviam caído no copo das dezenas (D) e as que haviam caído no copo das unidades (U). Após a contagem, os alunos deveriam falar em voz alta qual o número formado pelas tampinhas lançadas pelo representante do seu grupo. Concluído os arremessos e a

contagem dos dois grupos, aquele que conseguisse o maior número ganhava um ponto. Assim foi durante toda a atividade, com uma “batalha” entre os arremessadores.

A figura 2, abaixo, apresenta os dois grupos de alunos jogando uma das partidas do jogo didático:



Figura 2: Alunos participando do Jogo dos Copos.

Fonte: Foto realizada pela autora.

A atividade proposta, como viés de competição, fez com que os alunos se envolvessem de tal forma que, sem perceber, acabaram aprendendo com muita facilidade decomposição numérica, reconhecimento de classes, escrita e nomenclatura dos números e comparação dos números quanto seu valor. A turma gostou tanto do jogo que, em inúmeras aulas posteriores, para que os bolsistas repetissem o Jogo dos Copos, o que foi atendido, pois o grupo acredita que a repetição desse tipo de atividade faz com que o aluno consiga fixar o conteúdo mais fácil e rapidamente.

Analisando o desenvolvimento da turma antes e depois da aplicação da atividade, pode-se afirmar que atividades lúdicas possibilitam com que os alunos se envolvam na aula, adquirindo conhecimentos com mais êxito e d. Percebeu-se que a turma, no geral, conseguiu realizar os exercícios propostos, posteriormente ao jogo com mais facilidade do que realizava antes dele.

Tendo em vista os artigos estudados para se realizar a atividade, e a própria aplicação do jogo, pode-se afirmar que atividades lúdicas são grandes aliadas dos professores da área de matemática, pois com elas as aulas tornam-se mais atrativas e fazem com que o aluno passe a se interessar, não só pelo que está sendo feito naquele momento, mas também na explicação do professor no decorrer das aulas. Além disso, pode-se afirmar também que, quando se leva atividades diferenciadas para dentro da sala de aula, a mesma torna-se um ambiente agradável e o conteúdo torna-se interessante aos alunos

Por fim, pode-se dizer que os jogos são instrumentos riquíssimos quando se quer proporcionar uma sala de aula com um ambiente favorável à aprendizagem do aluno e ao desenvolvimento de suas funções cognitivas.

Referências

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino de matemática.**

Porto Alegre: 2006. Disponível em:
<http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf>. Acesso em 07 out. 2016, 16:45.

Governo do Estado do Ceará. **Jogos Matemáticos: Volume II.** Ceará: 2013.

Disponível em:
<<https://jucienbertoldo.files.wordpress.com/2013/02/jogos-matemc3aticos-3c2ba-a-5c2ba-ano-vol-2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016, 16:12.

SÁ, Ilydio Pereira de. **BRINCANDO COM A MATEMÁTICA: A importância dos jogos no ensino da Matemática.** Disponível em:

<<http://www.magiamatematica.com/unifeso/8-brincando.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016, 15:41.

**Estudando números decimais
ao simular compras de mercado:
uma experiência de iniciação à docência**

*Ana Paula Lopes*¹

*Edileuza Pinto*²

*Sonia Regina Prado de Medeiros*³

*Lozicler Maria Moro dos Santos*⁴

*Karla Souza Tatsch*⁵

Para introduzir

Este trabalho apresenta um relato de experiência de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto matemática do Programa institucional de bolsas de iniciação à docência, PIBID/CAPES, do Universidade Franciscana. Trata-se de uma atividade de ensino inovadora, realizada em uma escola de ensino fundamental de

¹ Acadêmica do Curso de Matemática. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Matemática. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Licenciada em Matemática. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisor CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Mestre em Ensino de Física e Matemática. Professora do Curso de Matemática. Bolsista Coordenadora de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Mestre em Ensino de Física e Matemática. Professora do Curso de Matemática. Bolsista Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Santa Maria, que teve por objetivo trabalhar operações fundamentais envolvendo números decimais num contexto social, refletindo sobre situações relacionadas à simulação de compras em um mercado, viabilizando assim, a conscientização da importância da compra consciente explorada via resolução de problemas.

Para situar o diálogo

Vive-se, atualmente, no Brasil uma crise financeira, e é importante refletir com os alunos como é importante administrar responsabilmente o investimento de seu dinheiro, e a aula de matemática é uma boa oportunidade para isso, viabilizando assim, o ensino de conhecimentos.

Segundo Gadotti (1999), educar significa formar para a autonomia, isto é, saber controlar-se. Os números decimais estão presentes em várias situações do dia-a-dia, seja em operações com valores monetários ou em cálculos com diferentes unidades de medidas, desenvolvimento de atividades práticas que contemplem a contextualização.

Além disso, as operações com números decimais, por meio da resolução de problemas, potencializam a valorização de situações vivenciadas no cotidiano em sala de aula, como efetuar um simples cálculo de troco no mercado.

A história dos números decimais teve origem há muitos anos pelos povos Babilônios, Maias, Chineses e Hindus, e surgiram da necessidade humana de representar medidas maiores ou menores que uma unidade (CUNHA, 2002). Tratam-se também, em muitos casos, da representação de uma fração e a vírgula decimal sinaliza a posição das unidades simples na composição do número.

Trabalhar números decimais utilizando a resolução de problemas proporciona ao aluno a busca interessada por uma solução referente ao problema proposto, em que ele não é apenas um espectador do processo educativo, mas também, desempenha o importante papel de construtor do seu conhecimento. Assim, A

resolução de problemas representa uma possibilidade de transformar problemas reais em cálculos matemáticos e assim, tentar resolvê-los ao desenvolver conhecimentos o processo de ensino e aprendizagem, podendo ser utilizada para orientar a aprendizagem, proporcionando ao aluno o aprendizado de conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas(BRASIL, 1998, p. 42).

Para Dante (1991), ao explorar o ensino com a resolução de problemas, é possível desenvolver no aluno competências como: iniciativa, espírito explorador, criatividade, independência e a habilidade de elaborar raciocínio lógico, levando o aluno a fazer o uso inteligente e eficaz de diferentes recursos disponíveis, preparando-o para aplicar essas competências em situações de seu dia-a-dia, na escola ou fora dela.

Dessa forma, buscou-se desenvolver uma atividade de ensino inovadora, com o desenvolvimento de cálculos com números decimais, a partir de situações-problema propostos aos alunos.

Para compartilhar

Executou-se a atividade de ensino que aqui é relatada,, em um mercado fictício organizado com encartes de promoção e numa cartolina foram colocados vários produtos para simular as situações de compras. Para isso, os alunos foram organizados em três grupos e cada aluno recebeu cem reais em dinheiro fictício, uma calculadora e uma tabela de compras onde deveriam ser anotados os produtos e seus valores.

Para problematizar, foi pedido para que cada grupo, na sua vez, fosse até o mercado e anotasse na sua tabela os itens que gostaria de adquirir, para logo após realizar as compras. Após, s alunos deveriam fazer os cálculos dos itens que compraram utilizando a tabela e a calculadora.

Muitos perceberam que ultrapassaram o limite de suas compras, pois só haviam recebido cem reais e tiveram que excluir alguns itens de sua lista. Após essa verificação, os alunos calcularam o troco que receberiam após as compras e dirigiram-se a um aluno que foi designado para ser o caixa, pagando suas compras e recebendo, sempre que necessário, seu troco.

Após a simulação das compras, que foram registradas em uma tabela, os alunos foram convidados a realizar as atividades na qual foi solicitado, como por exemplo: Qual o significado de comprar? Qual o preço mais caro e mais barato de certas mercadorias? Ao introduzir situações-problema que envolviam números decimais perceberam-se dificuldades de interpretação, na identificação da operação a ser realizada e na representação de números decimais.

Segundo Grando e Vieira (2006), a leitura de forma incorreta do ponto de vista conceitual de números se dá devido ao fato de que na escola, a tendência é simplificar a linguagem matemática, processo que pode dificultar o aprendizado do aluno no decorrer de sua vida escolar.

Esse trabalho proporcionou o entendimento das quatro operações básicas com os números decimais bem com, também a leitura correta dos mesmos. A resolução de problemas possibilitou aos alunos o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como a autonomia na construção do conceito de números decimais em relação ao problema proposto, fazendo uso de conhecimentos matemáticos básicos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 42) “os conceitos matemáticos devem ser abordados por meio de situações em que o aluno necessite de algum tipo de estratégia para resolvê-la [...] e a resolução de um problema faz com que o aluno utilize o que aprendeu por meio de aproximações sucessivas”.

A resolução de problemas faz com que os alunos se sintam desafiados a solucionar a situação que estão vivenciando tanto na sala de aula como na sua vida pessoal. Apesar das dificuldades na

identificação das operações e na interpretação dos problemas, houve participação ativa e empenho dos alunos, por ser uma atividade lúdica que envolveu gastos financeiros, na qual a intenção foi a de auxiliar na conscientização sobre a importância do cuidado na administração do dinheiro de cada um para o equilíbrio do orçamento e o ensino das operações com números decimais.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros

Curriculares Nacionais. Matemática. Brasília: A Secretaria, 1998.

