

# A produção de recursos didáticos e a utilização de recursos paradidáticos no ensino de História

O caso do PIBID/História 2014 na UFSM\*

Por Luciano Nunes Viçosa de Souza<sup>1</sup>, Taís Giacomini Tomazi<sup>2</sup>, André Haiske<sup>3</sup>

## Resumo

Neste trabalho pretende-se refletir sobre a produção de materiais didáticos e a utilização de recursos paradidáticos no Projeto PIBID História 2014/UFSM, trazendo estudos de caso de atividades realizadas pelo referido projeto pelos bolsistas de iniciação à docência. Cada atividade com seus referenciais próprios, um processo de pesquisa e elaboração de propostas que culminaram nos trabalhos que serão apresentados posteriormente. Tudo isso traz à tona a pertinência de projetos como o programa PIBID e de como este auxilia o(a) graduando(a) na construção de sua identidade como professor(a) e para além disto, o desenvolvimento de novas metodologias e da pesquisa para o Ensino de História e a Educação.

Palavras-chave: Materiais didáticos; recursos paradidáticos; ensino de história; novas metodologias; PIBID História.

## Abstract

This work intends to reflect on the production of didactic material and the utilization of paradidactic resources in the Projeto PIBID História 2014/UFSM, introducing case studies of the activities realized by the aforementioned project by the scholarship students of teaching initiation. Each activity had its own references, a process of research and elaboration of proposals which culminated in the works that will be introduced in the following paper. All this brings to light the pertinence of projects like the PIBID program and how it helps the undergraduate student in the construction of his/her own identity as teacher and, beyond that, the development of new methodologies and research for the Teaching of History and Education.

Keywords: Didactic materials; paradidactic resources; history teaching, new methodologies; PIBID História.

\* Texto construído a partir de experiências pedagógicas com o projeto PIBID História UFSM/2014, sob a Supervisão da Professora Bianca Alves Madruga e orientação da Coordenadora de Área Professora Doutora Roselene Moreira Gomes Pommer. Financiado pela CAPES.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria  
[luciano\\_souza94@hotmail.com](mailto:luciano_souza94@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria  
[gtais@hotmail.com](mailto:gtais@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Maria  
[andrehaiske@gmail.com](mailto:andrehaiske@gmail.com)

# Introdução

O presente trabalho pretende-se a fazer uma recuperação da produção de parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID subprojeto História da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, proposta esta financiada pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Nosso projeto encontra-se estruturado em dois subgrupos, cada um sobre a orientação de um coordenador de área, com três supervisores e vinte e dois bolsistas de iniciação à docência, trabalhando com alunos do Ensino Fundamental, Médio<sup>1</sup> e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foram construídos trabalhos com imagens, música, filmes, jogos, maquetes, mapas, literatura, entre outros, auxiliados pelos professores supervisores da rede pública de ensino, ou seja, buscaram-se diferentes metodologias de trabalho a partir do uso de documentos escritos e/ou não escritos e seus diferentes usos e abordagens.

Trabalharemos aqui com cinco atividades com enfoques e aplicabilidades diferentes, sendo elas: A literatura distópica na ficção e no presente; Atividade lúdica em sala de aula: o caso da linha de montagem e o Fordismo; História da alimentação na sala de aula; Espaços de produção no Rio Grande de São Pedro na primeira metade do século XIX: um estudo de caso com maquetes; Osmanlis: um jogo para entender o Oriente Médio.

As várias possibilidades de atividades citadas é apenas uma fração de ideias que não trabalham somente com o universo da História, mas também de outras disciplinas, ocorrendo assim a tão almejada interdisciplinaridade.

## Da escola

O subgrupo em que trabalhamos, encontra-se atuante na Escola de Educação Básica Dr. Paulo Devanier Landa, que possui um IDÉB de 5.1 para os anos iniciais e de 3.5 para os anos finais, com 1360 alunos dos quais 70 estão participando do projeto, neste ano de 2014, localiza-se

<sup>1</sup> Sobre a discussão do Ensino Médio Politécnico ver: SOUZA; HAIKKE; SCHIO; CANTARELLI; SOARES, 2014, p.26-30.

no bairro Tancredo Neves, periferia da cidade de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul.

Quando da nossa inserção na escola, não tivemos grandes dificuldades em relação à participação, interação e aceitação por parte dos alunos de nossas intervenções em sala de aula, ocorrendo situações em que alunos que são conhecidos por serem pouco participativos e não realizar praticamente nenhuma das atividades das disciplinas foram os primeiros a colaborar com nossas atividades, até mesmo por estarmos trazendo propostas que fariam uso de outras ferramentas de ensino que não fossem o livro didático, em função por já se encontrarem muito mecanizados nesse tipo de prática. Sabemos da importância do livro didático para o ensino, e que este pode ser uma boa ferramenta para uma conversa inicial, mas

[...] podemos perceber que o professor faz do livro a figura central do processo de ensino-aprendizagem da história na sala de aula e as discussões e os conteúdos que os alunos anotarão partem do conhecimento e das características discutidas pelo livro didático. A partir dele, se estrutura a aula e a organização da discussão dos conhecimentos históricos acerca das sociedades estudadas. (CAINELLI, 2011, p. 134).

