

A LITERATURA DE CORDEL E O USO DE JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA - O CORDEL ABC DA GEOGRAFIA

MARIANA DA SILVA FERREIRA

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia (SME/PMSL) e na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), marianaferreira.geografia@gmail.com;

ROSÁLIA CALDAS SANÁBIO DE OLIVEIRA

Professora do Departamento de Geociências do CEFET-MG, rosasanabio@gmail.com;

VIVIANE MOREIRA MACIEL

Professora do Instituto Coração de Jesus (ICJ -MG) vmmoreiraviviane@gmail.com;

ÉRICO ANDERSON DE OLIVEIRA

Professor do Departamento de Geociências do CEFET-MG, ericoliv@cefetmg.br ;

RESUMO

Tendo como recurso a leitura do Cordel ABC da Geografia, do cordelista Antônio Carlos de Oliveira Barreto, associado a jogos digitais simples, foram realizadas atividades introdutórias sobre os conceitos e categorias da disciplina Geografia no Ensino Médio, em uma (1) turma do 1º ano Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) em Belo Horizonte. Os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o trabalho estão presentes em David Ausubel, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Roger Chartier, entre outros. Por meio das atividades os estudantes correlacionaram a importância da Literatura de Cordel como patrimônio cultural brasileiro, o valor da Geografia para o cotidiano de cada um de nós e a ludicidade presente em jogos digitais. Possibilitou aos mesmos fazerem analogias e sínteses com o conteúdo de Geografia designado para essa proposta didática, utilizando-se de diferentes linguagens. Considera-se que resultou em uma aprendizagem significativa e com sentido realizada no ensino remoto emergencial, tornando o ensino mais interessante e animado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Literatura de Cordel, Jogos, Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

A complexidade do ensino e aprendizagem escolar exigem do professor a busca por metodologias capazes de otimizar o seu trabalho em sala de aula. Para contribuir com esse desafio destacamos a utilização de múltiplas linguagens no ensino de Geografia, nesse estudo especificamente, por meio da Literatura de Cordel.

Entre as grandes dificuldades dos estudantes, sejam eles de qualquer nível de ensino, estão a leitura e análise de textos. O que ocorre mesmo que no cotidiano das atividades escolares destes envolvam pesquisas, trabalhos escritos, seminários, entre outras atividades que impliquem a necessidade de ler, compreender e analisar textos. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009). A partir dessa afirmação complementa-se o fato que, motivar o estudante e orientar para leitura, análise e produção de texto não se restringe apenas ao componente curricular Língua Portuguesa.

Na procura e reflexão constantes de trajetos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, observa-se o emprego de diferentes recursos em sala de aula como motivação para despertar de maneira significativa o interesse dos alunos pela disciplina. Fazendo de cada professor um educador-pesquisador, permitindo que cada um de nós possa tratar do que é próprio ao ensino a partir de uma perspectiva de construção coletiva do conhecimento geográfico.

Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Filizola (2009):

De início, não podemos perder de vista que a escola lida com um saber específico, o saber escolar. Sendo assim, a presença em sala de aula de formas de expressão das múltiplas linguagens, como um texto literário, dentre eles a poesia, uma fotografia aérea ou um filme deve atender àquilo que é próprio do ensino de Geografia. A leitura e interpretação dessas formas de expressão das linguagens nas nossas aulas devem estar a serviço do desenvolvimento do olhar geográfico, da interpretação geográfica do mundo que nos cerca, e não o inverso. (FILIZOLA, 2009, p.88)

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) também corroboram com o pensamento que textos escritos, materiais gráficos, cartográficos e outras linguagens, associados aos conceitos e conteúdo da disciplina de Geografia ampliam as oportunidades de compreensão do espaço geográfico e de

entendimento do mundo. Dessa forma os diferentes materiais e linguagens podem ser utilizados como recursos didáticos, entre eles a literatura com a finalidade de desenvolver o conhecimento do espaço geográfico.