CUNHA, Micheline R. K. da. **A quebra da unidade e o número decimal: um estudo diagnóstico nas primeiras séries do ensino fundamental.**

2002. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática.** 2. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999

GRANDO, N. I.; VIEIRA, Giancarla Beatriz. Números decimais: dificuldades conceituais. In: GRANDO, N. I. **Pesquisa em Educação Matemática: contribuições para o processo ensino- aprendizagem.** 1 ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006, v. 1, p. 117.

Subprojeto pedagogia PIBID/CAPES

A sacola literária como atividade motivadora da leitura e escrita

*Daiane Cavalheiro*¹

*Emanuelle Salvadé*²

*Esther Maicá*³

*Juliana Cechin*⁴

*Rita Machado*⁵

*Michele Martelet*⁶

Eunice Maria Mussoi

*Rosiclér de Fátima Pinheiro Cantarelli*⁷

*Fernanda Figueira Marquezan*⁸

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁷ Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisora CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁸ Doutora em Educação - PUCRS. Professora do Curso de Pedagogia. Bolsista Coordenadora de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para introduzir

Este artigo objetiva apresentar o projeto pedagógico desenvolvido pelo Subprojeto PIBID/CAPES, curso de Pedagogia, do Universidade Franciscana, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi, em quatro turmas de 2º ano. Presente na Escola CAIC, desde o ano de 2010, um dos maiores desafios identificados durante a implementação do programa na instituição e que, se destaca nas ações desenvolvidas pelo subprojeto do curso de Pedagogia, é promover formas de estimular as crianças ao hábito da leitura, para além do espaço de sala de aula, contribuindo, assim, para o aprendizado e gosto da escrita, bem como para envolver a comunidade escolar, especialmente as famílias.

Entende-se que a leitura e a escrita são fundamentais para a inserção das crianças no mundo alfabetizado tendo, portanto, a necessidade de integrá-las nas atividades diárias do contexto social e da vivência do sujeito. Assim, contribuirá para o seu desenvolvimento e formação enquanto cidadão participante na sociedade, atuando como indivíduo que possui leitura crítica em relação aos textos que circulam na sociedade..

Desse modo, torna-se fundamental que a criança possa se apropriar de novos conhecimentos, no caso da aprendizagem da leitura e da escrita, e que essa vivência esteja impregnada de significado emergindo de relações sociais, em que o indivíduo possa estabelecer, diariamente, no seu ambiente de convívio, a integração desses novos conhecimentos, e que eles façam parte do seu cotidiano dentro e fora do ambiente escolar como parte da cultura escrita dos educandos tornando-os alfabetizados.

Diante dessas considerações, surgiu a necessidade das bolsistas de Iniciação à Docência (ID), juntamente com as professoras (regentes, supervisora e colaboradora) de desenvolverem um projeto pedagógico que promovesse ações

didáticas focadas no estímulo e gosto pelo hábito da leitura, tanto no âmbito da escola quanto em outros espaços, como em família.

Assim, emergiu o projeto pedagógico, intitulado: *Sacola Literária*, com o objetivo de estimular a leitura entre os educandos, com a participação de suas famílias, como apoio e extensão das atividades desenvolvidas pelo PIBID na referida série, nas turmas atendidas pelo subprojeto.

Para situar o diálogo

Entende-se que as práticas educativas voltadas para o contato das crianças com a leitura contribuem de maneira significativa para o processo de escrita. Nesse sentido, corrobora-se com Freire (1989) ao afirmar que a leitura do mundo, que faz parte do contexto da criança antecede a leitura das palavras e essa em si, implica continuidade da leitura de mundo. Assim, explorar o contato com diferentes tipos de textos, palavras, imagens por meio da leitura torna a mesma associada a diferentes formas de ver e compreender o mundo e igualmente de conhecê-lo.

Desse modo, no ato de ler, de acordo com Carletti (2007), desenvolve-se o processo de armazenamento de leitura e há o funcionamento de um número bastante significativo das células cerebrais ativando conexões e a projeção de novos pensamentos. Na combinação entre unidades de pensamento em sentenças e estruturas ampliadas de linguagem, constitui-se um processo cognitivo, fundamental para a ampliação de novos conhecimentos.

Assim, ler instiga a construção de novas possibilidades, bem como promove o fortalecimento de ideias e ações, levando o leitor ao contato com informações gerais e específicas, além de elevar seu desempenho cognitivo, estimulando a análise e síntese de textos, desenvolvendo, assim, a criticidade e uma forma diferenciada de pensar fatos, situações e conjecturas. Para tanto, acredita-se que durante os primeiros anos de escolarização é preciso instigar e incentivar o contato e o gosto pela leitura a fim de contribuir para

que as crianças tornem-se leitoras autônomas e criativas (CARDOZO; PELOSO, 2007).

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento de interesses e hábitos contínuos de leitura precisa ser um compromisso compartilhado entre a família e a escola. Mesmo em realidades em que o hábito da leitura não é uma prática cotidiana nas famílias dos alunos, é necessário que a leitura seja explorada em atividades desenvolvidas pela escola e pulverizada para a comunidade escolar. Tornando-se uma prática que, sistematicamente, vá cativando e sensibilizando os envolvidos pelo gosto da leitura e que, continue sob influência da atmosfera cultural geral, oportunizando o uso da leitura para o enfrentamento dos desafios da vida em sociedade. Portanto, a leitura contribui para a inclusão social e a compreensão de mundo dos educandos, vindo ao encontro da função social da escrita, justamente, porque integra o contexto pedagógico e a dimensão social que o envolve.

Nessa perspectiva Cagliari (1999, p. 104) afirma que: “[...] alfabetizar é ensinar a ler e a escrever e o segredo da alfabetização é a leitura. Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler”. Isso torna a prática da leitura necessária e parte indissociável da habilidade dos sujeitos letrados.

Nesse sentido, inserir o hábito da leitura na sala de aula com o objetivo de estendê-lo ao ambiente familiar favorece o desenvolvimento da habilidade de ler e de escrever, contribuindo para a apreensão do domínio da leitura e da escrita tanto dos educandos quanto dos demais envolvidos nesse processo.

Para compartilhar

As atividades do projeto pedagógico *Sacola Literária* foram planejadas pelas bolsistas e professoras durante as reuniões do grupo colaborativo que aconteceram tanto na escola quanto no

Universidade Franciscana , seguindo a organização descrita nesta seção.

A sacola foi confeccionada, segundo a criatividade de cada uma das bolsistas que atuavam nas turmas, ou seja, uma sacola para cada turma utilizando na produção, materiais duráveis e alternativos, já que a sacola iria ser levada pelos educandos para suas residências e, por isso considerando-se o constante manuseio precisavam ser feitas com um material d durável.

Inicialmente, a escolha da obra que faria parte da Sacola foi realizada pela professora da turma, juntamente com a bolsista, observando que a temática estivesse de acordo com os conteúdos e temas desenvolvidos em sala de aula.

Após a escolha de cada livro, as professoras e as bolsistas orientavam as crianças sobre como deveria ser desenvolvida a atividade da Sacola Literária juntos aos seus familiares, no sentido, de estimular a participação e o envolvimento na contação de histórias no âmbito familiar. Cada criança poderia ficar pelo período de um dia com o material em em sua casa, devendo o mesmo retornar para a escola após este período, para que todos os demais colegas pudessem ter a oportunidade de levar a Sacola para a leitura com a família.

Na ficha de registro foi solicitado às crianças que, após a leitura do livro, em conjunto com um familiar, desenhassem a cena que julgassem a principal da história lida, e após, novamente, com com o auxílio dos pais, escrevessem qual a passagem da história que mais gostaram e, por fim, descrever a compreensão do aluno e da família sobre a mesma.

A ficha foi programada como um instrumento de registro, para possibilitar o acompanhamento das professoras, no que tange ao entendimento do aluno e, da família sobre a história. Desse modo, o registro na ficha objetivou acompanhar e compreender o processo de escrita e leitura do aluno; a interpretação dos alunos em relação à história lida, bem como acompanhar o grau de

envolvimento dos pais, na atividade, já que esse também era um dos objetivos do projeto *Sacola Literária*.

Depois que a atividade fosse realizada com a família, a criança retornava para a escola com a sacola e o registro de sua atividade, que era recolhida pela bolsista ou professora da turma, até que todos tivessem lido e realizado a tarefa do livro com sua família. Após , no dia planejado para os registros, eram distribuídos aos alunos, novamente, que dispostos em uma roda em sala de aula, respondiam, oralmente, as perguntas elaboradas pela bolsista, em conjunto, com a professora regente, no intuito de avaliar o grau de compreensão e envolvimento do aluno, bem como de seus familiares, na leitura da história, em que foram explorados e discutidos aspectos relevantes da história como fechamento da atividade.

A sacola literária esteve presente nas casas dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, totalizando 80 crianças. Houve um grande envolvimento e engajamento dos alunos e de suas famílias com o projeto da sacola. Acredita-se que se deve ao fato da maneira como foi proposto o projeto, ou seja, apresentado de forma lúdica, diferente e divertida, o que proporcionou às crianças e suas famílias o contato com a leitura. E, assim, ampliando as suas perspectivas de compreensão daquilo que leram, além de aproximar pais e filhos, em momentos únicos de troca de conhecimentos, contato afetivo e de compartilhamento de aprendizagens.