O livro didático é uma ferramenta tão comum e em certas palavras, “fácil” de se usar que predomina como única e exclusiva ferramenta de ensino em muitas escolas brasileiras.

O método é seguir os capítulos dos livros sem refletir sobre o ponto de vista do autor e o que o período histórico estudado representa para as pessoas enquanto sujeitos históricos. Passa-se da leitura diretamente para a realização das atividades propostas no final do capítulo. Consideramos que esta é uma forma de ensino defasada e tão repetitiva nas escolas, que quando são mostradas outras possibilidades de práticas, estas são pouco aceitas por alunos e professores.

Com o PIBID temos a possibilidade de realizarmos atividades diferenciadas a partir de materiais produzidos no próprio projeto, como jogos lúdicos, oficinas de cerâmica, oficina de maquetes, e uso de vídeos e outras ferramentas digitais, para oferecer maiores possibilidades de práticas de ensino na sala de aula, ou seja,

A organização da sala de aula numa escola que visa contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos deve ser muito flexível, possibilitando a realização de diversos tipos de atividades. Deve ser, entre outras coisas, um laboratório e uma oficina a partir da qual seja possível explorar o mundo (DELVAL, 1998, p. 173).

Por ainda estarmos cercados por uma escola conservadora, não no sentido político, mas sim fazendo referência àquelas escolas que surgiram no século XVIII e vem até os dias atuais sem acompanharem as mudanças da sociedade, onde a indisciplina dos alunos é algo malvisto, por isso deve ser algo fortemente repreendido e controlado, tendo em vista a escola como um lugar que se deve manter a ordem e seguir as regras, e

a disciplina é ainda tida como algo indispensável para a manutenção do *status quo* e mesmo da burocracia institucional, sendo inaceitável que as normas sejam perdidas e/ou burladas, funcionando como algo controlador da moral e dos bons costumes. (MOREIRA, 2013, p. 49).

Sendo assim, há uma idealização de aluno modelo, onde se constrói um estereótipo de um tipo de aluno adequado, e somente esse tipo é o que se encaixaria na sociedade e se tornaria um bom cidadão.

Apropriando-nos dessa construção foucaultiana, parece enriquecedor pensar as *indisciplinas* como acontecimentos. Elas são novidades porque fogem do que é esperado para um comportamento nas escolas, ou, pelo menos, para algo que foi construído e assumido como comportamento ideal de alunos e alunas. (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 868).

Apesar dos esforços, surgiram esses alunos ditos indisciplinados e a incidência deles é cada vez maior, o que segundo a nossa visão, é sintomático de um sistema educacional defasado. Pensamos que esta circunstância pode servir como ponto de partida, desde que observada com um olhar diferente, para que fuçamos desse arquétipo de aluno modelo e tenhamos “aliados” na mudança dessa educação conservadora. Sabemos que esta proposta não acarretará uma grande revolução, mas pequenas mudanças num longo processo que farão com que o aluno seja protagonista, fazendo com que as decisões não aconteçam mais de forma verticalizada, mas que sejam construídas no todo, com todos. Buscando assim, terminar ou reduzir o máximo possível essas repreensões e punições, pois estas não levaram a nada se não a mais rebeldias, pois

A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de coerção. O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo (FOUCAULT, 2007, P. 150).

# Das atividades

As atividades a seguir surgiram das necessidades identificadas pelos pibidianos por parte dos educandos no processo ensino aprendizagem, assim como de um dos eixos norteadores do projeto, de caráter inovador que visa o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Neste processo de produção de materiais didáticos e utilização de recursos paradidáticos nota-se como é importante a atuação do docente, assim como do discente, neste processo, pois este material que está sendo utilizado ou produzido requer todo um cuidado por parte do docente no momento de realizar essa transposição didática<sup>2</sup> do que se produz no âmbito acadêmico para o espaço escolar, que foi o que ocorreu em muitas de nossas propostas, pois

Esse processo de transposição requer do docente [em formação], no mínimo, sensibilidade para: recortar do conhecimento disponível o que é pertinente para a situação de ensino; contextualizar esse recorte conforme o tempo/espaço de produção e segundo os objetivos do ensino; organizar/sistematizar esse recorte – valendo-se, para isso, de diferentes linguagens e do uso adequado delas à situação enunciativa pressuposta pelo processo de ensino e aprendizagem e planejar formas de tornar acessível ao aluno esse recorte, avaliando essa acessibilidade. (SANTOS et al. 2004, p.21 *apud* LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p.42).

Ainda sobre a produção e utilização de materiais como recursos de aprendizagem destacamos que

A produção de material didático é uma atividade que promove a integração entre o professor, os alunos e o conteúdo trabalhado. Sua função deve ser integradora, utilizada como mecanismo de construção do conhecimento e não como ilustração de temas trabalhados. Quanto maior for a integração do aluno com os recursos de produção do conhecimento mais ampla será sua aprendizagem. Um dos ganhos da prática de produção do material didático é retirar o professor do papel de transmissor e possibilitar que, junto ao aluno, ele seja um produtor de conhecimento histórico.

