



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PIAUÍ



ORGANIZADORES

KÁTIA MAGALY PIRES RICARTE
KELLY POLYANA PEREIRA DOS SANTOS
WARLEN RANNIERY ARAÚJO CRUZ



RP

Residência Pedagógica

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI:
AÇÕES E IMPACTOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

VOLUME 1
LINGUAGEM
E SUAS TECNOLOGIAS





RP **Residência Pedagógica**

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI:
AÇÕES E IMPACTOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

VOLUME 1
LINGUAGEM
E SUAS TECNOLOGIAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Administração Superior

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**
Rauirys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**
Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos
Estudantis e Comunitários**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**

Autores **Revisão**

Organizadores **Capa e Diagramação**

Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/252>

R429 Residência Pedagógica: retrospectiva PIBID/RP/UESPI:
Linguagens e suas tecnologias, vol. 01 / Organizado
por: Kátia Magaly Pires Ricarte, Kelly Polyana
Pereira dos Santos, Warlen Ranniery Araújo Cruz. -
Teresina: FUESPI, 2025.
345f.: il.

ISBN Digital: 978-85-8320-261-5.

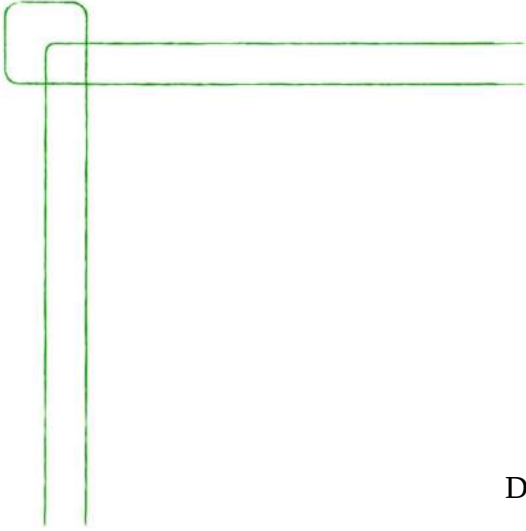
1. Residência Pedagógica. 2. Licenciaturas. 3. Ensino-
Aprendizagem. 4. Formação Docente. I. Ricarte, Kátia Magaly Pires
(Org.) . II. Santos, Kelly Polyana Pereira dos (Org.) . III. Cruz,
Warlen Ranniery Araújo (Org.) . IV. Título.

CDD 370.71

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
JOSÉ EDIMAR LOPES DE SOUSA JÚNIOR (Bibliotecário) CRB-3ª/1512

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

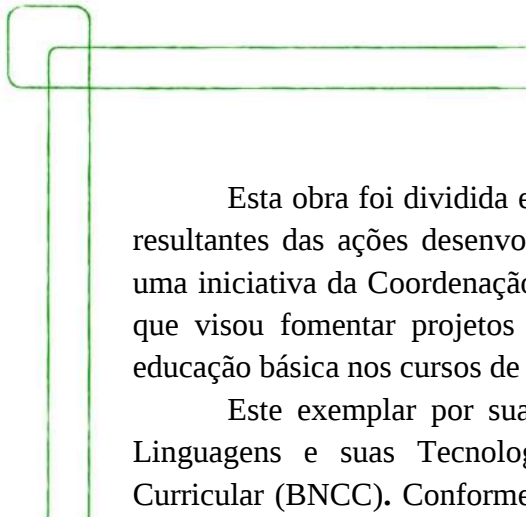


COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Alves de Lima Lopes
Adriana Paula Rodrigues Silva
Ana Angélica Lima Gondim
Ana Gabriela Nunes Fernandes
Ana Luiza Floriano de Moura
Cintia de Sousa Clementino
Cristiane Maria Marcelo
Dalva de Oliveira Lima Braga
Diógenes Buenos Aires de Carvalho
Eliana Pereira de Carvalho
Emanoel Pedro Martins Gomes
Fabricia Pereira Teles
Filipe Augusto Gonçalves Melo
Francisca Neuza de Almeida Farias
Helena Cristina Soares Menezes
Janete Batista de Brito
Jailson Almeida da Conceição
Joilza Rodrigues Cunha Leitão
Jonas Henrique de Oliveira
Josiane Silva Araújo
Katia Magaly Pires Ricarte
Katyanna de Brito Anselmo
Liége de Sousa Moura
Lucineide Maria dos Santos Soares
Lylia Rachel Sousa Castro Cruz
Maria de Jesus Queiroz Alencar
Maria Eldelita Franco Holanda
Maria Gardênia Sousa Batista
Maria Tereza de Alencar
Marlia Socorro Lima Riedel
Marly de Oliveira Lopes
Mary Angélica da Costa Tourinho
Messias dos Santos Santana
Miguel Pereira da Costa
Renata Batista dos Santos Pinheiro
Rita Alves Vieira
Thais Yumi Shinya

COLABORADORES

Ana Gabriela Nunes Fernandes
Hemerson Cassiano de Oliveira
Sophya Laura Silva Lacerda



APRESENTAÇÃO

Esta obra foi dividida em 03 exemplares para reunir reflexões, experiências e análises resultantes das ações desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que visou fomentar projetos institucionais voltados à formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Este exemplar por sua vez, destaca o olhar atento para os subprojetos na área de Linguagens e suas Tecnologias, eixo formativo essencial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme a BNCC, essa área abrange não apenas o domínio da leitura, da escrita e da oralidade em diferentes linguagens (verbal, visual, sonora, digital e multimodal), mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação, da escuta ativa e da produção de sentidos nos diversos contextos sociais, culturais e históricos. Dessa forma, a formação docente nessa área assume um papel decisivo na formação de sujeitos capazes de interagir, compreender e transformar o mundo em que vivem.

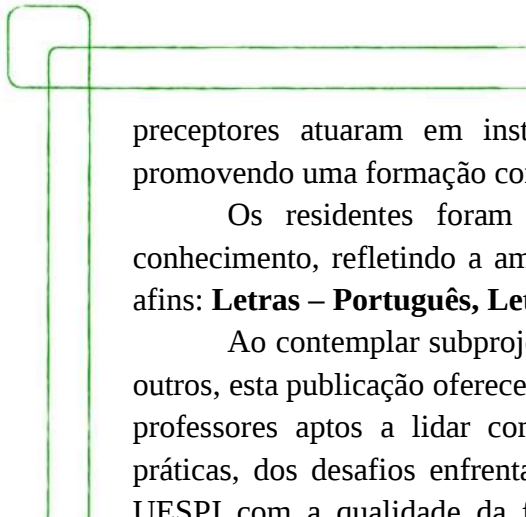
No campo acadêmico, o PRP se estabeleceu como uma política pública de formação voltada ao fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática dos licenciandos, ultrapassando os limites da sala de aula universitária e contribuindo diretamente para a construção da identidade profissional docente, a partir da articulação entre instituições de ensino superior (IES), redes de ensino e escolas públicas, em regime de colaboração.

Entre seus principais objetivos, destacaram-se: promover o diálogo entre teoria e prática; valorizar a experiência dos professores da educação básica na formação dos futuros docentes; estabelecer uma corresponsabilidade entre as IES e as redes públicas de ensino; além de estimular a aplicação das metodologias ativas, pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas práticas pedagógicas reais e contextualizadas.

Os projetos apoiados pela CAPES no âmbito do PRP eram selecionados por meio de editais públicos. A última edição aprovada e desenvolvida na UESPI (Edital de 2022 a 2024) permaneceu com o feito da edição anterior, conquistou o primeiro lugar no Estado do Piauí e ainda somou a sua conquista todas as cotas solicitadas no ato da submissão do projeto. Após a aprovação e implatação na IES, iniciou a articulação com redes de ensino municipais, estaduais e federais, estabelecendo escolas-campo como locais de atuação dos residentes. A formalização dessas parcerias ocorreu por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) entre CAPES e as instituições envolvidas, garantindo a legitimidade e o comprometimento das partes.

No contexto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o programa iniciou sua primeira edição em 2018, e a última em 2022, por decisão da CAPES que não ofertou mais os editais. As edições ficavam em vigência por 18 meses e na sua última edição ocorreu um feito inédito, a universidade consolidou sua participação com um expressivo número de bolsistas: 657 bolsas CAPES, sendo 510 residentes, 103 preceptores, 34 docentes orientadores e 01 coordenador institucional.

As ações foram desenvolvidas em 09 Campi da UESPI: Parnaíba, Piripiri, Campo Maior, Teresina (Campus Clóvis Moura e Campus Torquato Neto), Picos, Oeiras, Floriano, São Raimundo Nonato e Bom Jesus, evidenciando o alcance estadual do projeto. Os



preceptores atuaram em institutos federais, unidades escolares estaduais e municipais, promovendo uma formação contextualizada e próxima à realidade das escolas públicas.

Os residentes foram organizados em subprojetos das mais diversas áreas do conhecimento, refletindo a amplitude do campo das Linguagens e suas Tecnologias e áreas afins: **Letras – Português, Letras – Inglês e Educação Física.**

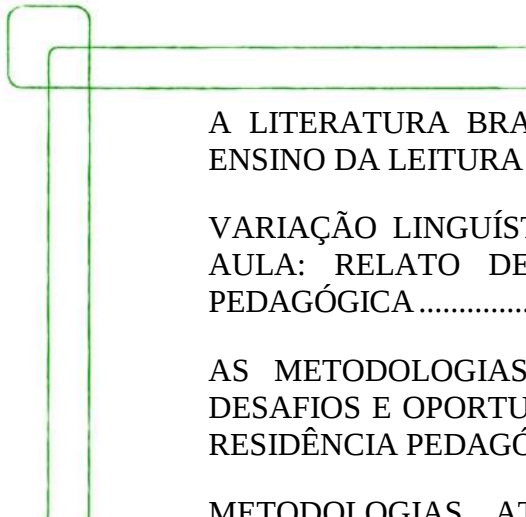
Ao contemplar subprojetos em **Letras (Português e Inglês) e Educação Física**, entre outros, esta publicação oferece ao meio acadêmico uma amostra do esforço coletivo de formar professores aptos a lidar com os desafios contemporâneos da educação. O registro das práticas, dos desafios enfrentados e das conquistas alcançadas reafirma o compromisso da UESPI com a qualidade da formação inicial de professores e com a construção de uma educação pública crítica, reflexiva e socialmente referenciada.

Esta obra, portanto, representa o resultado concreto de uma política pública que, ao longo de seus ciclos, contribuiu de forma significativa para a melhoria da formação docente inicial. Reunindo experiências, relatos, estudos e análises, o livro convida o leitor a compreender os impactos do Programa Residência Pedagógica no cenário educacional piauiense, destacando o compromisso da UESPI com a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Kátia Magaly Pires Ricarte
Profa Dra da Universidade Estadual do Piauí
Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (PRP)
Edição 2022-2024/UESPI
Port. 0394/2022

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA	10
RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DE PROJETO DE INTERVENÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	11
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA LITERATURA CLÁSSICA POR MEIO DO TEATRO	24
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA REDAÇÃO DENTRO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	36
A ANÁLISE LINGÜÍSTICA MUITO ALÉM DA DESCRIÇÃO METALINGÜÍSTICA: O ENSINO DE SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	48
O JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	68
ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: QUAIS DESAFIOS?	88
CÍRCULOS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	107
IMERSÃO SERTANEJA: UM DIÁLOGO LITERÁRIO DAS OBRAS “MORTE E VIDA SEVERINA” E “O SANTO E A PORCA”.....	115
EM BUSCA DO SENTIDO...: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS SEMÂNTICOS	125
RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS RESIDENTES DO SUBPROJETO DE LETRAS PORTUGUÊS, NA CIDADE DE PICOS-PI.....	135
O USO DE MAQUETES COMO FERRAMENTAS POTENCIALIZADORAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA CETI ZACARIAS DE GÓIS (LICEU PIAUIENSE) EM TERESINA-PI	146
ELETIVA TRILHAS DO PIAUÍ: APLICAÇÃO E EXPERIÊNCIAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA	158
REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA 2022/2024	175
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º ANO “C” E “E” DO CETI GOVERNADOR DIRCEU MENDES ARCOVERDE - COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ	189



A LITERATURA BRASILEIRA COMO RECURSO MOTIVACIONAL PARA O ENSINO DA LEITURA 205

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS USOS SOCIAIS DA LÍNGUA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 217

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES VIVENCIADAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 230

METODOLOGIAS ATIVAS NO PERCURSO DE APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA DE DOCENTES EM FORMAÇÃO PARTICIPANTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 251

LINGUA INGLESA 267

RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES DA BNCC DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 268

EXPERIÊNCIAS DE RESIDENTES, NO ENSINO BÁSICO, EM LÍNGUA INGLESA 282

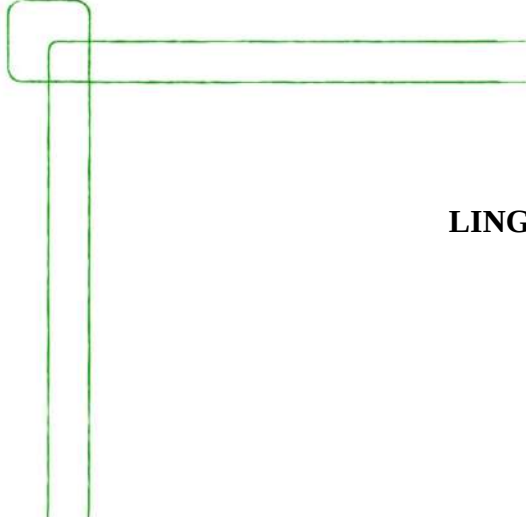
JOGOS E PROJETOS CULTURAIS COMO FACILITADORES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA 294

METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE APERFEIÇOAMENTO DA HABILIDADE DE INTERPRETAÇÃO E CRITICIDADE EM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO 308

EDUCAÇÃO FÍSICA..... 321

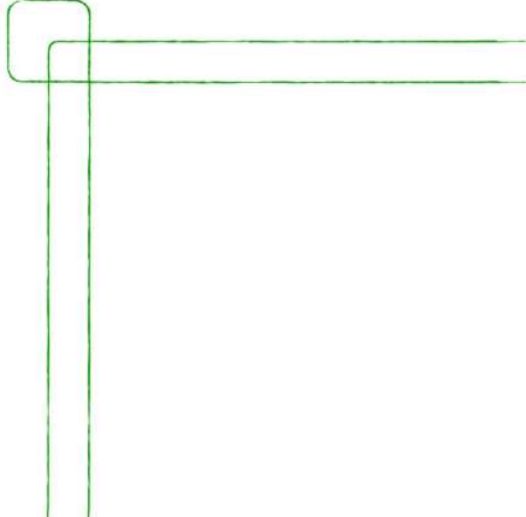
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA 322

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO. 334



LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS





LÍNGUA PORTUGUESA





RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DE PROJETO DE INTERVENÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

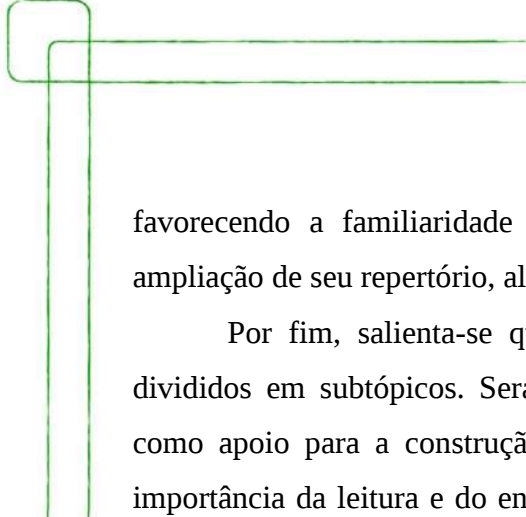
Flávia Maria Gomes Alves
Ávila Silva dos Santos
Nayara de Sousa Ferreira
Pâmela Tamires dos Santos
Rávyla de Melo Silva
Dieidi Pereira Paulo
Adriana Paula RodriguesSilva

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo primordial realizar a descrição das experiências adquiridas por meio de atividades desenvolvidas no projeto “Vila Literária”, realizado no I Módulo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Letras Português. Cabe salientar que esse programa, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade contribuir para o desenvolvimento dos profissionais de educação em formação, visto que os insere dentro da realidade escolar brasileira, colocando-os frente aos percalços enfrentados rotineiramente pelos professores na sala de aula. A atividade descrita a seguir foi vivenciada em uma escola pública que integra o programa, localizada na cidade de Piripiri-PI.

Destaca-se que este relato tratará sobre a importância de instigar nos alunos o gosto pela leitura dos clássicos literários brasileiros, bem como o desenvolvimento da interação social dos estudantes e o aprimoramento de uma imaginação já aflorada. Para mais, visa demonstrar que a inserção dos alunos dentro do mundo da literatura não deve ser feita de maneira enfadonha, levando-os ao desinteresse, mas de maneira mais leve e divertida, realizando atividades que estimulem sua curiosidade, como transformar uma crônica em HQ, por exemplo. Justifica-se essa escolha porquê as atividades lúdicas tem o poder de despertar no aluno maior atenção, facilitando ainda a compreensão de determinados assuntos, sendo, portanto, uma importante ferramenta no auxílio da aprendizagem, assim como no desenvolvimento social, pessoal e cultura do educando.

O trabalho desenvolvido teve como grande estímulo dar aos estudantes da escola a oportunidade de conhecer novos mundos, apresentando-lhes obras da literatura nacional, tais quais Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Luís Fernando Veríssimo, Rubem Braga e Fábio Reynol, com “outros olhos”. Ademais, outro grande motivador para a escolha da temática foi a preocupação de que existe uma grande necessidade de colaboração do professor para que o aluno leia com domínio e segurança diferentes gêneros, levando-os a compreender os diversos objetivos que rodeiam a leitura e



favorecendo a familiaridade com as obras, visto que, conseqüentemente, isso levará a ampliação de seu repertório, além de desenvolver o senso crítico do aluno.

Por fim, salienta-se que este relato que se seguirá é composto por dois tópicos, divididos em subtópicos. Será discutido, inicialmente, sobre a referência teórica utilizada como apoio para a construção do projeto, livros nos quais os autores discorrem sobre a importância da leitura e do ensino da literatura em sala de aula. Em seguida, a descrição do relato da atividade realizada por meio da execução do projeto “Vila Literária”, relatando a aplicação do trabalho em sala de aula, expondo as dificuldades enfrentadas, bem como a expectativa das residentes acerca dos benefícios que projeto proposto traria para a vida escolar e pessoal dos pequenos aprendizes, que, como já era esperado, foi muito positivo. Por fim, a conclusão, verificando a importância que o trabalho possuiu no desenvolvimento do público-alvo.

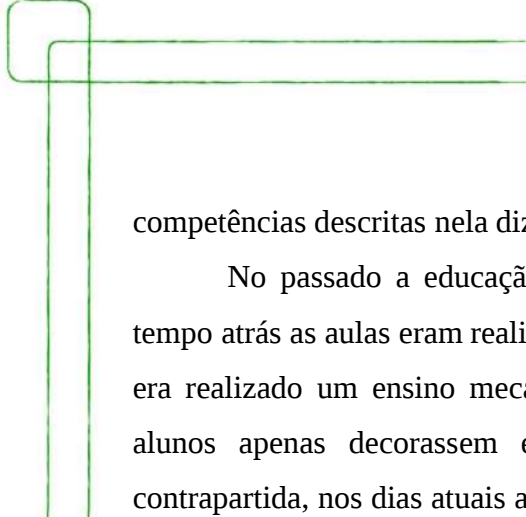
FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Diante do objetivo deste relato e do projeto em destaque, é pertinente apresentar uma síntese dos fundamentos teóricos que embasaram as metodologias empregadas em sala de aula, assim como destacar a importância da leitura nesse contexto. A fundamentação teórica proporcionou um arcabouço conceitual que sustentou as práticas pedagógicas adotadas, permitindo uma abordagem mais dinâmica e eficaz no ensino-aprendizagem. Além disso, enfatizou-se a relevância da leitura como ferramenta ativa para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e interpessoal dos alunos, contribuindo para a aquisição de conhecimentos e para o estímulo da criatividade, imaginação e pensamento crítico.

A BNCC e as metodologias ativas

A chamada BNCC, Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), define como competência uma junção de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, ou seja, ela busca que os alunos sejam estimulados a aprender conhecendo os conceitos, procedimentos e também desenvolvendo suas habilidades cognitivas. Portanto, existem dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos, assim, essas competências representam também valores que serão desenvolvidos por eles.

Compreender um texto, produzir um texto, exercitar a leitura, são importantes na sala de aula, mas não são as únicas coisas que importam, o senso crítico, a criatividade, a empatia, usar diferentes linguagens, também são importantes e não apenas no ambiente escolar, mas também para uma vida em sociedade, e isso é algo presente na BNCC, visto que as



competências descritas nela dizem respeito tanto a sala de aula quanto fora dela.

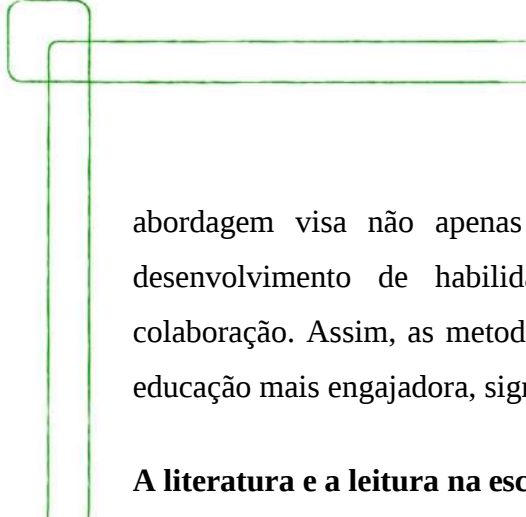
No passado a educação no Brasil deixava a desejar em vários aspectos, até pouco tempo atrás as aulas eram realizadas de forma que os alunos não conseguiam aprender, apenas era realizado um ensino mecanizado, que tinha como objetivo notas altas, mesmo que os alunos apenas decorassem e houvesse pouco ou nenhum rendimento do aluno, em contrapartida, nos dias atuais a BNCC serve para que o ensino além de ser o mesmo para todo o país, ainda serve para que a educação seja mais efetiva, promovendo o ensino de fato. É dessa maneira que a BNCC desempenha um papel fundamental para a educação no Brasil, indo além de um ensino mecanizado.

Além de desempenhar o papel de implementar uma educação de qualidade, a BNCC também é responsável por colaborar com a permanência dos alunos nas instituições de ensino, visto que ela busca superar as barreiras postas pela desigualdade social, uma das responsáveis pela evasão escolar no Brasil. Ou seja, a educação é um trabalho conjunto, precisa que o corpo escolar esteja comprometido com os alunos e que busquem juntos desenvolver um ensino com igualdade e equidade, desse modo, foi esse o compromisso assumido pelos residentes ao criar um projeto literário e tomar como base a BNCC.

A educação, para ser efetiva, precisa ir além da leitura mecânica de um livro: “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 15). Assim, é necessário que haja indagações, que seja abordada a diversidade e que os professores utilizem estratégias dinâmicas, focando não apenas em notas, mas no desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Por sua vez, conforme Santos (2019), as Metodologias Ativas promovem a ideia de que os alunos estão ativamente envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem, através de um ciclo de ação, reflexão e ação. Isso significa que os estudantes não são meros receptores passivos de conhecimento, mas sim participantes ativos que aprendem ao interagir com situações práticas e desafiadoras. Nesse processo, eles são encorajados a investigar, refletir e descobrir soluções aplicáveis à realidade, desenvolvendo assim uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos aprendidos.

O objetivo das metodologias, de acordo com Santos (2019), é promover a aprendizagem autônoma e participativa dos alunos. A proposta é colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, tornando-o o principal agente na construção do conhecimento. Isso significa que os alunos são incentivados a explorar, investigar e resolver desafios práticos, assumindo responsabilidade direta por sua própria aprendizagem. Essa



abordagem visa não apenas ao domínio dos conteúdos acadêmicos, mas também ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Assim, as metodologias cumprem um papel fundamental na promoção de uma educação mais engajadora, significativa e eficaz.

A literatura e a leitura na escola

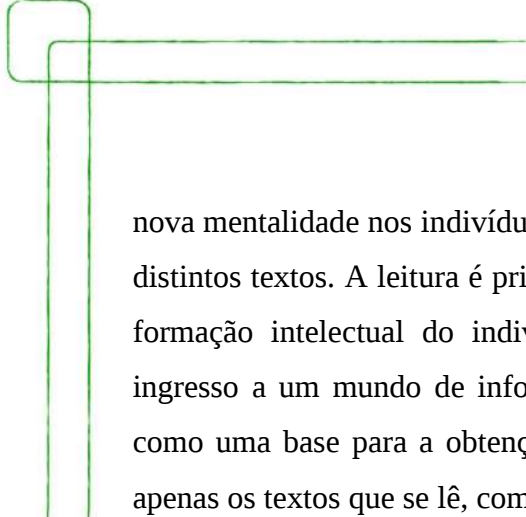
Koch e Elias (2008), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, afirmam que a leitura é o procedimento no qual o leitor realiza um trabalho ativo de interpretação e compreensão do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, etc. Em outras palavras, não se trata exclusivamente de extrair informação, decifrando palavra por palavra, mas sim de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência (2008, p 12).

Segundo Maria Helena Martins (1997), a grosso modo, podemos dizer que a leitura é como um processo completo e abrangente, cuja dinâmica envolve componentes emocionais, intelectuais, etc. Em outras palavras, a leitura é parte indispensável do nosso saber, pois fundamenta nossos pensamentos e nos possibilita a compreensão do outro e do mundo. Ler é um meio que leva a criança a um entendimento particular da realidade. Dessa maneira, podemos perceber e afirmar a importância da leitura no desenvolvimento da criança e sua formação enquanto indivíduo crítico.

Além disso, de acordo com Costa (2001), conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o pleno domínio da leitura é como meio para o aprendizado dos diferentes saberes. Ainda, há luz dos escritos do autor citado, o ensino da leitura é um compromisso da escola, já que ela possibilita e motiva o interesse das crianças para o consumo das obras. Por essa razão, Regina Zilberman destaca que se deve “preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula” (2012, p. 15), pois ambas compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa do indivíduo.

Nesse sentido, Nelly Novaes Coelho (2000) afirma que a escola é hoje um espaço privilegiado na qual deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. O ambiente escolar é um espaço com possibilidades de criação, um espaço de conhecimento, de múltiplas relações e é a leitura quem proporciona essa formação. A escola é um local onde deve trazer para criança o contato com o conhecimento e suas possibilidades, onde, muitas vezes, não são proporcionados no ambiente familiar.

Por essas e outras razões, destacamos a importância de a escola trazer obras e autores da literatura com diferentes gêneros. É a leitura que vai possibilitar o desenvolvimento de uma



nova mentalidade nos indivíduos e é dever da escola proporcionar o encontro do aluno com os distintos textos. A leitura é primordial para a aprendizagem, não apenas por ser necessária na formação intelectual do indivíduo, como também por propiciar a todos um gigantesco ingresso a um mundo de informações, ideias e comunicações. Logo, a leitura evidencia-se como uma base para a obtenção de conhecimento, por meio da qual é capaz entender, não apenas os textos que se lê, como todo o próprio contexto social.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

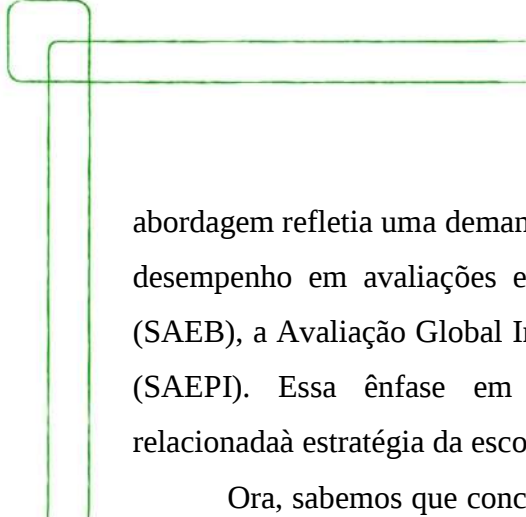
Neste tópico, com base nos princípios teóricos estabelecidos previamente, descrevem-se os métodos utilizados, apresentando os resultados obtidos por meio das atividades realizadas, analisando a experiência adquirida durante o I Módulo do Programa Residência Pedagógica, de novembro de 2022 a abril de 2023. Procura-se ilustrar a abordagem do acesso à Literatura nas turmas do Ensino Fundamental II, com o objetivo de promover habilidades de leitura e interpretação, estimular a criatividade e a imaginação, além de incentivar o pensamento crítico e a capacidade de argumentação por meio de discussões.

O Projeto “Vila Literária”

É indispensável comentar que, antes de iniciarmos as atividades, recebemos orientação da docente orientadora, que nos conduziu durante todo o processo de funcionamento do Programa de Residência Pedagógica. A partir dessa direção, estabelecemos como metas para o Módulo I: a familiarização com o ambiente escolar, o aprimoramento teórico-metodológico, a observação das práticas pedagógicas em sala de aula, o desenvolvimento de intervenções educacionais e a realização de regências.

Na etapa de ambientação na escola, realizamos uma imersão completa, envolvendo o conhecimento detalhado do corpo docente, a compreensão profunda do Projeto Político Pedagógico da instituição e uma visão abrangente das atividades planejadas. Participamos ativamente do Encontro Pedagógico, onde recebemos formações abrangentes sobre temas essenciais, como “Saúde Mental do Professor”, “Ressignificação da Aprendizagem” e “Planejamento, estratégias e acordos para o início do período letivo”. Além disso, engajamos-nos em formações contínuas com foco na reflexão sobre o “Ser e o fazer educacional”.

Durante o período de observação no primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica, ficou clara a predominância de atividades interpretativas tradicionais entre os alunos da escola, especialmente aquelas focadas nos descritores de Língua Portuguesa. Essa



abordagem refletia uma demanda da própria instituição, que buscava melhorar seus índices de desempenho em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Global Integrada (AGI) e o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). Essa ênfase em atividades interpretativas tradicionais estava diretamente relacionada à estratégia da escola para atender às exigências dessas avaliações externas.

Ora, sabemos que concentrar-se apenas em atividades interpretativas tradicionais pode limitar a participação dos alunos e restringir seu envolvimento no processo educacional. Quando as atividades se limitam a descritores específicos e abordagens convencionais, corre-se o risco de reduzir a motivação dos alunos e prejudicar seu interesse pela aprendizagem. Além disso, a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos pode não ser adequadamente atendida, o que pode resultar em lacunas no desenvolvimento educacional.

Conforme Castanheira e Ferreira (2017), o palestrante e consultor internacional em educação Ken Robinson, critica os sistemas educacionais, argumentando que priorizam os interesses econômicos do mercado de trabalho em detrimento dos indivíduos. Além disso, tais sistemas tendem a conter a capacidade criadora dos estudantes ao superestimar habilidades matemáticas, científicas e linguísticas. Por isso, existe a necessidade urgente de reformar e transformar o sistema educacional, de modo a permitir que os talentos individuais sejam reconhecidos e desenvolvidos de acordo com seus interesses e paixões.

Assim, identificamos a necessidade de adotar abordagens que despertassem o interesse dos alunos e os encorajassem a se engajar ativamente na disciplina. Nesse contexto, como parte das atividades da Residência Pedagógica, idealizamos o projeto “Vila Literária” para nossos alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. O principal objetivo era transformar o ambiente da sala de aula em um espaço criativo e dinâmico. Enquanto tinham acesso à textos literários clássicos e aqueles que geralmente não são explorados nas escolas públicas do Ensino Fundamental, os alunos envolvidos foram permitidos a aprender de maneira mais envolvente, pois o projeto foi organizado levando em consideração muitos dos interesses e preferências dos alunos.