Este projeto foi de fundamental importância para o curso de Pedagogia, assim como para as professoras, alunos e seus familiares, no que diz respeito à função social da leitura e escrita, bem como sobre sua relevância como uma prática pedagógica eficiente e comprometida, não somente, com o processo de desenvolvimento de leitura em si, mas igualmente, proporcionar o contato dos envolvidos com os livros e incentivar o hábito de leitura no ambiente familiar.

Abaixo alguns registros fotográficos que ilustram as etapas do desenvolvimento do projeto.



Figura 1 – Sacola literária - Bolsista retomando a atividade em aula



Figuras 2 e3 - Modelo de sacolas literárias confeccionadas pelas bolsistas

Referências

- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARDOSO, G. C.; PELOZO, R.C. B. A importância da leitura na formação do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça**. São Paulo, Garça, v.9, 2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- CARLETI, R. C. **A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada**. ES, 2007; Disponível em: <<http://www.univen.edu.br/revista>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KRIEGL, M. L. S. **Leitura: um desafio sempre atual.** Revista PEC, Curitiba, v. 2, n.1, p. 1-12, 2002.

O teatro como estratégia pedagógica no processo de alfabetização dos alunos participantes do PIBID pedagogia

*Alana Rigão*¹

*Daniele de Almeida Machado*²

*Dirlene Graciano*³

*Jaine Tomazi de Mello*⁴

*Rosângela de Lima Siqueira*⁵

*Fernanda Figueira Marquezan*⁶

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisora CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁶ Doutora em Educação - PUCRS. Professora do Curso de Pedagogia. Bolsista Coordenadora de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Para introduzir

O propósito deste trabalho é apresentar um relato de experiência, vivenciado pelas bolsistas do subprojeto Pedagogia PIBID/CAPES do Universidade Franciscana juntamente com a professora supervisora, nas turmas do 1º ao 4º ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Maria/RS. O relato refere-se ao emprego do teatro como estratégia de ensino, com foco na alfabetização. A atividade lúdica intitulada *A Princesa e o Sapo* foi desenvolvida com alunos e participantes da turma de apoio pedagógico.

O Apoio Pedagógico estrutura-se como uma das ações do subprojeto Pedagogia e tem por objetivo atender os alunos do bloco pedagógico que necessitam de atendimento individualizado para intensificar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. Dessa forma, a estratégia do teatro teve como finalidade estimular o processo de alfabetização, a autoestima, a autonomia, a socialização e a criatividade da criança. Assim, essa proposta oportuniza momentos lúdicos, em que se permite à criança vivenciar o processo da construção de uma realidade, a qual pode criar, recriar e contar histórias representativas no âmbito de sua imaginação.

Para situar o diálogo

Entende-se que as práticas pedagógicas, que envolvem estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, promovem, aos alunos, um estímulo gradual na aquisição da lecto-escrita. A alfabetização está interligada à aprendizagem da língua escrita e, devido a essa interação ocorre o processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler. Desse modo, tal visão relaciona-se à suposição que linguagem escrita é a fala por escrito ou, de outra

maneira, pode-se supor que os sistemas escritos foram inventados para representar a fala (GOULART, 2001).

O professor alfabetizador, precisa compreender a psicogênese da língua escrita para entender a forma pela qual a criança se apropria do ato de ler e escrever (FERREIRO, 2002). Com base na psicogênese da língua escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1999) toda a criança em idade de alfabetização passa por quatro níveis distintos para completar o ciclo de alfabetização, são eles: nível pré-silábico - a criança não relaciona as letras com os sons da língua falada; nível silábico - a criança interpreta a letra de sua maneira, a fim de atribuir o valor de uma sílaba a cada uma das letras; nível silábico-alfabético - a criança mistura a fase anterior, com a identificação de algumas sílabas; e, por fim o nível alfabético - a criança domina as letras e as sílabas e consegue realizar o ato de ler.

Portanto, a escolha da estratégia de representação do teatro, interliga-se com o meio social e cultural, que o aluno vivencia no seu cotidiano seja escolar, seja local. Nesse sentido, o teatro como estratégia didático-pedagógica apresenta transformações sociais e culturais, a fim de possibilitar a expressão dos educandos pela sensibilização e imaginação, com o objetivo de aproximar a ação e a interação entre os pares (RIBEIRO, 2004). Desse modo, ao propor a participação dos alunos em grupo, foi possível observar a interação e autonomia entre eles, onde cada grupo pode escolher o personagem e combinar a apresentação da história oral.

Os alunos se entregam às brincadeiras, intensamente, muitas vezes ultrapassando o real para o imaginário (BRASIL, 1998). Sendo assim, por meio da brincadeira e do teatro, as crianças podem se socializar, desafiar e exercitar o subjetivo, além de inventar diferentes situações para uma mesma história (RIBEIRO, 2004). Diante de tais considerações, o teatro como estratégia de ensino foi uma escolha das bolsistas, no sentido das crianças vivenciarem o processo de leitura e de escrita de maneira lúdica.

Para compartilhar

A proposta que teve como foco o emprego do teatro como uma estratégia de ensino para alfabetização ocorreu em três momentos. No primeiro momento, os alunos do grupo de apoio pedagógico das turmas de 1ª ao 4º ano, assistiram ao filme *A Princesa e o Sapo* na sala do PIBID.

No segundo, momento cada bolsista, com sua respectiva turma, trabalhou a história, em que os alunos puderam refletir e debater, sobre alguns aspectos importantes do filme, tais como: persistência, vontade, solidariedade, respeito ao outro, companheirismo, etc. Após, os grupos de alunos que sabiam ler e escrever produziram um texto contando a história exibida no filme. Já o grupo que ainda não é alfabetizado ganhou uma folha individual, onde desenharam os personagens do filme e, com a ajuda da bolsista, escreveram os nomes dos respectivos personagens.

Por fim, no terceiro momento, os alunos foram incentivados a apresentar um teatro a fim de recontar e representar a história exibida no filme. Acredita-se que contar e recontar histórias é um momento lúdico, pois possibilita aos alunos desenvolver sua imaginação e criatividade (BRASIL, 1998). Com essa atividade, foi possível desenvolver a criatividade, a imaginação e a autonomia das crianças por meio da representação teatral. Também, foram utilizados como recursos dedoches de cada personagem, confeccionados pelas bolsistas, as mesmas também montaram o cenário para dinamizar a apresentação.

A exibição do teatro aconteceu na escola, na sala do Apoio Pedagógico, e contou com a participação dos alunos, das bolsistas e da professora supervisora. Os alunos tiveram trinta minutos, para elaborarem o roteiro do teatro em que representasse a história. Reuniram-se em grupos mistos, ou seja, grupos com crianças do 1º ao 4º ano. Apresentação da peça teatral se deu na forma de dedoches, construídos pelos alunos.

Com essa atividade, foi possível perceber um grande empenho, engajamento e participação dos alunos envolvidos, desde a organização do cenário, das falas, até a apresentação. Era visível o entusiasmo e a interação no espaço proporcionado para a construção da história.

Portanto, ao finalizar a proposta pedagógica de inserir o teatro como estratégia de ensino para potencializar a alfabetização dos alunos que participam do Apoio Pedagógico, pode-se constatar a socialização entre os alunos e as bolsistas, possibilitando a aprendizagem da teoria por meio da dinâmica do teatro e das demais atividades que envolveram o processo, como, por exemplo, a formulação de um texto sobre a história. Por meio das atividades e da apresentação do teatro, foi possível ver o estímulo dos alunos e a organização da estrutura para representar o teatro. As atividades foram fundamentais para nós bolsistas do PIBID, acadêmicas do curso de Pedagogia, visto que para ensinar, muitas vezes, é preciso sair da rotina e criar estratégias que motivem os alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o PIBID nos possibilita vivenciar a prática da iniciação à docência, em instituições escolares e contribui gradativamente para a nossa formação e para a valorização da docência com novas experiências e metodologias de ensino.



Figuras 1 e 2: Apresentação do teatro: A Princesa e o Sapo



Figura 3: Bolsistas do Subprojeto PIBID

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: DF: MEC,1998.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E; A. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set-dez, p. 5-21. 2001.

RIBEIRO, J. B. A contribuição do teatro à educação. In: MACHADO, I. et. al. (Org.). **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

Aprendendo o sistema solar: uma proposta lúdica

*Daniela Cecchin Pithan*¹

*Fernanda Figueira Marquezan*²

Para Introduzir

Entende-se que todo os conteúdos referenciados em sala de aula acaba por ser melhor compreendido pelos alunos, quando aliados à vivência e à experimentação. O que se nota, como Bolsista de Iniciação à Docência, é que as aulas são ministradas, em sua grande maioria, de forma teórica e expositiva, o que acaba por não contribuir para a não compreensão de conteúdos por parte dos alunos, mesmo copiando e até mesmo respondendo aos questionamentos. Esse método denominado expositivo “[...] defende uma educação centrada no professor, o qual tem como função a transmissão de conhecimento sendo, portanto o único responsável pelo sucesso escolar de seus alunos [...]” (SANTOS, 2014, p 12).