[...]

Mais que sugestões de estratégias e abordagens temáticas a confecção de materiais didáticos ajuda o próprio educador a perceber a importância do ato de criar, ou

<sup>2</sup> Sobre a discussão de transposição didática ver BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

seja, perceber como o processo criativo e cognitivo que envolve a elaboração e confecção do material didático é também um processo de aprendizado, no qual desenvolvemos habilidades para a compreensão de situações históricas. (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 51).

## A literatura distópica na ficção e no presente

O século XX foi um século de mudanças. Desintegração de velhas ordens hegemônicas, a ascensão e queda de regimes que prometiam sanar antigos problemas, a corrida tecnológica e armamentista. As mudanças que ocorreram nesse século mexeram com o imaginário popular. Inúmeras obras ousavam imaginar uma realidade diferente.

Diferentemente da utopia que sonha com a possibilidade de um mundo perfeito, onde guerras, doenças a fome e a desesperança não existem mais, a distopia ousa pensar o contrário. Um mundo repressor, onde muitas vezes os próprios cidadãos não percebem a opressão, lugares onde a censura, a guerra e valores como amizade, família e religião são inexistentes.

Autores como George Orwell, Aldous Huxley, Anthony Burgess e Ray Bradbury imaginaram mundos terríveis, que por mais que escritos em suas épocas no século XX, continuam para nós membros do século XXI muito pertinentes e atuais.

Por isso, uma das atividades foi usar a literatura distópica para explicar alguns temas pertinentes na atualidade e no século XX. A censura, a eugenia, a cultura de violência e vigilância, as mudanças de concepções de temas como família, religião, sexualidade e drogas, que são temas polêmicos e atuais, eram já prioridade nas escritas dos autores já citados.

O uso da literatura na história é uma atividade crescente no meio acadêmico. Pode-se usar ela para explicar elementos que aconteceram no nosso mundo a partir de um paralelo com o mundo ficcional. Como escreveria Sandra Pesavento:

A literatura é, no caso, um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas.[...] Mas o que vemos hoje, nesta nossa contemporaneidade, são historiadores que trabalham com o imaginário e que discutem não só o uso da literatura como acesso privilegiado ao passado — logo, tomando o não-acontecido para recuperar o que aconteceu! [...] (PESAVENTO, 2006, p. 14).

Com isso a atividade baseou-se em leituras de trechos dos livros e fazendo conexões com a história do século XX e na atualidade. A atividade com esse sistema funcionou para com os alunos que se interessaram pelo tema proposta e pelas discussões sobre os temas. Um dos temas que mais chamou a atenção dos alunos foi sobre drogas e sobre a concepção de família.

A droga na maioria dos mundos distópicos é usada amplamente no cotidiano, servido como uma válvula de escape da monótona e/ou brutal realidade. A discussão sobre drogas envolveu desde a questão de drogas sintéticas, produzidas em laboratório, mas não somente as entorpecentes, mas que são de uso do cotidiano como antidepressivos, cafeína e nicotina. O debate trazido em virtude do tema deixou a turma dividida.

A família na distopia é quase inexistente. As antigas relações de hierarquia e de cumplicidade entre pai, mãe e filhos é totalmente desconhecida. Em alguns livros as pessoas nascem geralmente em grandes laboratórios, em outros, a família é sua televisão e no caso famoso de 1984, a família é o Estado, é o Grande Irmão.

Em tempos onde um congresso conservador discute qual o conceito de família seria contemplada num Estatuto da Família. O projeto de lei 6583/13 não contempla as novas formas familiares que saíram do esquecimento e das sombras do preconceito sofrem novamente com o avanço do conservadorismo.

Na discussão em sala de aula, todos os alunos se mostraram contrários ao Estatuto. Um dos comentários mais importantes foi realizado por um aluno que não tem o costume de participar em sala de aula. Para ele, família é “quem nos dá e quem recebe nosso amor”.

A discussão de temas pertinentes no século XX e nos nossos tempos com o uso da literatura nos possibilita uma nova forma de abordar temas que são amplamente discutidos na história, mas que para o aluno estão longe ou tão presentes em sua realidade que estes não o percebem. Estudar a história a partir da literatura nos permite ir além da discussão da produção da história e nos permite ler e perceber conflitos, possibilidades e indagações deixadas por homens e mulheres da sua época, testemunhas de um tempo. Um bilhete do passado para o futuro.

# Atividade lúdica em sala de aula: o caso da linha de montagem e o fordismo

A educação no Rio Grande do Sul durante o governo de Tarso Genro (2010-2014) ocorreu mudanças significativas. Uma dessas mudanças foi a introdução de um Ensino Politécnico e a colocação de uma nova disciplina dentro do currículo que articulava entre as ciências humanas e exatas: Seminário Integrado.