A Geografia no Ensino Médio mostra como a “reflexão, neste momento de tantas mudanças, é significativa no sentido de vislumbrar alternativas possíveis para tornar a escola ligada com a vida, resguardando sempre o seu papel”. (CALLAI, 1999, p. 61). Sabe-se que boa parte dos estudantes, ao longo de sua jornada escolar, muitas vezes, tiveram um contato desconfortável com a disciplina Geografia, criando-se uma noção preexistente e errônea em relação à mesma, definida como uma disciplina repetitiva e superficial, focada na memorização. Isso não se trata de um conjunto de problemas concernente a uma disciplina específica, mas, de um modelo de educação ultrapassado, em que o discente não era estimulado a pensar, onde o silêncio imperava nesse panorama, além do fato do discente não perceber nenhuma similitude entre os temas apresentados em sala de aula com a sua vida diária. Ou seja, julgando o “sujeito-estudante deslocado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato” (CALLAI, 2001, p. 136).

A necessidade de suplantação dessas imagens decompostas do ensino da Geografia encontra-se em Callai (1999), que sustenta: “Na área das humanidades, embora não exclusivamente, é recorrente a preocupação com a instrumentalização do aluno para a formação do cidadão” (CALLAI, 1999, p. 61).

A materialização de uma alfabetização de mundo que precede a apropriação da escrita formal, transforma o indivíduo em sujeito arguto, o suficiente para reconhecer-se oprimido e desejoso de traçar seus próprios caminhos; há uma tomada de consciência; a superação de uma contradição – “é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1987, p. 48).

Em harmonia com Freire (1985, 1987), Giroux e McLaren (1993) evidenciamos de “um discurso programático para fornecer aos estudantes o conhecimento, as habilidades e os valores que eles necessitam para exercer a compaixão e a liderança necessárias para encontrar suas próprias vozes [...]” (GIROUX; MCLAREN, p. 22, 1993).

“Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente” (FREIRE, 1987, p. 60). Explorando a ligação entre ação humana e realidade objetiva, Freire (1987) a esclarece, sucessivamente:

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação – a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência”. (FREIRE,1987, p. 61)

A compreensão frente a esse antagonismo oprimido-opressor alcança, igualmente, o educador, com decorrências em suas práticas. Por essa razão, o decurso educativo pode ser libertador, tanto para o discente quanto para o professor, oportunizando a saída de um “mundo fechado”. Vendo cada processo educativo como um ensejo a uma ponderação refletida, com possibilidades de ajustes nesse caminhar por todos os envolvidos. Mais uma vez, Freire (1987) medita sobre esta acepção capital da condição humana, logo:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE,1987, p. 65)

As respostas, evidentemente, não estão na interioridade de eventuais materiais/recursos didáticos que venhamos a aplicar em sala de aula. No entanto, os mesmos poderão avigorar o aprendizado desde que sua implementação tenha sentido e fins transparentes, nesse caso, os objetivos e planejamento educativos (porquê, para quê e depois, como e quando), antecedem a aplicação desse ou outro dispositivo didático. Isto é, o valor está na intencionalidade didático-pedagógica da exploração desses meios e suas potencialidades.

A partir das pesquisas de Ausubel (2000), compreendemos que os recursos didáticos “são potencialmente significativos”, contribuindo para o surgimento de uma futura aprendizagem significativa quando correlatos com vivências anteriores, estímulos durante as atividades e um aprendizado

alicerçado por novas experiências com outros partícipes. Essa conjuntura propicia em seu curso, uma nova estruturação cognitiva do discente que vai sendo rearranjada continuamente, permitindo a edificação de conceitos originais e mais aprofundados adiante. Moreira e Massini (2009) lança luz a esse respeito:

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados (e assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos. (MOREIRA; MASINI, 2009, p.17-18).

Todavia, não podemos nos esquecer de como os conteúdos escolares, trabalhados em disciplinas pouco permeáveis, fechadas em si mesmas, podem ser assimilados de forma desagregadora. Numa situação tal e qual, o diferenciador acha-se – não casualmente – nas ações proativas do professor somadas à biografia do discente. Por conseguinte, ainda com Callai (1999, p.62), “espera-se que o aluno tenha uma visão da dinâmica geral”, acredita-se que:

[...] seja possível ao aluno construir um conhecimento que considere o saber empírico adquirido na sua própria vivência, contraposto ao conhecimento científico que a humanidade acumulou, gerando o seu aprendizado. É este, então, um momento da escolaridade em que o aluno pode adquirir uma cultura geral, uma visão do mundo e de suas formas de interpretação, que supere o senso comum e lhe sirva de ferramenta para seguir adiante na sua formação profissional. (CALLAI, 1999, p. 63).