Para alcançar esse objetivo, o projeto foi aplicado por meio de oficinas, conduzidas durante as aulas da professora preceptora, fazendo uso principalmente de outras áreas da escola para promover uma transmissão de conhecimento que ultrapassava as fronteiras da sala de aula (como na **Imagem 1**). Ambientes externos e espaços abertos oferecem oportunidades únicas para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. O uso de outros lugares além da sala de aula enriquece a experiência educacional dos alunos e promove um aprendizado significativo.

Imagem 1 - Oficina no pátio da escola, socialização das ideias do projeto



Nas oficinas executadas, o primeiro passo foi introduzir os alunos ao mundo da poesia. Essa abordagem inicial é crucial, pois permite que os alunos desenvolvam uma apreciação pela linguagem poética e explorem as diferentes formas de expressão artística. Para essa oficina de poesia com alunos, selecionamos poemas acessíveis e cativantes, como “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, “Os Sapos”, de Manuel Bandeira, “O Pipoqueiro”, de Mario Quintana e “No Meio do Caminho”, de Carlos Drummond de Andrade.

A partir disso, os alunos foram convidados a participar de atividades criativas, na criação de Dados Poéticos (**Imagem 2**) e Cartazes (**Imagem 3**). Na confecção dos dados, os alunos foram orientados que cada face do dado poderia conter uma parte diferente de um poema ou até mesmo poemas completos, dependendo da criatividade e preferência. Para os cartazes decorativos, os alunos foram encorajados a usar sua imaginação e habilidades artísticas para decorar, de forma a destacar a beleza dos poemas escolhidos. Essas atividades visavam estimular a criatividade e promover uma maior conexão com a poesia, permitindo os estudantes expressassem suas próprias preferências por meio dos poemas escolhidos.

Imagem 2 - Dados Poéticos para exibição



Imagem 3 - Exposição dos cartazes de poemas



Fonte: Acervo pessoal das residentes.

O sucesso dessa oficina é atribuído não apenas à seleção dos poemas, mas à forma como foram apresentados e discutidos em sala de aula pelas residentes. A interação ativa dos alunos, a oportunidade de compartilhar suas próprias interpretações e a conexão dos poemas com suas experiências pessoais contribuíram para o engajamento e o interesse demonstrados. Os alunos gostaram de conhecer os poemas apresentados, isso é um alusivo positivo de que a atividade foi bem recebida e contribuiu para promover uma experiência enriquecedora de aprendizagem em poesia.

Sabemos da importância da poesia, embora o gênero continue desprestigiado. A maioria dos professores utiliza textos em prosa. Trabalhamos poesia nessa oficina como uma opção essencial em sala de aula, uma vez que transmite os pensamentos dos autores, a cultura. Segundo Araújo (2012), a poesia desperta nas crianças a percepção do estético, por meio das palavras, além de levá-las a vivenciar a ludicidade e a desenvolver o intelectual, o linguístico. Ou seja, pensar a poesia em sala de aula é pensar para além da significação dos dicionários.

Na segunda oficina, os alunos conheceram as Crônicas, com a oportunidade de explorar o gênero textual e desenvolver habilidades importantes de leitura e interpretação. Para essa oficina, alguns exemplos de cronistas e crônicas foram utilizados, como “O Dia em que quase fui engolido por uma vaca”, de Luís Fernando Veríssimo, “A casa”, de Rubem Braga, “O melhor amigo”, de Fernando Sabino, “O vendedor de palavras”, de Fábio Reynol e “O marreco que pagou o pato”, de Carlos Eduardo Novaes.

Os alunos, a partir disso, criaram um “Varal de Crônicas” (**Imagem 4**) e uma gaiola intitulada “Liberte uma Crônica” (**Imagem 5**). Os estudantes foram incentivados a selecionar na internet as melhores crônicas para exibi-las no Varal. Esse processo os ajudou a desenvolver habilidades de leitura crítica. A mesma dinâmica aconteceu com a atividade da gaiola “Liberte uma Crônica”. Os alunos exploraram diferentes estilos de escrita e temas online, buscando crônicas que ressoassem com suas próprias experiências e emoções. Para mais, a gaiola não era apenas uma simples exibição de crônicas selecionadas, mas uma obra de arte em si, pois foi decorada de forma visualmente atrativa.

Imagem 4 - Varal de Crônicas



Fonte: Acervo pessoal das residentes.

Imagem 5 - Gaiola “Liberte uma crônica”

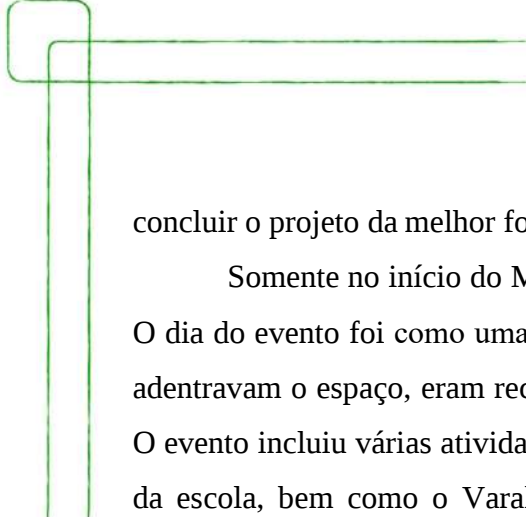


Fonte: Acervo pessoal das residentes.

Visando emergir ainda mais os alunos no processo de aprendizagem, foram utilizadas no projeto Histórias em Quadrinhos (HQs) de clássicos da literatura brasileira, sendo eles: *A Cartomante* (2006) de Machado de Assis, *O cortiço* (2017) de Aluísio de Azevedo e *O triste fim de Policarpo Quaresma* (2011) de Lima Barreto, obras da Literatura Brasileira, da Editora Escala Educacional. A partir da explicação, os alunos foram desafiados a produzir seus próprios quadrinhos baseados em crônicas lidas. Em verdade, essa foi a oficina mais proveitosa, pois os alunos envolveram-se em todo o processo, durante as aulas expositivas e as oficinas. Eles estavam atentos e que verdadeiramente tinham interesse nas produções.

Para Waldomiro Vergueiro, em D'Maschio (2022), a leitura de histórias em quadrinhos leva sempre a outros tipos de leitura de livros, mas também à leitura de outras formas de manifestação artística, como filmes, teatro, jornais, revistas informativas, etc. As HQs, em complemento com as ideias, são oficialmente reconhecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como ferramentas de apoio educacional, e pela BNCC, por seu caráter singular, previstos nos componentes curriculares por relacionar características de humor, imagens, palavras e recursos gráficos.

Destacamos que, durante a execução do projeto, enfrentamos desafios inesperados que resultaram no adiamento da sua realização. Infelizmente, a preceptora passou por problemas pessoais que a obrigaram a se ausentar da escola-campo por um breve período de tempo, coincidindo com a data inicialmente agendada para a culminância do projeto. Essa circunstância inesperada impactou diretamente o cronograma e a realização do evento. No entanto, após o retorno da preceptora às suas atividades, nos empenhamos em retomar e



concluir o projeto da melhor forma possível.

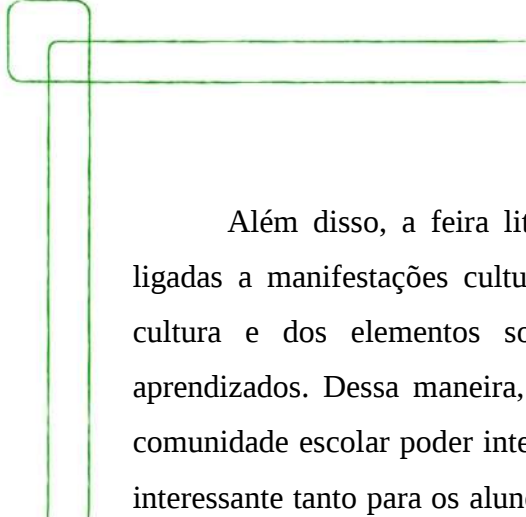
Somente no início do Módulo II conseguimos realizar o projeto de maneira primorosa. O dia do evento foi como uma verdadeira “Vila Literária”. No momento em que os visitantes adentravam o espaço, eram recebidos por um ambiente vibrante, cheia de cores e exposições. O evento incluiu várias atividades: a exposição dos Dados Poéticos e Cartazes no pátio dentro da escola, bem como o Varal de Crônicas e Gaiola “Liberte uma Crônica”. Ademais, os alunos apresentaram suas histórias em quadrinhos adaptadas das crônicas que leram, onde os visitantes olharam as criações dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este referido projeto, buscou trabalhar a leitura de forma lúdica, possibilitando aos alunos a aquisição de conhecimento e um despertar para novas realidades. Dessa forma, destacamos aqui a relevância desse projeto na jornada estudantil e na formação do aluno enquanto leitor. A priori, é importante ressaltar que projetos como este apresentado permitem uma reflexão de muitas realidades e contextos, visto que existe um contato com escritos diversos, de vários autores e épocas.

Com a execução do projeto, reiteramos a importância de eventos literários, uma vez que, apresentam contribuições significativas na aprendizagem dos estudantes. Podemos afirmar obtivemos uma experiência completamente positiva, pois as atividades desenvolvidas no projeto “Vila literária”, foram para esses alunos do ensino fundamental uma chave de entrada para ampliar os horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação, além de aprimorar a capacidade interpretativa, e proporcionar um conhecimento literário amplo e diversificado. Nesse sentido, também foi possível possibilitar aos estudantes o aumento pelo gosto da leitura. contribuindo de forma ativa para a comunidade escolar em que se encontram inseridos.

O envolvimento dos alunos com atividades práticas de leitura é uma experiência que contribui de forma significativa para o processo de formação do leitor. Um evento literário é visto como uma maneira cativante e criativa que ajuda no despertar de interesse dos alunos para o mundo da leitura. A promoção de feiras literárias na educação básica, viabiliza o contato com livros, textos, e autores, estimulando o gosto pelo ato de ler. Assim, a feira literária é representa uma ação significativa, e uma maneira de demonstração do grande valor social que a literatura possui, sendo ela um instrumento capaz de sensibilizar e entreter, e ainda ser mecanismo de desenvolvimento cognitivo e intelectual.



Além disso, a feira literária, apresenta também atividades diversificadas que estão ligadas a manifestações culturais. Sendo, dessa forma, um espaço para a propagação da cultura e dos elementos sociais e históricos que a compõem, agregando múltiplos aprendizados. Dessa maneira, é através da atividade prática, que existe a possibilidade da comunidade escolar poder interagir e adquirir um conhecimento compartilhado. Tornando-se interessante tanto para os alunos quanto para os demais participantes, seja de forma direta ou indireta nessa atividade escolar. Como defende Deleγονare (2018. p. 46):

Uma feira literária possibilita a criação de modos de expressão que vão combinar diferentes linguagens, ampliando o repertório cultural dos indivíduos envolvidos. A análise das várias atuações, mostras a céu aberto, cenários e figurinos inusitados e leituras significativas proporcionadas pelas feiras literárias, sintonizam o público e também seus promotores a uma reflexão sobre diferentes representações de mundo [...]

Com isso, entende-se que a feira literária é um momento de grande importância, uma vez que, permite que os alunos a vivência de uma experiência de interação e compartilhamento de saberes, no qual eles tem contato direto com os textos literários clássicos apenas em sala de aula, e também possibilita o desenvolvimento e aperfeiçoamento da produção textual feita por eles próprios e pelos demais participantes, aproximando-os ainda mais do mundo literário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. M. G. de. **O emprego da poesia na sala de aula: a leitura como meio de formação intelectual dos educandos do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

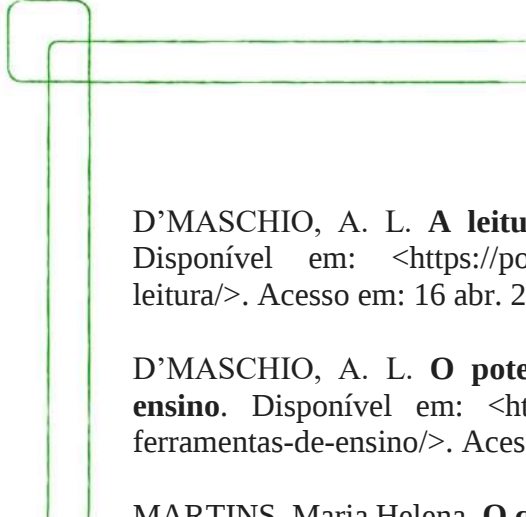
AZEVEDO, F. J. F. DE et al. Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 36, n. 74, p. 15–30, 1 maio 2018.

CASTANHEIRA, N.; OLIVEIRA, M.; FERREIRA, Â. A educação por Ken Robinson: academia versus opinião pública. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 7, n. 1, p. 28–44, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Antônio José Henrique; BRODBECK, Jane Thompson; CORREA, Vanessa Laureiro. **Estratégias de leitura em língua portuguesa**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

DALENOGARE, Cátia Cilene Ziegler. **Feira de literatura no espaço escolar: o letramento literário como prática social**. 138 f.: il. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018.



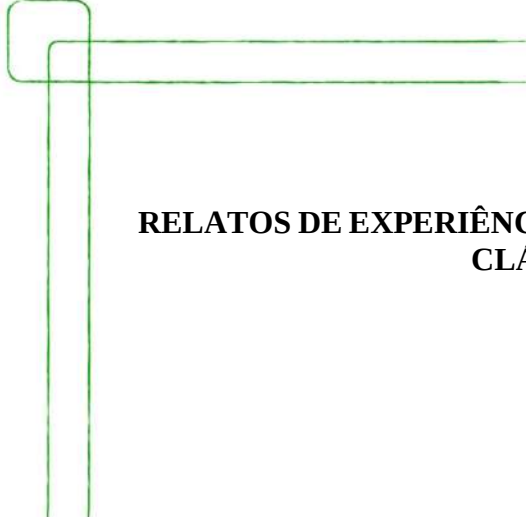
D'MASCHIO, A. L. **A leitura de quadrinhos leva sempre a outros tipos de leitura.** Disponível em: <<https://porvir.org/a-leitura-de-quadrinhos-leva-sempre-a-outros-tipos-de-leitura/>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

D'MASCHIO, A. L. **O potencial das histórias em quadrinhos como ferramentas de ensino.** Disponível em: <<https://porvir.org/o-potencial-das-historias-em-quadrinhos-como-ferramentas-de-ensino/>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

ROBERTO, Michele Aparecida da Rocha; SANTIAGO, Gilberto da Silva; FERREIRA, Geraldo Generoso. **A leitura na educação infantil:** uma prática plural. Revista Educação Pública, v. 20, no 40, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/a-leitura-na-educacao-infantil-uma-pratica-plural>. Acesso em: 21 de jul. de 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 1a ed. digital. São Paulo: Global, 2012



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA LITERATURA CLÁSSICA POR MEIO DO TEATRO

Adélia Araújo Cardoso
Claudianna Veras Silva
Isaac Ruan da Costa Sampaio
Talison Silva Texeira
Giovanna Helena Alves Eufrazino Nascimento
Adriana Paula Rodrigues Silva

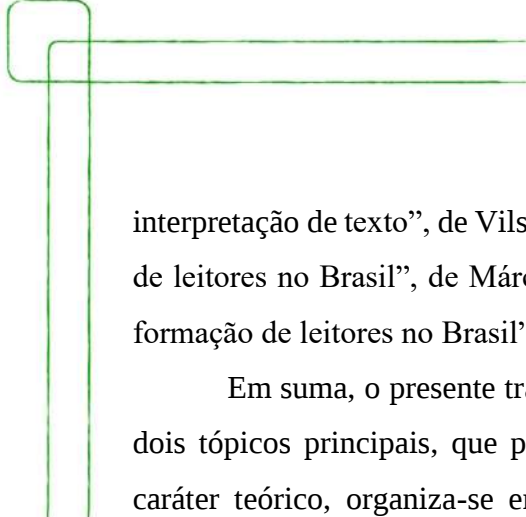
INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como finalidade principal apresentar uma descrição das vivências adquiridas nas atividades realizadas sobre a temática da literatura clássica no decorrer dos módulos com o subprojeto de Letras Português do Programa de Residência Pedagógica (PRP), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa, financiado pelo Ministério da Educação contribui para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. As atividades foram realizadas no Centro Educativo Municipal Irmã Ângela, localizado no Morro da Saudade, 436, no município de Piripiri.

Dessa forma, esse artigo discute a relevância da literatura clássica como uma atividade capaz de desenvolver habilidades fundamentais para integrar o aluno dentro da sala de aula, assim como, expandir os seus horizontes fora do convívio escolar. Já que possibilita o desenvolvimento da criatividade, amplia a visão de mundo, faz com que o aluno consiga se comunicar com maior facilidade, além de fortalecer seus sentidos cognitivos, sociais e afetivos.

Assim, esse trabalho é motivado a partir das capacidades que os discentes desenvolverão ao final do PRP ao tornar-se indivíduos que consigam apreciar as produções artísticas e produzir artes. Além disso, é esperado que os alunos pudessem perceber as contribuições da literatura clássica como uma forma de apresentar novas perspectivas ao fazer outras leituras de expressões artísticas. Desse modo, é de suma importância fazer a democratização dessa literatura nas escolas, pois ainda é uma temática negligenciada pela grade curricular, logo, é vista como um menor potencial educativo pelas instituições de ensino e pouco aplicado em salas de aula brasileiras.

A abordagem metodológica desse artigo é composta por autores que prezam por um ensino de literatura voltado para práticas de ensino reflexivas que trabalhem com a literatura clássica de forma que os alunos saibam apreciar esteticamente as obras utilizadas ao incrementar metodologias de ensino voltadas ao teatro. Com isso, foram empregadas as seguintes obras: *Letramento literário: teoria e prática* e *Paradigmas do ensino da literatura*, de Rildo Cosson; o capítulo “Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a



interpretação de texto”, de Vilson Leffa; e os artigos “Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil”, de Márcia Ferreira e Patrícia Batista; “Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil”, de Rovilson Silva.

Em suma, o presente trabalho é composto, além da Introdução, em execução, por mais dois tópicos principais, que por sua vez, dividem-se em subtópicos. O primeiro tópico, de caráter teórico, organiza-se em dois subtópicos que abordam a importância do estudo da literatura clássica nas escolas. Por sua vez, o segundo tópico divide-se em dois subtópicos: as atividades executadas na escola-campo para a democratização da literatura clássica, através do teatro. Ao fim, tem-se a Conclusão.

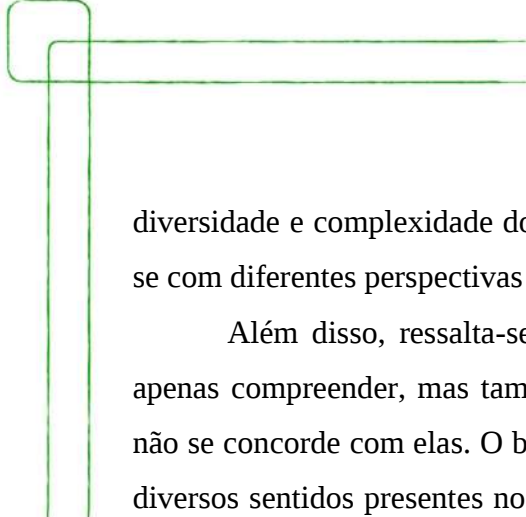
LETRAMENTO LITERÁRIO: A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER, COMO ELEMENTO FORMADOR DO ALUNO

A literatura é uma forma de linguagem que se apresenta como um vasto repertório de experiências. Dessa forma, sugere que a habilidade de manusear essa linguagem literária é fundamental para uma compreensão mais profunda e significativa da variedade de textos literários disponíveis. Quanto mais desenvolvida for essa competência de letramento literário, mais amplo será o conhecimento do repertório literário e mais sólida será a experiência literária do leitor. Em essência, enfatiza-se que a verdadeira apropriação literária de um texto ocorre quando o leitor é capaz de explorar e compreender as múltiplas camadas de significado e experiência presentes na obra.

Como afirma Cosson (2009), a importância do letramento literário como um componente essencial na formação de indivíduos em diferentes contextos socioculturais. Ele destaca como a leitura desempenha um papel fundamental na construção de perspectivas, identificação de pensadores e participantes sociais, e no desenvolvimento de habilidades tanto de leitura quanto de escrita.

Além disso, ressalta-se que, a prática da leitura é crucial para o desenvolvimento de leitores e escritores competentes, uma vez que a habilidade de produzir textos eficazes está diretamente relacionada à familiaridade com diferentes tipos de textos e estilos. A leitura não apenas fornece inspiração e matéria-prima para a escrita, mas também ajuda a aprimorar a compreensão do que é lido e a capacidade de formular e justificar opiniões próprias.

O letramento literário como uma atividade que transcende simplesmente decodificar palavras em uma página. Cosson (2009) enfatiza a ideia de que a leitura é um ato de abertura para o mundo do outro, onde o sentido do texto só se realiza plenamente quando há uma interação significativa entre o leitor e o texto, destacando a importância de estar receptivo à



diversidade e complexidade do mundo, reconhecendo que a leitura é uma forma de conectar-se com diferentes perspectivas e experiências.

Além disso, ressalta-se a necessidade de solidariedade na leitura, pois envolve não apenas compreender, mas também estar disposto a dialogar e confrontar ideias, mesmo que não se concorde com elas. O bom leitor é descrito como aquele que é capaz de harmonizar os diversos sentidos presentes nos textos, reconhecendo que a leitura é um processo dinâmico e multifacetado, onde várias vozes se encontram em um concerto, e não um monólogo isolado.

De acordo com Rildo Cosson: “Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. [...]” (COSSON, 2009, p. 17). A visão de Rildo Cosson sobre o letramento literário, enfatizando que ao nos envolvermos com a leitura e a escrita de textos literários, encontramos uma conexão com nossa identidade individual e também com a comunidade à qual pertencemos.

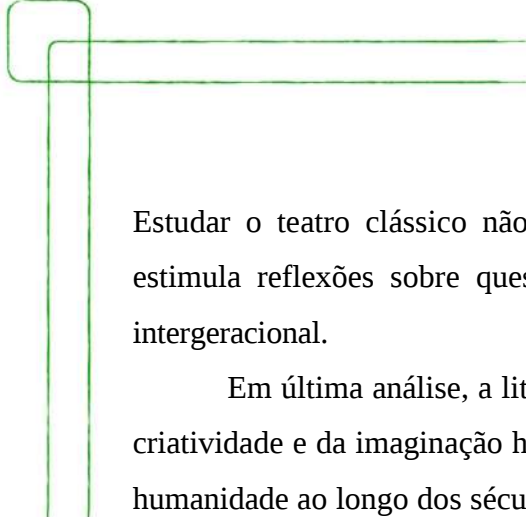
Ele sugere que a literatura não apenas nos permite explorar diferentes perspectivas e realidades, mas também nos ajuda a compreender melhor quem somos e como nos relacionamos com os outros. Ressalta-se a importância da literatura não apenas como forma de entretenimento ou aprendizado, mas como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pessoal e social.

Literatura clássica: a manifestação literária por meio do teatro e o papel da escola no ensino de literatura

A literatura clássica, especialmente no contexto teatral, representa uma das manifestações mais icônicas da expressão artística humana. Remontando aos tempos da Grécia Antiga, o teatro clássico surge como uma forma de explorar os aspectos mais profundos da condição humana, através de dramas, comédias e tragédias. Obras como as de Shakespeare, exemplificam essa rica tradição, abordando temas universais como amor, honra, poder e destino.

A literatura clássica teatral também desempenhou um papel fundamental na evolução das formas de narrativa e representação cênica. Através do uso de diálogos perspicazes, personagens complexos e tramas intrincadas, o teatro clássico oferece um panorama vívido da experiência humana, cativando audiências ao redor do mundo ao longo dos séculos.

Além de seu impacto cultural e estético, a literatura clássica teatral também desempenha um papel significativo no estudo acadêmico das humanidades. As obras antigas oferecem insights valiosos sobre a história, a filosofia e as crenças religiosas das civilizações antigas, fornecendo um ponto de partida para análises críticas e interpretações diversas.



Estudar o teatro clássico não apenas enriquece a compreensão do passado, mas também estimula reflexões sobre questões contemporâneas e promove um diálogo intercultural e intergeracional.

Em última análise, a literatura clássica teatral representa um testemunho duradouro da criatividade e da imaginação humanas, encapsulando as aspirações, os medos e os triunfos da humanidade ao longo dos séculos. Seja como um espelho para a sociedade ou uma janela para a alma individual, o teatro clássico continua a inspirar e emocionar, lembrando-nos da eterna busca pela verdade, beleza e significado na experiência humana.

Diante disso, a importância da escola para abrir espaços para o ensino dessa literatura deve ocorrer de forma frequente, pois, como afirma Rildo Cosson:

Trazendo para o campo escolar, a literatura assim definida afasta o ensino da literatura das várias limitações que os outros paradigmas implícita ou explicitamente estabeleciam para o manuseio das obras literárias na escola. As restrições de ordem da tradição (o clássico, o nacional), da elaboração textual (o estético, o artístico), da identidade (o étnico-racial, o gênero, a minoria), da pedagogia (o ensino da leitura e da escrita) deixam de ser critérios previamente dados e passam a ser referências para um recorte a ser local e permanentemente atualizado, segundo as características daquela comunidade de leitores. [...] (2020, p. 177).

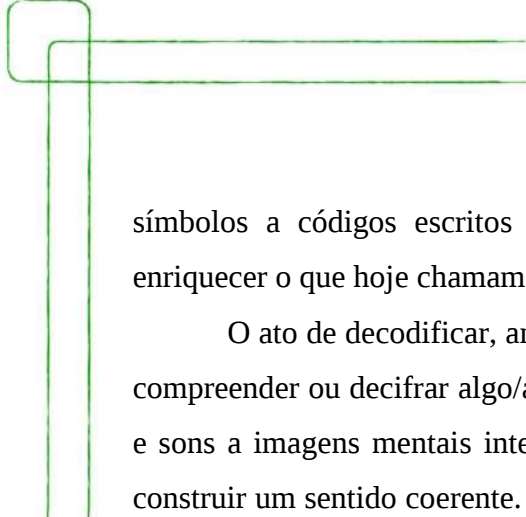
A consciência crítica da alfabetização, que incentiva os leitores a adotarem uma abordagem reflexiva em relação à literatura, permitindo-lhes analisar criticamente os textos e integrá-los em sua leitura e experiência diária. Isso promove não apenas a fluência na leitura, mas também o pensamento crítico e a capacidade de contextualizar e interpretar diferentes obras literárias.

Em resumo, enfatiza-se a importância da leitura, da escrita e do letramento literário como elementos essenciais para a formação educacional dos alunos, destacando a necessidade de uma abordagem integrada que vá além da mera alfabetização, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica da linguagem escrita e sua aplicação no contexto social.

Leitura e conhecimento de mundo: a importância da prática de leitura na formação do conhecimento de mundo

O ato de ler na escola tem fator crucial para o desenvolvimento do discente no âmbito escolar, porém, essa prática de leitura não contribuirá apenas com sua vida acadêmica, mas sim, com toda sua trajetória, pois a leitura proporciona ao leitor experiências de vida que o prepara para uma vida social em uma sociedade de múltiplas facetas.

Ao longo da evolução humana, o homem foi atribuindo um significado a tudo o que em sua volta seria considerado sem sentido. Logo, sons foram sendo associados a sinais gráficos,



símbolos a códigos escritos e o processo de alinhamento destes elementos passaram a enriquecer o que hoje chamamos de cultura.

O ato de decodificar, analisado dentro de um campo semântico, está atrelado a ação de compreender ou decifrar algo/alguém. A decodificação faz com que o indivíduo associe letras e sons a imagens mentais internalizadas, essas imagens por sua vez auxiliam o indivíduo a construir um sentido coerente. Porém, é através da leitura o indivíduo poderá desbravar novos horizontes através da imaginação. Não é só decodificar, é entender, raciocinar e interpretar tudo o que está em sua volta.

A prática de leitura trabalhada no âmbito escola, carrega consigo uma bagagem de informações valiosíssima, através da leitura de textos literários o aluno adquire conhecimentos que vão além do seu tempo, além de viajar e apreciar épocas, costumes e culturas que contribuirão para sua formação social e conhecimento de mundo, já que os períodos literários apresentam ao leitor diferentes formas de escrita e de representações artísticas.

Segundo Silva (2009), a leitura amplia a compreensão do indivíduo sobre si e sobre o mundo em que vive. Partindo desse pressuposto, observamos que a leitura é uma ferramenta crucial no que diz respeito a interação social. A leitura possibilita o indivíduo a criar relações de proximidade com a sociedade, com o mundo e com as pessoas, facilitando assim o processo de convivência.

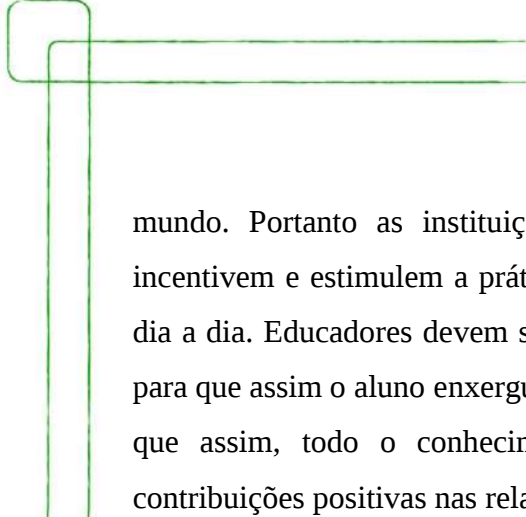
Através da leitura o leitor se rompe as fronteiras da imaginação, navega em oceanos de saberes, alimenta o cognitivo de maneira mágica e prazerosa, adquire conhecimentos que ampliam planos e visões futuristas. A leitura carrega em sua prática oportunidades de mudança e de transformações internas e externas, carrega um universo de autoconhecimento, de segurança e de resistência.

No cenário contemporâneo, a prática de leitura é algo essencial e indispensável na formação social humana. Segundo Ferreira e Batista (2019):

[...] a leitura representa uma prática social, que resulta em socialização, e com o surgimento da sociedade da informação, novas tecnologias de comunicação e informação foram incorporadas ao convívio humano, devendo ser exploradas para aproximar a vida escolar da vida cotidiana dos alunos. Dessa forma, sugerem oportunidades para valorizar identidade e prática em comunidade. (p. 49)

Diante esta afirmação, é notório que a leitura é composta por significados e sentidos que auxiliam o leitor a apropriar-se de fatos e construírem opiniões em diferentes contextos. O hábito da leitura influencia a vivência em comunidade e incentiva a participação social dos indivíduos em meios de diferentes tipos de interação.

Contudo, o ato de ler é importante e necessário na construção do conhecimento de



mundo. Portanto as instituições educacionais devem promover projetos e oficinas que incentivem e estimulem a prática de leitura não só no âmbito escolar, mais sim na rotina do dia a dia. Educadores devem semear através de práticas prazerosas a leitura em sala de aula, para que assim o aluno enxergue o ato de ler como um hábito e não como uma obrigação, para que assim, todo o conhecimento adquirido em meio a leitura, tenham influências e contribuições positivas nas relações sociais de cada indivíduo.

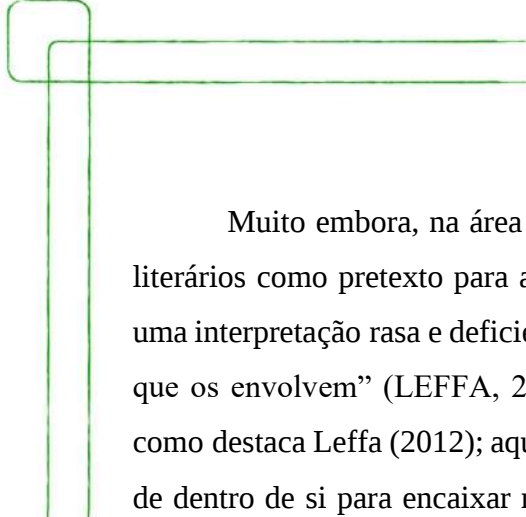
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA RESIDÊNCIA: O TEATRO E A LITERATURA CLÁSSICA

A partir dos pressupostos teóricos sistematizados anteriormente realiza-se neste tópico a valorização dos materiais e metodologias utilizadas, apresentando os resultados obtidos mediante as atividades trabalhadas e discutindo acerca da experiência adquirida durante o II módulo do Programa Residência Pedagógica. Busca-se demonstrar como o acesso à literatura clássica pode ser abordado diante de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de instigar o hábito de leitura, criatividade e interpretação, de maneira lúdica e divertida, em um ensino que vai para além da sala de aula.