Na disciplina do Seminário Integrado alunos devem desenvolver atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula, buscando assim uma melhor preparação para os jovens e para a sua futura inserção no mercado do trabalho ou para seus estudos no nível superior.

Essa atividade que ocorreu na vigência dessa nova forma de enxergar a educação no Rio Grande do Sul foi de encontro a disciplina do Seminário Integrado. A turma do segundo ano do ensino médio tinha como eixo norteador nessa disciplina o grande tema de “*Os Mundos do Trabalho*”.

O período histórico que foi trabalhado com a turma foi a partir da revolução industrial, passando pelas primeiras fases desta e chegando até o começo do século XXI. A atividade foi dividida em três partes: Explicação conceitual do período; Exibição de trechos do filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin e por último a atividade da linha de montagem. As primeiras aulas foram de revisão desse grande período histórico, com apresentações em slide e pequenos vídeos sobre a revolução industrial.

Ao chegar no começo do século XX, a parte teórica foi interrompida para a exibição de *Tempos Modernos*, onde cenas sobre o trabalho, a linha de produção e o cotidiano do trabalhador foram privilegiados. A terceira e última parte da atividade foi a construção da linha de montagem, seguindo a ideia de Henry Ford.

Sabe-se a importância do ensino que atinja o aluno e o faça sujeito de sua realidade. Uma das formas que foi encontrada dentro do projeto PIBID foram às atividades lúdicas, que envolvessem o aluno, não somente como ouvinte, mas participativo e de importância central em todas as etapas.

Nessa etapa de atividades lúdicas, o aprender e a brincadeira podem facilitar o ensino e envolver o educando dentro do processo de ensino-aprendizagem. Sobre a in-



corporação de brincadeiras dentro da prática pedagógica, Juliana Oliveira diz o seguinte:

A incorporação de brincadeiras na prática pedagógica desenvolve diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para a criança quanto para jovens e adultos. As brincadeiras funcionam como exercícios vinculados ao prazer de viver e aprender de forma natural e agradável. (OLIVEIRA, 2011, p.10)

Com isso o objetivo central da atividade foi colocar os alunos com o papel de protagonistas numa atividade que como numa brincadeira, misturasse uma realidade fictícia de uma linha de produção de canetas, onde cada aluno fosse uma parte do grande processo da linha de montagem.

Um aluno era encarregado por uma parte da montagem da caneca. Entre esses um dos educandos foi escolhido para simular o chefe da linha de montagem, onde este poderia ditar a velocidade de montagem ou para que seus comandados trocassem de posição dentro da linha de montagem.

Ao realizar tal atividade, os alunos demonstraram entender com maior facilidade o conteúdo exposto devido a dinamização como tal foi realizada. Constatamos isso pela participação efetiva e entusiasmada da turma perante a linha de produção fictícia em que se manifestaram como sujeitos ativos.

A atividade foi desafiadora em alguns sentidos. Quando o aluno deveria trocar de posição dentro da linha de montagem, a produção não poderia ser parada sob nenhum aspecto. Sobre esta, uma aluna ao término da atividade comentasse que agora, *“sabia o que sua mãe queria dizer sobre o seu trabalho num frigorífico”*.

## A história da alimentação na sala de aula

Ao pensarmos sobre os recursos didáticos e/ou paradidáticos no Ensino, neste caso de História, devemos ampliar nossos campos de análise. Uma das práticas realizadas pelo Projeto PIBID História-UFSM foi relacionado à alimentação e suas relações com os diversos períodos históricos trabalhados na Escola parceira. Primeiramente há que se pensar um pouco sobre a questão do hábito alimentar, já que é ato cotidiano, necessário e imprescindível para a continuidade da vida. Se é algo assim tão comum, qual o motivo que leva a esquecermos de tal ação? Talvez seja pelo fato de haver uma hegemônica percepção de que não precisamos nos dias de hoje caçar para obter alimentos,

morrer em função de experimentar uma fruta ou folha venenosa e sim de se ter um acesso mais rápido e fácil dos alimentos.

Relacionando a isso temos duas propostas de atividade efetivadas e que levam em consideração a questão alimentar. A primeira delas foi relacionada aos hábitos alimentares dos Gregos, a qual iniciou com uma contextualização e apresentação de alguns elementos da cultura trabalhada em questão. E na elaboração e aplicação da referida aula “*foram utilizados alimentos e receitas culinárias que lembrassem esta cultura na antiguidade, visando explorar os cinco sentidos, enfatizando o paladar e o olfato, usando assim os sentidos que menos são explorados para o desenvolvimento cognitivo*” (SCHMIDT, TOMAZI, 2014. p. 2). Pois como se pode perceber uma das ideias que permeiam a funcionalidade e alcance dos recursos utilizados em sala de aula é a questão dos sentidos, geralmente os mais usuais em ambientes escolares: visão, audição e tato. Quando há a proposição em trabalhar de forma diferenciada é importante também se cercar de noções a respeito do tema, Ackerman é um dos autores que contribuíram diretamente na elaboração e aplicação, demonstrando como os sentidos não usuais nas aulas são essenciais e devem também ser explorados, “*os cheiros estimulam o aprendizado e a retenção*” (ACKERMAN, 1992, p. 32) e o paladar envolvendo os cinco sentidos estimulam a memória e a forma como o aluno se relaciona com o que está lhe sendo apresentado como possibilidade. E além disso,