Na perspectiva de Giroux e McLaren (1993), enquanto educadores, ainda não conseguimos alavancar uma proposta de escola que associe “a educação pública aos imperativos da democracia, ao invés de às estreitas demandas do mercado, ou a urna lógica cultural que vá além do etnocentrismo [...]”; faltando uma “discussão sobre como o significado e a natureza da educação pública podem ser situados num contexto mais amplo”. (GIROUX & MCLAREN, p. 23, 1993)

Enquanto não atingimos tais fins, tentamos fazer do nosso exercício como educadores uma práxis crítica, dentro do possível. Na disciplina

Geografia, a concatenação complexa dos elementos constitutivos da realidade do discente faz-se por meio de um letramento geográfico paulatino, subjetivo e não-uniforme, com o avanço de um raciocínio ajuizado, engendrado em todas as ambiências, na escola e fora dela.

Entretanto, no espaço escolar, em razão da natureza sistematizada dos conhecimentos escolares, com a mediação dos professores, a reciprocidade e a interação de ideias entre pares, a reflexão pode ser encorajada e frutificar. Conferindo ao sujeito-discente situar-se no mundo, consoante Callai (2001):

A Geografia que estuda este mundo, expresso pela produção de um espaço resultante da história das sociedades que vivem nos diversos lugares, constituindo os diversos territórios, tem considerado a necessidade de formar o cidadão? A questão é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontece dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade. (CALLAI, 2001, p. 138).

Desta maneira, os autores viram na literatura de cordel, um possível recurso didático apto a contribuir para o aprimoramento de um raciocínio geográfico. Conjugando fatores atrativos como cultura e patrimônio do país, a materialidade original do meio, as expressões linguísticas e visuais dos folhetos de cordel, suas representações e escalas, o interesse despertado por seu emprego em sala de aula, sua oralidade compartilhada e seu liame com conceitos geográficos primordiais, resumidamente.

A origem da literatura de cordel é antiga, remonta à Idade Média, e foi trazida ao Brasil pelos portugueses. Seu desenvolvimento e produção inicial concentrou-se na região Nordeste, sua primeira matriz em terras brasileiras. (CURRAN, 2003).

Posteriormente, com o aumento da urbanização brasileira e as migrações de gerações de nordestinos para diferentes regiões do país à procura de trabalho, fugindo das secas, ocorreu uma disseminação de seus modos de vida e cultura. Expandindo-se, dessa feita, o conhecimento sobre a literatura de cordel e a sua criação poética.

A literatura de cordel no cenário escolar pode promover o desejo do aluno em aprender, permite que ele perceba as conexões entre os saberes da população expressos nos folhetos de cordel e os ensinamentos advindos da sala de aula pelo dialogismo, fazendo uma amálgama dos mesmos, agregando ainda as suas próprias contribuições.

Possibilita também a interdisciplinaridade, pois exprime a diversidade e complexidade da sociedade brasileira em inúmeras perspectivas, e nesse caso, evidencia a riqueza e o valor da disciplina Geografia. No processo educativo, o aluno poderá intuir claramente, o engenho, as habilidades e os méritos presentes na literatura de cordel, como instrumento para o ensino, como literatura e como patrimônio cultural. Ao ser empregado nessa proposta facultou a averiguação de uma alfabetização geográfica, indo além das rimas e por meio delas, oportunizou a dilatação do ensino-aprendizado, dando-lhe sentido.

“Ensinar é, antes de mais nada, o trabalho do aluno com o saber, sob a mediação do professor.” (VLACH, 1991, p.80). Mediar proporciona essa expansão e dá significado por não se tratar de uma via única onde o conteúdo será apenas informado e sim, por confrontar o conhecimento subjetivo do aluno com uma manifestação artística que mescla conhecimentos como escrita, a oralidade e a técnica da xilogravura.

Dessa forma, o trabalho com a Literatura de Cordel corrobora para a compreensão das diversas formas de se interpretar o mundo, uma conexão entre um conjunto de conhecimentos e a realidade vivida. A representação da linguagem por meio de signos, a maneira que essa linguagem se apresenta nos diálogos e a representação pela gravação na madeira até a fabricação final do folheto de cordel e sua exposição nas bancas dos artistas ou dependurados nos barbantes, oportunizam o contato com a cultura regional brasileira que é tão diversa.