Oficina de teatro shakespeariano

Ao longo do processo formativo e observatório do I módulo do Programa Residência Pedagógica, foi perceptível a carência do alcance a literatura pelos alunos do Ensino Fundamental. O que também foi comparado à outras escolas municipais de Piripiri – observado nos encontros pedagógicos de Formação do Professor de Língua Portuguesa – o tema literatura raramente aparecia. Principalmente no que dizia respeito à literatura clássica; como se fosse um tabu, algo que não estaria ao alcance dos alunos do Ensino Fundamental, mesmo nos anos finais. Diante desse contexto, os residentes do Centro Educativo Municipal Irmã Ângela, planejaram junto à preceptora, um projeto de ensino voltado à literatura, que teria início no II módulo do PRP e deveria atender às demandas da escola. Assim, no planejamento de julho, decidiu-se pelo uso do gênero teatro, se tratando do assunto trimestral da grade curricular dos alunos do 8º Ano.

Nesse sentido, idealizou-se o projeto “Oficina de teatro shakespeariano”, com o propósito de direcionar o assunto estudado em sala de aula para um ambiente criativo e dinâmico. Dessa forma, foi possível aos discentes envolvidos no projeto aprenderem o conteúdo programático de forma lúdica. Ainda, possibilitando a democratização à textos literários que não são trabalhados geralmente pelas escolas públicas do Ensino Fundamental.



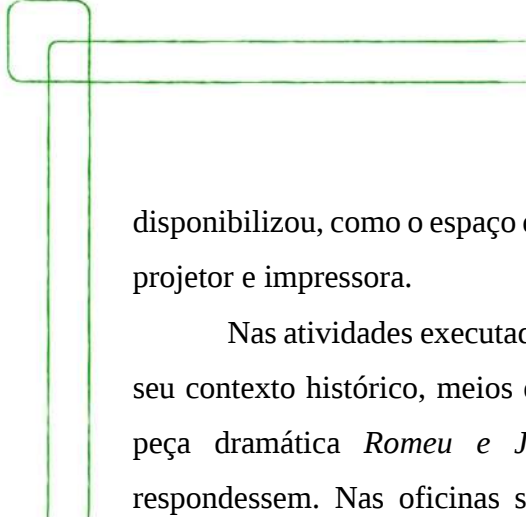
Muito embora, na área da Língua Portuguesa, muito se discute sobre o uso dos textos literários como pretexto para a análise linguística, mas pouco se fala sobre seu pretexto para uma interpretação rasa e deficiente. Ora, “nem o leitor nem o texto estão isolados dos contextos que os envolvem” (LEFFA, 2012, p. 255). Pois, compreender um texto não é interpretá-lo, como destaca Leffa (2012); aquele que interpreta não pode atribuir um significado ou tirar algo de dentro de si para encaixar no objeto lido. Por consequência, muitas vezes, a interpretação observada nos livros didáticos exclui o ato de compreender, descontextualizando o texto literário ao seu sentido de produção.

Diante disso, pensou-se em trabalhar o projeto mencionado em formato de oficinas, no contraturno das aulas, utilizando o auditório da escola, para uma transmissão de conhecimentos para além da sala de aula. Inicialmente, o convite voltava-se aos alunos do 8º Ano – por se tratar do conteúdo de sua grade curricular – mas este também se estendeu ao 9º Ano, contabilizando ao todo vinte alunos inscritos na oficina. No mais, é importante destacar, que se apresentou o projeto como uma atividade extracurricular, em que estes não tinham obrigatoriedade de comparecerem.

Salienta-se, que ao analisar os recursos temáticos em torno do gênero textual teatro, foram amplas as possibilidades. Então, por que “teatro shakespeariano”? Por certo, trabalhar um autor literário e suas obras escritas há 500 anos atrás, não seria a primeira opção quando o foco são alunos do 8º Ano; pelas mesmas justificativas de sempre: os alunos não teriam bagagem para estudar o autor e compreendê-lo ou alunos do fundamental achariam o texto clássico maçante. Mas, ao observar o conteúdo da grade curricular e o livro didático, identificou-se apenas um texto de Shakespeare e uma rápida menção ao autor.

Assim, pensou-se em alinhar a urgência em suprir a acessibilidade à literatura clássica à necessidade de atender às demandas da escola. Nesse sentido, as atividades idealizadas foram pautadas nas metodologias ativas recomendadas pela BNCC, como a “sala de aula invertida”, “discussão”, “aprendizagem entre pares e times”, “gamificação” e “*storytelling*”, com o objetivo de sempre colocar o aluno como protagonista do saber e o professor desempenhar o papel apenas de guia. As metodologias ativas, empregadas em dinâmicas, também proporcionaram uma maior participação discente, facilitando o processo cognitivo e aprendizagem de um assunto, que a princípio, foi considerado difícil e monótono.

Inicialmente, ocorreu um convite realizado em sala de aula. Para isso, um folder foi montado, imitando os folhetos de exibição de peças teatrais, com todas as informações necessárias para a explicação do projeto, que deveria ser levado aos responsáveis, caso o aluno tivesse interesse. Destaca-se o suporte técnico dos recursos humanos que a escola campo



disponibilizou, como o espaço do auditório e o ônibus escolar; além de recursos materiais, como projetor e impressora.

Nas atividades executadas em agosto, foi apresentado o gênero textual teatro, bem como seu contexto histórico, meios de circulação e relevância social, bem como a apresentação da peça dramática *Romeu e Julieta*, levantando algumas questões para que os alunos respondessem. Nas oficinas seguintes foi trabalhado o autor já mencionado, suas obras e características do teatro, através de dinâmicas propostas pelas metodologias ativas. Dando continuidade, explicou-se as influências do Teatro Shakespeareano na vida e na arte, bem como a leitura do V ato da peça *Romeu e Julieta*, seguida de uma comparação a obra fílmica.

Como resultado, os alunos que participaram da oficina ensaiaram o V ato da peça *Romeu e Julieta* e encenaram para as turmas do 8º Ano, para a direção da escola e para a docente orientadora do PRP. Os discentes executaram diferentes tarefas para a culminância dessa última atividade; como se dividirem em equipes de: apoio de palco, figurino, direção e elenco. O que possibilitou o desenvolvimento de trabalho em equipe, o poder de solucionar problemas, instigou a criatividade, a responsabilidade, aperfeiçoando também a oralidade e poder comunicativo. Além de se expressarem de forma livre através da experiência com a arte cênica. Os resultados do projeto foram tão promissores, que os residentes optaram por selecioná-lo como projeto cultural para o III módulo do Programa Residência Pedagógica, em que dar-se-á o apogeu do Programa, reunindo, assim, projetos culturais das três escolas centros envolvidos no PRP.

Dessa forma, seguindo o quadro de conteúdos programáticos, montados em reuniões ainda no mês de novembro, as atividades para o Projeto Cultural em andamento, deram-se início em novembro de 2023. Nos primeiros dias ocorreram a leitura dinâmica da obra completa *Romeu e Julieta*, seguido de atividades teatrais, como improvisos e audições, a fim de lapidar e aperfeiçoar a dinâmica no palco, bem como o trabalho em equipe e a oralidade. Ao final do mês de novembro, foi realizado uma audição geral para escolha de personagens.

Portanto, o resultado do projeto “Oficina de teatro shakespeariano” é a apreciação do trabalho dos alunos, uma encenação teatral da peça trágica *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, que ocorrerá no dia cinco de abril de 2024 na “I Feira Literária da Residência Pedagógica: a arte de contar histórias”, aberta ao público, com o intuito de valorizar as atividades trabalhadas no Programa Residência Pedagógica.

A democratização da literatura clássica

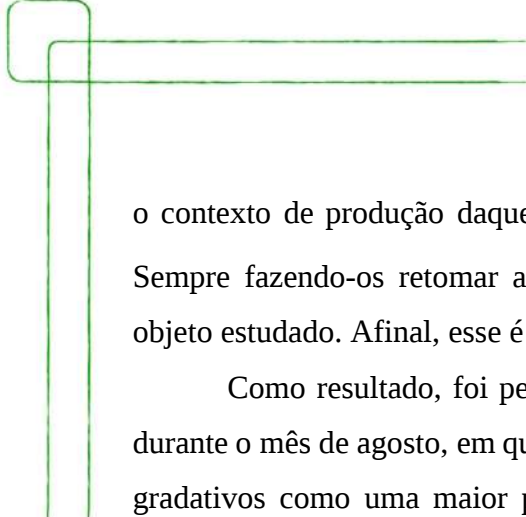
Atualmente, no mundo tecnológico e digital, a velocidade das informações aumentou, tudo se tornou mais rápido, fácil e fluido. Porém, essa informação, geralmente, é tida pelo jovem como verdade cultural. Essa exposição virtual acarreta uma série de problemas, como a formação precária do julgamento de valor, deficiência do senso crítico e isolamento social. Em contraposição, e muitas vezes se valendo desse fácil acesso à informação como ferramenta de ensino, está a escola, responsável pela formação cidadã desse aluno. No entanto, não raramente, a grade escolar curricular torna-se apenas conteudista, transgredindo o princípio básico de formação social.

Em virtude disso, faz-se necessário um novo olhar voltado para a educação, no que diz respeito à Língua Portuguesa. Com feito, a ferramenta ideal para resgatar e trabalhar o julgamento de valor, o pensamento crítico e a sociabilidade, é a literatura. Indubitavelmente, esta tem sido uma das principais bases de ensino para a formação cidadã do aluno. Porém, o que se observa na educação pública do Brasil, é uma grande defasagem, pautada em um ensino historiográfico da literatura, o que afasta o interesse do aluno por esse objeto. Percebe-se esse problema nos livros didáticos atuais, que apesar de trazerem vários textos literários, sejam eles clássicos ou não, ainda trabalham a mesma interpretação textual tradicional para analisá-los.

Assim, ao se trabalhar com as turmas dos anos finais do Ensino fundamental (8º e 9º Ano) optou-se por debater obras clássicas da literatura inglesa, as peças mais conhecidas de William Shakespeare – como *Romeu e Julieta*, *Hamlet*, *Otelo*, *A tempestade* e *Uma noite de um sonho de verão*. Pois, era um material que, apesar de estar ao alcance dos alunos mediante a tecnologia, talvez nunca fossem procurados por eles, já que, devido seu repertório sociocultural, não faziam parte de seu interesse.

Ora, de acordo com Cosson, o ensino da literatura é fundamental para a formação crítica e cultural do aluno, além de fazê-lo voltar seu olhar de si para o outro. Partindo desse princípio formativo, que se deu as escolhas dos textos; não sem receio, claro. Visto que seria trabalhado um autor clássico que viveu a mais de quinhentos anos; antecipou-se todos os desafios do projeto: a linguagem rebuscada, contexto histórico das obras muito diferente, complexidade de compreensão, o que acarretaria o desinteresse do aluno. Mas esse são os princípios desafiadores de toda obra literária clássica. Assim, para mediar tais dificuldades, que o uso das metodologias ativas se tornou indispensável.

Foi a partir dessa metodologia empregada que se pode alcançar resultados surpreendentes. Como por exemplo, ao percorrer a história do teatro, remontando à Grécia Antiga e às Tragédias gregas, estudados por meio da “gamificação”; os alunos compreenderam



o contexto de produção daqueles textos e sua importância para a sociedade daquela época. Sempre fazendo-os retomar ao contemporâneo, colocando suas impressões e vivências no objeto estudado. Afinal, esse é o maior poder da escrita literária, ser atemporal.

Como resultado, foi perceptível o desenvolvimento dos alunos envolvidos no projeto durante o mês de agosto, em que foi trabalhada literatura clássica através do teatro. Resultados gradativos como uma maior participação nas discussões e rodas conversas; como também relatos da professora preceptora, apontando como aqueles alunos haviam se destacada nas aulas sobre o gênero estudado, compartilhando com os demais colegas aquilo que aprenderam nas oficinas; além do resultado quantitativo, verificado nas avaliações da grade curricular do colégio, que se mostraram satisfatórias em relação ao estudo de textos, interpretação e compreensão, comprovando que o letramento literário defendido por Cosson se apresenta como uma grande ferramenta para a formação acadêmica e bons leitores e escritores.

Ademais, por se tratar de uma arte cênica, o teatro possibilitou aos alunos uma maior expressividade de ideias, emoções e opiniões. Por fim, o resultado a longo prazo foi visível, pois em uma visita às salas do 9º Ano (antigos 8º Ano), em fevereiro de 2024, em que foi aplicada uma dinâmica, os residentes observaram que aqueles alunos que participaram da oficina de teatro, possuíam uma maior desenvoltura em relação aos outros; tanto comunicativa e expressiva, quanto de sapiência. Assim, tornando uma avaliação diagnóstica simples em um momento extremamente gratificante, ao perceber que trabalhar literatura clássica com aqueles discentes, possibilitou a eles uma formação eficiente. Por fim, ao que se refere aos resultados de formação cultural e social, é inegável que os alunos da “Oficina de teatro shakespeariano”, levarão essa bagagem acadêmica, social e cultural adiante.

Em suma, todas as experiências adquiridas nesses dois módulos, como as formações voltadas às metodologias ativas, observação da realidade do Ensino Fundamental, contato com o material didático dos alunos e a regência em formato de oficinas, foram aliadas para uma formação crítica docente. Dessa forma, elas possibilitaram aos residentes um novo olhar, para além da sala de aula, como também do livro didático. Embora tenham aparecido vários desafios, todos eles foram superados, surpreendentemente com a ajuda dos alunos.

Portanto, apesar das incertezas iniciais quanto à execução do projeto, os residentes do Centro Educativo Municipal Irmã Ângela, evidenciaram que é possível democratizar a literatura clássica entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; desde que o professor saiba utilizar as ferramentas certas para que o texto literário tenha um sentido na vida daquele aluno e contribua para sua formação social, cultural e acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, então, que o principal objetivo deste trabalho foi apresentar a importância do estudo da literatura clássica nas escolas de ensino fundamental, assim como, fazer um apanhado das principais atividades elaboradas e produzidas sobre o teatro no Centro Educativo Municipal Irmã Ângela. Em vista disso, esse artigo descreveu o processo de ensino- aprendizagem, por intermédio do teatro na disciplina de língua portuguesa da referida escola.

Desse modo, observou-se que os discentes despertaram o gosto pela leitura, do mesmo modo que promoveram suas habilidades de concentração, foco e escrita com o desenvolvimento das técnicas e metodologias trabalhadas pelos residentes no decorrer das atividades propostas. Além disso, as experiências teatrais são atividades coletivas que ensinam de maneira prazerosa e agradável e que propicia interesse do aluno pelo conhecimento adquirido.

Constatou-se que o teatro é uma ferramenta pedagógica que traz diversas contribuições para a formação do aluno no ensino fundamental, como por exemplo, interação social, trabalho em equipe, empatia, memorização, interpretação, responsabilidade e criação. Ou seja, verificou-se que a literatura se tornou um meio de democratizar outras áreas de estudos, dessa forma, é necessária a inclusão de temáticas pouco utilizadas em sala de aula como uma maneira de desenvolver habilidades de socialização entre os alunos.

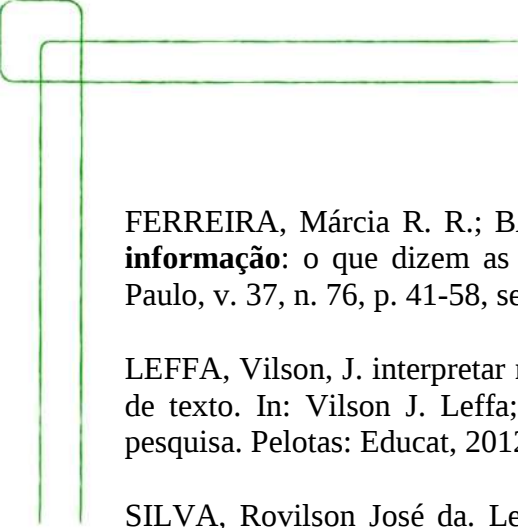
Além disso, com a divulgação desse relato, espera-se que a literatura clássica seja amplamente definida como temática fundamental para o estudo em sala de aula e que, assim o teatro seja incluído na grade curricular das escolas brasileiras. Por esse motivo, o professor deve aproximar seus alunos às artes cênicas como uma forma de contribuir para a criatividade e aperfeiçoamento pessoal e coletivo ao fazer a ampliação de uma cultura.

Logo, o Teatro Shakespeariano fortaleceu as reflexões acerca das discussões sobre o ensino público e de qualidade e as contribuições que os professores em formação podem trazer para as escolas. Com o intuito de associar o ensino as práticas pedagógicas que desempenham novas atividades lúdicas e didáticas ao estimular o desenvolvimento da expressão e comunicação entre os alunos, por meio do ensino de diversas culturas.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.



FERREIRA, Márcia R. R.; BATISTA, Patrícia V. **Formação de leitores na sociedade da informação**: o que dizem as pesquisas recentes? *Leitura: teoria & prática*. Campinas, São Paulo, v. 37, n. 76, p. 41-58, set. 2019.

LEFFA, Vilson, J. interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.) **Linguagens**: metodologias de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

SILVA, Rovilson José da. Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil. **Brazilian Journal of Information Science**, v. 3, n. 2, p. 75-92, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4363641>>. Acesso em: 27 fev. 2024.



RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA REDAÇÃO DENTRO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Alana Maruza de Araújo Ferreira
Rafaella Pereira Farias
Samara Rayssa Silva de Araújo
Tálicia de Oliveira Mesquita
Tamires Viana de Jesus
Carmelinda Carla Carvalho e Silva
Adriana Paula Rodrigues Silva

INTRODUÇÃO

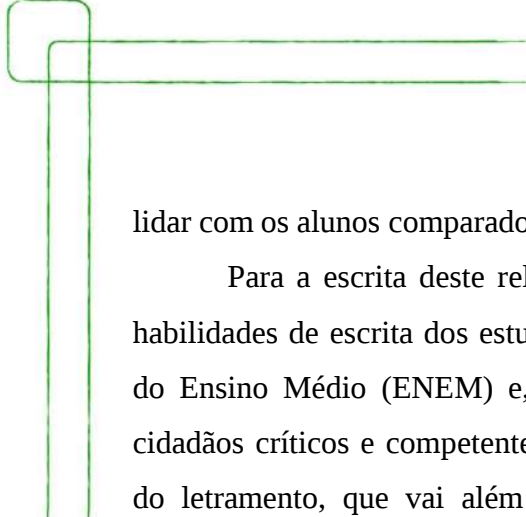
O presente relato de experiência tem como objetivo em questão descrever a atividade realizada e as experiências adquiridas durante os módulos II e III do Programa de Residência Pedagógica (PRP), sob a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual, nós, estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Estadual do Piauí, campus Piripiri (UESPI – PI) somos participantes.

O Programa de Residência Pedagógica, inserido na Política Nacional de Formação de Professores por meio da Portaria nº 38/2018, tem como propósito aprimorar o currículo dos estudantes de licenciatura a partir da segunda metade de seus cursos, proporcionando a vivência nas escolas de educação básica ao longo de três módulos.

O segundo módulo do programa transcorreu de junho a novembro de 2023 e o terceiro teve início em novembro de 2023 e se estenderá até abril de 2024. Durante esses períodos, houve a realização de uma variedade de atividades imersivas, formativas e práticas relacionadas ao exercício da docência, entre uma delas a “Redação”, criando uma ideia interpretativa através da leitura, como será detalhado a seguir.

As atividades do programa estão divididas em três níveis. O primeiro envolve formação, imersão e estudo, incluindo a participação em encontros formativos conduzidos pela professora orientadora na universidade, estudo, pesquisa e leitura de fundamentos teóricos da prática docente, elaboração de resumos de leituras, apresentação de seminários, observação de aulas e auxílio ao professor preceptor. O segundo nível diz respeito ao planejamento de aulas, e por último, à regência, ou seja, a atuação efetiva do residente como professor em sala de aula, sob supervisão do preceptor.

Para a formação de professores, programas como este são de suma importância no âmbito acadêmico, uma vez que, a preparação dos docentes não é devidamente reconhecida e valorizada, além de ser essencial para capacitar os alunos para seu futuro, antecipando desafios e oportunidades. De acordo com um estudo de Linda Darling-Hammond (2000, p. 230), professores mais bem preparados tendem a ser mais bem-sucedidos e confiantes em



lidar com os alunos comparados àqueles que têm uma formação inadequada.

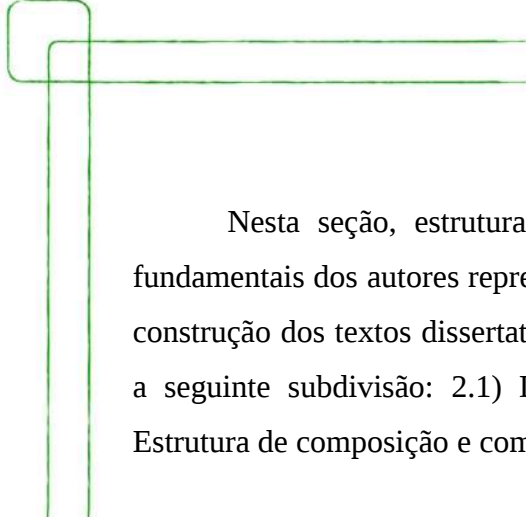
Para a escrita deste relato de experiência, tem-se como objetivo geral, aprimorar as habilidades de escrita dos estudantes, preparando-os adequadamente para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, mais amplamente, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos e competentes. Justifica-se que os alunos serão alinhados com a promoção do letramento, que vai além da mera capacidade de ler e escrever. Envolve também a habilidade de compreender e analisar textos, bem como a capacidade de produzir textos significativos. Por fim, como recursos metodológicos, foram utilizados aspectos subjetivos da própria vivência, como observação, reflexão e descrição dos eventos formativos experimentados durante este primeiro módulo do programa, além de referências teóricas pertinentes para fundamentar os acontecimentos descritos.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E SUAS PECULIARIDADES

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado no ano de 1998 com o intuito de avaliar o os alunos no fim da educação básica, buscando contribuir com a melhoria da qualidade no nível de escolaridade. De acordo com a Portaria nº 438/1998, tem-se com base quatro objetivos relacionados: 1) à autoavaliação do cidadão para fins de continuidade dos estudos e sua inserção no mercado de trabalho; 2) à criação de referência de caráter nacional para os estudantes egressos das modalidades do ensino médio; 3) fornece às modalidades do ensino superior os subsídios necessários e, por fim, 4) servir de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios (BRASIL, 1998).

O Enem, além de ser um mecanismo de avaliação da educação básica no Brasil, também serve como porta de entrada para a maioria dos estudantes ingressarem nas universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), processo seletivo regido pelo Ministério da Educação (MEC) que utiliza como critérios são as notas do Enem, entre outros programas do governo como o Programa Universidades para Todos (ProUni) e Programa de Financiamento Estudantil (Fies).

Ademais, o Enem não foi criado apenas para avaliar o desenvolvimento dos alunos, mas para permitir que os estes tenham acesso aos cursos profissionalizantes. Sendo assim, segundo, Capriano Carlos Luckesi (2008, p. 165), em seu livro, *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*, afirma que o Enem subsidiava “a obtenção de resultados satisfatórios”, fornecendo tanto para o aluno (autoavaliação) como à intuição necessária para a continuidade dos estudos.



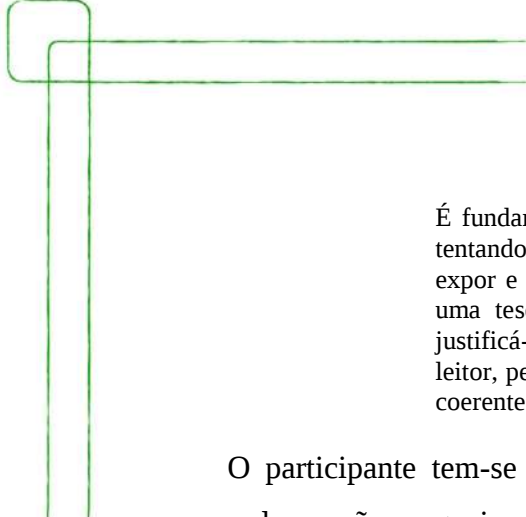
Nesta seção, estruturam-se sistematicamente os conceitos e pressupostos teóricos fundamentais dos autores representativos que realizaram estudos e prestaram contribuições na construção dos textos dissertativo-argumentativo. Em vista disso, o presente tópico apresenta a seguinte subdivisão: 2.1) Dissertação-argumentativa: conceito e o ato da leitura; 2.2) Estrutura de composição e competências.

Dissertação-argumentativa: conceito e o ato da leitura

A redação é um texto argumentativo que apresenta um tema por meio de argumentos. As principais características deste tipo de gênero textual são: a utilização da norma-padrão da língua portuguesa, a presença de uma tese, o desenvolvimento com dois argumentos para comprovar a tese e a conclusão em uma síntese ou proposta de intervenção com as seguintes soluções para o problema. A redação abre portas para descrever sobre diversos gêneros textuais, aplicar o repertório dos participantes, aproveitando a literatura e o contexto social.

O Guia do participante (2013, p.17) ainda ressalta que: “Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo”. Ademais, nos textos dissertativos-argumentativos há também consideração do estudo da língua e da linguagem em funcionamento. Dessa forma, a redação tem como objetivo convencer, levar o leitor a crer no que está sendo apresentado no texto. Para tanto, o escritor utiliza elementos de coesão textual, como por exemplo, as preposições, conjunções, advérbios, locuções adverbiais para estabelecer relações e ligações entre termos, parágrafos no desenvolvimento do texto, buscando a melhor forma possível de persuadir o leitor através dos argumentos. De acordo com Koch, 2002, p. 10, “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”.

A redação possui característica específica, como defender um ponto de vista, utilizar uma linguagem que esteja de acordo com os padrões portugueses, escolher argumentos que busquem a concordância do leitor, utilizar palavras que induzam um ponto de vista, etc. Um ensaio trata de debater, discutir, refletir e questionar um tema que expressa o ponto de vista do autor. Portanto, a redação trata de expressar o ponto de vista de forma convincente. O corpo principal da dissertação possui a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão. O texto dissertativo - argumentativo destina-se a defender um ponto de vista específico. O Guia do participante do ENEM 2013 um texto dissertativo-argumentativo, diz que:



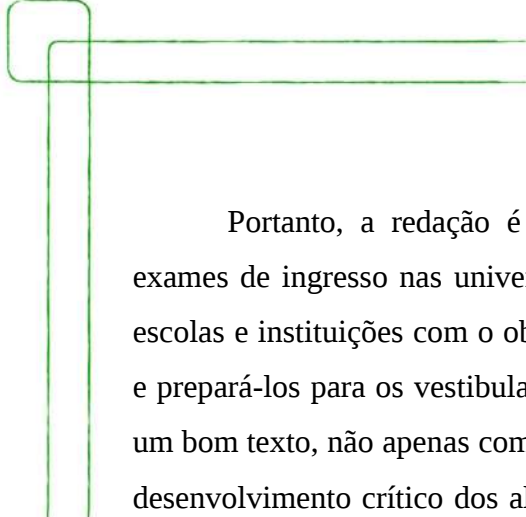
É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. Seu objetivo é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor, pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente (BRASIL, 2013, P.15,16).

O participante tem-se de atentar para a construção da redação, utilizando bem os recursos de coesão, organizando sua estrutura, bem como suas ideias para que não perca ponto ou até mesmo fuja do tema proposto. A redação é uma etapa fundamental no ENEM, que exige do candidato habilidades de escrita, argumentação e conhecimentos gerais. Através dela, é possível avaliar a capacidade de interpretação, expressão e reflexão do estudante. Para se destacar nessa etapa, é importante conhecer os critérios de avaliação, planejar o texto, desenvolver argumentos consistentes e utilizar recursos argumentativos, além de revisar e corrigir possíveis erros antes de finalizar a redação.

A leitura, como elemento formador de perspectiva, tem uma importância valiosa em qualquer contexto sociocultural dos alunos, pois através da leitura os alunos se identificam como pensadores, participantes e atores de um ambiente social. O ato de se colocar diante do que lê permite ao leitor criar uma imagem interpretativa e crítica de si e do mundo, tornando-se um ato político de se reconhecer como um ser real e consciente do mundo que o rodeia. Os processos de alfabetização influenciam, portanto, a relação entre os alunos e a sociedade. O conceito de alfabetização é fundamental para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e da intervenção docente em sala de aula.

Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (kleiman, 2007, p. 16).

Para Kleiman (2007), significa dizer que, seja qual for o tema e o objetivo da leitura ou da escrita, este será necessariamente analisado e avaliado pelo professor, conforme o seu potencial para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências, instigar as capacidades existentes e induzir o surgimento de novas, elencar estratégias de aproximação e motivação, usar recursos e materiais tecnológicos cujas práticas facilitem o reconhecimento dos modelos de uso de textos por parte dos alunos. Feito isso, constata-se que além do letramento, os alunos apresentavam dificuldades, facilmente contornáveis sobre a construção das redações. Eram necessárias intervenções para organizar parágrafos, defender pontos de vistas, articular ideias, entre outros.



Portanto, a redação é considerada uma componente essencial da avaliação e dos exames de ingresso nas universidades, sendo estudada nos níveis primário e secundário nas escolas e instituições com o objetivo de permitir aos alunos a aprendizagem da língua padrão e prepará-los para os vestibulares. Porém, é importante ressaltar a importância da redação de um bom texto, não apenas como fator categórico nas provas de avaliação, mas também para o desenvolvimento crítico dos alunos, que passam a refletir sobre temas relevantes e passam a se expressar de forma diferenciada.

Estrutura de composição e competência

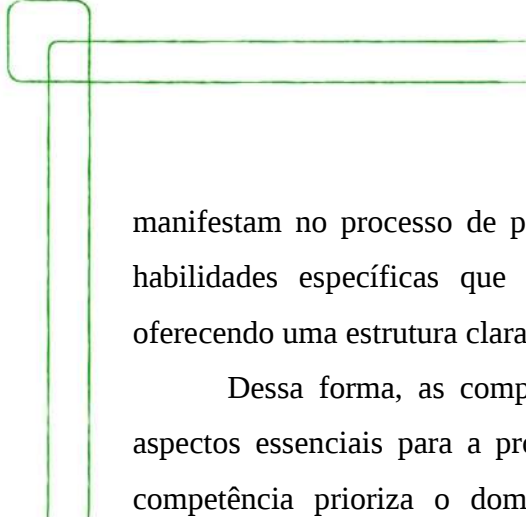
Na avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as competências desempenham um papel central, orientando não apenas a produção textual dos participantes, mas também a forma como são analisados e pontuados. Cada uma das competências exige habilidades específicas dos candidatos, que são fundamentais para uma redação bem-sucedida e bem avaliada.

É também um dos únicos que disponibiliza a Matriz de correção das redações aos participantes e explica os critérios de avaliação no Guia do participante (BRASIL/MEC/SEB,2013). Embora isso pareça ser um aspecto positivo do ENEM, ao conhecer os critérios de correção das redações, os estudantes podem fazer uso de estratégias de preenchimento a fim de garantir uma nota satisfatória na redação (Massi, 2017, p. 73).