Nesse sentido, propor a experimentação e a vivência lúdica dos conteúdos que precisam ser compreendidos pelos estudantes,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Doutora em Educação - PUCRS. Professora do Curso de Pedagogia. Bolsista Coordenadora de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

apresenta-se como alternativa de ensino, uma vez que se aproximam mais da realidade do aluno. Esse aluno se torna mais dinâmico e participativo e, em geral, sente-se motivado às atividades escolares.

Da mesma forma, o PIBID prevê que a inserção dos Bolsistas no contexto escolar seja por meio de projetos pedagógicos que priorizem a ludicidade, incentivando práticas inovadoras (BRASIL, 2010), no caso do Subprojeto Pedagogia PIBID/CAPES do Universidade Franciscana, na alfabetização. Assim, os estudantes são instigados a participar, ativamente, das aulas, contrapondo o método expositivo, por meio do qual os conhecimentos prévios dos alunos não são levados em consideração no processo de alfabetização.

Com o intuito de atender ao que é proposto pelo PIBID, apresenta-se o planejamento de ensino acerca do Sistema Solar, conteúdo curricular obrigatório, desenvolvido em turma de 5º ano do ensino fundamental, apoiado na metodologia lúdica.

Para situar o diálogo

Aulas expositivas são fruto de um contexto histórico, de uma época na qual não havia muitos recursos para pesquisa nem o interesse dos detentores dos conhecimentos em que os alunos aprendessem mais do que era desejado (SANTOS, 2014). Neste ínterim, as premissas eram que os alunos somente deveriam ouvir e obedecer, compreender e reproduzir o que se ensinava sem a possibilidade de questionar ou indagar e muito menos participar do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, foi necessária uma quebra de paradigma partindo da noção de escola tradicional para uma visão sócio-crítica, em que o contexto ensino e aprendizagem se altera. Santos (2002, p. 24) salienta que é necessário “[...] substituir os verbos sentar, escutar, obedecer e fazer (que são os verbos mais ‘conjugados’ pelos

professores dentro do modelo pedagógico tradicional), pelo verbo participar”.

Ainda, sobre as mudanças no viés educativo, atentamos, também, para aquelas sofridas pelo aluno, que chega à escola, não mais como aquele sem advento de conhecimento algum, mas agora, aquele que traz consigo recursos, conhecimentos e vivências (SOARES, 1998).

Atualmente, os alunos têm acesso à informação e podem buscar complementos para o que lhes é ensinado, tanto no ambiente escolar quanto fora. Nessa perspectiva, o professor passa a ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo relações dialógicas em que ao mesmo tempo ensina e também aprende (FREIRE 1996). Para esse aluno, não é significativa a aula em que ele não está inserido no processo e para o professor se faz necessário alterar a maneira de planejar as aulas e, posteriormente, de ministrá-las.

Desta maneira, os aprendizados perpassam por outros vieses, a aula passa a ser uma a aprendizagem por descoberta (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003), onde o “aluno era passivo, acrítico e mero reprodutor de informação e tarefas” (VASCONCELOS, PRAIA; ALMEIDA, 2003), agora é concebido como um sujeito que constrói e produz conhecimentos a partir dos significados próprios, mediante sínteses sobre que ele vivencia e o que busca conhecer.

O professor passa a desenvolver papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, reconfigurando, assim, o planejamento do professor.

Neste sentido, o planejamento consiste a organização de ações pedagógicas do professor, para além da transmissão de conhecimentos, ações estas que proporcionem aos estudantes a apropriação ativa e a reelaboração do saber historicamente produzido, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada do ensino, e o trabalho docente como mediação no processo de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 1992). Assim, o

professor ultrapassa o papel de transmissor do conhecimento, tornando-se aquele que está preparado para responder aos questionamentos dos alunos e também, apresentar formas alternativas, mais dinâmicas, de se contemplar e abordar os conteúdos necessários à formação escolar. “O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados”. (BROUGÈRE, 1997, p. 105). Ou seja, incentivar momentos lúdicos no ambiente de sala de aula, desse modo, tornar o ensino prazeroso e, desta forma, promover a aprendizagem significativa.

Para compartilhar

O planejamento de ensino, sobre o Sistema Solar, apoiou-se na metodologia lúdica, com caráter interdisciplinar, e foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Perpétuo Socorro de Santa Maria/RS, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental.

A primeira etapa do planejamento se deu por meio da exposição dialogada da temática Sistema Solar. Essa exposição, a consistiu na apresentação da temática pela bolsista. Iniciou com a contextualização do tema, seguido de indagações aos estudantes sobre seus conhecimentos acerca do Sistema Solar. Após foram ouvidos para saber o que queriam aprender e, por fim, foi realizada uma síntese integradora pela bolsista. É importante destacar que a síntese foi registrada no caderno. Esta etapa se deu em uma tarde.

A segunda etapa, do planejamento, consistiu em uma saída de campo – visita ao Planetário que se localiza na Universidade Federal de Santa Maria/RS (Figura 1). Na ocasião os alunos puderam visitar o museu do espaço e assistir a exibição de vídeo contando características de cada planeta. Ainda, é possível destacar as relações estabelecidas entre a aula e a visita com o

objetivo de experienciar, visualmente, os conteúdos ministrados de forma teórica anteriormente.



Figura 1 : visita ao Planetário da Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Arquivo Pessoal

Na terceira etapa, foi realizada a construção de uma maquete, porém, antes de iniciar essa etapa, houve uma conversa e foram retomados os conteúdos aprendidos no passeio ao planetário. Assim, iniciou-se a construção de uma maquete sobre do Sistema Solar, (Figuras 2, 3 e 4) com os planetas pintados em tinta guache, levando em conta características quanto à formação (se rochosa ou gasosa) e ao tamanho, considerando-se também as proporções dos planetas na relação uns com os outros e ainda com relação ao sol. Para isso, a turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou com um dos oito planetas do Sistema Solar e com o Sol. Cada grupo recebeu indicações referentes às características do planeta para reproduzir o mais parecido possível. Foi construída uma única maquete pela turma, sendo que a construção deu-se sobre uma base de isopor, onde os planetas foram fixados com arame e cola quente. Essa atividade se estendeu por duas aulas (dois dias letivos).

O planejamento de ensino, descrito neste artigo, foi desenvolvido no decorrer de um mês de aula, durante a monitoria

da bolsista em sala de aula, no período destinado às aulas de Ciência e Geografia.



Figuras 2, 3 e 4 – Construção da Maquete
Fonte: Arquivo Pessoal

Após a finalização do planejamento, foi possível perceber o interesse e a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esses resultados foram possibilitados pela uso de uma metodologia diferenciada - lúdica - uma proposta que modifica o trabalho em aula. Muitos alunos nunca tiveram a possibilidade de participar de uma saída de campo, e muitos, nem mesmo têm a oportunidade de conhecer os diferentes lugares da cidade. Com essa atividade puderam conhecer o já que o Planetário, que se localiza na Universidade, distante 11 km do centro da cidade, o que possibilitou também ampliar os horizontes da própria cidade.

Constata-se, então, que o PIBID propicia uma dupla vivência. Aos alunos pelo fato de terem, de forma diferenciada, acesso aos

conteúdos de forma lúdica e mais dinâmica, e aos bolsistas por experienciar os conteúdos pedagógico aprendidos na faculdade, e assim, construindo a aprendizagem de ser professor. Por fim, ressalta-se que o projeto PIBID só tem a acrescentar para qualificar a formação pedagógica do futuro professor, e também para a formação de um aluno mais participativo e crítico.

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SANTOS, I. J. M. A. **Método expositivo e método construtivista**: concorrentes ou aliados? Faculdade de letras da universidade do Porto. Lisboa, Portugal. 2014.
- SANTOS, J. C. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VASCONCELOS, C; PRAIA, J. F; ALMEIDA, L. S. **Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2003, vol.7, n.1, 2003.

Subprojeto português PIBID/CAPES

A intervenção fotográfica como elemento composicional na elaboração de fôlderes

*Bianca Pinto Baracchini*¹

*Dulcimar Fonseca Garcia*²

*Fernanda Batista da Silveira*³

*Noemi Lenz*⁴

*Noara Bolzan Martins*⁵

*Najara Ferrari Pinheiro*⁶

Para introduzir

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola CAIC Luizinho de Grandi, da cidade de Santa Maria, no ano de 2016, com alunos de duas turmas de 9^o ano, na disciplina de Língua Portuguesa, pelos bolsistas de Iniciação à Docência do subprojeto

¹ Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

² Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

³ Acadêmica do Curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁴ Licenciada em Letras. Professora da Rede Pública de Ensino. Bolsista Supervisora CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

⁵ Mestre em Letras - UFSM. Professora do Curso de Letras - Universidade Franciscana

⁶ Doutora em Ciências da Comunicação - UNISINOS. Professora do Curso de Letras. Bolsista Coordenadora de Área CAPES/PIBID – Universidade Franciscana.