A respeito da linguagem observa-se uma oportunidade de apresentar um vocabulário novo de elementos geográficos em sala de aula, com o professor fazendo o contraponto, isto é, estabelecendo a relação entre o texto dessa literatura visto pelo coletivo e sua análise dentro de um sistema conhecido na Geografia, estimulando os alunos a irem adiante, recriando as informações ali contidas.

Ademais, faz-se o natural convite da literatura de cordel que convoca à leitura do texto desde a capa, seguindo por seus versos elaborados e espirituosos, e nessa circunstância, com uma tônica atraente; o seu folheio, o desvendar pela oralidade compartilhada, tudo favorecendo a absorção do conteúdo.

Cândido (2006) ao elucidar sobre a ligação entre a literatura e a sociedade, apresenta a seguinte colocação: “[...] surge uma pergunta: qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?” E ele continua

imediatamente com outra pergunta: “qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?” (CÂNDIDO, 2006, p. 28).

Nos reportando novamente a Cândido (2006): “a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio” (CÂNDIDO, 2006, p. 31). Na vanguarda ele aprofunda sua teoria:

Como se vê, não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação interhumana [...] (CÂNDIDO, 2006. p. 31).

Em vista disso, no nosso entendimento não há fragmentação/dissociação no ambiente educativo com o uso da literatura de cordel, tende a ser vista numa ótica integralizadora e igualmente, subjetiva. Com a comunicação sendo impelida no ensino-aprendizagem, segue-se a natural transmissão de noções e conceitos, aprofundados na relação dialética.

Com Bakhtin (1997) absorvemos a ideia da “palavra como meio (na língua), e a palavra como algo pensado. A palavra pensante pertence ao domínio das finalidades. A palavra enquanto última e suprema finalidade” [...], introduzindo o conceito de cronotopo do representado, de quem narra e de quem é o autor (BAKHTIN, 1997, p. 374). Sendo que “um ponto de vista é cronotópico, ou seja, inclui tanto o momento espacial como o temporal. Nisso se vincula diretamente ao ponto de vista dos valores.” (BAKHTIN, 1997, p. 374).

Estudar a cultura (ou uma de suas áreas) no nível do sistema e no nível superior da unidade orgânica: uma unidade aberta, em evolução, não determinada nem predeterminada, capaz de se perder ou de se renovar, transcendendo a si mesma (ultrapassando seus próprios limites). (BAKHTIN, 1997. p. 375).

A literatura de cordel situa-se na metalinguística preconizada por Bakhtin (1997) ao denotar diversas “formas e graus de *alteridade* da palavra do outro e pelas diversas modalidades do comportamento que lhe é reservado (estilização, paródia, polêmica, etc.)” (BAKHTIN, 1997. p. 372). Ela ostenta com toda sua riqueza a necessidade de uma “cultura com uma multiplicidade de tons”. (BAKHTIN, 1997. p. 375.). E que “O tom único é inaceitável”

(BAKHTIN, 1997. p. 374.), ou seja, uma visão elitista da cultura não tem mais lugar na contemporaneidade.

METODOLOGIA

Para alcançar a meta de trabalhar com a Literatura de Cordel no panorama das diferentes linguagens a serem exploradas em sala de aula, foi indispensável a pesquisa prévia sobre o gênero literário e sua contribuição no ensino; a leitura e análise do cordel escolhido, a elaboração e aplicação da sequência didática; a descrição dos resultados alcançados, síntese e considerações acerca do desenvolvimento da proposta e as possibilidades previstas.

Para enriquecer o processo educativo aliou-se o cordel com um jogo de roleta, sugerido pelos próprios alunos e encontrado gratuitamente na internet, onde a partir de palavras-chaves encontradas no Cordel ABC de Geografia, os mesmos as associaram com conceitos e imagens. O jogo e a escrita da literatura de cordel são complementares, faces de uma mesma moeda, são atrativos e fazem com que o círculo da leitura seja penetrável segundo Chartier (1988), “e pode haver aí intercâmbio sobre aquilo que é lido porque há proximidade e convívio.” (CHARTIER, 1988, p 144).

A leitura privada ganhou contornos de leitura coletiva em meio ao ensino remoto emergencial, nesse sentido, tornou-se particularizada, sobrepujando a desumanização inerente ao sistema.