A importância das competências reside no fato de que elas refletem não apenas a capacidade de escrever, mas também a habilidade dos participantes em analisar criticamente informações, elaborar argumentos sólidos e propor soluções efetivas para problemas sociais. Por meio da avaliação dessas competências, busca-se não apenas verificar o domínio da língua portuguesa, mas também a capacidade de pensar de forma crítica, coerente e contextualizada.

Ao compreender e dominar cada uma dessas competências, os participantes estarão mais preparados não apenas para o exame em si, mas também para situações da vida real, onde a habilidade de comunicação escrita e a capacidade de argumentação são fundamentais. Dessa forma, as competências avaliadas na redação do ENEM não apenas refletem o desempenho dos participantes no exame, mas também sua capacidade de enfrentar desafios e contribuir de forma significativa para a sociedade (Massi, 2017, p. 70-73).

Partindo do reconhecimento da centralidade das competências na avaliação da redação do ENEM, é fundamental compreender como essas competências se desdobram e se



manifestam no processo de produção textual dos participantes. Cada competência delinea habilidades específicas que os candidatos devem demonstrar ao escrever seus textos, oferecendo uma estrutura clara para a análise e pontuação das redações.

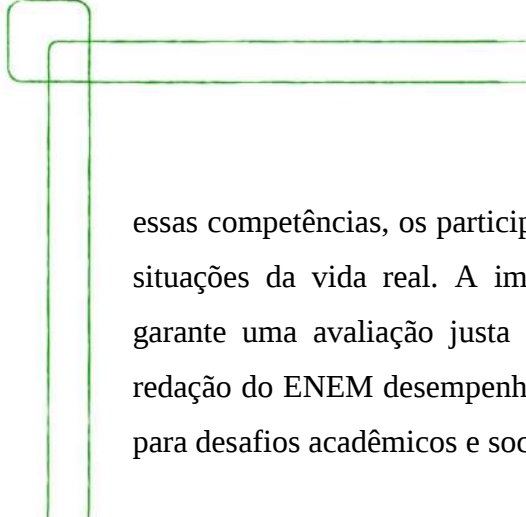
Dessa forma, as competências avaliadas na redação do ENEM abrangem diversos aspectos essenciais para a produção de um texto argumentativo de qualidade. A primeira competência prioriza o domínio da norma-padrão da língua portuguesa, exigindo dos participantes não apenas correção gramatical, mas também clareza e objetividade na expressão das ideias. Já a segunda competência destaca a importância da compreensão da proposta de redação e da aplicação de conceitos interdisciplinares, incentivando os candidatos a relacionar o tema proposto a conhecimentos adquiridos em diversas áreas do conhecimento. Além disso, na terceira competência, é avaliada a capacidade dos participantes de selecionar, organizar e interpretar informações de forma crítica e argumentativa.

Já na quarta competência tem-se o foco no conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, enquanto a quinta, e última, competência incentiva os candidatos a elaborar propostas de intervenção concretas e socialmente responsáveis para os problemas abordados na redação. Essas competências, em conjunto, refletem não apenas o domínio da língua portuguesa, mas também a capacidade dos participantes de analisar, argumentar e propor soluções para questões sociais complexas.

Além disso, a linguagem desempenha um papel crucial na redação, pois é por meio dela que os participantes expressam suas ideias, argumentam e propõem soluções para problemas sociais. A escolha da linguagem adequada, que respeita a norma-padrão da língua portuguesa, é essencial para uma comunicação clara, coesa e eficaz. Além disso, a linguagem utilizada pelos participantes reflete não apenas seu domínio da gramática e do vocabulário, mas também sua capacidade de se expressar de forma persuasiva e convincente (Motta-Roth, 1999, p. 4-8).

A matriz de referência, por sua vez, é o documento oficial que estabelece os critérios de avaliação da redação do ENEM. Ela define as competências e habilidades que serão avaliadas, bem como os descritores que orientam a atribuição das notas. A matriz de referência é construída a partir de uma análise detalhada dos objetivos do exame e das demandas do ensino superior e do mercado de trabalho, garantindo assim que a avaliação da redação seja justa, objetiva e alinhada aos propósitos do exame.

Por fim, a avaliação da redação do ENEM é centrada nas competências, que vão além do domínio da língua portuguesa. Elas refletem a capacidade dos participantes de analisar informações, desenvolver argumentos e propor soluções para problemas sociais. Ao dominar



essas competências, os participantes se preparam não apenas para o exame, mas também para situações da vida real. A importância da linguagem adequada e da matriz de referência garante uma avaliação justa e alinhada aos propósitos do exame. Assim, a avaliação da redação do ENEM desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, preparando-os para desafios acadêmicos e sociais.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: REDAÇÃO E SUAS FINALIDADES

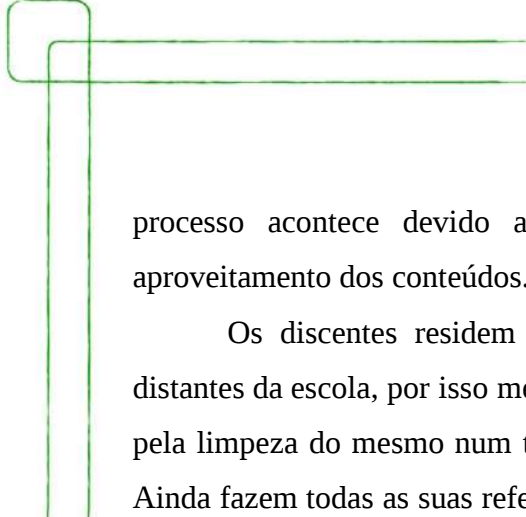
Primeiramente, é importante ressaltar, que o período que antecedeu à prática docente dos alunos, foi realizada uma preparação por meio de reuniões presenciais e online, com o intuito de inserir os residentes de forma a tirar suas possíveis dúvidas e ainda, fornece a cada um, por meio de formações educacionais, os subsídios necessários para sua autonomia e maior segurança no momento de iniciar a ministração das aulas e atividades do programa de residência pedagógica.

Ainda nesse primeiro momento, foram apresentadas as responsabilidades e metas que precisaríamos alcançar, bem como o que se espera de um residente, sua postura e o nível de seu comprometimento com o programa, com a universidade, com as demandas da escola que iria frequentar e seu desempenho dentro da sala de aula, no trato com os alunos e os demais servidores da escola campo.

O PRP (Programa de Residência Pedagógica), é composto de III módulos e contou com a participação de 15 estudantes de Letras-Português da UESPI campus de Piripiri-Piauí, com a primeira chamada em 2022, e lista de espera dos classificados. Após conclusão do módulo I, houve a chamada dos classificados e ainda foram disponibilizadas novas vagas, para exercício do módulo II e realocação dos residentes. Permanecendo, porém, as mesmas escolas do início do programa.

Os residentes admitidos no módulo II e participantes desse relato em questão, foram escalados para exercício de docência na Escola Estadual CEEPRU Governador Hugo Napoleão no segundo semestre de 2023, precisamente, no dia 12 de agosto, com uma turma de 2º ano do ensino médio. A referida escola atende cerca de 116 alunos atualmente, oferecendo além das aulas, cursos técnicos-profissionais de agropecuária, com cultivo de horta e cuidado com animais bovinos e caprinos, num amplo espaço físico.

O ensino médio conta com três turmas referentes ao 1º, 2º e 3º ano com aulas de português ministradas regularmente e possui um esquema de “rodízio” onde em uma semana frequentam às aulas as turmas de 1º e 2º anos e na outra semana, apenas o 3º ano. Esse



processo acontece devido ao transporte disponibilizado aos alunos e a um melhor aproveitamento dos conteúdos.

Os discentes residem todos em zona rural, em localidades distintas e por vezes distantes da escola, por isso mesmo, permanecem por uma semana no local e são responsáveis pela limpeza do mesmo num trabalho de cooperação e conservação do seu local de estudos. Ainda fazem todas as suas refeições e dormem no ambiente devidamente preparado para cada uma de suas ações, que lhe proporcionam todo o conforto possível para bem realizar suas tarefas escolares.

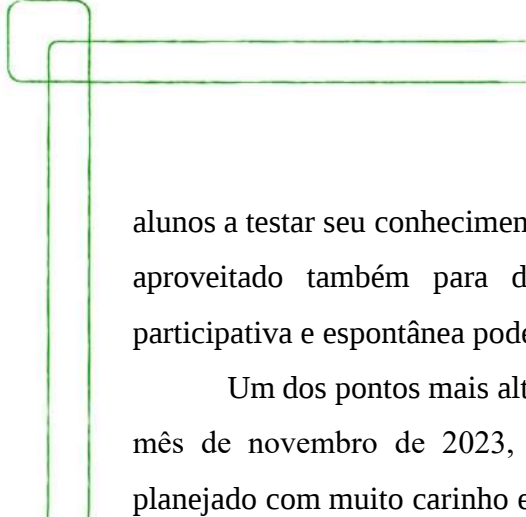
O colégio onde estudam os alunos assistidos pela RP, possui uma cozinha, um refeitório, dois banheiros, dois dormitórios (masculino e feminino), amplas salas de aula, uma quadra coberta para atividades físicas e lazer, um auditório para palestras e outros encontros, bem como uma vasta horta, um espaço arborizado (convivência), e espaço de cuidados com os animais. Na parte administrativa, se encontra uma secretaria e uma coordenação e ainda atuam vigias, zeladores e cozinheiras, ainda uma pessoa responsável para dormir no mesmo local dos alunos para supervisionar e garantir sua segurança.

Dando sequência ao exercício docente, no mês de agosto, nós, residentes realizamos uma visita decampo onde pudemos conhecer todos os espaços da escola e os alunos que seriam assistidos por nós, com aulas de português. Fomos bem recebidos pela direção da escola e bem acompanhados pela nossa preceptora prof. Carmelinda Carla Carvalho e Silva, durante todo o período de nossa visita.

Como primeira prática de docência, e com a execução um bom planejamento, ministramos os primeiros assuntos referentes ao mês de agosto: os descritores. Esse assunto está relacionado com uma avaliação chamada SAEB (Sistema de Avaliação de Educação Básica), os descritores são elementos que descrevem habilidades realizadas com os alunos, eles possuem como objetivo auxiliar os alunos, construindo neles, capacidades, conhecimentos e experiências preparando-os para as dificuldades encontradas dentro e fora da sala. Os descritores foram ainda trabalhados em setembro e outubro.

No mês de setembro, os alunos conheceram o gênero textual crônica, com explicação sobre o gênero, sua finalidade e o uso de exemplos. Em outro momento do referido mês eles realizaram uma mini produção de crônicas, após terem feito uma leitura coletiva sobre o assunto. Por fim realizaram uma atividade de interpretação pessoal com a crônica “Meio-dia” de Rubem Braga.

No mês seguinte iniciamos os pronomes, momento em que foram realizadas a apresentação dos conceitos e características, bem como atividades impressas para auxiliar os



alunos a testar seu conhecimento e como forma de absorverem melhor o assunto. Instante bem aproveitado também para dúvidas e questionamentos, onde cada discente de forma participativa e espontânea pode realizar perguntas.

Um dos pontos mais altos da RP e que gostaríamos de dar especial atenção, ocorreu no mês de novembro de 2023, por meio do “Projeto de Redação”, um projeto pensado e planejado com muito carinho e esmero, com o intuito de fornecer aos nossos alunos do 2º ano do ensino médio uma experiência nova e mais próxima com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por meio de aulas dinâmicas, explicativas, simulados e prática escrita de redações.

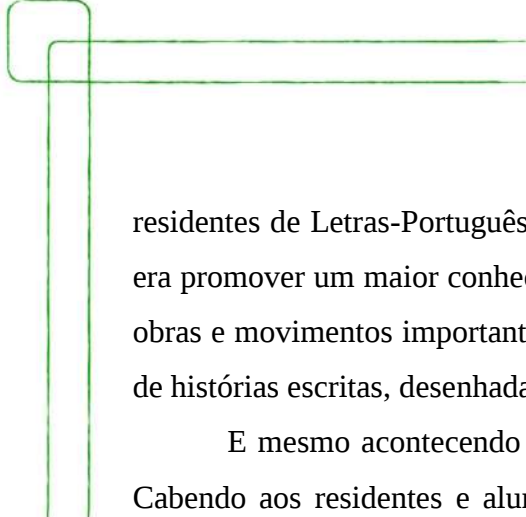
Na primeira parte desse projeto foram elaborados slides com todas as competências exigidas pelo ENEM. Esse material foi ministrado para os alunos passo a passo, e fornecendo em cada competência além do que cada uma exigia, um exemplo para melhor ilustrar cada uma delas. Buscamos utilizar, exemplos mais próximos da realidade deles, que eram de zona rural e também utilizamos também como base para os exemplos, a área que eles desejam atuar como profissionais. Levantando questionamentos sobre problemas sociais mais característico e mais conhecidos por eles.

Em segundo momento, levamos impressas, algumas redações e explicamos como devem ser construídas, cada uma de suas partes, o tipo de linguagem que elas utilizam, a quantidade de linhas exigidas, e o que se espera de uma redação. Elementos de coesão e coerência também foram apresentados e ainda os conectivos que deveriam utilizar para cada situação dentro da redação.

Na última parte do projeto proporcionamos o momento da prática de escrita, levando até eles uma atividade impressa onde deveriam construir uma introdução para ser corrigida por nós e devolvida a eles de acordo com a nota que as competências do ENEM avaliam. Objetivando o incentivo e o aperfeiçoamento de sua escrita, sabendo que uma boa pontuação em suas redações, no exame, lhe proporcionará a entrada para o tão sonhado curso superior que cada um almeja.

Momento de grande satisfação pessoal e profissional, perceber a atenção que os alunos dedicaram as aulas desse projeto, e ao empenho em responder todas as tarefas, ansiando pela correção. Um misto de emoções tomou conta de nós residentes, ao ver que tanto trabalho, fruto de algumas abdições até mesmo necessárias, foi bem recebido por nossos alunos e por nossa querida preceptora, prof. Carmelinda. Esse momento com certeza ficará marcado em nosso percurso acadêmico.

O último capítulo de nossa residência se deu pela realização da “I Feira Literária”, dos



residentes de Letras-Português, que reuniu as três escolas em que atuamos. O intuito da feira era promover um maior conhecimento dos alunos e do público em geral sobre alguns autores, obras e movimentos importantes da literatura brasileira e internacional, por meio da contação de histórias escritas, desenhadas, dramatizadas e recitadas.

E mesmo acontecendo em conjunto, cada escola teve um papel diferenciado e único. Cabendo aos residentes e alunos do CEEPRU Governador Hugo Napoleão, junto com sua preceptora, apresentar o gênero conto, por meio de apresentação oral de autores e obras brasileiras de contos populares e psicológicos e ainda fazendo uso da recitação como meio de apresentar de forma diferente, alguns trechos das escolhidas obras.

Uma experiência também marcante, onde cada aluno pôde ser o protagonista de sua própria história, pois quando lhes foram confiadas tarefas eles viram a necessidade de se tornarem responsáveis por elas, o que lhes conferiu ainda uma maior autonomia e liberdade para serem autênticos e espontâneos, e provar do gosto de suas capacidades colocadas a serviço da educação.

Voltando-se para a questão de ser professor temporário e preparar atividades e correções, pudemos perceber entre nós o nível de incertezas, medos e inseguranças que cada uma trazia consigo. Porém, é certo que o caminho se torna mais fácil com boas pessoas ao nosso lado, por isso nosso período foi leve pois tínhamos apoio e compreensão uma na outra.

Também pudemos perceber quais as dificuldades mais frequentes na vida de um aluno, notamos ainda suas particularidades, fator que nos ensinou a sermos mais atentas e a não generalizar os alunos sem conhecer o contexto de suas vidas.

Nesses dois módulos pudemos perceber o quanto o PRP, auxilia o acadêmico a tocar de forma concreta e totalmente nova, na dimensão da docência. E da importância dessa parceria entre universidade e escolas para preparar melhor os futuros professores de português. É realmente uma experiência única, que prova nossa capacidade e nos tira do comodismo e segurança das aulas teóricas da universidade, nos coloca em contato direto com o futuro que nos aguarda e fornece formação a nível humano e social, além de profissional.

Nunca poderemos deixar de ser gratos por esse momento onde a residência atuou como uma ponte que nos fez passar da teoria a uma prática mais criativa, do comodismo a um constante reinventar-se. Proporcionou que conhecêssemos e tocássemos o real de nossa futura profissão com toda a formação necessária e que alcança verdadeiramente o seu campo de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos apresentados, conclui-se que o objetivo desse trabalho foi desenvolver maiores habilidades nos alunos de ensino médio através de exercícios com bastante leitura, escrita e diálogo, incluindo mais facilidade de aprendizagem por meio de atividades dinâmicas e projetos.

Por meio do “Projeto de Redação”, elaborado e realizado pelas residentes, foi possível cultivar uma troca de conhecimentos, onde os alunos conseguiram absorver bastante as informações ofertadas, bem como uma maior experiência proporcionada para as residentes, pois a produção escrita serve de importante recurso no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que produzindo textos, o estudante deixa de exercer um papel passivo, de leitor, para atuar ativamente como autor, expressando suas ideias através dessa linguagem escrita.

Pela mesma razão, por referir-se a uma turma de ensino médio, exames como o ENEM, por meio do texto dissertativo-argumentativo, que ali é cobrado, é bastante pautada questões de exigências pelo seu peso no resultado final. Pensando nisso, o projeto finalizou-se com ótimos resultados e foram notórios estes resultados positivos.

Em síntese, notou-se também um maior interesse dos alunos pela escrita e pelo desejo da realização da prova do ENEM, pois, por se tratar de alunos que vivem em uma realidade mais simples, a graduação seria algo mais distante e de se pensar. E com o

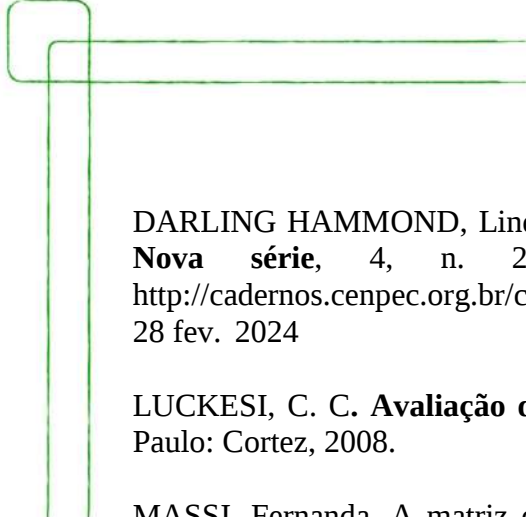
incentivo, através do projeto de redação, que foi ofertado de maneira extensiva, com apresentação de slides e de dicas, muitos alunos despertaram uma ânsia por este futuro, o que tornou o projeto mais fácil e agradável de ser desenvolvido.

Todo o material trabalhado até então, foi pensado e elaborado de forma minimalista, para proporcionar uma melhor experiência escolar aos alunos através da língua portuguesa. Essa experiência foi bastante frutífera não só para eles, como também para as residentes, pois através desse trabalho foi possível receber uma abrangência de conhecimento, bem como uma experiência enriquecedora para a vida academia e futuramente profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. *ENEM: guia do participante*. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.



DARLING HAMMOND, Linda. **A importância da formação docente. Cadernos Cenpec, Nova série**, 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 28 fev. 2024

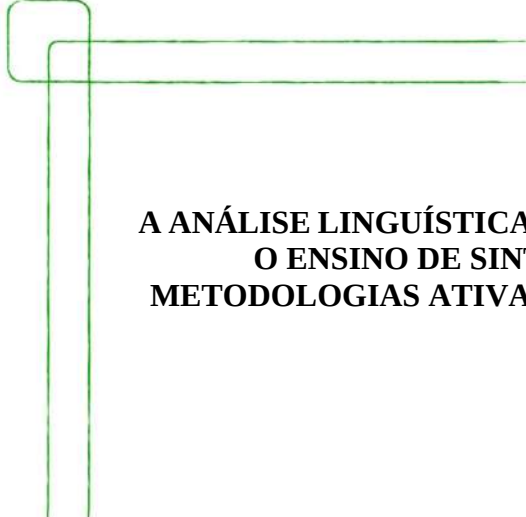
LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MASSI, Fernanda. A matriz de correção da redação do ENEM. v. 16, n. 1. Caminhos em Linguística Aplicada, p. 69-89, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. v. 8. Intercâmbio, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4029/2676>. Acesso em: 20 fev. 2024.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. Villaça. (2002) - **Argumentação e Linguagem**. 7. ed. São Paulo, Cortez.



A ANÁLISE LINGUÍSTICA MUITO ALÉM DA DESCRIÇÃO METALINGUÍSTICA: O ENSINO DE SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Neiliane Coelho Gomes
Beatriz dos Santos Pereira
Débora da Silva Rocha
Gabrielly Maria Rocha Campos
Maria Daine Pereira de Moura Fé
Maria José Soares da Silva
Edinar Marques dos Santos
Selma Marques dos Reis
Messias dos Santos Santana

INTRODUÇÃO

A linguagem, materializada na fala, é o principal meio pelo qual os seres humanos constroem uma comunicação com os demais. Nesse processo, o falante pretende, através da comunicação/interação, informar ou pedir informação, expressar sentimentos ou dar ordens etc. Nesse sentido, Travaglia (2009, p. 23) afirma que “[...] a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

É importante considerar, no entanto, que os textos materializados possuem, na sua estrutura, a combinação de unidades menores, tais como fonemas, morfemas, sintagmas etc., que formam frases e orações e que expressam significados. Logo, ao lado do estudo de toda essa tessitura semântico-discursiva do texto, também é importante o estudo dessas partes menores, ou seja, a análise linguística/gramatical deve ser um dos focos do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, conforme encontramos indicado na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018).

Mas é bem verdade que - se o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, vem se reinventando ao longo dos anos, impulsionado pelos estudos linguísticos surgidos durante os anos de 1970 e 1980, como destaca Angelo (2005) - esse ensino, durante muito tempo, esteve orientado, quase exclusivamente, para a descrição metalinguística, sendo este um dos motivos pelos quais o ensino de língua portuguesa estava fracassando nas escolas, dado que os professores, basicamente, dedicavam-se a descrever essa língua e a apresentar regras aos alunos (Angelo, *op. cit.*, p. 6-7).

Apesar de todo o avanço teórico e metodológico proporcionado por esses estudos, presenciamos, ainda, na atual conjectura de muitas salas de aula do Brasil, um ensino com ênfase na metalinguagem. Daí que pesquisas linguísticas mais recentes, como Antunes (2003;

2007) e Neves (2008), continuam reforçando a crítica iniciada nas décadas de 70 e 80. Segundo Antunes (2003, p. 13) “[...] ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua”. Neves (2008, p. 19) corrobora esse pensamento, ao afirmar que “[...] o tratamento escolar da linguagem tem de fugir [...] da simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas (que levam a submissão estrita a paradigmas considerados modelares)”.

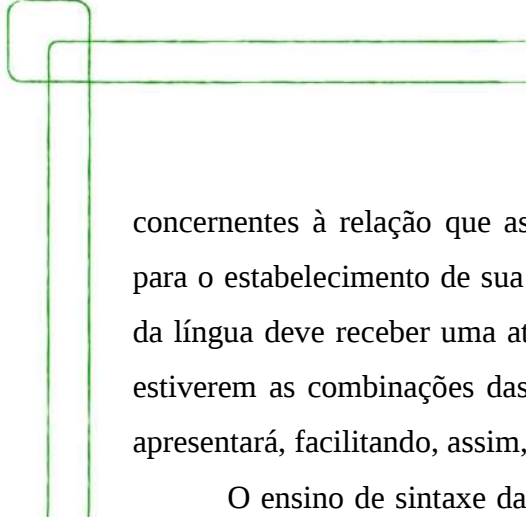
Ante o exposto, surge a seguinte indagação: para que, então, ensinar português a falantes nativos de português? Com base nas considerações feitas por Travaglia (*op. cit.*), ministrar aulas de língua portuguesa deve ter como objetivo desenvolver a competência comunicativa - que implica também a textual - desses usuários em suas diversas situações de uso, visto que eles já possuem, ao serem inseridos no contexto escolar, o domínio de sua língua materna. Nessa mesma perspectiva, argumenta Bechara (2006), ao afirmar que o falante de uma língua é/ou deve ser um poliglota em sua própria língua, uma vez que sabe/deve saber empregá-la adequando a maneira de falar, ou seja, a variedade linguística, de acordo com o que exige a situação de comunicação.

Assim, considerando a proposta deste texto, apresentamos, também, o seguinte questionamento: qual a importância do ensino de sintaxe nas aulas de língua portuguesa? Neste âmbito, é importante realçar que a significação de um texto resulta - se não exclusivamente da relação das palavras que o constituem - também dessa combinação. Uma vez que a ordem das palavras, em um eixo sintagmático, ocorre de acordo com as características de cada língua (Perini, 2005) - no nosso caso, a língua portuguesa -, e isso, por seu lado, é responsável por autorizar ou recusar palavras e permitir uma adequada distribuição dos termos (Sautchuk, 2004, p. 35). Em outras palavras, textos cuja organização sintática é ruim apresentam-se muito confusos do ponto de vista semântico, quer por permitirem, apenas, uma construção fragmentada de seu sentido, quer por serem ambíguos, quer por oferecerem múltiplas interpretações. No exemplo abaixo, vemos isso claramente:

Os romanos foram conquistando cada território aos poucos, assim como a língua ela é gradual, ela vai se transformando, não da noite para o dia, mas no decorrer do tempo. naquela (sic) época tinha as línguas superstrato que era a língua falada pelos dominantes; a substrato que era a língua falada pelos dominados e a adstrato a língua falada pelo povo.¹

Ao lermos esse texto, sentimos muitas dificuldades para lhe atribuímos uma significação, pois - além de erros ortográficos - apresenta, também, muitos problemas

¹ Trecho extraído de uma atividade de um(a) aluno(a) do terceiro semestre do Curso de Letras/Português, realizada para a disciplina Formação Histórica da Língua Portuguesa.



concernentes à relação que as palavras que o compõem estabelecem entre si, notadamente para o estabelecimento de sua coesão. Ante esse texto, fica evidente, para nós, que a sintaxe da língua deve receber uma atenção destacada em sala de aula, pois quanto mais adequadas estiverem as combinações das palavras em um texto, maior coesão, clareza e coerência ele apresentará, facilitando, assim, a atribuição de um sentido por parte do leitor.

O ensino de sintaxe da língua portuguesa nas escolas não deve, contudo, reduzir-se à mera identificação e caracterização das funções sintáticas existentes em língua portuguesa, pois, como adverte Antunes (2003, p. 32),

[...] se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificação gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competência em leitura e escrita de textos. (*ibdi*, p. 16).

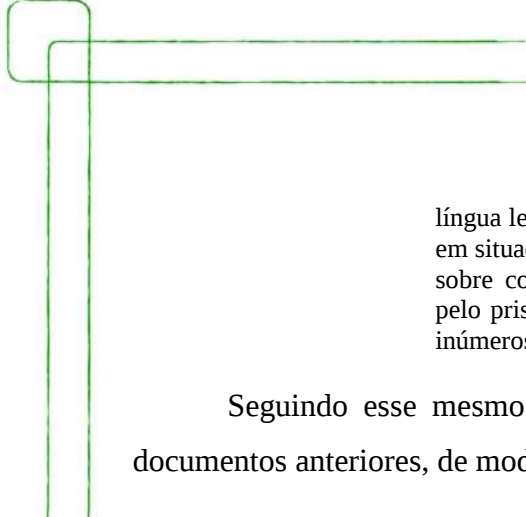
Esse ensino deve, portanto, pautar-se no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, para o que será necessário o abandono de uma prática de análise sintática baseada em frases soltas e descontextualizadas, devendo dar lugar a um ensino no qual o texto - com o emprego dos mais variados gêneros - ocupa o lugar central, e a sintaxe da língua possa ser abordada em função do texto, ou seja, de sua importância para a construção do(s) sentido(s) do texto.

Em suma, o ensino de sintaxe deve ser orientado com vistas a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o que, por sua vez, demanda uma atuação organizada por parte do professor:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é a linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos (Antunes, *op. cit.* p. 34).

Essa reorientação, no entanto, já vem sendo buscada há bastante tempo, como verificamos quando consultamos os documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que oferecem subsídios aos professores para usarem as situações reais de uso da língua a fim de tornar os estudantes competentes nas diversas situações de uso dessa língua, a qual eles já dominam antes de entrarem na escola. Eis, por exemplo, o que dizem os PCNs:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da



língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (Brasil, 2000, p. 11).

Seguindo esse mesmo enfoque, a BNCC reafirma e consolida o que propõem os documentos anteriores, de modo que as decisões pedagógicas,

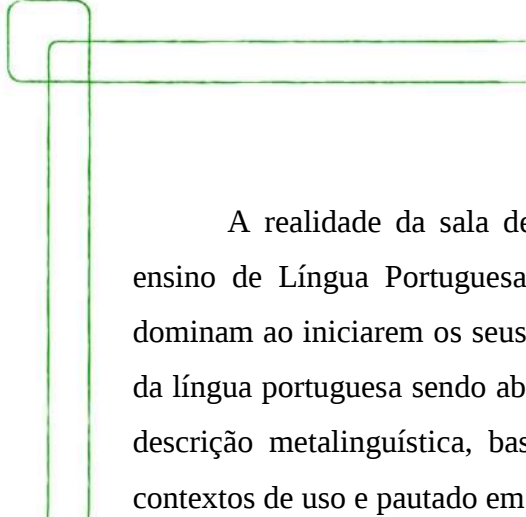
[...] devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (Brasil, 2018, p. 13).

Nesse sentido, a BNCC estabelece que o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes deve considerar o domínio da linguagem nos diversos contextos de uso, contribuindo para uma participação mais efetiva nas práticas socioculturais, inclusive porque “[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68). Desse modo, cabe à etapa do Ensino Médio o aprofundamento e a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos. Tendo em especial atenção o componente Língua Portuguesa, algumas habilidades destacadas neste documento reforçam a importância do domínio consciente acerca da sintaxe da língua portuguesa - inclusive sob a perspectiva metalinguística -, para que possam alcançar a competência comunicativa, conforme segue:

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da *escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras*, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. [...].

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a *ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência*, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. [...].

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao *uso do conhecimento dos aspectos notacionais* (ortografia padrão, pontuação adequada, *mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal* etc.), sempre que o contexto o exigir (Brasil, 2018, p. 507, grifo nosso).



A realidade da sala de aula, no entanto, ainda deixa muito a desejar quanto a um ensino de Língua Portuguesa que vise a tornar os alunos competentes na língua que já dominam ao iniciarem os seus estudos. No próprio Ensino Médio, ainda se percebe a sintaxe da língua portuguesa sendo abordada como um fim em si mesmo, com aulas que enfatizam a descrição metalinguística, baseando suas análises em frases soltas, sem conexão com os contextos de uso e pautado em nomenclaturas.