Letras-Português PIBID/CAPES , do Universidade Franciscana, durante as inserções na turma, juntamente, com a professora regente. Foram apresentadas atividades diferenciadas , com o objetivo de qualificar as aulas de Língua Portuguesa, que envolveram a intervenção fotográfica e o desenvolvimento de atividades relacionadas ao gênero campanha, utilizando-se para tal, o fôlder. Nesse sentido, a intervenção foi realizada como estratégia para a observação e reflexão acerca dos contextos local e social em que a escola e os discentes estão inseridos. A produção do fôlder foi proposta com o objetivo de criar uma campanha de conscientização acerca dos problemas, relacionados ao meio ambiente e à infraestrutura da localidade onde a escola está situada.

Assim, a atividade desenvolvida teve como primeira estratégia a visita ao entorno da Escola pelo grupo composto por professora, bolsistas/PIBID e alunos. Através desse passeio, cujo objetivo inicial foi conhecer e fotografar a comunidade do Bairro Lorenzi, para posterior intervenção nas imagens como trabalho artístico, na disciplina de Língua Portuguesa.

No percurso, observou-se a falta de cuidado e de preservação do meio ambiente por parte dos moradores, com o descarte de objetos em desuso, na sanga que rodeia a comunidade, além de observar que nas ruas percorridas durante o passeio, ocorre o mesmo problema de falta de cuidado em descartar o lixo no chão. O mesmo problema ocorre com o saneamento básico, a fiscalização da limpeza e a coleta que não é realizada regularmente em alguns pontos do Bairro, gerando focos de lixo, etc.

A partir dessa visita, é que se tornou possível realizar, no decorrer do ano letivo, o trabalho de intervenção, nas imagens, como forma de transformação e melhoria da comunidade e, posteriormente, a produção de fôlderes como um recurso pedagógico de estudo do gênero, na disciplina e, sobretudo, como uma forma de divulgação do trabalho realizado, compartilhando o mesmo com a comunidade escolar, para, assim, abranger um

maior número de pessoas no processo de conscientização acerca das questões ambientais.

Nosso desafio, nessa atividade, foi buscar uma forma de despertar a consciência de preservação do meio ambiente por meio de aprendizagem interligada com as experiências escolares, tornando os alunos multiplicadores em sua comunidade, formando, assim, uma ‘ponte’ entre o conteúdo desenvolvido em classe, em consonância com as questões e problemas observados no lugar onde os alunos vivem.

Para situar o diálogo

Segundo a BNCC (2017, p.1), “[...] adolescentes aprendem a ler e a (...) escutar, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interações diversas [...]”. Para que essa aprendizagem aconteça, é necessário que o aluno saiba utilizar as diferentes linguagens verbais e não verbais para expressar as suas ideias nas diferentes situações de comunicação do cotidiano. Essas situações convocam o aluno a construção de vários textos, dos considerados mais simples, com assuntos do cotidiano, até textos mais rebuscados com assuntos mais complexos em sala de aula (BNCC, 2017). Sendo assim, elas facilitam proximidades nos recursos das diferentes linguagens e ajudam no estudo dos conteúdos da língua portuguesa.

Para Leite (2017) a fotografia nos fornece os meios de captar “o que se vê”, as formas, os tamanhos, as cores. Produzir imagens das coisas que nos cercam sem precisar desenhá-las ou utilizar outros meios para obtê-las. Da mesma forma, Ayoub e Mauá (2011) definem intervenção fotográfica como um processo que ocorre na maneira como são feitas as fotografias e no processo de modificar aquelas imagens, defendendo um determinado ponto de vista. A intervenção, nesse caso, possui um sentido semelhante à apropriação, contribuição, manipulação, interferência, colagens e

montagens, podendo ser digital ou manual. Desse modo, a fotografia assume seu papel na transmissão das características da área fotografada; é utilizada como base (desde escala até composição espacial) para todos os desenhos e tentativas de materialização do espaço para que a intervenção seja, devidamente, incorporada ao contexto e não agrida a paisagem quando inserida na consciência da pessoa (AYOUB; MAUÁ, 2011).

A escolha pelos gêneros textuais fôlder e pôster está relacionada com a presença desses gêneros e da fotografia estarem presentes em muitas situações do cotidiano. Tais como, nos espaços de qualquer cidade bares, lojas, restaurantes entre outros em que os alunos podem ter contato facilmente. Nesse sentido, os gêneros permitiram-nos trabalhar aliados com a questão ambiental, a partir de situações reais do cotidiano dos alunos, que trouxeram novos sentidos mais perceptíveis para o processo de ensinar e de aprender.

Em relação à questão ambiental, foi mencionado este trecho da publicação do Ministério da Educação (2007, p. 9),

(...) Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola”, em que percebe-se um olhar para o futuro (que já acontece no presente) com as contribuições pedagógicas de tendências da educação na relação entre escola e comunidade, sempre voltadas ao meio ambiente no artigo “Educação ambiental: participação para além dos muros da escola (...).

Assim, observamos a necessidade de elaborar uma proposta de trabalho que propunha a reflexão sobre o senso de responsabilidade em relação a esse meio, dada a importância que o meio ambiente possui para a sobrevivência dos seres vivos e as transformações constantes em que estamos submetidos. Essa reflexão, no espaço escolar, auxilia na compreensão da necessidade de comprometimento por um ambiente sustentável e de uma sociedade melhor, mais consciente, no que diz respeito ao cuidado com o meio ambiente.

Para compartilhar

Para consolidar esta atividade foi necessário:

1. Apresentação da proposta pelas bolsistas de Iniciação à Docência aos alunos do 9º ano da Escola CAIC e, divisão dos grupos para a realização do passeio.
2. A realização de um passeio com a turma na comunidade para que fotografassem o bairro, com a intenção de fazer um levantamento dos problemas existentes no meio ambiente prejudicando a vida dos moradores;
3. Cada aluno fez vários registros fotográficos da comunidade local, em seu celular, e selecionou a imagem que mais gostou para realizar o trabalho;
4. Com as fotografias, cada aluno realizou a intervenção em sua fotografia por meio de colagem, desenho ou pintura, de forma livre, mas sem fugir do tema meio ambiente;
5. Finalizados os trabalhos de intervenções nas fotografias, as bolsistas, juntamente, com os alunos criaram pôsteres. Na sequência, pôsteres representativos de trabalhos acadêmicos advindos das inserções realizadas.

Passos da atividade:

1. Apresentação da proposta aos alunos;
2. Realização do passeio para fazer os registros fotográficos;
3. Trabalho nas intervenções fotográficas;
4. Finalização dos trabalhos nas intervenções fotográficas;
5. Criação dos pôsteres e pôsteres.



Figura 1 - Passeio na comunidade com os alunos: a) Caminhada com os alunos; b) Caminhada com os alunos na comunidade



Figura 2 - Trabalho com os discentes na intervenção fotográfica - Trabalho em sala de aula com as intervenções.



Fotos da comunidade que passaram por intervenções: a) Fotografia no Bairro da comunidade; b) Fotografia com intervenção



c) Fotografia no Bairro da comunidade



d) Fotografia com intervenção.



Fotografia no Bairro da comunidade



Figura 3: Folders: a) parte externa (frente e verso) do fôlder A; b) Parte externa (frente e verso) do fôlder B

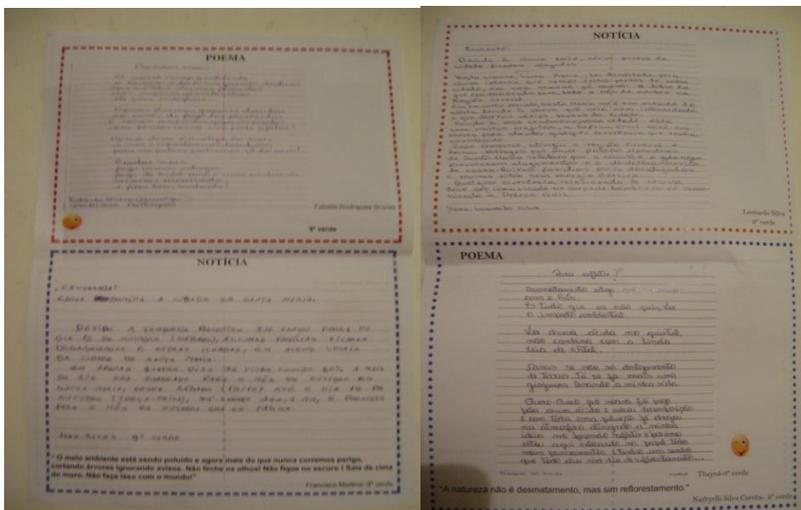


Figura 4: Folders: a) Parte interna do fôlder A (poema e notícia); b) Parte interna do fôlder B (notícia e poema)

Pôsteres



A contribuição pedagógica deste trabalho para as bolsistas de Iniciação à Docência com os fôlderes e o pôster, foram a ampliação da visão docente das acadêmicas no que concerne ao planejamento de aulas, seleção de textos, tipos de avaliações e diferentes metodologias para o trabalho de leitura e produção textual uma experiência de grande aquisição de conhecimentos profissionais e estimulante para as suas carreiras. Foi possível verificar uma valorosa contribuição dos alunos para a realização das atividades percebemos um grande empenho deles no trabalho em grupo e individual. Para Gadotti (2004), há uma dedicação ao estudo das concepções *bancária* e *problematizadora* da educação. A educação bancária só deposita conhecimentos no aluno já, a educação problematizadora faz com que o aluno pense e até critique a sua realidade. Assim, ninguém se educa isoladamente, os homens se educam entre si em comunicação total com o mundo. O homem é considerado um ser incompleto e em permanente construção do seu saber.