Chartier (1988) destaca que “o texto vive uma pluralidade de existências. A eletrônica é apenas uma dentre elas”. E o fato de usarmos os meios digitais, “não significa que devam ser destruídos os suportes particulares, historicamente sucessivos, através dos quais os textos chegaram até nós.” (CHARTIER, 1988, p 152), como os folhetos da literatura de cordel, entre outros.

E essa relação com o texto, se lido e/ou ouvido, se num livro, folheto ou num jogo, será maior ou menor em função das habilidades e interesses do leitor, o que por sua vez, afetará o desenvolvimento e a elaboração de seu sentido. Assim, podemos dizer “o texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada” (CHARTIER, 1988, p 152),

Todas as tecnologias devem ser consideradas no seu tempo e espaço históricos, elas não desaparecem, são reelaboradas e mescladas a novas

que vão surgindo continuamente. O professor deve fazer um esforço para conhecê-las, para se desejar, aplicá-las e conciliá-las com os seus propósitos didático-pedagógicos. Não esquecendo, entretanto, que todos esses meios são meros “suportes” para o ensino-aprendizagem.

A dinâmica de trabalho com os estudantes foi planejada em consonância com o programa da disciplina Geografia, em 1 (uma) turma do 1º ano do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) em Belo Horizonte. O roteiro didático é apresentado por meio das seguintes etapas:

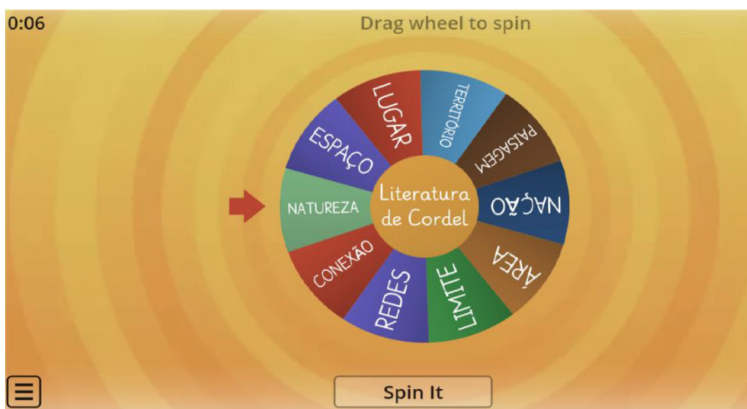
1. Avaliação diagnóstica sobre a conceituação da Geografia, sua utilização, categorias e princípios metodológicos;
2. Conversa com a turma sobre os diversos gêneros literários, entre eles a literatura de cordel;
3. Entrega para os grupos, anteriormente escolhidos, dos folhetos do cordel a ser trabalhado; tendo como tema a introdução ao estudo da Geografia;
4. Pesquisa em grupo sobre a literatura do cordel e suas características (história, oralidade, temas gerais, produção...);
5. Leitura individual do cordel escolhido; discussão *online* – definição do que seria a literatura de cordel e suas particularidades;
6. Leitura coletiva do cordel escolhido;
7. Levantamento por cada grupo sobre os conceitos, categorias e princípios geográficos encontrados no cordel; projeção do cordel em sala para facilitar a análise das rimas e seus sentidos;
8. Elaboração da roda (roleta) e dos cartões aleatórios baseados no Cordel ABC de geografia e nas discussões realizadas (Figuras 01, 02 e 03);
9. Observação do texto do cordel e identificação dos elementos geográficos nos jogos, e debate coletivo sobre os mesmos;
10. Conclusões coletivas;
11. Avaliação das atividades.

Figura 01 - Jogos digitais utilizados pelos alunos



Fonte: WORDWALL.net,

Figura 02 - Jogos digitais utilizados pelos alunos. (roda aleatória)



Fonte: WORDWALL.net,

Figura 03: Jogos digitais utilizados pelos alunos. (cartões aleatórios)