Ante esse cenário, a discussão que aqui apresentamos visa a relatar os desafios do ensino de sintaxe de língua portuguesa de modo a colocar em prática os resultados das mais recentes pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa e as propostas dos documentos norteadores desse ensino, ao mesmo tempo em que a aprendizagem fosse mais significativa e os estudantes tivessem interesse em participar das atividades propostas. Para tanto, tomamos como base os relatos de experiências em que um novo método de ensino aliado ao uso de metodologias ativas foi construído e executado, de modo que os resultados alcançados mostraram um aprendizado mais significativo e participativo.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

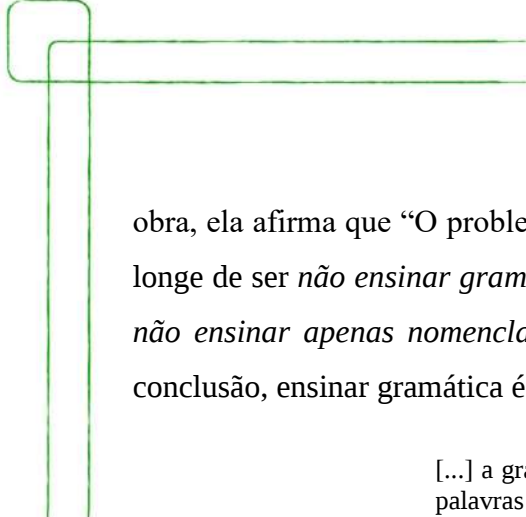
A língua é - conforme destaca Antunes (2007, p. 40) - uma atividade interativa que está direcionada para a comunicação social, a qual se organiza em torno de vários componentes², entre eles a gramática³. Nesse sentido, embora o domínio da gramática da língua - e, aqui, damos destaque para um de seus componentes, a sintaxe - seja um fator importante, o domínio de uma língua vai além de dominar a sua gramática, a sua sintaxe: “[...] a gramática regula *muito*, mas não regula *tudo*. Nem todas as prescrições cabem no seu domínio” (Antunes, 2007, p. 41). Em outras palavras, para que o falante possa comunicar-se efetivamente em sua língua, ele precisa não só saber gramática, mas também ter o domínio de todos os outros componentes:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber **apenas** as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras, tudo isso é *necessário*, mas não é *suficiente* (*ibid.*, *loc. cit.*).

A partir do trecho acima, não se deve, contudo, concluir que Antunes está diminuindo a importância do estudo da gramática na Educação Básica. Assim, em outra passagem de sua

² Segundo Antunes (2007, p. 40-41) a língua, em sua complexidade, é composta de um léxico, uma gramática, da composição de textos e de situações de interações (confira também Capítulo 4, p. 39-52).

³ Não há uma concepção única em torno do que seja gramática. Para mais detalhes, consulte Antunes (2007, p. 25-26) e Travaglia (*op. cit.*, p. 27-28).



obra, ela afirma que “O problema central nos cursos de línguas - materna e estrangeiras - está longe de ser *não ensinar gramática*. É, antes, *não ensinar apenas gramática*; e, muito mais, *é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical*” (Antunes, 2007, p. 51). Em conclusão, ensinar gramática é importante, pois

[...] a gramática da língua tem *funções*. A ela cabe especificar, desde a formação de palavras até a formação de frases, determinando quais as combinações de palavras impostas ou opcionais, qual a ordem possível para cada função dos termos. Enfim, toda a cadeia de itens que constrói uma frase ou um período está prevista pelas regras da gramática da língua (aquela Gramática 1 de que falei no capítulo 2) (*ibid*, *op. cit.*, p. 41).

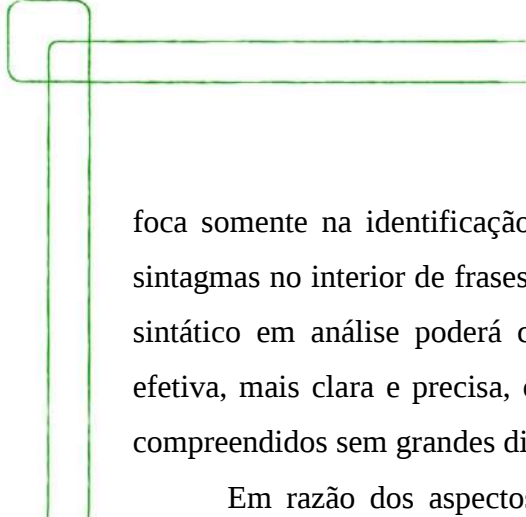
Visto desta perspectiva, o problema não está em ensinar-se *gramática* na escola, mas em: *a que esse ensino visa, no que ele contempla e na maneira como ele ocorre*. Assim, quando analisamos o ensino de gramática na escola, verificamos que ele é influenciado por crenças sociais ingênuas como a de que para saber falar, ler e escrever basta, apenas, saber gramática (*ibid.*, p. 53). E, em consequência disso, o único tipo de gramática que é colocado no centro do ensino é a gramática normativa, a qual destaca o uso da língua, apenas, em situações de maior formalidade - a norma padrão⁴ -, ao tempo em que considera os usos informais como erro.

Em relação a este tipo de ensino de gramática, Neves (2007), em pesquisa feita com professores de Língua Portuguesa da educação básica, verificou que esses professores geralmente focam o seu ensino em aspectos da morfologia e da sintaxe, com ênfase no reconhecimento e na classificação seja das classes de palavra - sobretudo, substantivos, adjetivos e verbos -, seja das funções sintáticas - principalmente sujeito, predicado, predicado verbal e objeto direto.

O ensino de gramática feito sob essa perspectiva respalda, certamente, a permanência dos equívocos que cercam as aulas de língua portuguesa atuais, visto que ainda se ensinam nomenclaturas gramaticais dissociadas do contexto de uso dos alunos, por isso “[...] o importante é que saibamos ir além da nomenclatura, como vimos insistindo; atribuir-lhe a função que, de fato, lhe cabe: a de nomear as unidades da língua, sem que tenha, portanto, um fim em mesma” (Antunes, *op. cit.*, p. 79).

Essa maneira de ver, portanto, o ensino de língua portuguesa em sala de aula tem contribuído negativamente, por exemplo, para o ensino de sintaxe, pois, enquanto o professor

⁴ É importante salientar que *norma padrão* e *norma culta* não são conceitos idênticos. Assim, segundo Faraco, *norma padrão* é o conjunto de fenômenos linguísticos organizados em estruturas que são características de cada língua e *norma culta* a variedade de uso de falantes urbanos letrados que realizam situações de monitoramento na fala e na escrita.



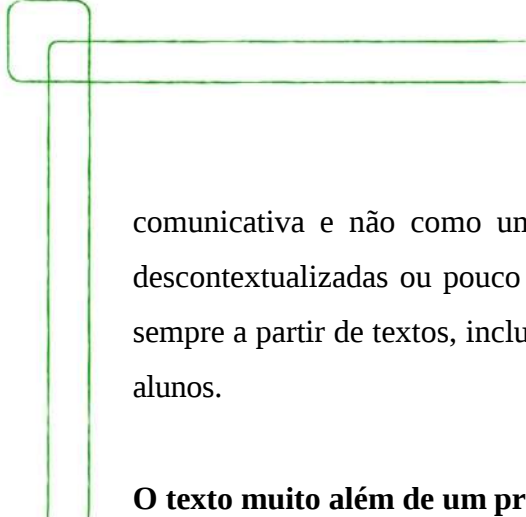
foca somente na identificação e descrição de funções sintáticas exercidas por palavras ou sintagmas no interior de frases isoladas, ele se esquece de enfatizar de que maneira o aspecto sintático em análise poderá contribuir para o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva, mais clara e precisa, ou seja, como o aluno poderá produzir textos que possam ser compreendidos sem grandes dificuldades, a partir das construções sintáticas empregadas.

Em razão dos aspectos aqui discutidos - isto é, a que esse ensino visa, o que ele contempla e a maneira como ele ocorre -, o ensino de gramática é, para muito alunos, como se fosse um “bicho de sete cabeças”, fazendo com que eles vejam estudar gramática como algo chato. Dessa forma, é muito pertinente a observação feita por Possenti (1996, p. 32), quando afirma que “[...] No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução”. Isso, possibilitaria aos alunos perceberem que “[...] o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (*ibid.*, p. 53).

Além de não contribuir para tornar os alunos mais competentes no uso da língua portuguesa, esse ensino que privilegia a norma padrão tem, como destaca Bagno (2007), outra consequência: contribui para a propagação do preconceito linguístico. E isso ocorre, ainda segundo este autor (*ibid.*), porque a língua, sendo uma realidade heterogênea, é abordada como homogênea, pois, ao ter como foco a escrita, a fala e suas variedades acabam sendo excluídas do contexto gramatical - estas, por sua vez, são associadas a estigmas sociais e o preconceito linguístico se fixa nas diversas esferas da sociedade.

A sala de aula deve, no entanto, inserir práticas novas do ensino gramatical, a fim de permitir que o ensino acabe com o preconceito linguístico, de forma que o aluno seja inserido nos usos da língua para que eles saibam adequar fala e escrita em situações cotidianas ou em práticas mais elaboradas de comunicação (Bagno, *ibid.*). Desse modo, mais que ensinar, os docentes devem construir o conhecimento gramatical dos alunos, fazendo com que “[...] eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes, etc.” (*ibid.*, p. 70).

Para que haja, contudo, o desenvolvimento pleno da competência comunicativa e de um ensino muito além da metalinguagem, principalmente em relação à sintaxe da língua, o docente deve ter em mente que é a metalinguagem que deve ser utilizada ou ensinada em função da língua e não a língua em função da metalinguagem, ou seja, a metalinguagem deve ser inserida como um componente que possibilitará aos alunos ampliar a sua competência



comunicativa e não como um fim em si mesmo. Para isso, é necessário fugir das aulas descontextualizadas ou pouco atrativas, motivos pelos quais é importante organizar as aulas sempre a partir de textos, incluindo, também, metodologias que incentivem a participação dos alunos.

O texto muito além de um pretexto

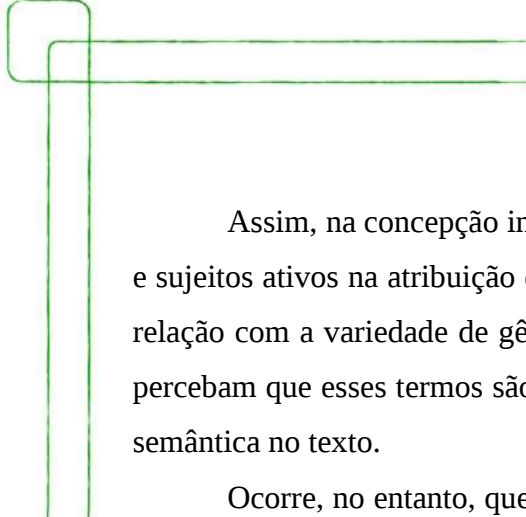
Quando nos comunicamos com outras pessoas, fazemos isso através de textos, dos mais variados tamanhos e gêneros. Nessa perspectiva, Antunes (2003) afirma que o estudo da língua deve ser feito mediante textos, uma vez que “[...] um funcionamento interativo da língua [...] somente acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais que se inserem” (*ibid.*, p. 16).

Portanto, se o foco do ensino de gramática - em particular o de sintaxe - deve estar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, esse ensino deve partir de diferentes tipologias e gêneros textuais levados pelo(a) professor(a). Ao utilizar textos variados, principalmente aqueles que fazem parte do dia a dia dos alunos, como os memes, por exemplo, as aulas tendem a ser mais prazerosas, fazendo com que o aprendizado possa ocorrer de modo significativo. Além disso, esses textos devem ser representativos de diferentes situações de comunicação - relacionados tanto a contextos de (maior) formalidade quanto de (menor) informalidade -, para, através disso, conseguir acabar com a falsa ideia de que falar, ler e escrever não implica usar gramática, pois, como destaca Travaglia (*op. cit.* p. 109), “[...] a gramática é a própria língua em uso”.

O texto é, portanto, o resultado da ação verbal dos indivíduos inseridos em um contexto social. Nesse sentido, Koch e Barros definem o texto como uma unidade de significado e um produto inacabado, que dentro do processo de interação sócio-comunicativa ganha significação a partir da relação com o leitor-texto-autor⁵:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (Koch; Barros, 1997, p. 22).

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) assim definem o texto: “O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados” (Brasil, 1998, p. 21).



Assim, na concepção interacional/dialógica, na qual os leitores são construtores sociais e sujeitos ativos na atribuição de sentido ao texto, o ensino dos termos sintáticos deve manter relação com a variedade de gêneros e com os sentidos produzidos, de maneira que os alunos percebam que esses termos são unidades mínimas de formação e que possuem uma dimensão semântica no texto.

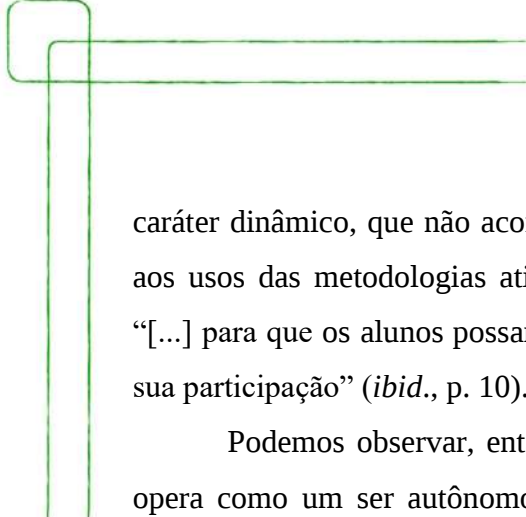
Ocorre, no entanto, que, muitas vezes, o uso do texto, nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente nas de sintaxe, é feito somente como pretexto para explorar a metalinguagem, não sendo explorado, portanto, o papel que os termos gramaticais possuem no processo de significação, por exemplo. O texto, então, é reduzido, fragmentado, em palavras analisadas em si mesmas, como se estivessem ali por acaso e não fizessem parte desse texto. O texto, nesse aspecto, não é visto como uma unidade e nem como função comunicativa.

A BNCC (2018, p. 67), por outro lado, orienta a utilização do texto em sala de aula em outra perspectiva, afirmando “[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”.

Metodologias ativas e ensino

Diante dos novos avanços na educação - que possibilitam ao ensino de língua portuguesa ser mais significativo aos alunos, fazendo com que eles sejam agentes de sua própria aprendizagem -, os professores têm adotado, cada vez mais, o uso das metodologias ativas. Entretanto, o ensino tradicional, baseado na prescrição, mostra-se, ainda, muito presente, mesmo com esses vários avanços. Nestes casos, o que verificamos, ao longo de nossas observações, é que os estudantes quase sempre são, apenas, participantes passivos da aprendizagem, meros objetos para a transmissão de conteúdo pelos docentes.

Para transformar essa realidade - além de abordar a língua em situações reais de uso, ou seja, através de textos e de situações que “façam sentido” para os alunos, conforme vimos na seção anterior -, será necessário, também, investir em estratégias e metodologias que possam torná-los agentes de seu próprio processo de aprendizagem. É aqui que entram as metodologias ativas, definidas como “[...] processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (Bastos *apud* Berbel, 2011, p. 29). Considerando - como observam Camargo e Daros (2018) - que o processo de ensino-aprendizagem é algo complexo, de



caráter dinâmico, que não acontece de forma linear, tornam-se importantes, inclusive quanto aos usos das metodologias ativas, os direcionamentos das ações feitos pelo(a) professor(a) “[...] para que os alunos possam se aprofundar e ampliar os significados elaborados mediante sua participação” (*ibid.*, p. 10).

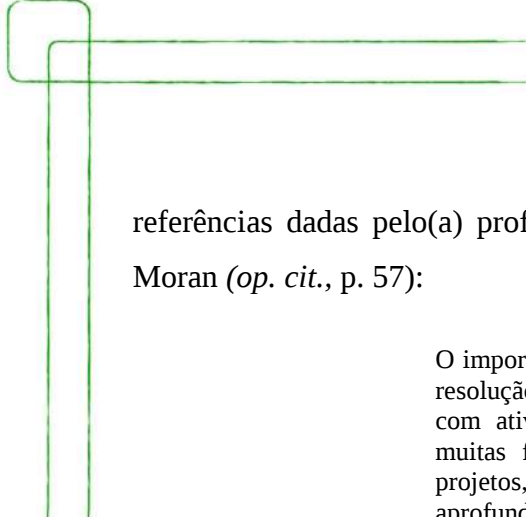
Podemos observar, então, que, com o emprego das metodologias ativas, o educando opera como um ser autônomo, capaz de resolver problemas a partir de situações reais ou simuladas e se comportar como crítico diante da sociedade, enquanto o professor assume o papel de mediador ou facilitador a fim de que os estudantes façam suas próprias reflexões e análises para conseguir desenvolver as atividades propostas (Azevedo, *et al.*, 2022). Assim, podemos compreender que as metodologias ativas são norteadas a partir das estratégias de ensino que visam a estimular os estudantes a uma aprendizagem mais participativa, autônoma e crítica - promovendo a reflexão e o debate -, sendo protagonistas do seu processo de aprendizagem (Camargo; Daros, *op. cit.*).

Dessa forma, como ferramenta para romper com o paradigma educacional tradicional e fazer com que os estudantes sejam ativos na aprendizagem, o uso das metodologias ativas proporciona, através de novos métodos didáticos, um ensino e uma aprendizagem com aulas expositivas, dialogadas e interativas, possibilitando aos estudantes autonomia, participação nas aulas, reflexão e problematização de vivências sociais. Em suma, torna-se uma aprendizagem significativa, pois o aluno sai de níveis mais simples para um mais complexo de conhecimento e competência (Bacich; Moran, 2018).

E algo importante, nesta questão, é que há uma diversidade de metodologias ativas, de modo que o(a) professor(a) pode escolhê-las e adaptá-las conforme o conteúdo da aula. A sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem com base em projetos e a aprendizagem baseada em investigação e problemas são algumas das várias metodologias ativas que o(a) professor(a) pode utilizar para compor uma aula dinâmica⁶.

A sala de aula invertida, por exemplo, foi pensada como meio para mudar o ensino tradicional e tem como objetivo fazer os alunos estudarem e pesquisarem temas antes das aulas, ou seja, com o seu emprego, inverte-se o processo de contato com o conteúdo, o qual já se inicia antes mesmo da própria aula. Dessa maneira, ao adquirirem conhecimento por iniciativa individual com leituras e pesquisas, os estudantes constroem os saberes com base em opiniões e em conhecimentos prévios que, ao longo da aula, ampliam-se com as

⁶ Nesta seção, destacaremos, apenas, duas dessas metodologias, a sala de aula invertida e a gamificação, as quais serão analisadas mais adiante, quando apresentaremos os nossos relatos de experiência.



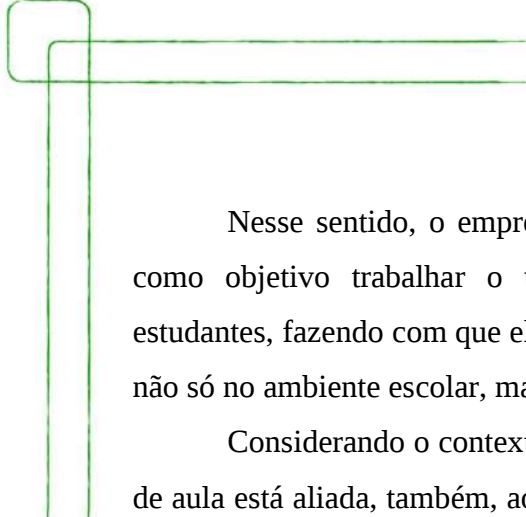
referências dadas pelo(a) professor (a) e com o(a)s colegas, conforme destacam Bacich e Moran (*op. cit.*, p. 57):

O importante para inverter a sala de aula é engajar os alunos em questionamentos e resolução de problemas, revendo, ampliando e aplicando o que foi aprendido on-line com atividades bem planejadas e fornecendo-lhes feedback imediatamente. Há muitas formas de inverter o processo de aprendizagem. Pode-se começar por projetos, pesquisa, leituras prévias e produções dos alunos e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor.

A gamificação, por seu lado, consiste no uso de jogos digitais, como o Kahoot, Mentimeter, Padlet, dentre outros. Esses jogos são usados, segundo Fardo (2013), para revisão e aprimoramento de conteúdos, possuem regras claras, feedback rápido, estimulam a competição e cooperação, inclusão de erro no processo e são divertidos. Ainda de acordo com este autor (*op. cit.*), os games são formas de entretenimento muito utilizadas pelos jovens e como produtos midiáticos da cultura digital influenciam o agir e o pensar desses indivíduos. Desse modo, em uma sociedade culturalmente conectada às potencialidades, o uso desses jogos pode contribuir na aprendizagem e deve ser considerado, uma vez que eles já fazem parte do conhecimento de mundo dos alunos. Nesse sentido, a gamificação, como recurso didático, “[...] passa a ser assumido como trabalho escolar, cujo fim não se encontra no próprio ato de jogar, mas na aprendizagem de conteúdos obtida por meio dele” (Azevedo *et al.*, 2022, p. 13).

Dessa forma, ante o fato de que as transformações sociais e as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia, a escola, como espaço educativo, precisa constantemente inserir novas metodologias para abordar os temas/conteúdos em sala de aula, inclusive como uma forma de dialogar com essas novas realidades: “[...] a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (Bacich; Moran, *op. cit.*, p.17). E, assim, no ensino da língua portuguesa, podemos trabalhar com diferentes métodos, deixando o ensino tradicional de lado e fazendo com que os conteúdos em sala de aula sejam trabalhados de forma dinâmica. Com o uso das metodologias ativas, os alunos passam a ver os conteúdos com mais interesse, aumentando seu desenvolvimento e conhecimento, sendo estimulados a interagir com os colegas e a resolver os desafios propostos:

Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos (*ibid.*, *op. cit.* p 39)



Nesse sentido, o emprego de metodologias ativas é importante, porque, além de ter como objetivo trabalhar o uso de recursos didáticos, trazem novas perspectivas aos estudantes, fazendo com que eles possam desenvolver habilidades que são (e serão) relevantes não só no ambiente escolar, mas também fora dele.

Considerando o contexto escolar atual, a utilização dessas metodologias ativas em sala de aula está aliada, também, ao uso das diversas tecnologias digitais. Em uma sociedade cada vez mais digital, utilizar as tecnologias nas aulas tornou-se - ou, pelo menos, deveria ter-se tornado - prática frequente, uma vez que são ferramentas que fazem parte do cotidiano dos alunos, possibilitando-lhes o letramento e o aprimoramento da capacidade de usá-las de maneira adequada ao convívio social.

No entanto, ainda são muitos os desafios no que se refere a levar para as aulas essas tecnologias, em virtude de muitas escolas não permitirem o uso do celular em sala e/ou de não possuírem uma estrutura - a exemplo de internet de qualidade, laboratórios de informática etc. - que possibilite a sua inserção nas aulas. Diante de realidades como essas, torna-se, inclusive, difícil colocar em prática as recomendações da BNCC, a qual reforça as potencialidades do uso das tecnologias no ensino, ao mesmo tempo em que destaca que devem ser vistas de maneira crítica, observando as vantagens desse uso e orientando os docentes a letrarem os alunos para os riscos que elas também trazem. O ensino deve, portanto, fazer com que os alunos se apropriem da linguagem da cultura digital e dos multiletramentos que a envolvem, visto que os textos são organizados diante das várias semioses e de gêneros diversos como “[...] post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo” (Brasil, 2018, p. 487). Desse modo, a Competência 7 da área de Linguagens para o Ensino Médio menciona que os alunos devem

[...] mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

Em suma, tanto as metodologias ativas, quanto as tecnologias digitais inseridas no espaço educacional facilitam a aprendizagem colaborativa no âmbito da turma e trazem os alunos para o contexto de sala de aula, de modo que a combinação das duas ferramentas traz inovações pedagógicas, possibilidades e desafios a serem enfrentados (Bacich; Moran, *op. cit.*).

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

As atividades desenvolvidas por nossa equipe, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, foram realizadas no Centro de Ensino de Tempo Integral Desembargador Pedro Sá (CETI Pedro Sá) - localizado na cidade de Oeiras -, nas turmas de 2º ano (A, B e C) do Ensino Médio, as quais tinham uma média de 30 alunos. Essas atividades ocorreram, principalmente, ao longo do ano de 2023.

Para as nossas aulas, adotamos a concepção de que o ensino de sintaxe da língua portuguesa não deve ser dissociado de outras atividades, tais como a leitura e a produção de textos orais e escritos, tendo como base os estudos de Antunes (2003; 2007), Neves (2008), Possenti (2009), bem como a BNCC e os PCNs, pois todos eles indicam que o ensino de gramática deve visar ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Portanto, o planejamento das aulas/atividades foi pensado considerando-se: 1) a observação da realidade do ensino desse componente nas turmas em que atuavam os preceptores; e 2) o uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a produção de materiais audiovisuais e a construção de materiais interativos (jogo da roleta).

Uma vez que o livro didático adotado pelos professores da escola⁷ quase em nada contribuía para o desenvolvimento de uma aula interativa e significativa, pouco o utilizamos em nossas aulas. Assim, tivemos que produzir nossos próprios materiais, o que, por sua vez, foi importante, pois nos tirou do comodismo de já encontrar material pronto e despertou a nossa criatividade. Estes, por sua vez, foram construídos de forma coletiva por todas as componentes do subnúcleo de análise linguística, a partir das orientações/formações dadas por nossos preceptores e tiveram como objetivo levar à sala de aula um ensino de sintaxe que fosse mais significativo e participativo⁸.

Desse modo, em todas as aulas buscamos trabalhar a partir de textos, os quais pertenciam a gêneros textuais diversos - selecionados considerando a realidade dos alunos -, como, por exemplo, memes, anúncios publicitários, músicas, notícias, tirinhas, charges etc. A partir desses textos, trabalhamos aspectos da sua semântica e de seu funcionamento. Nesse viés, o primeiro momento da aula era destinado, geralmente, para colhermos os conhecimentos prévios dos discentes, partindo dos textos que lhes foram entregues para uma

⁷ O livro didático utilizado pelos professores e alunos do 2º Ano era *Multiversos: Língua Portuguesa*, cujos autores eram Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Sanches Oda. Este livro foi publicado em São Paulo, em 2020, pela editora FTD.

⁸ Ao longo do período em que desenvolvemos estas atividades - que compreende todo o Módulo II do Residência Pedagógica - enfrentamos algumas dificuldades, tais como a quantidade reduzida de aulas do componente Língua Portuguesa, por causa do Novo Ensino Médio; o grande número de feriados existentes nos dias das aulas; além de problemas relacionados à própria escola campo.

breve análise e discussão acerca do tema, momento em que eles eram questionados acerca do assunto tratado em cada um deles, criando todo um contexto para que a sintaxe da língua - os termos sintáticos - fosse trabalhada de maneira mais significativa possível, a partir das informações que o texto já apresentava.

Daí que, durante a produção dos planos de aulas, foram incluídas metodologias ativas, com intuito de colocar o aluno como centro do seu próprio aprendizado, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, para algumas atividades elaboradas foram necessárias fazer adaptações, devido à falta de recursos na escola e/ou à limitação na utilização desses recursos, como o uso de tecnologias digitais, uma vez que os estudantes não podiam fazer uso do celular na escola - assim, as propostas dos jogos precisaram ser reelaboradas com materiais impressos, balões e cartolinas.

O texto como centralidade

Quando entrávamos em sala de aula para ministrar algum tema relacionado à análise linguística, e especificamente temas sintáticos, a proposta era sempre buscarmos abordar esse tema não de modo descontextualizado, mas destacando de que maneira o tema em questão dialogava com o texto que havia sido selecionado para ser trabalhado naquele dia.

Figura 1 - Anúncio publicitário da Itaú Seguros

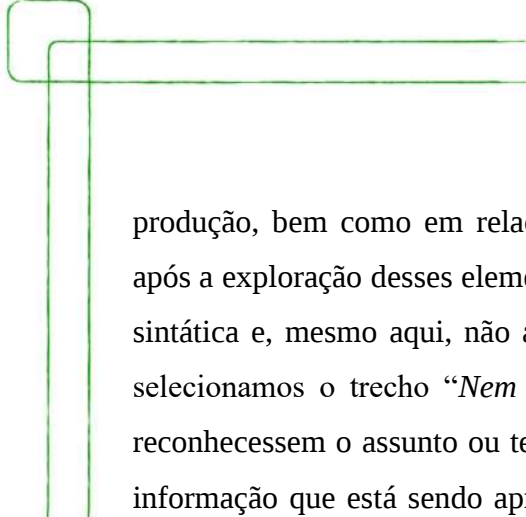
**Nem o papa
deixa tudo nas
mãos de Deus.**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/499195939916805430/>.

Inicialmente, pedimos aos alunos que, individualmente e em silêncio, fizessem a leitura desse texto⁹. Após esse momento, questionamos se eles sabiam qual era o gênero do texto apresentado; outras questões também foram apresentadas acerca de seu contexto de

⁹ O texto trabalhado na aula trata-se de um anúncio publicitário, publicado em 1991, que tinha como objetivo divulgar a seguradora do Banco Itaú. Ao usar a imagem do Papa João Paulo II - considerando-se que o Papa é, para os católicos, alguém escolhido por Deus e que, portanto, está sob a proteção divina -, a publicidade faz uso de um carro blindado para demonstrar que nem o Papa está protegido ao andar nas ruas do nosso país, buscando, desse modo, convencer as pessoas a adquirirem o produto ofertado pela empresa.



produção, bem como em relação à linguagem verbal e não-verbal nele presentes. Somente após a exploração desses elementos semântico-discursivos, introduzimos a temática da análise sintática e, mesmo aqui, não apresentamos as nomenclaturas logo de início: primeiramente, selecionamos o trecho “*Nem o papa deixa tudo nas mãos de Deus.*” e pedimos que eles reconhecessem o assunto ou tema do trecho/texto; em seguida, pedimos que identificassem a informação que está sendo apresentada sobre o assunto/tema em questão. Após ouvi-los em relação a estas questões, indicamos-lhes que, sob a perspectiva de uma análise sintática das partes em questão, elas correspondem, respectivamente, ao que chamamos de *sujeito* e *predicado*.

O emprego de metodologias ativas

O ensino, a partir da utilização das metodologias ativas, visa, como vimos mais acima, a promover uma aprendizagem autônoma e participativa, que oportuniza aos alunos aprenderem, por exemplo, através de situações reais do cotidiano. Nesse sentido, optamos por desenvolver nossas aulas com a utilização, em muitos momentos, desse método de ensino, pois ele direciona e motiva o estudante ao longo do processo de aprendizagem. Nesta seção, apresentaremos o relato de algumas dessas estratégias - apenas duas delas: sala de aula invertida e o jogo da roleta.

A estratégia da sala de aula invertida foi utilizada na aula seguinte à descrita na seção anterior. Dessa forma, ao final da aula sobre *sujeito* e *predicado*, dividimos a turma em 4 (quatro) grupos e propusemos que cada um deles fizesse pesquisas - no livro didático, em gramáticas, na internet etc. -, para a aula seguinte, sobre a temática *tipos de sujeito*. Desse modo, no dia da aula, pedimos que os alunos retomassem os grupos que haviam sido formados na aula anterior; após se organizarem, convidamos um membro de cada grupo para escolher quatro imagens dentre as que foram colocadas sobre a mesa - todas eram imagens de Oeiras, quer de pontos turísticos, quer de outros espaços -, das quais as apresentadas a seguir constituem exemplos¹⁰

¹⁰ Ao todo, foram apresentadas 16 (dezesseis) imagens. As aqui apresentadas são - da esquerda para a direita: Prefeitura Municipal de Oeiras; Igreja Nossa Senhora das Vitórias; Casa das 12 Janelas. Além destas, as outras imagens representavam os seguintes espaços: Casa da Pólvora; Morro do Leme; Cine Teatro; Mercadinho Marli; Sesc Oeiras; Bar do Lulu; Paróquia Nossa Senhora do Rosário; Panificadora Pão de Ouro; Paróquia da Sagrada Família; Morro Branco; Morro da Cruz; Estádio Municipal Gerson Campos; Hotel Pousada do Cônego.