Nossas expectativas foram alcançadas de modo alegre e satisfatório, somente não foi possível realizar a distribuição geral dos fôlderes aos alunos e a comunidade devido à falta de verba do projeto PIBID no ano de 2016. Quanto a proposta de base comum

curricular a atividade faz com que o aluno interaja e integre os conhecimentos pedagógicos adquiridos na escola de modo interdisciplinar atuando no meio ambiente e para a comunidade escolar uma possibilidade de nova visão de trabalho sobre o meio ambiente já para a comunidade do local conscientização e melhoria do local onde vivem. Dessa forma, acreditamos que a educação precisa de atividades que proporcionem ricas experiências de contato com o conhecimento para todos os alunos em sala de aula. Assim, a educação se torna formadora, cidadã, não apenas técnica e instrumentalizadora com uma grande participação, conscientização e colaboração de todos para uma realidade ambiental melhor.

Referências

AYOUB, Thamine de Almeida A.; MAUÁ, Lígia B. Carreri. **A utilização da fotografia no processo de intervenção urbana**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Thamine%20de%20Almeida_%20Ligia%20Carreri.pdf. Acesso em 23 de out de 2016 as 20hs.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa**. Brasília, 2017. https://www.google.com/url?q=http://basenacionalcomum.mec.gov.br/_a-base&sa=D&ust=1499634512893000&usg=AFQjCNHhsQjulLOd8cwKvL BwKjACSB4NYg Acesso em 10 mar de 2016.

BRASIL. Soraia Silva de Mello; TRAJBER, Rachel (orgs). **Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola** / Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental :, 2007. P.87.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire: Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

LEITE, Enio. Mas afinal, o que é a Fotografia?. Disponível em: [www.google.com.br\https://www.fotografia-dg.com/afinal-o-que-e-fotografia/](https://www.google.com.br/https://www.fotografia-dg.com/afinal-o-que-e-fotografia/), 2017. Acesso em 27 dez de 2017.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; São Paulo : Cortez- 2. ed. - ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

O custo do banho e a reutilização da água

*Jussane Rossato Rossato*¹

*Anderson Luis Ellwanger*²

*Elsbeth Léia Spode Becker*³

Para introduzir

A quantidade de água no planeta Terra é sempre a mesma, porém o acesso a água potável é cada vez mais difícil e o seu tratamento, geralmente, necessita de investimento econômico. O litro da água potável, em muitos casos, é mais caro que o igual volume de combustível. A poluição da água por diferentes tipos de contaminantes é um problema mundial e a conscientização das pessoas, quanto a preservação da água é feita de forma pouco eficiente.

Cientes da importância da água, a Agência Nacional de Águas (ANA) promove diferentes inserções no meio acadêmico e escolar com o objetivo de capacitar pessoas para promover a boa gestão dos recursos hídricos e o uso consciente da água. Nesse sentido, apoia projetos que visem à educação e ao uso consciente da água. Em 2016, por meio do Projeto 'Planeta Azul' - princípios e

¹ Professora. Curso de Matemática. Universidade Franciscana.

² Professor. Curso de Física Médica. Universidade Franciscana.

³ Professora. Curso de Geografia. Universidade Franciscana. Coordenadora do projeto 'Planeta Azul' - princípios e ética de preservação em múltiplas linguagens e tecnologias, Edital ANA-CAPES/DEB Nº 18/2015.

ética de preservação em múltiplas linguagens e tecnologias, professores do Universidade Franciscana desenvolveram algumas mídias para apresentar e sensibilizar sobre os recursos naturais e, especialmente, perceber a água como um bem comum que necessita do cuidado de todos. Também elaboraram um Objeto de Aprendizagem (OA) com o objetivo despertar para a reflexão e a discussão sobre o uso e o reaproveitamento da água do banho, especialmente, os escolares da Educação Básica.

O OA denominado ‘o custo do banho e a reutilização da água’⁴ desenvolvido para mostrar o processo de energia a partir da matriz ‘água’. O estudante pode interagir com o objeto e, também, pode observar algumas alternativas para reutilizar a água do banho. O resultado esperado é conscientizar para o “custo ambiental” inerente na produção de energia e, também, para a importância de “poupar” e preservar a água.

Para situar o diálogo

A água está presente em praticamente tudo o que fazemos. Além do uso doméstico, é essencial na agricultura e criação de animais, movimenta indústrias e abastece usinas para a produção de energia. Com o crescimento da população e das cidades, aumenta a demanda por água e, conseqüentemente, a necessidade de economizá-la. Existem vários equipamentos poupadores que ajudam a racionalizar esse recurso, como torneiras de fechamento automático, arejador de torneira e descargas sanitárias econômicas, que podem ser instalados nas indústrias, no campo e nas residências.

Além disso, existem medidas e atitudes simples a serem adotadas no dia a dia que podem auxiliar no uso consciente da água e sua preservação como, por exemplo, reaproveitar a água do

⁴ Disponível em: http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/ e <https://capacitacao.ana.gov.br/conhecer/handle/ana/306>. Prefixo Editorial: 7909 Número ISBN: 978-85-7909-075-2.

banho. E é essa a principal finalidade do Objeto de Aprendizagem (OA).

Para compartilhar

O OA inicia com uma pergunta: “Você sabia que a água que existe no planeta é sempre a mesma?”. Na tela, com a pergunta, há um ícone que se parece com o planeta Terra e também uma informação solicitando que o usuário clique no marcador para navegar até a usina hidrelétrica de Itaipu, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Objeto de Aprendizagem (OA) - Planeta Terra.



Fonte: [http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto ANA/](http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/).

Quando aparece a imagem da usina, há um novo marcador para o usuário clicar, como mostra a Figura 2.

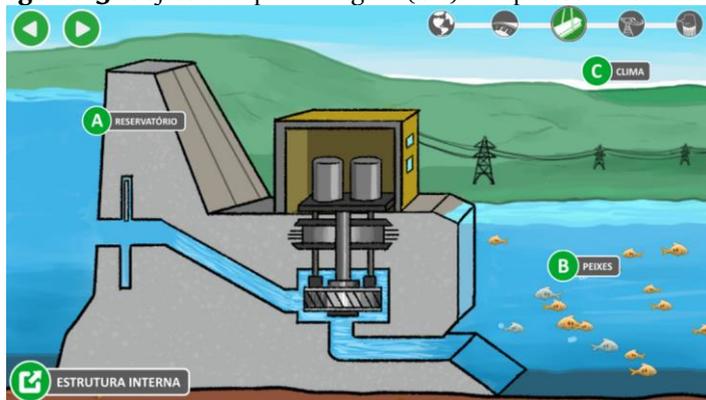
Figura 2: Objeto de Aprendizagem (OA) - Usina Hidrelétrica.



Fonte: [http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto ANA/](http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/).

Ao clicar nesse marcador, aparecem, na tela, quatro informações: “Reservatório”, “Peixes” e “Clima” que estão associados aos impactos ambientais causados pela instalação da usina hidrelétrica e “Estrutura Interna” que o usuário poderá acessar o link indicado e navegar sobre o conteúdo “Usina Hidrelétrica” e conhecer a estrutura interna de uma usina hidrelétrica. A Figura 03 mostra essa tela.

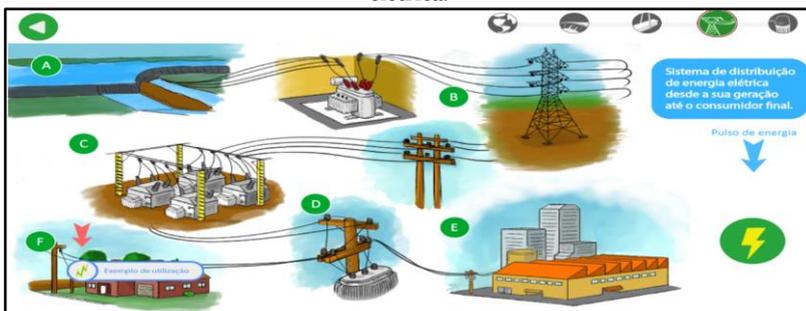
Figura 03: Objeto de Aprendizagem (OA) - Impactos Ambientais.



Fonte: [http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto ANA/](http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/).

Na próxima tela, há o sistema de distribuição de energia elétrica desde a sua geração até o consumidor. Quando o usuário clicar no pulso de energia, este sairá da usina e chegará na residência. Nesta tela, há um exemplo de utilização da energia elétrica, conforme Figura 4.