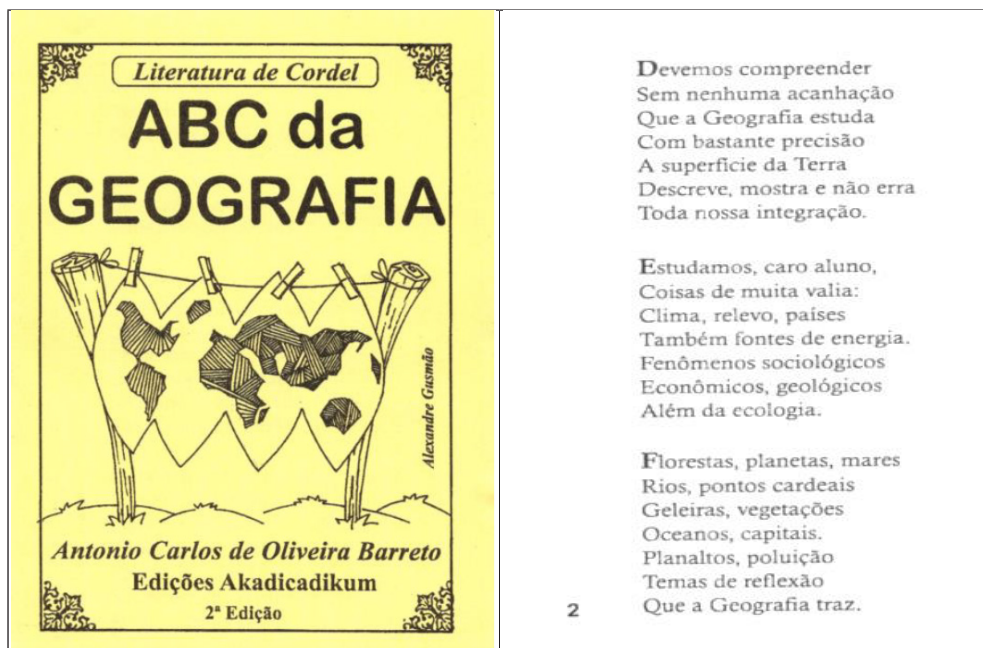
Fonte: WORDWALL.net,

ABC da Geografia de Antônio Carlos de Oliveira Barreto

Segundo Marinho e Pinheiro (2012) a expressão “literatura de cordel” foi inicialmente empregada pelos estudiosos para designar os folhetos vendidos nas feiras, “sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas.” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.18).

O cordel escolhido para apresentar as noções de Geografia é intitulado ABC da Geografia Figura 4 e 5. A autoria é de Antônio Carlos de Oliveira Barreto. Ele nasceu na fazenda Boa Vista no município de Santa Barbara no estado da Bahia. Desde 1975 reside em Salvador. As informações que seguem constam no que foi disponibilizado a seu respeito em seu blog “A voz do Cordel”.

Figuras 04 e 05 - Capa e folha interna do Cordel ABC da Geografia



Fonte: BARRETO, A. C. de Oliveira. Literatura de cordel – ABC da Geografia. Salvador: Edições Akadicadikum, s/d

O título do folheto já apresenta o estilo, trata-se de folheto do tipo ABCs. São [...] poemas narrativos em que cada estrofe corresponde a uma letra do alfabeto. Nesse sentido [...] dão conta de um assunto de A a Z.

O folheto de cordel no estilo ABC, possui oito páginas, onde o tema é tratado em ordem alfabética, no folheto escolhido para essa proposta didático-pedagógica o tópico é a Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A curiosidade dos alunos foi aguçada nessa proposta por uma série de fatores, a maioria nunca tinha lido um folheto de cordel, e por estarem imersos num ambiente virtual colaborativo e identitário, buscaram rapidamente informações e trocaram experiências sobre a literatura de cordel, o que facilitou a imersão do tema trabalhado.

Ao mesmo tempo, auxiliaram a professora propondo a inserção do jogo nas atividades, realizando as etapas de modo ágil e eficiente; culminando com um debate online ao final, mediado pela professora.

Durante as atividades, os estudantes articularam uma série de informações, definiram o início das primeiras acepções e as modificaram, desde o que seria a literatura de cordel, os conceitos geográficos trabalhados, os fatos presentes no cordel pesquisado e aqueles trazidos para o debate compartilhado em função de seus conhecimentos prévios. Chegando ao final, partindo-se do geral para o individual, na elaboração de princípios responsáveis pela formação de uma aprendizagem significativa.