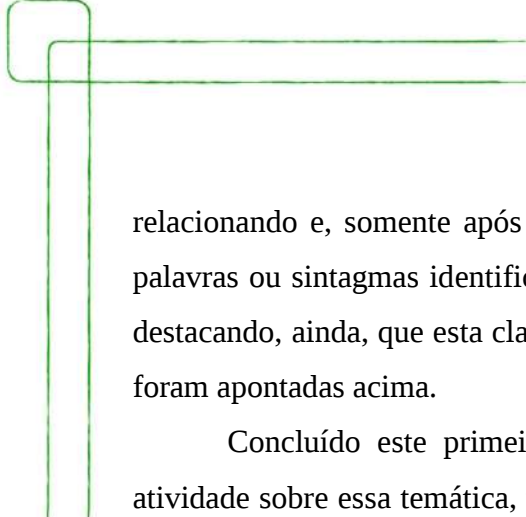


Depois de escolherem as imagens, cada aluno deveria retornar ao seu grupo e, todos juntos, deveriam construir um pequeno texto - mais especificamente, uma frase - em que descreveriam cada um dos espaços que tinham diante de si. Assim, em algumas vezes pedimos que os alunos construíssem textos descrevendo somente um desses espaços - nestes casos, estávamos trabalhando o *sujeito simples*; em outros momentos, os alunos eram orientados a construir textos sobre dois ou mais dos espaços cujas fotos tinham em mãos - aqui, estávamos abordando a temática do *sujeito composto*. Em seguida, os grupos se alternaram escrevendo no quadro os textos que construíram. Além dos textos construídos sobre essas imagens que foram levadas, os alunos também foram convidados a falar sobre outros espaços de Oeiras que não estavam entre as imagens disponibilizadas.

Avaliando esta aula, consideramos que a aula foi muito dinâmica, e os alunos foram bastante participativos na realização da atividade proposta, por tratar-se de uma prática diferente daquelas com as quais estão acostumados, inclusive por envolver discussões relacionadas a lugares que pertencem ao cotidiano deles e por permitir que eles pudessem usar a criatividade para a construção dos textos.

Em outro momento de nossa de nossa prática - especificamente três aulas depois desta em que adotamos a sala de aula invertida como estratégia e após discutirmos com os alunos as temáticas *o predicado e seus tipos* e *tipos de verbo na oração: verbos transitivos e intransitivos* -, levamos para a sala de aula o recurso da gamificação, através do desenvolvimento de atividades envolvendo o *jogo da roleta*. Neste dia, abordamos a temática *adjunto adverbial*.

Antes, no entanto, da caracterização/conceituação de cada um desses termos e do emprego do jogo, distribuímos aos alunos alguns textos, pertencentes a diferentes gêneros, tais como tirinha, notícia e cartum. Após a leitura individual e comentários sobre a significação de alguns desses textos, pedimos que identificassem, neles, palavras ou sintagmas que indicassem o tempo, ou o modo, ou o lugar em que as informações presentes ocorreram. Na sequência, solicitamos que os alunos identificassem as palavras ou os sintagmas com os quais as palavras ou os sintagmas anteriormente identificados estavam se



relacionando e, somente após este momento, dissemos aos alunos que o primeiro grupo de palavras ou sintagmas identificados constituem o que se chama, em gramática, de advérbios, destacando, ainda, que esta classe de palavra pode ter significações várias, a exemplo das que foram apontadas acima.

Concluído este primeiro momento da aula, passamos, então, à aplicação de uma atividade sobre essa temática, utilizando uma estratégia de gamificação conhecida como jogo da roleta, que tem por objetivo desenvolver a capacidade de competitividade, protagonismo, autorreflexão e trabalho em equipe. Este jogo foi realizado a partir de uma roleta contendo uma numeração de numeração de 1 a 10, a qual foi construída com papelão, cartolina e folha A4; sua inspiração foi o jogo da roleta online, que não pôde ser utilizado na escola, porque a instituição não permite que os estudantes façam uso do aparelho celular em sala de aula - mas, ao mesmo tempo, não possui uma infraestrutura de laboratório que possa ser utilizada com os alunos.

Para iniciarmos, dividimos a turma em grupos e explicamos como o jogo deveria ser desenvolvido e suas regras: cada grupo teria que escolher um participante para girar a roleta; o número para o qual a seta indicasse ao parar corresponderia à pergunta que o grupo precisaria responder ou a uma prenda que deveria pagar, a partir de uma lista elaborada pelas professoras - nestes casos, quando um grupo não conseguisse ou não soubesse realizar o que estava sendo solicitado, a vez seria passada para o próximo grupo; a pontuação do jogo foi definida pelas perguntas respondidas corretamente e as prendas pagas conforme indicadas, e todos os pontos eram marcados no quadro, para que cada grupo fosse acompanhando as pontuações existentes; por fim, o vencedor da dinâmica seria o grupo que marcasse mais pontos.

Ao final deste encontro, pudemos verificar que o jogo da roleta foi, de uma forma geral, uma experiência muito interessante e produtiva, pois, com a sua utilização, conseguimos perceber o empenho dos alunos trabalhando em grupo para responder as perguntas corretamente ou pagar as prendas, confirmando, assim, que o trabalho com as metodologias ativas pode ser de suma importância para o desenvolvimento de alunos autônomos e protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que, quando foram utilizadas, foi perceptível o interesse de todos os alunos pela aula, enquanto que, nas aulas tradicionais, alguns ficam desenhando, outros dormindo ou conversando com o colega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação nas atividades realizadas no âmbito do subprojeto de Letras/Português do Programa Residência Pedagógica foi fundamental para a nossa formação como futuros professores de Língua Portuguesa na Educação Básica, sobretudo porque nos possibilitou perceber a existência de um abismo entre *como esse componente curricular deve ser trabalhado na escola* e *como ele realmente é trabalhado*.

Assim, a partir de nossas observações ficou evidente que, apesar dos avanços teórico-metodológicos, o ensino de Língua Portuguesa, sob uma perspectiva de descrição metalinguística e de prescrição, ainda é uma realidade a ser superada na escola-campo onde atuamos. Há, no entanto, um alento, porque muitas das práticas adotadas por nós conseguiram mobilizar os alunos, colocando-os como protagonistas do seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, possibilitando-lhes construir uma aprendizagem muito mais significativa.

Desse modo, a comparação entre as aulas observadas e a prática que, em muitos momentos, desenvolvemos permite verificar algumas diferenças importantes entre ambas: naquelas, o professor apresenta-se como detentor do conhecimento, pouco explorando os conhecimentos prévios dos alunos; as aulas são centradas no livro didático e focalizam a descrição metalinguística, por meio da análise de frases soltas e do ensino prescritivo; a aula pode ser caracterizada como do tipo “tradicional”; por outro lado, nas aulas que ministramos, sempre buscamos explorar os conhecimentos prévios dos alunos, ao tempo em que fomos não transmissores de conhecimentos, mas facilitadores de sua aprendizagem, através da descrição da língua em situações reais de uso. Dessa forma, a metalinguagem também deixou de ser o centro da abordagem, o qual foi ocupado pela análise semântica e, posteriormente, sintática do texto; por fim, o aluno não era mais mero espectador, mas participante efetivo do processo de construção de conhecimento, à medida que realizava as atividades propostas.

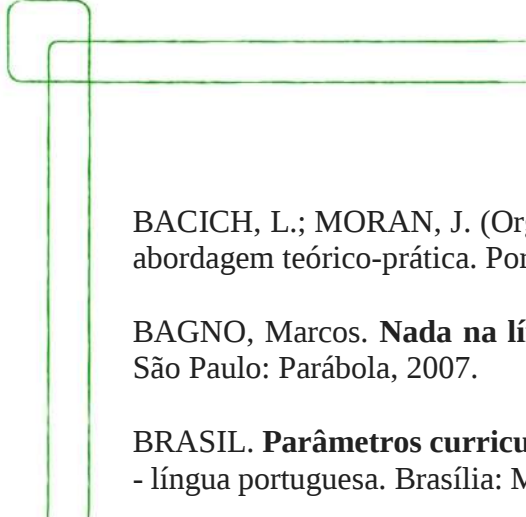
REFERÊNCIAS

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: São Paulo, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; COSTA, Renata Ferreira; SANTOS, Erisvaldo Silva; MARENGO, Sandro Marcio Drummond Alves. **Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.



BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base - Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, [2018].

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática**: opressão?, liberdade?. 12 ed. São Paulo: Ática, 2006.

BERBEL, N. A. N. Metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Rev. Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

CAMARGO F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; ODA, Lucas K. Sanches. **Multiversos**: Língua Portuguesa - Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como método**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado). Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2013.

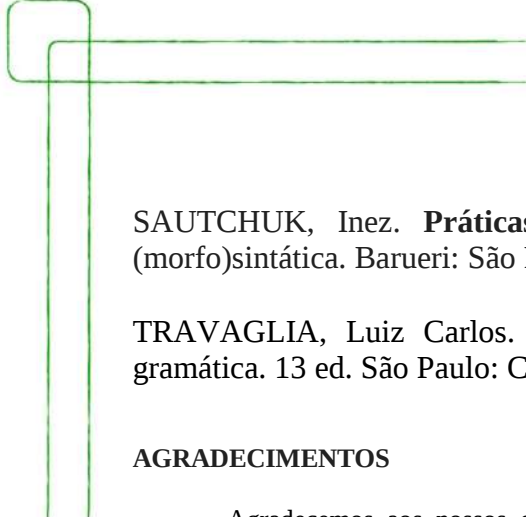
KOCH, I. V.; BARROS, K. **Tópicos em linguística de texto e análise da conversação**. Natal, Editora da UFRN, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**: renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?**: norma e uso na língua portuguesa, 2008.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4 ed. 8 reimpressão. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

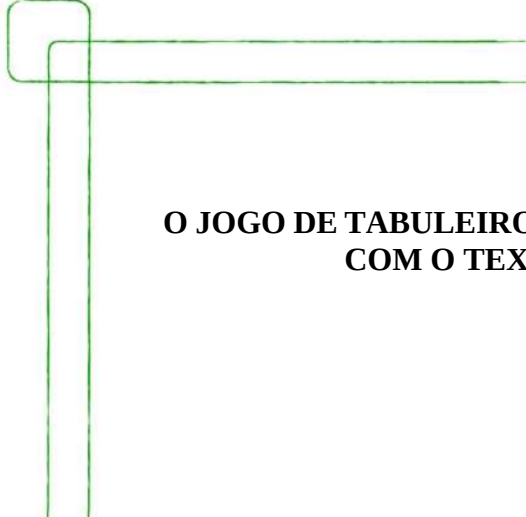


SAUTCHUK, Inez. **Práticas de morfossintaxe:** como e por que aprender análise (morfo)sintática. Barueri: São Paulo, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos nossos docentes orientadores do núcleo Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí, *Campus* Professor Possidônio Queiroz - Profa. Dra. Angélica Gondim e Prof. Dr. Messias Santana -, pelo apoio e suporte incansável, sempre oferecendo formações, acompanhamentos e proporcionando avaliações de nossas práticas, de modo que nossas atuações pudessem ser sempre melhoradas; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo fomento do Residência Pedagógica; à escola-campo Centro de Ensino de Tempo Integral Desembargador Pedro Sá (CETI Pedro Sá), pela acolhida; e aos professores preceptores Edinar Marques e Selma Marques, pela parceria e assistência no desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas.



O JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Neyrivania Rodrigues dos Santos Lima
Felipe Eduardo de Sousa Soares
Maria Laura Rocha Borges
Rafaela Costa dos Santos
Suzany Sepúlveda Soares
Ioneide Ferreira
Ana Angélica Lima Gondim

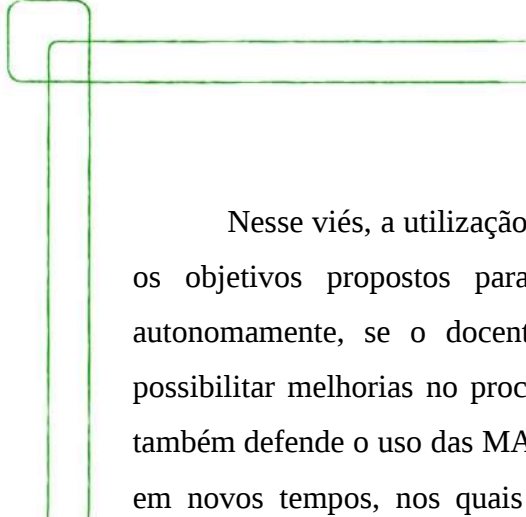
INTRODUÇÃO

As discussões acerca da Educação Básica estão em grande ebulição. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com suas orientações e normatizações fundamentam a proposta do Novo Ensino Médio, com foco no projeto de vida dos estudantes. Tal proposta divide opiniões quanto aos ganhos após sua implantação, tendo em vista o fato de que sua inserção nas escolas vem ocorrendo de maneira abrupta, principalmente pela falta de formação dos professores para trabalharem diferentes conteúdos no contexto escolar.

Diante desse cenário, urge a necessidade de reflexões acerca de práticas inovadoras, que andem lado a lado com as transformações sociais, pois o mundo vem se tornando cada vez mais digital. Nessa perspectiva, dentro do âmbito escolar, essas tecnologias devem se tornar aliadas tanto do professor quanto dos estudantes para que ambos se conectem às propostas de ensino que englobam a inserção das ferramentas digitais, sendo elas capazes de trazer uma nova roupagem para o ensino e proporcionar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Segundo Diesel (2017, p. 278), a falta de relação do conteúdo com o cotidiano dos educandos pode gerar desmotivação, eles podem questionar a importância de diversos assuntos trabalhados em sala de aula para a vida deles. Por isso, o educador deve ensinar visando a um aprendizado que é necessário em contextos reais, e para isso, ele precisa conhecer a realidade dos educandos para fazer uma associação adequada.

Bacich e Moran (2018) reforçam a importância da retomada de significado, do sentido, das teorias e possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas por meio das Metodologias Ativas (de agora em diante, MA). Para se desvencilhar do método passivo de ensino, o professor deve estar apto a criar formas de ensinar que possibilitem a criatividade e a autonomia de seus alunos. Reflexões e estudos relacionados à maneira de abordar o conteúdo em sala de aula comprovam que a utilização de MA nas aulas de Língua Portuguesa possibilita um maior desempenho e engajamento dos alunos durante as aulas.

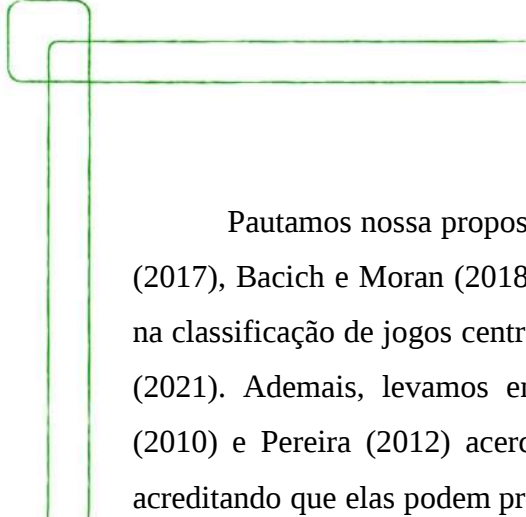


Nesse viés, a utilização das estratégias didáticas só terá resultados, de modo a alcançar os objetivos propostos para o ensino e o desenvolvimento de um ser que pensa autonomamente, se o docente refletir sobre sua prática pedagógica, com o intuito de possibilitar melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Alcantara (2020), também defende o uso das MA por acreditar que elas são responsáveis pela inserção da escola em novos tempos, nos quais o aluno passa a exercer novos papéis, atuando de maneira significativa no seu próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os estudantes são instigados a mobilizar suas habilidades, assim como a construir novos conhecimentos juntamente com os colegas e professores. As MA podem realizar-se a partir de diferentes práticas e métodos, por isso, destacamos o papel que o jogo desempenha na abordagem do conteúdo para promover o aprendizado.

Bemvenuti (2009, p. 30), refletindo sobre o espaço dos jogos em nossa sociedade, entende que esses recursos didáticos se realizam a partir de brincadeiras tradicionais, ou a partir de jogos esportivos, de linguagem, lógico-matemáticos etc. Levando em consideração tal perspectiva, Kishimoto (2011) alega que os jogos são instrumentos pedagógicos muito significativos que podem contribuir tanto no engajamento social quanto no desenvolvimento biológico, por permitir a mobilização corporal e psíquica, bem como a atuação em grupo.

Por considerar o uso de MA uma prática de extrema importância no processo de ensino, o presente trabalho enfoca, de maneira descritiva, experiências vivenciadas por residentes do núcleo de Letras/Português do campus Professor Possidônio Queiroz na escola-campo CETI Desembargador Pedro Sá, localizada em Oeiras-PI. Este relato possui como objetivo evidenciar os impactos do uso de MA no ensino de produção do texto dissertativo-argumentativo na 3ª série do Ensino Médio, especificamente, a utilização de um jogo de tabuleiro, criado com o intuito de revisar as competências II e III avaliadas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ao trabalhar com as competências do Enem em sala de aula, constatamos que os estudantes estavam desmotivados, desatentos e desinteressados pelos conteúdos ministrados e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem estava sendo afetado significativamente. Diante disso, o jogo de tabuleiro foi criado para revisar assuntos relacionados às competências II e III do Enem, que já haviam sido trabalhados anteriormente. A escolha pela construção do jogo de tabuleiro se justifica na medida em que ele é um recurso didático pensado no campo das MA capaz de proporcionar aulas mais interativas, em que os alunos podem atuar de maneira significativa, construindo conhecimentos individuais e coletivos.



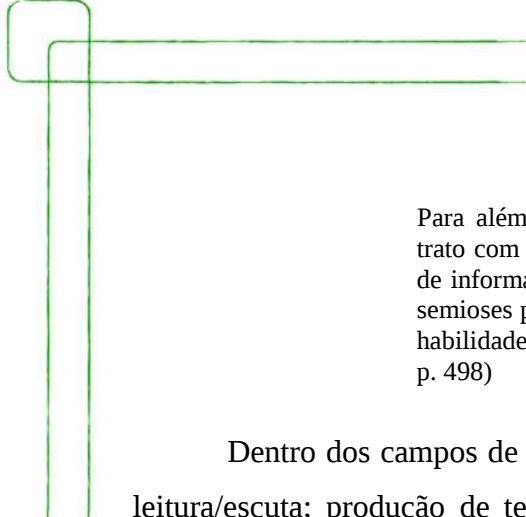
Pautamos nossa proposta nos conceitos de Metodologias Ativas defendidos por Mattar (2017), Bacich e Moran (2018) e Alcantara (2020), de lúdico com base em Luckesi (2014) e na classificação de jogos centrada em Vial (2015), Souza e Salvador (2019) e Travassos *et al.* (2021). Ademais, levamos em consideração os apontamentos de Freire (2015), Oliveira (2010) e Pereira (2012) acerca da importância da implementação destas em sala de aula, acreditando que elas podem proporcionar um fazer docente mais efetivo, com uma proposição de ensino produtivo, colocando o aluno como protagonista em seu processo de aprendizagem.

Convém explicitarmos a organização deste trabalho. De início, apresentaremos a fundamentação teórica, com foco no que os documentos oficiais orientam sobre o ensino de Língua Portuguesa, estudos sobre Metodologias Ativas, Lúdico e Gamificação, Jogo e a Redação do Enem. Na sequência, analisaremos as experiências. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais acerca da prática e as referências que fundamentaram tal pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A partir do século XX, o ensino de Língua Portuguesa começou a passar por mudanças importantes. Essas mudanças, inevitavelmente, ganharam maior visibilidade devido à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial que tem como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. Assim como os PCNs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial que possui como objetivo regular e orientar o ensino nas escolas, sendo posterior ao primeiro. Esse documento, caracterizado como normativo, evidencia competências e habilidades de aprendizagem, além de apresentar tanto os objetivos gerais quanto os específicos pretendidos com o ensino do componente curricular Linguagens e suas Tecnologias, no qual a disciplina de Língua Portuguesa está inserida.

A BNCC, voltada para o Ensino Médio, orienta que o ensino de língua portuguesa deve ocorrer por meio de competências e habilidades que devem ser levadas em consideração pelos professores na elaboração de suas aulas. Essas competências e habilidades são divididas de acordo com os campos de atuação social, sendo eles: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública (Brasil, 2018). Cada um desses campos carrega objetivos que devem ser alcançados pelos alunos durante a etapa do Ensino Médio, como o desenvolvimento de habilidades, porém não se resume a isso, pois a BNCC alega que:



Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. (Brasil, 2018, p. 498)

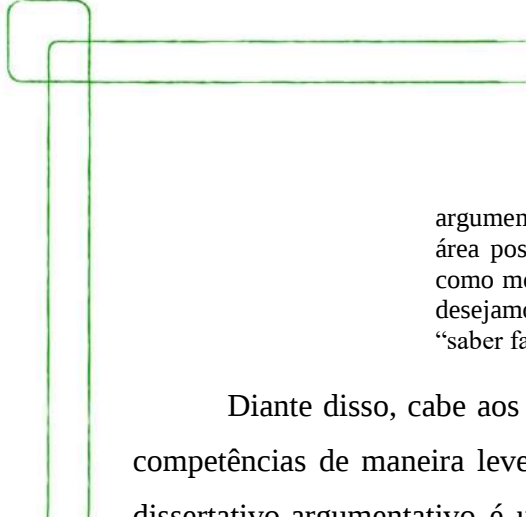
Dentro dos campos de atuação podemos encontrar as práticas de linguagem, são elas: leitura/escuta; produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. É levando em consideração tais práticas que as habilidades são elencadas sempre relacionadas às competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve ser pensado a partir dessas competências e habilidades reunidas na BNCC. Em relação à prática de produção de textos escritos, a BNCC traz a seguinte habilidade:

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (Brasil, 2018, p. 506)

A habilidade descrita traz à tona a importância de os estudantes construírem conhecimentos acerca de todas as características e condições que se relacionam com a produção de textos. No entanto, nota-se, nas últimas séries do Ensino Médio, a presença quase unânime, nas aulas de Língua Portuguesa, da prática de linguagem “produção textual”, com foco em um gênero específico: a Redação do Enem. O fato deste gênero se tornar prioridade no momento em que os jovens ingressam na 3ª série do Ensino Médio preocupa professores e pesquisadores, uma vez que os demais conteúdos, que devem ser trabalhados a fim de promover o aprimoramento ou desenvolvimento de novas habilidades, são colocados em segundo plano. Considerando que o Enem serve como porta de entrada para o ensino superior, as escolas passam a exercer um foco central no aperfeiçoamento de técnicas para que os alunos alcancem resultados satisfatórios, fortalecendo apenas o aprimoramento de habilidades exigidas no exame.

É de grande valia que os alunos conheçam a fundo as competências exigidas para a construção da redação, visto que elas levam em consideração a matriz de referência (Brasil, 2009) do Ensino Médio (EM), Gondim e Sousa (2023) esclarecem que:

A prova do Enem é orientada por cinco eixos cognitivos que são considerados nas quatro áreas do conhecimento, a saber: I. Dominar linguagens (DL), II. Compreender fenômenos (CF), III. Enfrentar situações-problema (SP), IV. Construir



argumentação (CA) e V. Elaborar propostas (EP). De forma mais específica, cada área possui competências e habilidades a serem avaliadas, aquelas compreendidas como modalidades da inteligência que usamos para estabelecer relações entre o que desejamos conhecer e estas apreendidas como competências adquiridas ligadas ao “saber fazer”. (Gondim, e Sousa, 2023, p. 10).

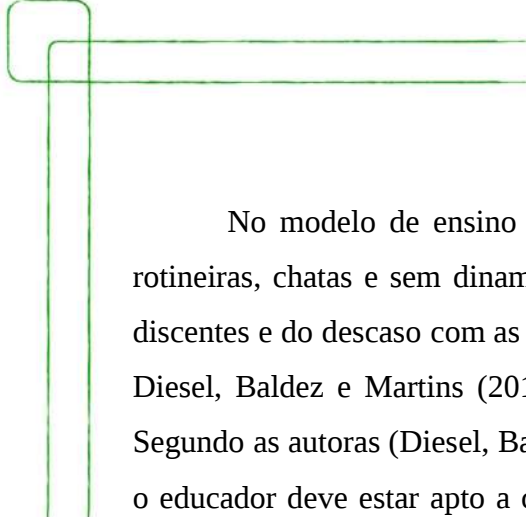
Diante disso, cabe aos docentes pensarem em estratégias para trabalharem com essas competências de maneira leve e prazerosa, tendo em vista o fato de que a escrita do texto dissertativo-argumentativo é uma etapa primordial na vida de muitos jovens, mas não é a única, por isso, diante dessa lacuna, é necessário que os demais conteúdos e outros gêneros textuais sejam considerados e explorados pelos professores.

Por considerar que o ensino de Língua Portuguesa se pauta nos documentos oficiais, mas que não se limita a eles, é que optamos pela implementação de uma metodologia ativa com a inserção do jogo de tabuleiro em sala de aula. A escolha se sustenta na medida em que Mattar (2017, p. 22), acredita que as MA: “[...] convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno”.

Em relação à implementação do jogo de tabuleiro, Travassos (2021, p. 100), acredita ser uma ferramenta apropriada que deve ser utilizada no campo educacional, tendo em vista o fato de despertar o interesse dos alunos e encorajá-los a participar de atividades em grupo, bem como administrar diferentes cenários que se apresentem durante o jogo. Afinal, alega Bacich (2018, p. 38), os educandos adicionam mais energia, foco e concentração ao que é novo, desafiador e a tudo que desperta a curiosidade deles, isso permite que a aprendizagem, a construção do conhecimento, aconteça de forma mais prazerosa e significativa.

Metodologias ativas, lúdico e gamificação: quais relações?

As contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea exigem um novo perfil docente, nesse momento, torna-se primordial repensar acerca da formação dos professores. Esse fator, conseqüentemente, acaba evidenciando a importância da formação continuada, uma vez que o ensino e as práticas devem estar em constante processo de mudança. Para ensinar, dominar os conteúdos é fundamental, mas não é o suficiente, ou seja, os professores devem saber, além do assunto a ser ministrado, as estratégias didáticas a serem empregadas para proporcionar o aprendizado aos estudantes de maneira efetiva. Assim, segundo Júnior *et al.* (2019), a dificuldade do professor de encontrar técnicas para ensinar, mesmo sabendo eficientemente a matéria, leva a déficits significativos de aprendizagem nos alunos.

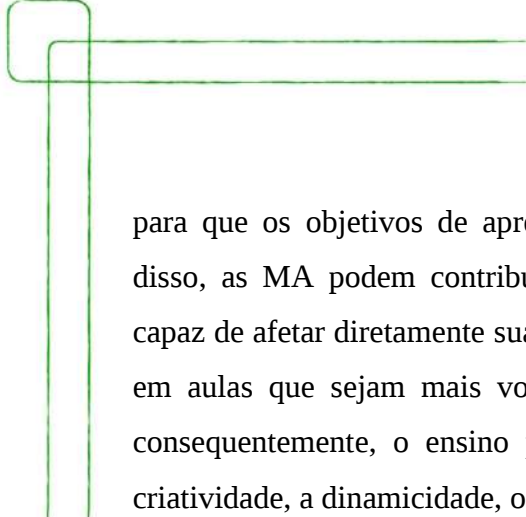


No modelo de ensino tradicional, enquanto os aprendizes relatam que as aulas são rotineiras, chatas e sem dinamicidade, os professores reclamam da falta de participação dos discentes e do descaso com as aulas e com os conteúdos ministrados. Pensando nesse aspecto, Diesel, Baldez e Martins (2017) levantam a seguinte questão, “onde estaria o problema?”. Segundo as autoras (Diesel, Baldez e Martins, 2017), para se desvencilhar do método passivo, o educador deve estar apto a criar novas formas de ensinar, a criatividade vai estar presente quando se tratar da utilização, criação e reformulação das MA. Para que haja modificações visíveis em tal cenário, é imprescindível que os docentes reflitam sobre suas práticas em sala de aula, porque é somente com a reflexão que conseguirão identificar as falhas existentes e pensar em melhores soluções para as estratégias utilizadas.

Além disso, é de extrema importância que o papel do aluno em sala de aula seja repensado, pois Bacich (2018, p. 55) alega que as aulas são como uma rotina alimentar, se repetirmos a mesma comida todos os dias o nosso cérebro irá começar a rejeitá-la. Diante disso, existem diferentes formas de diversificar a alimentação, assim também é com as metodologias para o ensino, podemos variar nossas aulas, mas sem perder a essência, por isso, com criatividade elas se tornam mais atrativas e conseguem alcançar os objetivos propostos. À medida que vamos testando novas estratégias e tentando melhorá-las, teremos maiores chances de êxito no aprendizado.

Diante do contexto mencionado, urge a necessidade, no processo de ensino, de os professores da Educação Básica se conscientizarem acerca de suas práticas pedagógicas, levando sempre em consideração o fato de que elas precisam ser repensadas a fim de proporcionar uma relação de construção de conhecimentos entre professor e aluno. Torna-se primordial que os educadores façam uso de MA com o intuito de proporcionar um maior protagonismo por parte dos estudantes. Diante do exposto, faz-se necessário mencionar que Bastos (2006, p. 10) as define como o “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Nesse viés, Pereira (2012, p. 6) ressalta que as estas metodologias se caracterizam como estratégias didáticas que se voltam exclusivamente para o aluno, desvencilhando-se do professor, como detentor do saber, e do livro didático.

Muitas vezes, as dificuldades do ensino não estão pautadas exclusivamente nos conteúdos trabalhados, mas sim nas metodologias adotadas pelos professores para a abordagem das teorias. Dessa forma, deve-se levar em consideração o fato de que cada docente possui seu próprio nível de criatividade, reflexão e experiência, por conta disso, o conhecimento e o domínio das estratégias de ensino irão depender desse nível do mediador



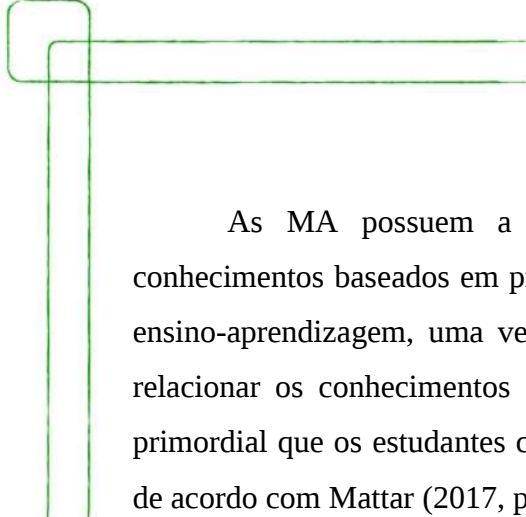
para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados (Abreu; Masetto, 1990). Diante disso, as MA podem contribuir e proporcionar aos docentes uma transformação que será capaz de afetar diretamente suas práticas em sala de aula. Assim, eles poderão inovar e pensar em aulas que sejam mais voltadas para o contexto em que os alunos estão inseridos e, conseqüentemente, o ensino poderá se tornar cada vez mais efetivo tendo como base a criatividade, a dinamicidade, o lúdico e a interação dos estudantes.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador (Freire, 2015, p. 29).

O professor deve enxergar os alunos como seres ativos e responsáveis por construir seus próprios conhecimentos. Em consonância, os estudantes passarão a ver o docente como um mediador dos seus processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o método ativo tem raízes na concepção interacionista. Oliveira (2010, p. 28) alega que essa concepção considera o aluno “[...] como um ser ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala de aula e por seus colegas”.

Ao adotar a concepção interacionista, o professor passa a entender que a voz do aluno precisa ser ouvida em sala de aula para que ele mesmo possa constituir-se como sujeito da sua própria aprendizagem. Essa iniciativa leva o aluno a adotar uma consciência crítica que o professor deve sempre incentivar (Oliveira, 2010). Em vista disso, quando os educandos percebem que estão contribuindo com a aula, eles tendem a se engajar mais, a focar nos estudos, pois sentem que seu posicionamento durante a aula é importante, conforme Berbel (2011).