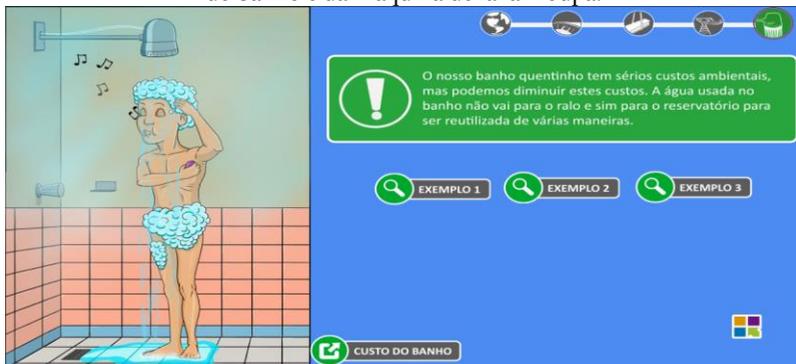
Figura 4: Objeto de Aprendizagem (OA) - Sistema de distribuição de energia elétrica.



Fonte: http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/.

Se o usuário clicar em “Exemplo de utilização”, aparecerá uma nova tela (Figura 5) em que um menino está tomando banho e o seguinte texto “O nosso banho quentinho tem sérios custos ambientais, mas podemos diminuir estes custos. A água usada no banho não vai para o ralo e sim para o reservatório para ser reutilizada de várias maneiras.” Nessa tela, há três exemplos de como reutilizar a água do banho e da máquina de lavar roupa, ou seja, para regar as plantas do jardim, lavar calçadas e carros e abastecer o vaso sanitário. Se o usuário clicar em “Custo do banho”, poderá acessar o link com um conteúdo didático sobre o cálculo do custo do banho e conhecer os impactos econômicos do uso da água.

Figura 5: Objeto de Aprendizagem (OA) - Exemplos de como reutilizar a água do banho e da máquina de lavar roupa.



Fonte: http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/.

Figura 6: Objeto de Aprendizagem (OA) - Exemplo 1 de reutilização da água do banho, para regar plantas.



Fonte: http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/

No Objeto de Aprendizagem (OA), figura 6, após abrir a torneira, pode-se visualizar a água do reservatório ser reaproveitada para regar plantas de jardim.

Figura 7: Objeto de Aprendizagem (OA) - Exemplo 2 de reutilização da água do banho, para lavar carros e calçadas.



Fonte: [http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto ANA/](http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/).

No Objeto de Aprendizagem (OA), figura 7, após abrir a torneira, pode-se visualizar a água do reservatório ser reaproveitada para lavar carros e calçadas.

Em ambas as telas, das figuras 6 e 7, tem-se: “Conclusão: existem algumas maneiras simples de cuidar do ambiente, um exemplo é a reutilização da água do banho e da máquina de lavar roupa. Essa água poderá ser reutilizada para regar as plantas do jardim e lavar calçadas e carros”.

Figura 8: Objeto de Aprendizagem(OA) - Exemplo 3 de reutilização da água do banho, para abastecer a descarga do vaso sanitário.



Fonte: [http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto ANA/](http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/objeto_ANA/).

No Objeto de Aprendizagem (OA), figura o8, após abrir a torneira, pode-se visualizar a água ser reaproveitada para abastecer o vaso sanitário, e, na tela, tem-se: “Conclusão: existem algumas maneiras simples de cuidar do ambiente, um exemplo é a reutilização da água do banho e da máquina de lavar roupa. Essa água poderá ser reutilizada para abastecer o vaso sanitário.

Destaca-se que o Objeto de Aprendizagem (OA) é importante motivador de alunos jovens e torna-se um excelente recurso didático para o Ensino Básico. Recomenda-se o uso deste Objeto de Aprendizagem (AO) para além da sala de aula formal. A utilização poderá se dar, também, em ambientes não-formais e informais de ensino. Por meio desse instrumento, o aluno e/ou o usuário pode conhecer algumas alternativas para reutilizar a água do banho.

Referências

MAIS UNIFRA. **Espaço Virtual de Aprendizagem**. Santa Maria, RS: Unifra, 2017. Disponível em: <<http://maisunifra.com.br/>>. Acesso em: 23 de set. 2017.

Boas práticas nutricionais na escola: do alimento *in natura* ao ultraprocessado

*Marcia Montagner*¹

*Anderson Luiz Ellwanger*²

*Ana Lúcia de Freitas Saccol*³

*Franceliane Jobim Benedetti*⁴

Para introduzir

A educação é inerente à vida e mostra-se como ponto chave para todo desenvolvimento e crescimento humano (FREIRE, 2004). Para Boog (2013), a educação alimentar, se inicia no contato com os pais, depois com os professores, com outras pessoas no meio social, por múltiplas influências e interações que a vida em sociedade proporciona.

Em Ramos *et al.* (2013), a educação alimentar e nutricional constitui uma estratégia preconizada pelas políticas públicas em alimentação e nutrição. Neste sentido, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem,

¹ Nutricionista. Professora da rede pública estadual.

² Professor. Curso de Física Médica. Universidade Franciscana.

³ Professora. Curso de Nutrição e do Mestrado em Ciências da Saúde e da Vida. Universidade Franciscana.

⁴ Professora. Curso de Nutrição e do Mestrado Profissional em Saúde Materno Infantil. Universidade Franciscana.

o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos das escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2013), a escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de todos. Assim, pensar em educação alimentar e nutricional não se resume apenas a uma tradução dos conhecimentos científicos e não se esgota quanto à informação técnica e prática (BOOG, 2013).

Para a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2012), as Boas Práticas Nutricionais (BPN) constituem-se um importante instrumento para a modificação gradual da composição nutricional dos alimentos e visam orientar os serviços de alimentação no preparo de alimentos com menores teores de açúcar, sódio e gorduras saturada e *trans*, a partir disso, o conceito de BPN surgiu, tanto para melhorar o perfil nutricional dos alimentos, quanto para minimizar a incidência das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT) como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e vários tipos de câncer.

Como o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) (BRASIL, 2012) compõe o espectro dos direitos sociais e o espaço escolar é propício para trabalhar a educação alimentar e nutricional, elaborou-se Objetos de Aprendizagem (OA), recursos oferecidos pelas tecnologias digitais (FALKEMBACH, 2005), amparado na familiaridade dos usuários e também nos pressupostos da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2005), com a temática classificação de alimentos, conforme os níveis de processamento e tratamento, com o objetivo de conscientizar sobre o excesso de açúcar, sódio, gorduras saturada e *trans* adicionados aos produtos industrializados.

O OA denominado ‘Processamento dos alimentos’ foi desenvolvido para mostrar a transformação do alimento *in natura*

em alimento ultraprocessado. O aluno e/ou o usuário das tecnologias digitais poderão interagir com o objeto e, também, poderão refletir sobre o uso dos aditivos presentes nos alimentos. Espera-se também que eles possam escolher alimentos *in natura* em substituição aos ultraprocessados, contribuindo, assim, para uma alimentação mais saudável e, conseqüentemente, reduzindo a prevalência e incidência de DCNT.

Para situar o diálogo

A Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2008-2009 (BRASIL, 2011) revelou o consumo excessivo de alimentos com baixo teor de nutrientes e alto conteúdo energético, considerados marcadores negativos de uma alimentação saudável, pois contribuem para o aparecimento e/ou agravo de DCNT.

Estes dados deram suporte a nova edição do Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014), que além de ser um instrumento para apoiar e incentivar práticas alimentares saudáveis, também propõe uma nova classificação para os alimentos.

Pelo novo Guia Alimentar, os alimentos são categorizados conforme o tipo de processamento empregado na sua produção. São quatro as categorias de alimentos:

1. *In natura*, são os alimentos retirados diretamente de plantas ou de animais como folhas e frutos ou ovos e leite e adquiridos para consumo sem que tenham sofrido qualquer alteração;
2. Minimamente processados, são os alimentos que sofrem limpeza, cortes, remoção de partes não comestíveis ou passam por processo de resfriamento, congelamento ou pasteurização e sem aditivos;
3. Processados, são os alimentos fabricados pela indústria com a adição de açúcar, gorduras, sal ou outras substâncias de comum uso culinário para tornar alimentos duráveis e mais agradáveis ao paladar;

4. Ultraprocessados, são produtos prontos para consumo, que são feitos inteiramente ou com a maior parte de substâncias extraídas de alimentos ou produzidas em laboratórios como sorvete, sopas desidratadas, molhos, bolos, refrigerantes, barras de cereais, fórmulas infantis, batatas fritas.

Conforme a POF 2008-2009 (BRASIL, 2011), o consumo de alimentos *in natura* ou minimamente processados foi de 69,5%, 9,0% de alimentos processados e 21,5% de alimentos ultraprocessados. O perfil nutricional referente ao consumo dos ultraprocessados mostrou maior densidade energética, maior teor de gorduras em geral, de gordura saturada e *trans*, de açúcar livre e menor teor de fibras, de proteínas, de sódio e de potássio, quando comparado à fração do consumo relativa a alimentos *in natura* ou minimamente processados.

Para compartilhar

O OA inicia com uma pergunta: “Você sabe como se dá o processamento dos alimentos?”. Na figura 1 há imagens representativas de um alimento *in natura* (utilizou-se como exemplo o tomate), do alimento minimamente processado, do alimento processado e do alimento ultraprocessado. Abaixo das imagens, há um botão com a inscrição “Iniciar transformação” e ao clicar nele, inicia o processo de transformação (Figura 1).