E essa forma metalingüística do cordel tornou-se mais atraente para os alunos também pela aplicação dos jogos. Uma geração de crianças e jovens denominados “Homo zappiens”, evidenciando suas “habilidades distintivas” e acentuando as “similaridades entre jogar e aprender”; e “se, e como, a aprendizagem mudou por causa da tecnologia. Para fazê-lo devemos primeiro observar mais de perto a própria aprendizagem” (VEE; VRAKING, 2009, p. 72). Os mesmos autores explicam o significado de aprendizagem como “essa capacidade de reconhecer padrões em nossa experiência e de melhorar nossas respostas a eles” (VEE; VRAKING, 2009, p. 74).

Nesse sentido “a aquisição de informações e a conseqüente transição para o conhecimento baseiam-se no que o indivíduo pensa ser importante”, “é toda vez que grupos de pessoas têm de coexistir”, eles apreendem mais facilmente sobre as relações e o seu ambiente “(VEE & VRAKING, 2009, p. 74).

A destreza e a aptidão com que esses jovens transitam pelo mundo virtual é patente, Marc Prensky os chama de “nativos digitais”, reiterando que “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os

mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”. E proclama: [...] “os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores. Estas diferenças vão mais longe e mais intensamente do que muitos educadores suspeitam ou percebem” (PRENSKY, 2001, p.1). Portanto, já passou da hora de darmos voz e mais autonomia para os nossos alunos no encadeamento didático, pois nesse processo todos são copartícipes.

Em conexão com o tema proposto e os assuntos abordados no folheto de cordel - ABC da Geografia, é possível relevar que ao realizar a divulgação do tópico o autor-poeta – Antonio Carlos de Oliveira Barreto – indica para o leitor a importância e a abrangência da Geografia como : “Basta olhar para a Natureza, E o espaço em que habitamos, Que vamos compreender como nos relacionamos, Com o meio ambiente, De maneira consciente, E assim nos situamos (BARRETO, s;d, p. 1).

E continua ao acentuar as inter-relações que acontecem no campo da Geografia: “Devemos compreender, Sem nenhuma acanhação, Que a Geografia estuda, Com bastante precisão, A superfície da Terra, Descreve, mostra e não erra, Toda essa integração; Estudamos, caro aluno, Coisas de muita valia: Clima, relevo, países, Também fontes de energia, Fenômenos sociológicos, Fenômenos geológicos, Além da ecologia”... (BARRETO, s;d, p. 2).

Essa exploração didático-pedagógica não tem como objetivo criar um parecer sobre a obra em questão, mas vislumbrá-la como um recurso possível em sala de aula, como uma introdução à conceituação e propósitos da disciplina Geografia, trabalho realizado em uma (1) turma do 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, em Belo Horizonte – MG.

O poeta-autor, paulatinamente, vai suprindo de ideias o leitor, de maneira bem humorada. Nesse caso, a curiosidade instigou as pesquisas, e os alunos a partir das discussões e leituras coletivas foram configurando suas próprias concepções sobre a Geografia, trazendo-a para seus cotidianos.

Tanto folheto de cordel como os jogos mostraram-se eficazes em suas funcionalidade, ambos tornaram-se materiais “potencialmente significativos.” (AUSUBEL,2000), para os alunos, contribuindo para que ocorresse de um lado, a retenção de informações de forma sistematizada na estrutura cognitiva de cada aluno, e de outro, promoveu a combinação entre o encadeamento cognitivo e a afetividade, pelo contentamento em utilizarem os jogos no seguimento educativo.

A linguagem do cordel utilizado por meio de rimas bem casadas e numa linguagem acessível, favoreceu a assimilação dos conceitos geográficos. Com a atividade proposta, a ela foram agregadas outras formas de leituras e pesquisas, permitindo momentos de divertimento e espontaneidade em meio a leitura das rimas. Nesse ambiente mais informal, sem pressões, os conhecimentos foram sendo construídos em conjunto, sobrevivendo um ensino-aprendizagem por investigação e também, animado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura de Cordel é vista por muitos como inferior por vir do povo, essa visão principalmente nos meios acadêmicos, é preconceituosa, parcial e elitista. Ela é um gênero literário que merece ser mais divulgado e lido, e por que não na escola?

Para Luciano (2012), ela não deve ser vista como folclórica que lhe imporia o estigma de inferioridade, mas como literatura brasileira. (LUCIANO, 2012, p. 17). Ela expressa em seus versos as transformações intercorrentes nas sociedades, e expõe conseqüentemente, visões de mundo culturalmente construídas por cada uma delas.