quando realizamos esta atividade, usando alimentos e receitas referentes à cultura grega, desejávamos que os alunos pudessem compreender a história antiga de uma forma diferenciada, buscando através do uso dos cinco sentidos, proporcionar uma experiência sensorial, para que os mesmos pudessem compreender melhor o que lhes foi apresentado teoricamente sobre o conteúdo.(ACKERMAN, 1992, p. 6)

E como a questão da História da Alimentação como recurso didático e paradidático no Ensino de História é múltipla e denota diversas possibilidades, houveram ainda uma série de atividades que tinham como objetivo, não a utilização direta ou inicial de alimentos, e sim uma retomada histórica dos hábitos atrelados ao hábito alimentar, trabalhando temas diversos e que possuíam como plano de fundo uma transformação de longa duração de tais costumes.

De forma mais detalhada, na primeira atividade a qual denominamos “*A transformação dos Hábitos e Costumes alimentares na História*” em que levamos imagens de diversos tipos de pratos, vestimentas e louçarias, as distribuímos entre os alunos com o objetivo de proporcionar

um momento de construção de uma noção de transformação histórica e cotidiana. A partir das imagens distribuídas entre os educandos, procuramos compará-las e demonstrar as diferenças entre eles e os períodos a que compreendiam. Este primeiro momento foi importante para que se criasse a ideia de todo histórico e que eles pudessem se sentir parte do processo de construção da aula e mesmo de sua própria história.

“*Por que nos alimentamos*” foi a segunda atividade, na qual procuramos historicizar o porquê da nossa relação com a alimentação, fazendo uma retrospectiva desde a pré-história aos dias atuais e as mudanças ocorridas neste longo período de tempo. Questionando os alunos a partir de suas realidades a relação estabelecida com a comida. Como resultado percebeu-se que eles colocaram-se mais perto de nossas proposições a partir do momento em que foram pesquisar imagens e frases para a construção de um cartaz tendo como tema geral o porquê do ato de comer. Destacamos também o papel importante que a mulher teve na pré-história, pois eram elas que colhiam os alimentos e posteriormente cultivavam, sendo que os frutos, verduras, legumes e raízes por elas coletados eram a maior parte da alimentação dos grupos pré-históricos, pois a caça era rara, difícil de concretizar e representava sempre o perigo de morte dos caçadores.

“*Na prática*”, foi considerada a terceira atividade realizada, o objetivo principal foi mostrar de forma real a transformação desde uma mesa medieval europeia até uma mesa atual, conforme os elementos de transformação detalhados por Norbert Elias, os quais ele nos apresenta utilizando obras de época sobre etiquetas para príncipes, boas maneiras para crianças e toda sorte de transformações à mesa, desde o garfo até o guardanapo. Os educandos tendo acesso a esta linha do tempo de forma real pode ser uma tática transformadora da realidade e da percepção deles a respeito do tema e para além, do conhecimento histórico de forma geral.

Na quarta atividade, o foco foi trabalhar a nova alimentação, intitulada “*A era do fast-food e da comida fora de casa*” como muito bem demonstra Carneiro, procurou-se demonstrar quais são as preferências alimentares dos jovens e trabalhadores, tendo como enfoque os *fast-foods*, como “*Xis (hambúrguer)*”, pizza, salgadinhos e refrigerantes, além de uma grande dissociação da preparação dos alimentos, pela alimentação em restaurantes ou por entregas em casa.

“*As novas propostas e possibilidades para a alimentação do futuro*” foi nossa última atividade, a qual teve como proposta principal levar até os estudantes ideias sobre o que podemos fazer para melhorar nossa saúde e estar em contato com a história do momento presente. Tivemos

como base para a atividade o *slowfood*, conceito novo, porém que define diversos aspectos da compreensão sobre o que é alimento, sua função social, econômica e cultural para cada sociedade. Entendendo que o alimento e a forma como nos relacionamos com eles, os costumes são parte do processo complexo que constrói o que podemos chamar de cultura ou culturas, regionais ou nacionais.

Foi possível perceber que a proposta não se deteve em um campo específico abrindo oportunidades para como neste caso, um *hall* de atividades. O que pode ser definido ou utilizado como recurso em sala de aula está diretamente relacionado ao que o professor desenvolve ao longo do ano. Outra possibilidade que seria possível se dá pelo trabalho com alimentação no Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XIX, mas neste caso o recurso principal poderia se dar a partir da utilização de Maquetes. O PIBID História UFSM possui um longo trabalho com produção e utilização de maquetes relacionadas à História do Brasil e Internacional, a saber, Cortiço, Casa Grande e Senzala, Quilombo, Charqueada e outros espaços de produção no Rio Grande de São Pedro, as quais foram utilizadas mais efetivamente.