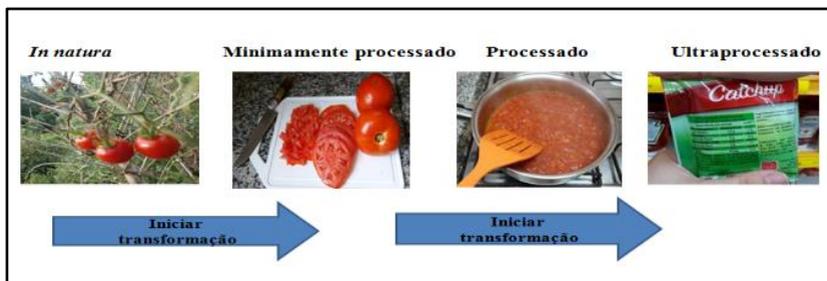


Figura 1. Objeto de Aprendizagem (OA) – Processamento dos alimentos. Este objeto será disponibilizado em forma de objeto animação. Fonte: <http://maisunifra.com.br>

O aluno e/ou o usuário das tecnologias digitais, além de refletirem sobre o processamento pelo qual passou o tomate, também devem conhecer a composição nutricional do tomate nos diferentes processos. Na tabela 1, observa-se a Composição Nutricional do tomate *in natura* e a Composição Nutricional do molho de tomate industrializado em porção de 100 g, dados da Tabela Brasileira de Composição dos Alimentos-TACO, 2017.

Tabela 1- Comparativo da Composição Nutricional do tomate *in natura* e do molho de tomate industrializado numa porção de 100g. como ficou a imagem?

Nutrientes	Quantidade em 100g	
	Tomate <i>in natura</i>	Tomate industrializado
Valor energético (kcal)	15,3	38,5
Carboidratos (g)	3,1	7,7
Proteínas (g)	1,1	1,4
Lipídeos/gorduras (g)	0,2	0,9
Gorduras saturadas (g)	-	0,1
Gorduras monoinsaturadas (g)	-	0,1
Gorduras poliinsaturadas (g)	-	0,2
Fibra alimentar (g)	1,2	3,1
Cálcio (mg)	6,9	11,7
Vitamina C (mg)	21,1	2,7
Fósforo (mg)	20,2	27,2
Manganês (mg)	0,1	0,1
Magnésio (mg)	10,5	16,8
Ferro (mg)	0,2	1,6
Potássio (mg)	222,4	388,2
Zinco (mg)	0,1	0,1
Sódio (mg)	1,0	418,2

Fonte adaptada da Tabela Brasileira de Composição dos Alimentos-TACO, 2017.

Na figura 2, observa-se que o molho de tomate caseiro é um alimento processado, enquanto o molho de tomate industrializado é classificado como ultraprocessado, pois nele há adição de ingredientes como amido modificado, extrato de levedura e glutamato monossódico, que são aditivos e/ou conservantes utilizados pela indústria alimentícia para aumentar o tempo de prateleira e realçar o sabor dos produtos.

Figura 2. Exemplos de ingredientes que compõem o molho de tomate caseiro e industrializado.



A flexibilidade de um objeto estar vinculado a um tema maior permite ao aluno e/ ou o usuário das tecnologias digitais acessarem outras informações vinculadas a ele. Dentre essas, destacamos os Macronutrientes, que são os nutrientes que o organismo requer em grandes quantidades. Conforme Quadro 1.

O quê?	Para que serve?	Onde encontrar?
Lipídios/Gorduras	Construção dos órgãos, tecidos, células, manutenção da temperatura e fornecimento de energia e transporte das vitaminas A,D,E e K.	Abacate; azeite, ovos; sementes de abóbora, gergelim, girassol e linhaça; nozes; coco; óleos; manteiga; gorduras presentes nas carnes e leites; etc..
Carboidratos	Fornecem a maior parte da energia necessária para crescimento, desenvolvimento e manutenção saúde.	Massas; pães e biscoitos; tapioca; cuscuz; polenta; batata-doce; mandioca; farinhas; pipoca; cuscuz; frutas; açúcares; mel; rapadura, balas, refrigerantes, etc..
Proteínas	Crescimento, construção e reparação dos tecidos do corpo. Podem ser de alto valor biológico, de origem animal ou de baixo valor biológico, de origem vegetal.	Alimentos de origem animal: carnes e derivados, leite e derivados, ovos. Alimentos de origem vegetal: feijões, oleaginosas e farelos.

Quadro 1. Macronutrientes Objeto de Aprendizagem (OA) – Macronutrientes associada ao conteúdo digital Boas Práticas Nutricionais na Escola. Obs.: Esta tabela será disponibilizada em forma de objeto vídeo aula.

Os micronutrientes, que são os nutrientes que o organismo requer em pequenas quantidades, presentes no tomate são mostrados no quadro 2. Nele, aparece o nutriente, para que serve e os outros alimentos em que o nutriente pode ser encontrado.

Tabela 3- Micronutrientes, função e alimento fonte

Nutriente	Para que serve?	Onde encontrar?
Vitamina C	Ajuda na cicatrização, na manutenção dos neurônios. e absorção do ferro.	Acerola; brócolis; espinafre; ervilha; frutas cítricas; goiaba; Kiwi; manga; morango; etc..
Cálcio	Atua na formação dos ossos e dentes.	Leite e derivados; peixes; soja;cereais integrais; etc..
Ferro	Formação da hemoglobina	Carnes; ovos; leite; cereais integrais; grão-de-bico; lentilha; feijão; ervilha; beterraba; abacate; nozes; etc..
Fósforo	Formação dos ossos e dentes,	Sementes de girassol, de abóbora, amêndoa; salmão; sardinha; carnes; leite e derivados; etc..
Manganês	Essencial para a ativação das enzimas necessárias à digestão; para a reprodução e crescimento ósseo, para formação de colágeno e à função mental.	Vegetais folhosos verde- escuros; abacate; abacaxi; banana; figo; uva; morango; canela; cravo; alho; açafrão; gemas de ovos; cenoura;, leguminosas; grãos integrais; nozes; amêndoas; etc..
Magnésio	Formação de tecidos, ossos e dentes.	Carnes; leite; frutas cítricas; vegetais folhosos verdes; leguminosas; etc..
Potássio	Essencial para o bom funcionamento do sistema nervoso, dos músculos, do coração e para o equilíbrio do pH do sangue. Regula a pressão arterial.	Abacate; abóbora; amendoim; banana; beterraba; cenoura; ervilha; lentilha;
Sódio	Manutenção do equilíbrio do pH do sangue, dos impulsos nervosos e da contração muscular.	É encontrado em praticamente todos os alimentos.
Zinco	Atua bom funcionamento do sistema imunológico.	Alimentos de origem animal; gérmen de trigo; cereais integrais; castanhas; legumes; tubérculos; etc..

Quadro 2. Micronutrientes encontrados no tomate e molho de tomate. Objeto de Aprendizagem (OA) – Micronutrientes associada ao conteúdo digital Boas Práticas Nutricionais na Escola. Este quadro será disponibilizado em forma de objeto animação.

Destaca-se que os OA Processamento de alimentos, Macronutrientes e Micronutrientes estão em fase de construção pela equipe técnica do Mais UNIFRA e serão disponibilizados de forma virtual e de acesso livre em Agosto de 2018, no sítio <http://maisunifra.com.br>.

Os conteúdos digitais são um recurso didático potencialmente significativo, tanto em sala de aula, quanto fora dela, para motivar de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem em atividades voltadas à educação alimentar e nutricional. Por meio desses OA, o aluno e/ou o usuário das tecnologias digitais conhecerão a classificação dos alimentos, conforme seus níveis de processamento e tratamento, bem como os macros e micronutrientes e, desta forma, poderão escolher alimentos mais saudáveis e, assim, estarão evitando as DCNT.

Referências

- BOCCALETTO, E. M. A.; TEIXEIRA, R. M.; VILARTA, R. In: Estratégias de promoção da saúde do escolar: atividade física e alimentação saudável. Campinas: Ipes, 2010, p. 23- 40. Disponível em:<<http://www.fef.unicamp.br/fef/qvaf/estrategias-de-promocao-da-saude-do-escolar-atividade-fisica-e-alimentacao-saudavel>> .Acesso em abril de 2017.
- BOOG, M. C. F. Educação em Nutrição: Integrando experiências. Campinas SP: Komedi, 2013.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa de Orçamentos Familiares: Despesas, Rendimentos e Condições de vida. Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL, Agência Nacional de Vigilância Sanitária- ANVISA. Guia de Boas Práticas Nutricionais: documento de referência. Brasília, 2012.

_____, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Manual de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Organizadores Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos et al. 2. ed. Brasília: PNAE: CECANE-SC, 2012.

_____, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia alimentar para a população brasileira / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, departamento de atenção Básica. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

FALKEMBACH, G. A. M. Concepção e desenvolvimento de material educativo digital. Revista RENOTE-Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 3, n. 1, Maio, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13742>> . Acesso em março de 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MOREIRA. M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. Aprendizagem Significativa em Revista/ Meaningful Learning Review – V1(3), pp. 25-46, 2011. Disponível em: <[https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe Goulart/Material de Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf](https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf)>. Acesso em setembro de 2017.

RAMOS et al . Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.29, n.11, p.2147-2161, nov, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v29n11/o3.pdf>>. Acesso em abril de 2017.