Esse dinamismo existente no seio da cultura e nos mecanismos pelos quais ela se manifesta, um deles a literatura de cordel, é novamente reelaborado como recurso pedagógico, onde os alunos congregam novas informações e saberes ao que já existe, dando-lhes novas conceituações, reconstruindo-as na forma de conhecimento.

Curran (2013) registra as modificações na literatura de cordel na contemporaneidade, cada vez os folhetos de cordel voltam-se para os “acontecimentos, notícias e problemas do tempo presente. [...] definitivamente, de temas ‘modernos’ e preocupações do fim do século.” (CURRAN, 2013, p. 275). A materialidade de um folheto de cordel direcionado aos conceitos geográficos é prova disso.

De acordo com Galvão (2002) “são pouco complexas as análises que tendem a dicotomizar o oral e o escrito, atribuindo a essas duas dimensões constitutivas da cultura características que lhes seriam naturalmente inerentes” (GALVÃO, 2002. p. 23). E pelas palavras da mesma autora em suas pesquisas sobre literatura de cordel apreendemos que:

Além de mediada pelo outro e pela oralidade, a leitura de folhetos também se caracterizava por um outro componente – diretamente relacionado aos dois anteriores – que

parecia decisivo para torná-la mais próxima daqueles que não tinham muita intimidade com o mundo da cultura escrita: a memorização. (GALVÃO, 2002. p. 13).

O aproveitamento dessas duas linguagens promoveu o aumento do interesse pela Geografia. O emprego do cordel – ABC da Geografia – do poeta Antonio Carlos de Oliveira Barreto, exibiu novas oportunidades didáticas na introdução de noções geográficas, chamou a atenção dos alunos pela curiosidade, pela apreensão coletiva e pela oralidade.

Associado com uma avaliação diagnóstica inicial, permitiu o aprofundamento das ideias inseridas ali poeticamente, auxiliando a verificação das mesmas e sua apropriação pelo debate. O que não torna essa prática um fim em si mesma cabendo ao docente a busca por renová-la trazendo novas óticas e ações no intuito de realizá-la com outras turmas em anos posteriores.

A colocação dos jogos na prática, por sugestão dos próprios alunos, aumentou a participação dos mesmos e eles sentiram-se mais valorizados. Reforçou ainda a correlação entre os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo a “âncoragem” para novas ideias e suas recorrentes reestruturações cognitivas.

Os alunos da mesma maneira, distinguiram a intenção das atividades, aprenderam as acepções numa roda descontraída, tornando o ensino-aprendizado íntimo e ao mesmo tempo, compartilhado. Os professores reafirmaram a qualidade da literatura de cordel como meio didático-pedagógico da mesma forma que os jogos, sendo que essa experiência exitosa os entusiasmou a continuarem suas pesquisas, buscando/criando novos recursos e metodologias para um ensino-aprendizado significativo na Geografia da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. 1ªed., Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. A. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
BARRETO, A. C. de Oliveira. **Literatura de cordel – ABC da Geografia**. Salvador: Edições Akadicadikum, s/d.

BARRETO, A. C. de Oliveira. Voz do Cordel. Disponível em: <<https://barretocordel.wordpress.com/capas-de-cordel/>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CALLAI, Helena C. **A Geografia no Ensino Médio**. Terra Livre, nº 14. São Paulo: AGB, Julho - 1999.

CALLAI, Helena C. **A Geografia e a escola**: muda a Geografia? Muda o ensino? In: Terra Livre. n. 16. São Paulo, 1º sem./2001.]

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1980.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro** – do leitor ao navegador. São Paulo, SP: Fundação Editora da UN ESP (FEU), 1988.

CURRAN, Mark J. **História do Brasil em Cordel**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba, PR: Base Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, Memória e a Mediação do Outro: Práticas de Letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – O caso do Cordel. In: **Educação Social**, V. 23, nº 81, p. 115-142, dez 2002.

GIROUX, Henry. MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e objetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, jul./dez. 1993.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições Adaga; São Paulo: Editora Luzeiro, 2012

MARINHO, Ana C.; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio, MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. Minnesota: Paragon House, 2001.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. **Imagem – Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 1998;

VEEN, Win e VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinícius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VLACH, R. F. Vânia. **Geografia em Construção**. Minas Gerais: Lê, 1991.