Todas as maquetes acima citadas e as demais que estão à disposição dos pibidianos e pibidianas podem ser trabalhadas juntamente com a questão da alimentação, como também as relações de gênero, trabalho, vestuário e costumes, modos de morar, hierarquias e poder, escravidão, trabalho livre, posse de terras, entre outras diversas possibilidades que não se esgotam na falta de criatividade.

## **Espaços de produção no Rio Grande de São Pedro na primeira metade do século XIX: um estudo de caso com maquetes**

Uma das principais atividades realizadas em 2015 foi a criação de maquetes, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Sobre maquetes, temos a noção dela como um recurso que vai muito além da exposição:

Ao passar a mão, o dedo em uma maquete o aluno percebe algo diferente e que lhe desperta certa curiosidade em aprender, além do conteúdo a ser explicado e até mesmo qual a metodologia usada para se confeccionar uma maquete. Com isso a partir do momento em que as

aulas expositivas ficam somente em explicações abstratas, mediante a falta de inovação e aplicação, de outras metodologias, percebe-se a necessidade, de aplicarem-se vários recursos didáticos diferenciados, na tentativa de sanar algumas deficiências observadas (...), e em facilitar a aprendizagem na área (...), as maquetes são uma boa alternativa a ser aplicada (GALLO; CASARIN; COMPIANI, 2002 *apud* ANDUJAR; FONSECA, 2009, p.393).

Ou seja, com esse recurso visual e materializado, além de chamar muito mais a atenção dos educandos, atença a curiosidade dos mesmos, além de tornar mais concretos os conteúdos que muitas vezes são abstratos aos mesmos.

As maquetes construídas e utilizadas para a atividade foram: A estância, charqueadas e uma maquete de uma colônia alemã. Esses três espaços, explicam grande parte da ocupação do território e das continuidades dos modos de produções e das relações entre eles em grande parte do século XIX. Um caso especial é a da maquete da colônia alemã, embora até a década de 1870, uma nação alemã não existe, foi utilizado o contexto de colônia alemã para facilitar a compreensão dos educandos.

Dentro da escola, a atividade se estruturou em um encontro com intervenção em aula, trabalhando-se um período em cada turma, de aproximadamente 45 minutos, tendo sido realizada em seis turmas diferentes.

A atividade tinha como objetivos a serem alcançados por parte dos educandos:

- Compreender os diferentes espaços de produção na primeira metade do século XIX no Rio Grande do Sul;
- Contextualizar a vida na estância e as relações existentes neste meio, quebrando com a ideia tradicional de que a estância era de base somente escravista;
- Demonstrar como se dá a vinda dos alemães para o Brasil e a instalação das colônias e das relações existentes nestas;
- Compreender as Charqueadas não somente por elas, mas envoltas num sistema bem mais complexo, que auxilia a quebrar com a ideia tradicional que no sul só se produz gado, havendo outras relações existentes neste meio.

Para fins didáticos foi dividida em três partes:

1º Foi feita uma linha do tempo no quadro para realizar uma contextualização do século XIX, focando-se mais na primeira metade do século e assim do Brasil Monárquico, fazendo-se também uso de três mapas: América Política, Brasil Política e Rio Grande do Sul Política.

2º Realizou-se uma exposição/apresentação das próprias maquetes, identificando seus espaços a partir dos mapas;

Nesse segundo ponto, é importante deixar que os alunos olhem atentamente os detalhes das construções, das paisagens e de representações presentes dentro dos espaços das maquetes, pois esse momento de observação é importante para a construção do saber do estudante.

3º Focou-se exclusivamente no conteúdo das próprias maquetes, relacionando com o contexto mundial, o contexto do Império e as próprias relações desses espaços e as relações que esses espaços mantinham com outros espaços da América Latina, principalmente no que se refere ao espaço do Rio da Prata.

As mudanças de relevo, as construções, a forma de trabalho, o papel da mulher nesses espaços, o contexto socioeconômico de uma época. As maquetes trouxeram muitas dúvidas para os alunos que para muitos deles, era a primeira vez que enxergavam um material concreto servindo para contextualizar e ajudar na compreensão dos mesmos.

Uma das percepções vistas em sala de aula, é que o uso das maquetes foi uma boa forma de visualizar o conteúdo que é abstrato e teórico. Ao observar as maquetes, os alunos perceberam formas arquitetônicas das construções, perceberam as diferenças de relevo, vegetação e meios de produção em cada maquete, conseguindo perceber a partir do mapa político do Rio Grande do Sul como esse período ainda se faz visível quando da visualização desses espaços e a formação das atuais cidades.

As maquetes ajudaram muito a abrir caminho com os alunos, “*quebrar o gelo*”, pois foi algo diferente exposto em sala de aula. A aula tradicional virou um momento de experiência que para nós, foi muito válido.