O grande diferencial das MA, de acordo com Bacich (2018, p. 39), está na palavra “ativa”, que se refere a estratégias pedagógicas baseadas na reflexão de cada método adotado, dos objetivos traçados e em como os estudantes recebem e interagem com a prática. Nesse viés, pode-se pensar que o aluno não é ativo durante a aprendizagem, pelo contrário, o aprendiz vai ser ativo em todas as tentativas de busca do aprendizado, pois mobiliza atividades mentais para que o conhecimento se concretize. Valente *et al.* (2017, p. 464), confirma tal posicionamento ressaltando que “[...] não é possível entender que o indivíduo aprenda alguma coisa sem ser ativo”. Diante da afirmativa, constatamos que o professor adota e deve adotar as metodologias ativas não para tornar o aluno ativo, mas sim para incentivar o educando a ser mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.



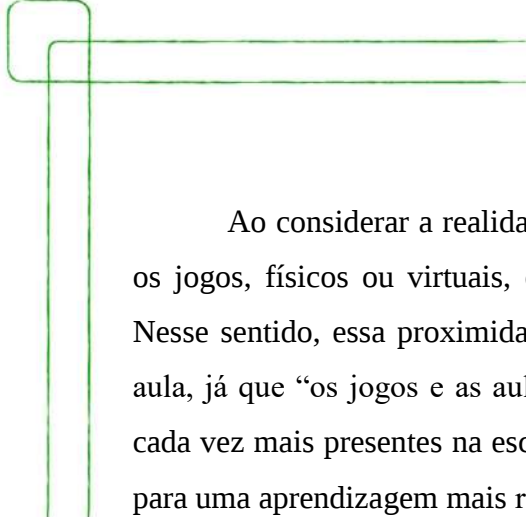
As MA possuem a capacidade de impulsionar a construção e estruturar os conhecimentos baseados em problemas, pois eles contribuem diretamente para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, os educandos passarão a compreender os conceitos e relacionar os conhecimentos adquiridos com aqueles que eles já possuem. Além disso, é primordial que os estudantes conheçam suas realidades e saibam interpretá-las. Sendo assim, de acordo com Mattar (2017, p. 65):

[...] as metodologias ativas, apesar de resultarem quase sempre em maior motivação e envolvimento dos alunos em atividades, não geram resultados de melhora de aprendizagem quando são realizadas avaliações tradicionais, como testes que procurem mensurar a retenção imediata de conhecimento. Entretanto, quando se procura avaliar o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como resolução de problemas e transferência do aprendizado para a realidade, e mesmo a retenção do conhecimento mais no longo prazo, os resultados dos alunos que utilizaram metodologias ativas são em geral melhores do que os que utilizaram metodologias de ensino tradicionais.

Constatamos, desse modo, que as MA de ensino são capazes de proporcionar maior engajamento dos estudantes, contribuindo de forma significativa para o aprendizado. Nesse sentido, alegamos que essas metodologias são capazes de contribuir com a prática de atividades potencialmente lúdicas em sala de aula. Essa afirmativa se sustenta, pois “[...] entendemos que atividades ou vivências que estimulam a imaginação e a criatividade por intermédio de danças, músicas, vídeos, teatralização, poemas e jogos podem ser consideradas potencialmente lúdicas” (Souza; Salvador, 2019, p. 12).

Integrar o lúdico nas práticas educativas torna-se importante na medida em que pode proporcionar uma maior participação dos aprendizes nas aulas. Nesse momento, torna-se importante ressaltar que as vivências classificadas como lúdicas dependem das experiências de cada indivíduo, por esse motivo, as realidades dos alunos devem ser consideradas pelo professor em sala. O educador, no entanto, segundo Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 271), age de acordo com aquilo que influenciou seu aprendizado, suas experiências de ensino, por exemplo, e é a partir delas que a sua regência vai se desenvolver.

Assim, professor e aluno, com a utilização das MA, constroem conhecimentos juntos, já que não existe aquele que sabe mais e o outro menos, mas sim pessoas que possuem diferentes tipos de conhecimentos e vão aprimorá-los e utilizá-los para construir novos conhecimentos, juntos. De acordo com Luckesi (2014), o lúdico pode ser caracterizado como o estado interno de bem-estar, de alegria e de plenitude. Para trabalhar de forma lúdica, é necessário que os professores sejam seres lúdicos, uma vez que, “não há como na educação em geral, o educador atuar sem estar atento às suas próprias reações emocionais e às reações emocionais de seus estudantes [...]” (Luckesi, 2014, p. 21).



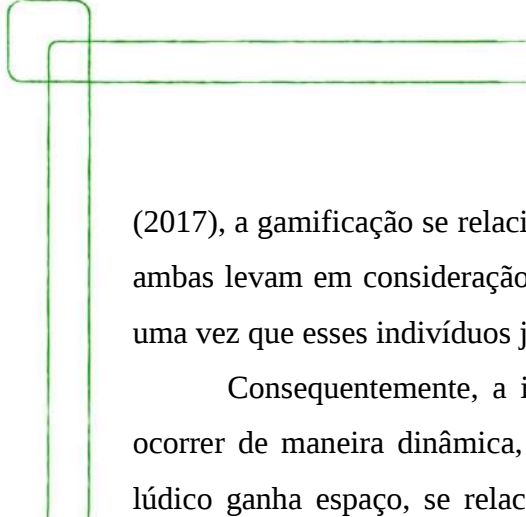
Ao considerar a realidade vivenciada pelos alunos além da sala de aula, identificamos os jogos, físicos ou virtuais, como instrumentos utilizados para socialização, divertimento. Nesse sentido, essa proximidade argumenta em prol da inserção desses recursos em sala de aula, já que “os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real” (Bachin; Moran, 2018, p. 67).

O termo gamificação, citado acima, começou a ser utilizado pela indústria de jogos em 2008, tendo sua popularidade alcançada a partir de 2010 (Schlemmer, 2014). Por conta desse aspecto, o termo passou a ser utilizado em vários contextos, inclusive na educação. De acordo com Ziechermann e Linder (2010), a gamificação pode ser caracterizada como o processo de utilização da mecânica, estilo e o pensamento de games em contextos não games, objetivando a resolução de problemas por meio do engajamento de pessoas.

A gamificação pode ser pensada a partir de pelo menos duas perspectivas: enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas e empoderamento em grupo (Schlemmer, 2014). A autora alega ainda que tanto a presença dos jogos quanto a construção de narrativas mais interativas, que fazem uso de mídias como a gamificação, vem ganhando cada vez mais espaço e importância no contexto educacional. Diante disso, tais recursos vêm contribuindo para:

1. um maior envolvimento efetivo dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da autoria, da colaboração, da cooperação, bem como instigando a solução de problemas e o pensamento crítico;
2. ampliar as possibilidades da construção de sentidos - significação de conceitos, de forma divertida;
3. o desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo, por meio da vivência de diferentes experiências (Schlemmer, 2014 p. 78).

Os jogos e a gamificação representam um ensino voltado para o lúdico que estão inseridos no campo das MA. Diante disso, pode-se facilmente notar a relação existente entre eles, principalmente quando tratamos dos objetivos propostos por cada um desses recursos. Por meio do jogo, podemos perceber que os conceitos de lúdico e metodologias ativas são reforçados, visto que, ele promove o protagonismo dos estudantes na medida que proporciona diversão e prazer. Porém, o papel do jogo vai mais além, pois também é capaz de demonstrar a interdisciplinaridade existente tanto nas metodologias ativas quanto nas vivências lúdicas (Souza, Salvador, 2019). Diante disso, constatamos que novas estratégias didáticas abrem caminhos para diversas possibilidades dentro do contexto educacional. Segundo Sales *et al.*



(2017), a gamificação se relaciona com as MA de maneira direta, tendo em vista o fato de que ambas levam em consideração as vivências dos estudantes para a promoção do aprendizado, uma vez que esses indivíduos já nascem imersos no mundo das tecnologias digitais.

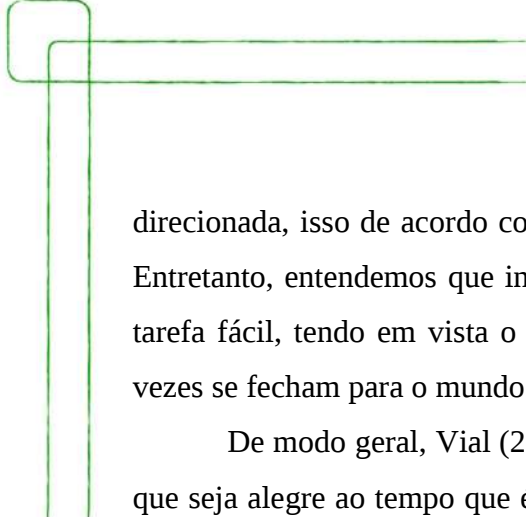
Consequentemente, a implantação da gamificação e das MA em sala de aula deve ocorrer de maneira dinâmica, sendo prazerosa para os estudantes, é nesse momento que o lúdico ganha espaço, se relacionando com as MA e gamificação de maneira direta para a promoção de um fazer docente efetivo e um ensino produtivo. Desse modo, concluímos que as metodologias ativas, o lúdico e a gamificação se complementam e são primordiais para o ensino, a depender do contexto da sala de aula, de cada docente e dos objetivos propostos para cada prática.

O jogo em sala de aula

A proposta da metodologia ativa está pautada nos princípios de John Dewey, estando relacionado diretamente com o conceito de lúdico. Nesse sentido, o autor critica a educação tradicional que possui como base a transmissão de conhecimento enquanto exalta a possibilidade de construção de conhecimentos por intermédio de jogos. As práticas de ensinar e aprender devem ser prazerosas tanto para os professores quanto para os estudantes. Desse modo, o ensino por meio do jogo “seja ele qual for, apresenta-se como uma possibilidade de atuação lúdica numa prática pedagógica pautada na metodologia ativa de ensino” (Souza; Salvador, 2019, p. 11).

No entanto, para que esse recurso seja implementado e gere resultados satisfatórios é necessário um planejamento detalhado, desde a confecção até os objetivos que se deseja alcançar com essa ferramenta didática, tendo em vista o fato de que o jogo necessita de estratégias para ser realizado, sendo essas caracterizadas como lúdicas. Acerca da utilização do jogo nas instituições de ensino, Vial (2015, p. 238) alega ser “[...] indispensável ao desenvolvimento físico, psicológico, moral e até mesmo social”. Esse instrumento pode ser capaz de influenciar de maneira positiva a vida dos estudantes na escola, preservando, dessa forma, a capacidade humana de se expressarem por meio do lúdico.

A autor (Op. Cit.) enfatiza a importância do lúdico através do jogo, mas precisamente os jogos educativos, onde o jogo de tabuleiro pode ser inserido, na formação dos indivíduos, seja em qual for o espaço e, principalmente, nas escolas. Nesse contexto, o jogo de tabuleiro, caracterizado como um jogo educativo, está voltado para a aprendizagem, desenvolvimento sensorial e formação moral, ou seja, envolve ações mais ativas dos estudantes de maneira



direcionada, isso de acordo com os objetivos traçados para o jogo por parte dos professores. Entretanto, entendemos que inserir novos recursos didáticos nas instituições de ensino não é tarefa fácil, tendo em vista o fato de que cada escola possui suas particularidades e muitas vezes se fecham para o mundo da inovação.

De modo geral, Vial (2015) defende a inserção de uma educação voltada para o lúdico que seja alegre ao tempo que é prazerosa. Ademais, o autor acredita que o jogo é um recurso capaz de proporcionar melhorias significativas para o ambiente escolar e social em geral. O desenvolvimento pessoal e social dos alunos deve ser a principal tarefa da escola e dos professores. Promover momentos de interação entre grupos torna-se primordial para a promoção do aprendizado dos alunos e o jogo de tabuleiro pode ser um importante influenciador nesse processo, por ser capaz de fomentar a discussão, o pensamento crítico, a autonomia dos estudantes e o agir coletivo.

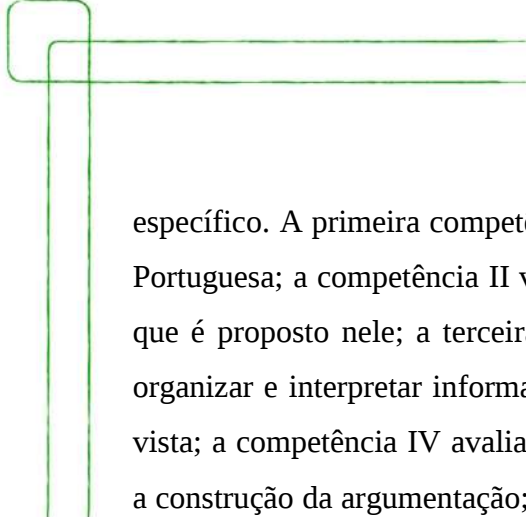
Tais ideias são reforçadas por Valente *et al.* (2017, p. 463), quando declara que as MA são métodos que colocam os estudantes em ação para saírem de uma situação cômoda e agirem mais ativamente, pois são convidados a serem críticos diante do conteúdo, refletirem sobre o que aprendem e produzirem durante as práticas pedagógicas, além de aprenderem a interagir com os pares para construir conhecimento. Em consonância, o professor deve orientar e analisar as práticas de seus alunos para posteriormente dar feedbacks positivos ou críticas construtivas.

Em suma, o jogo de tabuleiro é responsável por proporcionar a união entre os participantes e uma rivalidade em prol do aprendizado, tendo em vista o fato destes jogarem com limites preestabelecidos e regras que precisam ser seguidas para que haja um ganhador ou ganhadores. Além disso, esse jogo é uma das diversas estratégias pedagógicas que também se enquadra como lúdico, sendo capaz de proporcionar a aprendizagem.

A redação do Enem e as competências avaliadas

Conforme o Manual do candidato do Enem, o gênero redação do Enem caracteriza-se por ser um texto dissertativo-argumentativo, redigido na modalidade formal da língua, que normalmente trata de temas relacionados a um problema de interesse público que deve ser resolvido. A estrutura geral da redação é composta por tema, tese ou desdobramento da tese, argumentos e a conclusão ou proposta de intervenção.

Posto isso, a redação do ENEM, caracterizada como um texto dissertativo-argumentativo, é avaliada a partir de cinco competências e cada uma delas avalia um aspecto



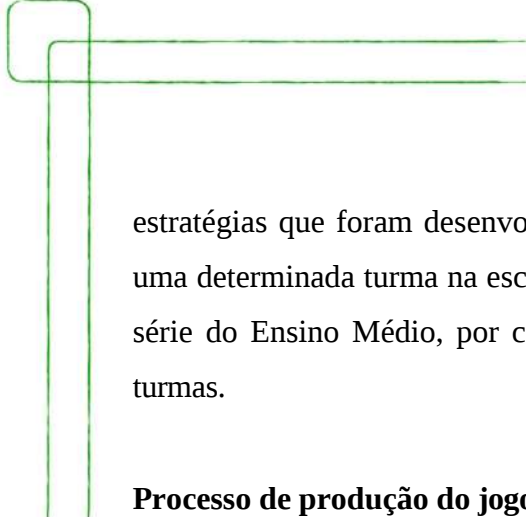
específico. A primeira competência avalia o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; a competência II visa avaliar a compreensão do tema e o não tangenciamento do que é proposto nele; a terceira competência está relacionada a como selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; a competência IV avalia o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e a quinta competência avalia a proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

O Enem é a prova realizada pelos estudantes no fim do ciclo da Educação Básica a fim de que possam conseguir adentrar em universidades públicas e/ou privadas de ensino. Dentro desse panorama, conseguir uma boa nota no texto dissertativo-argumentativo é um grande passo para quem almeja ingressar no ensino superior. Diante disso, é de extrema importância que as competências do ENEM sejam trabalhadas da melhor forma possível com os estudantes em sala de aula.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A ideia de criação de recursos didáticos surgiu em um cenário onde os residentes estavam participando de encontros de formação do Programa Residência Pedagógica (PRP). Diante disso, a equipe, composta por seis discentes, ficou responsável pelo eixo de Produção Textual e passou a construir conhecimentos acerca das competências avaliadas na redação do Enem. Nesse sentido, após conhecer todas as competências, eles foram orientados a construir propostas de atividades para levarem até a sala de aula e trabalhar com os estudantes. Diante do exposto, os discentes dividiram-se em 3 duplas, e cada uma delas ficou responsável por dois assuntos. A primeira dupla produziu materiais referentes às Situações que levam à nota zero e à Competência I da redação do Enem. A segunda ficou responsável por pensar em atividades relacionadas às competências II e III. Já a terceira dupla apresentou propostas relacionadas às competências IV e V.

Durante o processo de produção de planos de aulas e atividades, buscou-se fazer uso de um leque de possibilidades, nesse sentido foi elaborado um formulário para trabalhar com as situações que levam à nota zero e com a Competência I do Enem. Além disso, um Jogo de Tabuleiro foi confeccionado com o intuito de ser utilizado na abordagem acerca das competências II e III, e por fim, atividades escritas foram pensadas para trabalhar com as competências IV e V. O objetivo dessas atividades foi fazer com que os alunos se interessassem pelos assuntos ministrados, e isso só foi possível por intermédio dessas novas



estratégias que foram desenvolvidas por cada dupla de residentes que ficou responsável por uma determinada turma na escola campo. Isto é, cada dupla atuava em uma sala de aula da 3ª série do Ensino Médio, por conta disso, os materiais produzidos seriam utilizados nas três turmas.

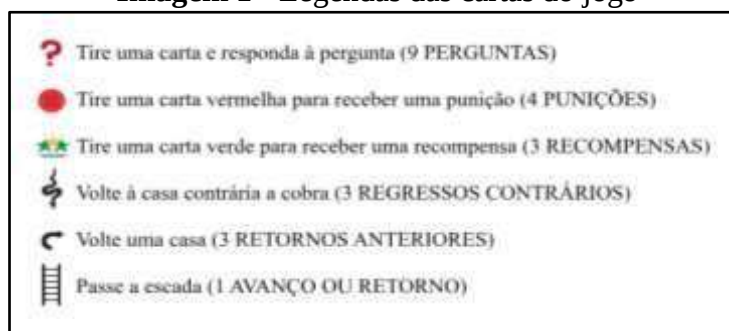
Processo de produção do jogo

A opção pela confecção do jogo se deu com o intuito de proporcionar o aprendizado dos estudantes de forma dinâmica e atrativa. Nesse processo, foram utilizadas 35 capas de caderno, um pacote de folhas brancas A4, três pincéis (azul, vermelho e preto), uma régua, três tesouras, duas colas de isopor, dois papéis cartões de cores vermelha e verde e as perguntas impressas relacionadas às competências supracitadas. Levando em consideração o fato de que “jogos bem elaborados criam uma atmosfera de engajamento, além de favorecerem um ambiente que estimule os envolvidos a se concentrarem em áreas que precisam melhorar” (Travassos et al, 2021, p. 108), seguimos para a confecção do recurso didático.

Com todos os materiais em mãos, passamos a recortar todas as capas em formato quadrado e embrulhamos todas elas em folha branca, utilizando a cola de isopor nesse processo. Depois, com os pedaços de capas que sobraram, fizemos dois retângulos que indicariam o início e fim do jogo, assim como uma escada, três retornos e três cobrinhas, que tinham a função de deslocar as equipes para frente ou para trás no modo de execução do jogo. Em seguida, os últimos pedaços de capas foram utilizados para a confecção de blocos quadrados que foram embrulhados com folhas brancas, na sequência, colocamos em apenas um lado desses blocos os papéis cartões verde e vermelho, correspondendo a quantidade de punições e recompensas, sendo que vermelho simbolizaria as punições e a cor verde seria responsável por representar as recompensas.

O último material produzido foram os dados que seriam utilizados durante a execução do jogo. Por fim, deixamos alguns quadrados, de acordo com a quantidade de questões, somente encapados com folhas brancas para a colagem das perguntas. O Jogo contém 10 punições, 5 recompensas, 14 perguntas e as figuras a seguir simbolizam o que cada grupo deve fazer durante o jogo:

Imagem 1 - Legendas das cartas do jogo



Fonte: Produzidos pelos autores.

Ornamos todas as casas, sendo que em 4 delas foram desenhados emojis com expressões tristes, na cor vermelha, para significar punição; estrelinhas amarelas foram colocadas em 3 casas, para indicar recompensas; e adicionamos pontos de interrogação em 9 casas, para simbolizar as perguntas. Todas as casas do tabuleiro foram enumeradas, indo do número 1 ao 35, como pode ser visto na imagem a seguir. Houve ainda a inserção de pequenos designs nos cartões de perguntas, recompensas e punições, que estavam nas cores branca, verde e vermelha.

Imagem 2: Jogo de Tabuleiro confeccionado



Fonte: Produzidos pelos autores.

Optamos pela inserção de 35 casas por considerarmos que uma quantidade menor poderia gerar o desinteresse por parte dos estudantes, tendo em vista que o jogo demoraria menos tempo para terminar. Além disso, consideramos também o tempo estabelecido para a aula, pois pensamos em uma quantidade de casas que possibilitasse a participação de todas as equipes em um tempo determinado.

Quadro 1 - Perguntas, punições e recompensas utilizadas no Jogo

PERGUNTAS
1. O que é avaliado na Competência II? 2. O que caracteriza o tipo textual na Competência II?

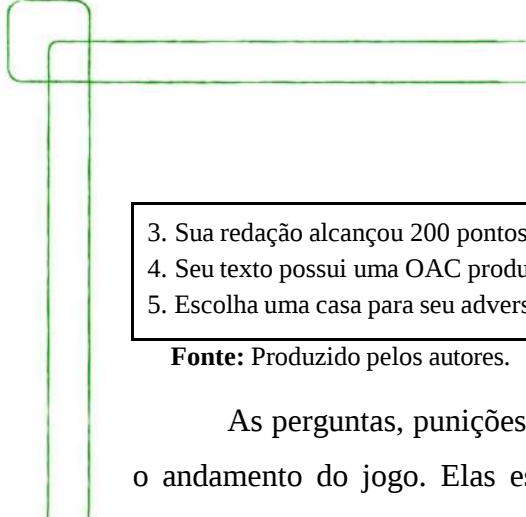
3. O que é um repertório Sociocultural Superficial?
- () Informações que estão bem relacionadas às ideias desenvolvidas no texto e podem, portanto, ser eliminadas, sem prejudicar o projeto de texto.
 - () Informações que estão bem adicionadas ao texto e contém uma relação com os argumentos.
 - () Informações que não estão relacionadas às ideias desenvolvidas no texto e podem, portanto, ser eliminadas sem prejudicar o projeto de texto.
 - () É um repertório bem elaborado com teor produtivo.
 - () É um elemento que contém informações que foram adicionadas ao texto fazendo relação com as ideias desenvolvidas.
4. O que é um repertório Sociocultural Produtivo?
5. Quais são as características de um repertório Produtivo? (Cite ao menos 3)
6. Explicitar o "nome" da área do conhecimento (conceito do filósofo, período histórico, fenômeno demográfico), dar detalhes como nome do autor, obra, ano, contexto, movimento) no texto, torna o repertório Superficial ou Produtivo?
7. Considerando os repertórios que vocês já possuem e as leituras que fizeram no decorrer do ano letivo, escolha um repertório que se adeque ao tema "Os desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil" (ele deve ser legitimado e produtivo).
8. O que é avaliado na Competência III?
9. Qual o nome da característica mais importante do texto dissertativo argumentativo?
10. O que é avaliado na Competência III para que o participante alcance o nível V?
11. Citem estratégias que podem ser utilizadas para que possam se sair bem na produção do texto dissertativo-argumentativo.
12. O que é coerência textual?
13. O que é Projeto de Texto?
14. Quais das opções corresponde ao nível 5?
- () Projeto de texto com poucas falhas; desenvolvimento da maior parte das informações, fatos e opiniões; indícios de autoria.
 - () Projeto de texto com poucas falhas; desenvolvimento de algumas informações, fatos e opiniões; limitado aos textos motivadores.
 - () Tangente ao tema e com direção ou abordagem completa do tema e sem direção.
 - () Projeto de texto estratégico; desenvolvimento das informações, fatos e opiniões em todo o texto e autoria.
 - () Projeto de texto com muitas falhas; sem desenvolvimento; limitado aos argumentos dos textos motivadores.

PUNIÇÕES

1. Sua redação possui subjetividade, por isso sua equipe deverá voltar às 3 casas.
2. Seu texto não possui uma OAC produtiva, passe a vez para a outra equipe.
3. Seu texto não possui tese, inicie o jogo novamente.
4. Pulem para a casa 14 e respondam à pergunta.
5. Você alcançou apenas 80 pontos na Competência III, cante uma música para seus colegas.
6. Você tangenciou o tema, volte uma casa.
7. Os argumentos do seu texto não estão organizados, fiquem duas rodadas sem jogar.
8. Se você contar uma experiência marcante que ocorreu em sala de aula, seu adversário ficará três rodadas sem jogar.
9. O corretor identificou que o participante não tem um projeto de texto, fique sem jogar na próxima rodada.
10. Seu texto apresenta contradição grave e não deve ultrapassar o nível 2 na Competência III, por isso volte às duas casas.

RECOMPENSAS

1. Os argumentos do seu texto estão bem elaborados, pule duas casas.
2. Seu projeto de texto está bem estruturado, escolha uma punição para seu adversário.

- 
3. Sua redação alcançou 200 pontos nas Competências II e III, vá para a última casa e ganhe o jogo.
 4. Seu texto possui uma OAC produtiva, avance 4 casas.
 5. Escolha uma casa para seu adversário ficar.

Fonte: Produzido pelos autores.

As perguntas, punições e recompensas exibidas acima iam sendo apresentadas durante o andamento do jogo. Elas estavam dispostas em uma mesa na sala de aula e iam sendo selecionadas pelos residentes de forma aleatória, na medida que as jogadas dos estudantes ocorriam.

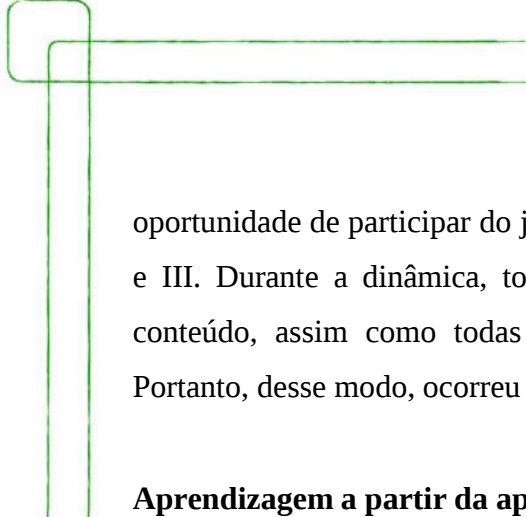
Aplicação do jogo em sala de aula

Para a execução do Jogo de Tabuleiro nas três turmas da 3ª série, os alunos foram divididos em grupos. Tanto a Dupla 1 (D1.A), atuante na 3ª série A, quanto a Dupla 2 (D2.B), que atuou na 3ª série B, dividiu os alunos em quatro grupos, já a Dupla 3 (D3.C) optou pela divisão da turma em dois grupos. Ao propor a atividade em grupos nos pautamos em Freire (2015), pois ele alega que a educação se realiza por meio da interação que ocorre entre sujeitos históricos, não somente por meio das palavras, mas também das reflexões e ações desses sujeitos.

Cada dupla ficou responsável por selecionar objetos que serviriam para se movimentar nas casas do jogo. A D1.A utilizou uma garrafa de água e um copo plástico, a D2.B fez uso de dois bonecos de pelúcia e a D3.C fez uso de pincéis. Na turma da 3ª série B, em específico, os alunos tiveram que dar um nome para os bonecos que seria utilizado na dinâmica, visto que os nomes escolhidos caracterizavam cada grupo e foram sorteados para que duas equipes fossem selecionadas a fim de começar o jogo. Nas outras salas não houve a seleção de nomes para os objetos utilizados, pois essa opção ficou a critério de cada dupla. Após o momento de seleção dos grupos, as regras do jogo foram explicadas e o jogo teve início.

Os participantes tiveram que jogar o dado e avançar no tabuleiro a quantidade de casas que ele sugeria, sendo que quando o objeto caiu em uma casa com uma pergunta o grupo teve que responder à pergunta corretamente e quando ele caiu em casas com obstáculos ou recompensas, os grupos seguiram as orientações e foram punidos ou recompensados. Ao acertar as respostas das perguntas a equipe pôde jogar novamente, mas quando errava deveria permanecer onde estava. Os grupos vencedores foram aqueles que conseguiram chegar primeiro ao final do tabuleiro.

Nas salas da 3ª série A e B, onde as turmas foram divididas em quatro grupos, após as duas primeiras equipes jogarem, as outras, que ainda não haviam jogado, tiveram sua



oportunidade de participar do jogo e testar seus conhecimentos a respeito das Competências II e III. Durante a dinâmica, todas as 14 perguntas elaboradas foram feitas relacionadas ao conteúdo, assim como todas as punições e recompensas foram realizadas pelos alunos. Portanto, desse modo, ocorreu a aplicação do jogo de tabuleiro nas salas de aula supracitadas.

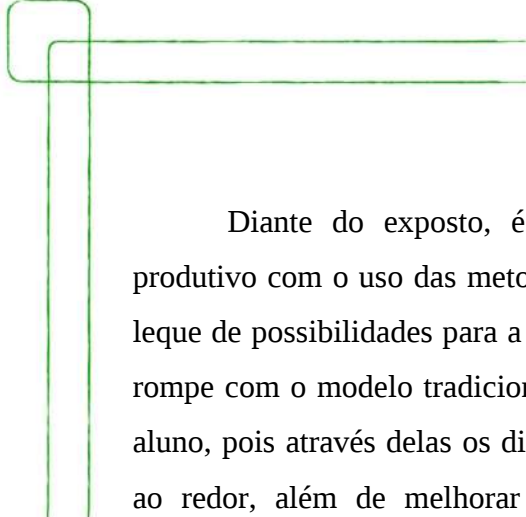
Aprendizagem a partir da aplicação do jogo de tabuleiro

Com a aplicação do Jogo de Tabuleiro, constatamos que os alunos interagem com os colegas que compunham seus grupos para chegarem ao objetivo final, que era responder às perguntas adequadamente e ganhar o jogo, chegando à última casa do tabuleiro. Além disso, observou-se que aqueles que já haviam jogado prestaram atenção nos demais grupos que estavam jogando, assim todos participaram direta e indiretamente. Ademais, todos se mostraram interessados em escutar as perguntas que estavam sendo feitas, pois queriam verificar se sabiam as respostas, até mesmo as equipes que não estavam jogando realizaram essa prática. Durante a aplicação do jogo em sala de aula, foi possível observar que os alunos gostaram do jogo e interagiram ao longo de sua realização.

Através da inserção do recurso didático, notou-se que ensinar brincando suscita maior prazer e melhora a aprendizagem dos discentes, pois nas etapas do jogo os alunos refletiram acerca dos conteúdos estudados durante as aulas de forma crítica e produtiva. Os objetivos traçados para o jogo foram alcançados, visto que os alunos além de relembrarem o que havia sido trabalhado acerca dos conteúdos também ativaram o lado lúdico e competitivo através das prendas do tabuleiro, desse modo, o jogo conseguiu fomentar a participação de todos os alunos que estavam presentes na aula.

O objetivo do jogo de tabuleiro era permitir a reflexão acerca das Competências II e III da redação do Enem, e esse objetivo foi alcançado da melhor maneira possível. Quando os estudantes não respondiam corretamente, logo em seguida perguntavam qual era a resposta adequada, mesmo esse fato não comprovando diretamente a aprendizagem dos alunos, consideramos a prática muito positiva, pois mostrou que eles estavam realmente interessados em aprender mais sobre as características que compõem as competências supracitadas. Ademais, constatamos que o jogo de tabuleiro é um recurso lúdico, atrativo e eficiente para promover a construção de conhecimentos e proporcionar o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Diante do exposto, é válido ressaltar a importância de desenvolver um ensino produtivo com o uso das metodologias ativas, uma vez que essas ferramentas viabilizam um leque de possibilidades para a concretização e um despertar para um ensino significativo que rompe com o modelo tradicional. Além disso, as MA estimulam o desenvolvimento de cada aluno, pois através delas os discentes ampliam suas habilidades e percepções sobre o mundo ao redor, além de melhorar o senso crítico, fortalecendo a sua capacidade de pensar, interpretar os conteúdos e questioná-los ao invés de somente absorver, atuando como meros receptores.