## Osmanlis: Um jogo para entender o Oriente Médio

A partir de questões atuais, resolvemos desenvolver uma atividade que visasse a saída do senso comum das questões relativas ao Oriente Médio, no que se refere a questão do conflito entre Israel e a Palestina, tentando trabalhar também a questão da identidade com os alunos, ficando denominada *Identidades e Territorialidades no Oriente Médio, durante os séculos XIX e XX*; também visando a compreensão da situação geopolítica atual da região, mostrando assim como se deu a configuração/formação dos Estados após o período de fragmentação do Império Otomano e do período colonial, não se tratando apenas de problemas políticos, como geralmente é divulgado pela

imprensa, com Estados de certa forma ainda não secularizados ou laicizados, onde há uma mistura muito forte entre o político e o religioso, assim como outras instâncias.

A atividade se estruturou em oito encontros com intervenção em aula, cada um com duração de 45 minutos, com uma turma de terceiro ano do ensino médio, com uma média de 25 alunos, sendo desenvolvida da seguinte maneira:

1º - será realizada uma sondagem na turma, com uma breve retomada da periodização clássica europeia e após será realizada uma atividade aos moldes do jogo Imagem e Ação, onde os alunos deveriam elencar de quatro a cinco palavras, a partir do entendimento deles sobre a História, para ver o que eles realmente sabiam ou lembravam a cerca dos períodos, fazendo uma retomada da periodização clássica europeia de história;

2º - realizar-se-á uma atividade mais teórica, onde se trabalhará desde o início da formação do islamismo a partir do século VII, seus preceitos, leis e práticas; o mais importante dos califados, com o Império Otomano, da sua origem, passando pela política dos Haréns, até sua decadência e desintegração após a Primeira Guerra Mundial; a formação da Liga das Nações e a criação do Estado de Israel; chegando até a atualidade, levantando também a questão da Guerra ao terror e como se deu a construção da imagem de muçulmanos como terroristas;

3º - com essa atividade tratar um pouco sobre a história do Judaísmo e do Cristianismo, suas aproximações e afastamentos, a atividade têm o intuito de fazer um paralelo com o eixo principal e também para os alunos passarem a visualizar que a história não é estática e que várias coisas estão ocorrendo concomitantemente, e ver que houve períodos de tolerâncias entre as religiões;

4º - a partir do conhecimento dos alunos, e após a exibição de dois vídeos, *This Land is Mine* e *Uma breve história dos EUA*, e uma breve explanação da teoria do *Choque de Civilizações* de Samuel P. Huntington, promover um debate com os alunos, a partir do que eles conseguirem identificar nos vídeos, tentando trabalhar temas também como violência identidade, conflito, diferenças ideológicas e paz;

5º - realizar com os alunos um “Muralismo” através da confecção de cartazes, onde os alunos deverão se manifestar a partir de questões que iremos suscitar com eles como *que os torna/identifica um sujeito único, o que me identifica como um indivíduo, espaços onde eles podem se expressar livremente e se a escola é um desses espaços, o que os identifica como um grupo/coletivo*, trabalhando também a ideia de sujeitos históricos, e que todos estão envolvido no processo histórico, quebrando um pouco com

a história dos grandes heróis, trazendo alguns conceitos para se trabalhar com eles;

6º - desenvolver com os alunos um texto crítico, onde eles devem escrever sobre a religião, através de questões como *o que é*, sobre as *áreas de ação ou influência que deve ter, o que entendem por monoteísmo*, a partir disso, eles desenvolverem um resumo e uma análise das atividades desenvolvidas pelo PIBID;

7º e 8º - será aplicado um jogo desenvolvido no projeto, denominado *Osmanlis*, em função da primeira e única dinastia otomana, assim denominada, aos moldes de jogos de trilha, com momentos onde haverá questões com múltipla escolha e outras somente informativas, sendo o jogo dividido em três grupos, cristãos, judeus e muçulmanos, tendo como ponto de partida Constantinopla (atual Istambul) e de chegada à cidade de Jerusalém.

Concluimos com as atividades com os alunos à grande dificuldade de se pensar a história como um longo processo e não como fatos isolados, como por exemplo, quando da primeira atividade, para realizar uma sondagem da turma e de seus conhecimentos, quando solicitamos uma palavra que retratasse a Idade Média, muitos colocaram um castelo, mas não tinham ideia de que esses castelos vem de um longo processo a partir das fortificações romanas, fora a dificuldade em compreender em qual período e em que época, os fatos e eventos ocorreram.

Outra dificuldade encontrada foi no entendimento dos alunos sobre a história do oriente, como é abstrato para eles entender como se deu os processos por lá, mesmo que hoje já se tem começando a se dar um enfoque maior nos livros didáticos para esta temática, mas nota-se também um grande interesse por parte dos alunos em aprender sobre a história do oriente. Ao abordamos o complexo sistema de sucessão do Império Otomano e a prática dos haréns junto com a subjugação da mulher, vários se indagaram sobre como esse sistema era útil e como ele era tão atrelado à vida do imperador.

O jogo era o ponto alto de toda essa série de atividades. Os alunos foram divididos em três equipes, as três divididas em Católicos, Judeus e Islâmicos, saíram de Constantinopla para chegar a Jerusalém. No caminho alguns alunos nos surpreenderam por acertar algumas questões rapidamente que nós tínhamos consideradas um pouco difíceis, assim como em algumas básicas eles responderem incorretamente. No final, não importou quem ganhou o jogo, pois quando a equipe vencedora chegou a Jerusalém e leu carta que traz a Resolução 181 da ONU, onde foi criado o Estado de Israel e da Palestina e ocorreu à internacionalização da cidade de Jerusalém, que ficou no papel, não havendo um vencedor, alguns demoraram um pouco para compreender, mas no fim compreenderam a ideia do jogo.



Concluindo, o jogo para nós foi mais que uma criação para servir unicamente para esta atividade esse jogo além de permitir varia outras intervenções em outras escolas, abriu caminho para realizar a criação de vários outros jogos para servir em sala de aula.

## Considerações finais

Notamos com as atividades que com o envolvimento de nós pibianos, assim como dos educandos, no processo de produção de materiais didáticos e utilização de recursos paradidáticos, há uma maior significação maior por parte dos alunos e uma apreensão maior por parte dos alunos nas atividades.

Uma das conclusões obtidas com essas atividades, e que já expomos ao decorrer do artigo são as possibilidades de desenvolvimento de materiais, oficinas e atividades lúdicas variadas que contemplem conteúdos e/ou realidades específicas. Muitos foram os exemplos demonstrados e problematizados, como o Jogo Osmanlis, o uso das maquetes (Charqueada, Colônia Alemã e Estância), Alimentação em sala de aula entre outros. Todos estes exemplos são de grande multiplicidade e abrem as portas para a dinamização do Ensino de História.

Aliados a pesquisa sobre novas possibilidades de atividades dentro da sala de aula, o processo de ensino aprendido é aprimorado com novos materiais criados e compartilhado pelos pibidianos para a comunidade escolar. Mesmo quando as dificuldades cotidianas do trabalho do professor de História se fazem presentes nas atividades dos pibidianos é tomada como possibilidade de aprendizado, construção do educador.

Foram feitas várias apostas sobre as atividades que disponibilizamos em sala de aula. Para nossa sorte as atividades foram bem recebidas pelos alunos que se mostraram bem dispostos e abertos para as atividades. A direção da escola e o apoio da coordenadora e de nossa supervisora na escola foram também elementos essenciais no processo de realização das atividades realizadas pro Projeto PIBID. O que fica de percepção final é a necessidade de se consolidarem e ampliarem propostas como esta que foi apresentada, dando a oportunidade dos licenciandos estarem dinamizando as aulas de história e contribuindo na melhoria da educação básica.

Para finalizar destacamos como o projeto além de proporcionar uma experiência docente antes mesmo do es-

tágio, vai para além da experiência, acaba por influenciar na formação da identidade do educador além de uma renovação docente tanto em âmbito institucional quanto escolar, destacando também este trabalho em conjunto que o programa nos propicia, e claro como colocamos logo ao início em seu viés de caráter inovador proporcionar o desenvolvimento de novas metodologias para o Ensino de História.

## Referências Bibliográficas

SOUZA, L. N. V.; HAIKE, A.; SCHIO, L. G.; CANTARELLI, R. S.; SOARES, A. L. R. Da resistência docente e discente para com Projetos como o PIBID: Um estudo do caso através de Atividade com Maquetes. *História e Diversidade*, v. 4, p. 23-38, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/23/3>. Acessado em 05/07/2015.

ACKERMAN, Diane. *Uma história natural dos sentidos*. Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 1992.

ANDUJAR, Patricia Viviane; FONSECA, Ricardo Lopes. A utilização de maquetes como instrumento metodológicos nas aulas de geografia. *I Simpósio Nacional de Recursos Tecnológicos Aplicados à Cartografia e XVIII Semana de Geografia*. 2009. <<http://www.dge.uem.br/gavich/rectec/5.3.pdf>> Acesso em 05/07/2015.

CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 127-139, out./dez, 2011. Editora UFPR.

DELVAL, Juan. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Volume 1: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) . Acesso em: 23.06.2013.

FLANDRIN, Jean Louis. A distinção pelo gosto. In: ARIES, P.; CHARTIER, R. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. *História da Alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, 2ª edição.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhe. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de história. *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6, Edição Especial, Agosto de 2013. Disponível em <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/175/133>. Acessado em 20 de outubro de 2015.

MOREIRA, D. F. R. S. Da “indisciplina” à participação. Experiência no ensino-aprendizagem de história. *Anais do III encontro do PIBID/UNIR: Diálogos sobre a iniciação à docência*. Porto Velho, p. 46-59, 2013. Editora UNIR.

OLIVEIRA, Juliana Ribeiro de. *O prazer de aprender brincando*. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & Literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, C. Botelho da; MACHADO, M.C. Tomas (orgs.). *História e Literatura, Identidades e Fronteiras*. Uberlândia: EDUFU, 2006.