Ademais, com o ensino produtivo por meio de metodologias ativas, os alunos têm mais motivação para aprender, conseguem desenvolver mais confiança e autonomia, além de melhorar seus resultados acadêmicos, visto que o foco da utilização desse método de ensino é tornar o aluno o principal agente do seu aprendizado. Desse modo, durante o processo de aprendizagem por intermédio do jogo de tabuleiro, foram utilizadas diversas estratégias para evitar transmitir para os alunos apenas o conteúdo pronto, a repetição de exercícios. A utilização das metodologias ativas criou provocações positivas, pois foi capaz de proporcionar o interesse dos educandos e a criatividade dos residentes.

Para além do exposto, o jogo de tabuleiro pode resultar em outras pesquisas, tendo em vista o fato de que é possível ser utilizado pelos professores para a abordagem de outras competências do Enem, assim como de outros conteúdos, sejam literários, relacionados à produção de textos ou até mesmo conteúdos gramaticais. O jogo possui a característica de se adaptar a diversos contextos, seja para revisão, como foi utilizado no trabalho descrito, ou para introduzir assuntos em sala de aula. Dentro do contexto educacional, as possibilidades são diversas para a utilização desse recurso didático, no entanto, cabe ao professor traçar objetivos concretos levando em consideração o contexto de sala de aula e o perfil de seus alunos, pois é somente dessa forma que o jogo poderá gerar os resultados esperados. Portanto, a partir da aplicação do jogo o professor deverá refletir sobre como a prática influenciou o processo de aprendizagem de seus alunos, a fim de aperfeiçoá-lo.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. e MASETTO, M. T. O professor em sala de aula. São Paulo; MG, Editores, 1990.

ALCANTARA, Elisa F. S. **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias ativas. Rio de Janeiro: FERP, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40. 2011.

Bastos, C.C. (2006). Metodologias Ativas. (2006). Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **A redação do ENEM 2022**. Cartilha do participante. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2022.

BEMVENUTI, Alice. **O jogo na história: aspectos a desvelar**. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: Ibpx, 2009.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**, Lajeado/RS, v. 14, n. 1, p. (268-288), 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GONDIM, A. A. L; SOUSA, M. C. Abordagem dos gêneros de texto nas questões de língua portuguesa do Enem. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 02, p.5-25, mai.-ago. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i2p5-25>>. Acesso em: 27 fev. 2024.

JÚNIOR, Ronaldo Silva *et al.* Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Educação Básica: a relevância das TIC para uma aprendizagem significativa. **Revista Tecnologias na Educação**, Maranhão, Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE), p. (1-9), novembro, 2019.

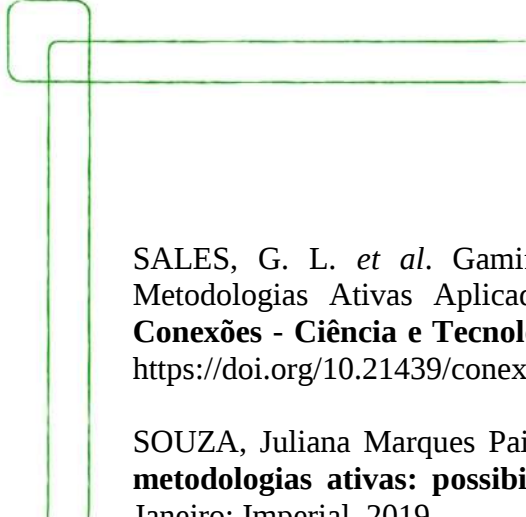
KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v.3, n.2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/183GvISPcWZneKnEpPMrW1WX0Z2_rs2xc/view?usp=sharing>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problemática da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.



SALES, G. L. *et al.* Gamificação e Ensino Híbrido na Sala de Aula de Física: Metodologias Ativas Aplicadas aos Espaços de Aprendizagem e na Prática Docente. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 45-52, mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21439/conexoes.v11i2.1181>>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SOUZA, Juliana Marques Paiva de; SALVADOR, Marco Antonio Santoro. **O lúdico e as metodologias ativas: possibilidades e limites nas ações pedagógicas**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial, 2019.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. (73-89), jul./dez. 2014.

TRAVASSOS, Luiz Eduardo Panisset *et al.* Jogos de Tabuleiro na Sala de Aula: proposta de ensino da geografia física pela adaptação de monopoly®. **Boletim Alfenense de Geografia**, v. 1, n. 1, p. (98-109), 27 set. 2021.

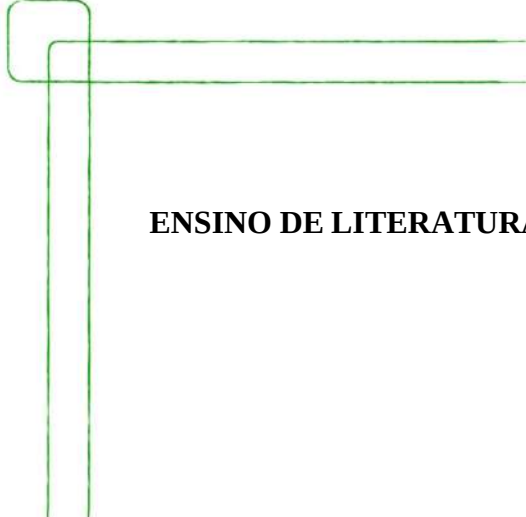
VALENTE, J. A. *et al.* Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, ano 2017, v. 17, ed. 52, p. 455-478, 25 maio 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2017000200455&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VIAL, J. Jogo e educação: as ludotecas. In: GRILLO, R. de M.; PRODÓCIMO, E. Jogo e Educação: as ludotecas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. (299-304), jan./mar. 2016. Disponível em: <[10.1590/0104-4060.44547](https://doi.org/10.1590/0104-4060.44547)>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ZICHERMANN, G.; LINDER, J. **Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests**. Wiley, 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos nossos docentes orientadores do núcleo Residência Pedagógica - Profa. Dra. Angélica Gondim e Prof. Dr. Messias Santana - pelos apoio e suporte incansáveis, sempre oferecendo formações, acompanhamentos e proporcionando avaliações de nossas práticas, de modo que nossas atuações pudessem ser sempre melhoradas; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo fomento do Residência Pedagógica; à Escola Estadual CETI Desembargador Pedro Sá, pela acolhida, e à professora preceptora Ioneide Ferreira, pela parceria e assistência no desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas.



ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: QUAIS DESAFIOS?

Daniele Neiva dos Santos
Giuliana Valéria de Sousa
Vitória Régia Macêdo dos Santo
Ana Paula Silva Rodrigues
Edinar Marques dos Santos
Ana Angélica Lima Gondim

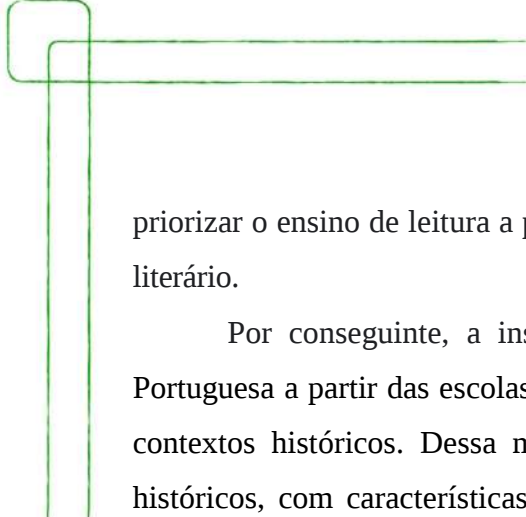
INTRODUÇÃO

Em um cenário marcado por grandes transformações como é o ensino de Língua Portuguesa, desde que, ainda na década de oitenta, o texto passou a ser compreendido como objeto concreto que deve viabilizar o ensino de língua materna, desenvolver habilidades com o objetivo de aprimorar a capacidade de compreensão/interpretação dos alunos torna-se um obstáculo maior quando relacionamos o ensino de leitura ao de literatura.

Assim, a literatura, como componente inserido na disciplina de Língua Portuguesa, pode contribuir com a ampliação do repertório cultural e a capacidade de interpretar e produzir textos dos discentes. Seguindo a orientação da escola, o ensino que enfoca escolas literárias ou um conjunto de produções de um determinado período, a abordagem das primeiras escolas literárias, que datam do início da colonização do Brasil e de séculos passados, apresenta-se como um grande desafio. Com isso, dentre as demandas impostas aos professores, fomentar o desenvolvimento da competência leitora, enfocando o ensino de textos literários pertencentes às primeiras escolas literárias, surge a necessidade de trabalhar com novas metodologias, que instiguem os alunos e os convidem a participar ativamente das aulas. No que tange ao Ensino Fundamental e Médio,

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, **é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.** (Brasil, 2018, p. 491, grifo nosso)

Nesse sentido, a abordagem da literatura mostra-se como um ensino continuado entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, destacando a importância de manter o foco na leitura de textos literários, em que ambas as etapas tem por objetivo aprimorar a compreensão textual, desenvolver a criticidade e a reflexão. Além disso, o documento oficial afirma que a literatura está sendo colocada como segundo plano no ensino de leitura e reforça que é crucial



priorizar o ensino de leitura a partir de textos literários para o desenvolvimento do letramento literário.

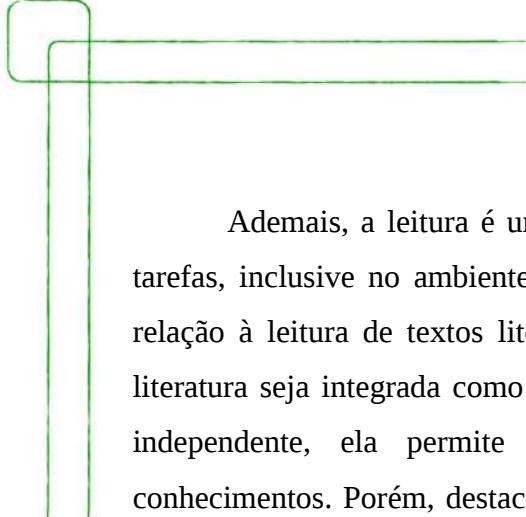
Por conseguinte, a instituição organiza este componente da disciplina de Língua Portuguesa a partir das escolas literárias, ou seja, os textos são estudados coerentes com seus contextos históricos. Dessa maneira, as aulas tendem a manter a apresentação de dados históricos, com características de cada escola, principais autores e obras, o que gera aulas repetitivas e cansativas, nos fazendo refletir sobre qual o espaço do texto literário na aula de Língua Portuguesa.

Considerando as orientações de nossos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o texto deve ser o objeto central no ensino de língua e sabemos que a leitura de textos literários é de suma importância para a formação de um leitor crítico, sobretudo, quando é desenvolvida por intermédio de experiências que o próprio leitor constrói durante a sua vida. A prática de leitura pode aprimorar a capacidade de compreender o que está escrito além das entrelinhas de um texto, a partir das relações que estabelece entre as informações contidas no texto e seus conhecimentos de mundo. Dessa forma, a leitura não se limita apenas à decodificação, mas também envolve a atribuição de significados. O leitor, através da leitura, pode refletir sobre o que leu e aguçar seu senso crítico.

Nesse sentido, entendendo a importância da leitura para desenvolvimento da criticidade, compreende-se o papel fundamental que a leitura possui na construção do entendimento do outro e do mundo. Assim, também vale mencionar, com relação à leitura literária, que ela não pode ser realizada como algo obrigatório, e sim como uma atividade agradável. Dessa forma, deve haver um estímulo para que a leitura seja uma atividade prazerosa, na qual o aluno consiga construir habilidades que permitam-no atribuir criticamente significados ao texto lido. Pela perspectiva de Zilberman (1991, p. 16),

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor.

Nesse viés, cabe mencionar que a escola ao exercer essa função de contribuir significativamente para a formação dos estudantes no ensino de literatura, tende a atenuar a sobrecarga voltada para o professor ao aprimorar a leitura e desenvolver o letramento literário sem nenhum apoio pedagógico.

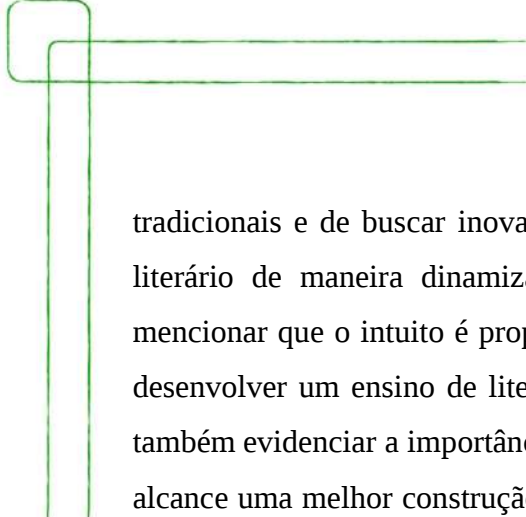


Ademais, a leitura é uma prática de linguagem crucial para a realização de diversas tarefas, inclusive no ambiente escolar, onde é fundamental em todas as disciplinas. E, em relação à leitura de textos literários, o que se observa é uma perda de espaço. Embora a literatura seja integrada como componente da Língua Portuguesa em vez de uma disciplina independente, ela permite e contribui positivamente na construção de diferentes conhecimentos. Porém, destacamos que, na realidade, observamos que o estudo de literatura se deteriorou com o passar do tempo até restringir-se a poucas horas/aulas ministradas de maneira mecânica. Isso se dá devido não ter carga horária unicamente para o ensino da literatura.

Em suma, a literatura em muitas de suas contribuições, seja socialmente ou intelectualmente, pode e deve ser utilizada como ferramenta didática para um ensino eficiente, uma vez que auxilia no aprimoramento de habilidades comunicativas, ação concedida como responsabilidade da instituição educacional. O que, no entendimento de Trujillo (2021, p. 144), “para a apropriação da lecto-escrita e para a compreensão das estruturas sintáticas e morfológicas da língua, utiliza-se material literário”, ou seja, não existe uma distinção de interpretação de textos, seja ele literário ou com teor argumentativo, como os que são mais utilizados cotidianamente. A literatura não se distancia de outras leituras por se tratar de um texto que dispõe de atribuições artísticas e estéticas, ela auxilia na nossa formação humana.

Com isso, estudos conduzidos por Gomes (2013) tratam a historiografia literária como uma maneira de resgate literário de culturas esquecidas pelo tempo, ponto de vista esse que não se aplica ao contexto escolar vivenciado no Programa Residência Pedagógica, ou seja, essa ideia afasta a compreensão e interesse dos estudantes acerca do literário como objeto de representação social e estética. Outrossim, segundo Gomes (2013, p. 35) “tal proposta de um ensino de literatura pautada em questões históricas e ideológicas é um desafio, pois surge a indagação de como manter a qualidade desse ensino sem deixar de lado as especificidades do texto literário”. Sobretudo, a questão levantada neste estudo não se trata de incitar a exclusão de dados historiográficos que marcam a literatura, e sim de distingui-los no espaço das aulas voltadas para o literário.

Trujillo (2021) aponta que modelos tradicionais persistem e estão enraizados no ensino de literatura e que, apesar da complexidade de estudos literários, o ensino de literatura consiste em estudar escolas e períodos específicos com obras e autores renomados. Assim, como exemplo dessa petrificação de conteúdo temos os Livros Didáticos que não mudam de forma significativa a abordagem do ensino literário. Esta crítica do autor relacionado ao ensino tradicional de literatura nos alerta sobre a necessidade de superar esses modelos

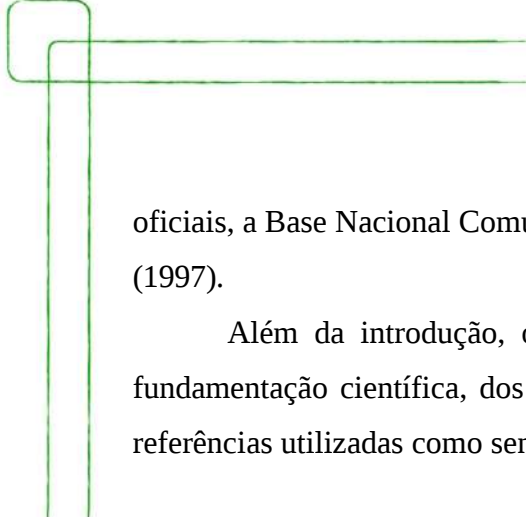


tradicionais e de buscar inovação ao ministrar esses conteúdos para promover o letramento literário de maneira dinamizada e instigante. Diante do contexto apresentado, é válido mencionar que o intuito é proporcionar uma reflexão, não somente acerca da dificuldade em desenvolver um ensino de literatura sem prender-se a uma historiografia de literatura como também evidenciar a importância do uso de metodologias ativas no âmbito escolar para que se alcance uma melhor construção de conhecimento e trocas significativas com os estudantes da Educação Básica.

Diante disso, neste estudo passamos a descrever experiências e apresentar reflexões sobre o ensino de literatura em um contexto escolar proporcionado pelo Programa Residência Pedagógica - PRP. A escola-campo nas quais as práticas aconteceram é a instituição de ensino estadual CETI Desembargador Pedro Sá nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Vivenciamos obstáculos para um ensino literário produtivo, levando em consideração que ao tratar de escolas literárias oriundas da era medieval e clássica, há por si só uma dificuldade em trabalhar a temática na contemporaneidade, isso tanto na tentativa de relacionar com o contexto atual e os conhecimentos prévios dos estudantes quanto na busca por instigar o interesse deles. Desse modo, no contexto das práticas realizadas por nós residentes do PRP, um dos impasses encontrados na escola para um bom rendimento dos estudantes quanto ao aprimoramento da capacidade de leitura através da literatura, foi o de trabalhar os conteúdos literários sem reduzi-los a historiografia e saber separar um aspecto do outro.

Portanto, nosso trabalho, cujo tema é o ensino de Literatura para além da historiografia literária possibilitado através da leitura de textos literários, tem como objetivo geral apresentar os desafios em trabalhar, de forma correlacionada, os conteúdos literários e o eixo de leitura, tanto trazendo para o contexto atual quanto usando didáticas que possam instigar o interesse dos estudantes em prol do desenvolvimento do letramento literário. Por conseguinte, traçamos como objetivos específicos proporcionar reflexões sobre a distância do ensino historiográfico de literatura e o ensino de literatura baseado na leitura de textos literários; analisar as estratégias inovadoras eficazes para promover a compreensão e análise crítica de textos literários e explorar o papel das metodologias ativas na promoção de leitura e compreensão de textos literários e sua efetividade em envolver os alunos.

Dessa forma, esta pesquisa descreve e reflete sobre práticas docentes realizadas por nós, residentes do curso de Letras - Português do Campus Possidônio Queiroz em Oeiras-PI, fundamentada nas perspectivas dos autores Carlos Magno Gomes em sua obra *Ensino de literatura: dos estudos de gênero à historiografia* (2013), do Albeiro Mejia Trujillo no seu trabalho *Metodologias do ensino de literatura* (2021) e nas abordagens dos documentos



oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Além da introdução, o presente trabalho se organiza mediante a apresentação da fundamentação científica, dos relatos de experiências, as considerações finais e por fim, as referências utilizadas como sendo a base do nosso estudo.

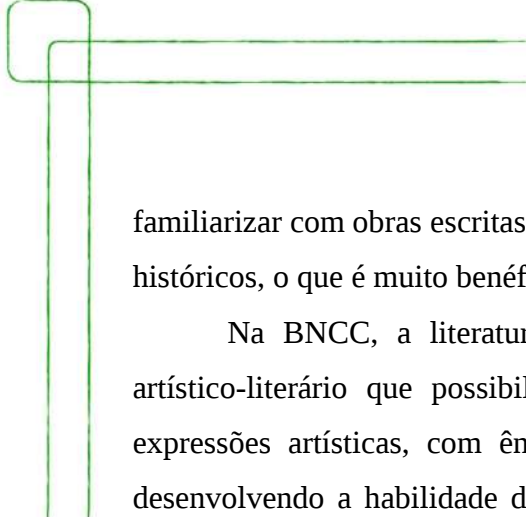
FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta o ensino de leitura de forma ampla diante de múltiplas competências e habilidades que são estipuladas para que os alunos desenvolvam durante o ensino da educação básica. Dentre as diversas competências e habilidades, esse documento aborda o Eixo de Leitura como componente fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. Segue o trecho que relata de maneira clara e objetiva este eixo.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 69)

Conforme mencionado, percebemos que o Eixo Leitura estabelece práticas de linguagem que envolvem a interpretação, a compreensão e a reflexão acerca de vários aspectos relacionados à leitura em vários espaços do nosso cotidiano, como, por exemplo, a leitura como forma de prazer e apreciação de leituras literárias, assim como adquirir conhecimento sobre diversos temas relevantes, seja na vida pessoal ou profissional. Para isso, essas práticas de linguagem exigem a nossa participação interagindo ativamente como leitor a partir de uma variedade de textos, sejam eles escritos, orais ou multimodais. Portanto, reconhecemos a leitura como uma habilidade essencial para a participação crítica, reflexiva e ativa na sociedade que estamos inseridos.

Em relação ao espaço dado à Literatura na Base Nacional Comum Curricular, ela é especialmente abordada na terceira Competência Geral da Educação Básica na qual estipula: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9). Essa competência está ligada ao papel da escola como um ambiente propício para as expressões artísticas. Assim, dentro da instituição de ensino, os estudantes podem se



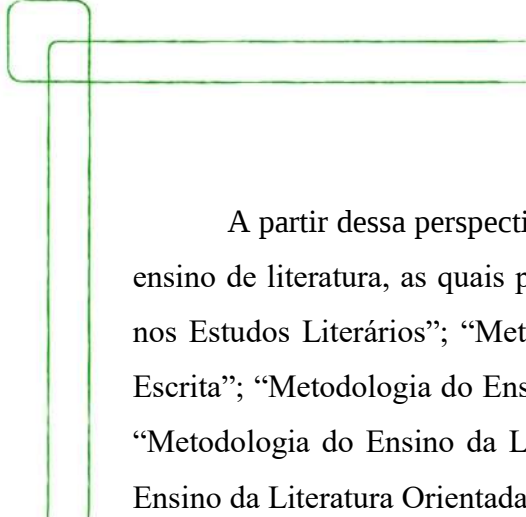
familiarizar com obras escritas de várias regiões do país e de outras culturas, países e períodos históricos, o que é muito benéfico para enriquecer o processo de aprendizagem.

Na BNCC, a literatura está intrinsecamente relacionada no contexto do Campo artístico-literário que possibilita que as pessoas tenham contato com várias formas de expressões artísticas, com ênfase especial na literatura e que o foco está em continuar desenvolvendo a habilidade de leitura literária, especialmente destacando a importância da apreciação estética tanto na leitura quanto na escrita. Para isso, a BNCC argumenta que para

A função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens) (Brasil, 2018, p. 136).

Diante dessa perspectiva, para que a literatura tenha o maior impacto possível, é necessário criar leitores que não apenas passem os olhos nas páginas, mas que se interessem de verdade pelo que estão lendo, pensando sobre isso e entendendo a fundo o que está sendo transmitido. Isso significa desenvolver habilidades para além da leitura básica como interpretar e analisar criticamente o texto como um todo. A partir desta argumentação, entendemos que o processo de trabalhar e desenvolver competência literária nos estudantes envolve não apenas a capacidade de compreender textos literários, mas também de apreciá-los, interpretá-los e refletir sobre seu significado e impacto. Ainda, o espaço literário na Base Nacional não se restringe apenas ao estudo de obras literárias, mas também engloba aspectos relacionados à formação humana, leitora, artística e estética dos alunos. Assim, entendemos que a literatura não é apenas uma forma de entretenimento ou informação, mas uma ferramenta para a transformação pessoal e social com a finalidade de formar leitores críticos, ampliando o seu repertório cultural, desenvolvendo a criatividade e a criticidade.

Com o propósito de que as orientações da BNCC se realizem, é necessário que os professores incorporem em suas didáticas pedagógicas o uso de metodologias ativas que, conforme Trujillo (2021), têm grande importância no processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar a participação ativa dos estudantes. Porém, mesmo considerando que as metodologias ativas podem gerar muitos benefícios, devemos alertar que saber utilizá-las para se obter um resultado efetivo é muito importante devido a casos como a diferença de perfis de alunos e o contexto que estes estão inseridos. Assim, é fundamental os professores estudarem seus alunos para que nenhum seja prejudicado no processo de ensino e aprendizagem.

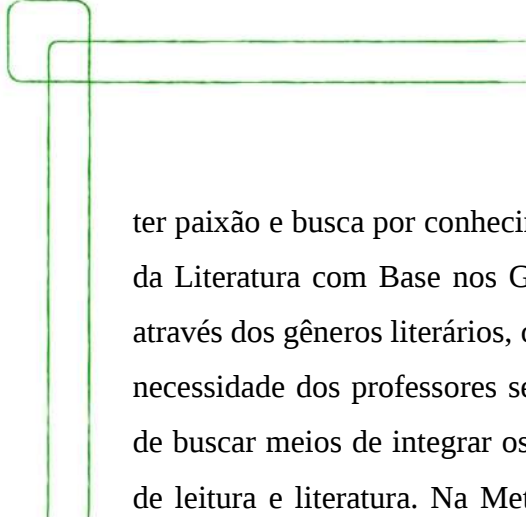


A partir dessa perspectiva, Trujillo (2021, p. 140) aponta diversas metodologias para o ensino de literatura, as quais podemos citar “Metodologia do Ensino da Literatura com Base nos Estudos Literários”; “Metodologia do Ensino de Literatura como Processo de Leitura e Escrita”; “Metodologia do Ensino da Literatura com Base nas Dimensões Estética e Lúdica”; “Metodologia do Ensino da Literatura com Base nos Gêneros Literários”; “Metodologia do Ensino da Literatura Orientada para a Dimensão Hermenêutica.”

Para contextualizar, a Metodologia do Ensino da Literatura com Base nos Estudos Literários discute a importância desses estudos no ensino de literatura direcionado não só à esteticidade presente nos textos literários e a contextualização histórica, mas também uma importância voltada para uma análise profunda dos textos compreendendo a forma, o conteúdo e o contexto. Sendo assim, esse ensino permite enxergar a literatura como expressão humana. Quanto à historicidade dos textos literários, essa perspectiva tradicional apresenta uma imagem exaustiva das aulas de literatura contribuindo para um déficit de aprendizagem em relação aos textos literários, além de sua compreensão e interpretação. Assim, nos leva a refletir sobre a importância de uma abordagem mais ampla dos textos literários. Por fim, o autor destaca o enfoque semiótico nas aulas de literatura que considera todos os aspectos envolvidos e na construção de um significado, promovendo, assim, uma participação ativa dos alunos. A Metodologia do Ensino de Literatura como Processo de Leitura e Escrita aborda o quanto essencial é a literatura como uma disciplina própria e não como um conteúdo de língua portuguesa e essa necessidade se dá através da limitação e divisão de aulas e conteúdos, respectivamente. Ademais, o autor conceitua a leitura para a Didática da Literatura como um “processo complexo de significações, com um sentido lúdico, criativo e de gozo” (Trujillo, 2021, p. 145) e define a escrita literária como:

Processo de criação, de elaboração, uma poesia e, nesse sentido, a escrita literária é um processo estético em que a palavra não só se expõe para dizer algo, senão que autorregula sua forma, seu lugar na escrita e sua relação com outras palavras, buscando alcançar uma transformação no modo como se expressa e/ou no que expressa. (Trujillo, 2021, p. 145)

Dessa forma, o autor destaca a importância do rascunho e da revisão como parte integrante do processo de escrita. A Metodologia do Ensino da Literatura com Base nas Dimensões Estética e Lúdica enfoca que é necessário desenvolver a competência cognitiva dos alunos envolvendo jogos, imaginação e a criatividade como forma de entretenimento. O texto ressalta também a necessidade de vincular os conteúdos de aprendizagem às experiências de vida dos alunos trazendo para o contexto social e a realidades deles, promovendo uma abordagem lúdica. Para concluir, o autor enfatiza que os professores devem

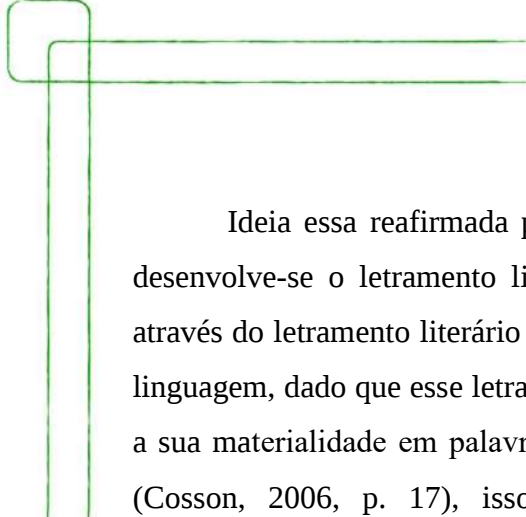


ter paixão e busca por conhecimento literário e inovações literárias. A Metodologia do Ensino da Literatura com Base nos Gêneros Literários retrata a importância do ensino da literatura através dos gêneros literários, como narrativa, lírica, drama e os gêneros digitais, ressaltando a necessidade dos professores se prepararem para ministrar esses conteúdos de forma ampla e de buscar meios de integrar os gêneros digitais utilizando os recursos tecnológicos no ensino de leitura e literatura. Na Metodologia do Ensino da Literatura Orientada para a Dimensão Hermenêutica o Trujillo (2021, p. 151) explora o significado e a aplicação da hermenêutica que a considera como “a ciência ou teoria que busca o sentido que está por trás dos discursos” em diferentes áreas e que no ensino da literatura a hermenêutica não busca apenas uma interpretação, mas reconhece que uma obra pode ser lida de várias maneiras, dependendo do contexto e das perspectivas dos leitores.

Metodologias de ensino de Literatura e o desenvolvimento do Letramento literário

Seguindo a perspectiva de Maia, França e Luna Filho (2024), em um estudo que visa a problematização do que se compreende como literatura atualmente, tem-se a ideia de que essa forma de expressão “não é somente um esforço de evasão ou de distração diante das durezas da vida; nem, por outro lado, a busca de um puro ideal de beleza. As narrativas literárias são um esforço, sobretudo em suas formas mais potentes, de inteligibilidade do mundo” (p. 55), ou seja, a literatura, em sua totalidade, desempenha um papel importante para que se entenda o social sob outra ótica, a da escrita, desenvolvendo sentidos acerca do senso crítico, emocional, etc. Em que, para o contexto escolar atual é necessário que se desenvolvam práticas inovadoras para um aprendizado relevante. No qual, de acordo com Trujillo (2021, p. 151) apresentando uma alternativa pertinente, “a metodologia da elaboração didática possibilita que haja uma construção do percurso a ser seguido mediante a exploração da literatura em suas múltiplas possibilidades”, pautada na estética da recepção.

A literatura como expressão estética, histórica, cultural, ideológica, intelectual, axiológica, intertextual e, em si, humana, requer uma série de exercícios de leitura diferentes. Para o caso da leitura literária não se trata só de ensinar a ler ou alfabetizar, já que o texto literário se deve entender como uma atividade significativa que, baseada na interpretação do sentido textual e na produção de discurso compreensivo, requer um leitor cooperativo. É necessário conceber o prazer estético não como distração, senão como vontade de experiência e de libertação que permite ao ser humano enfrentar as manifestações estéticas com consciência crítica para constituir-se num leitor múltiplo que não só decodifica, senão que produz, deixa-se atravessar pela linguagem e é esta influência a que deveria levar-se em conta para uma didática da literatura (Trujillo, 2021, p. 145).

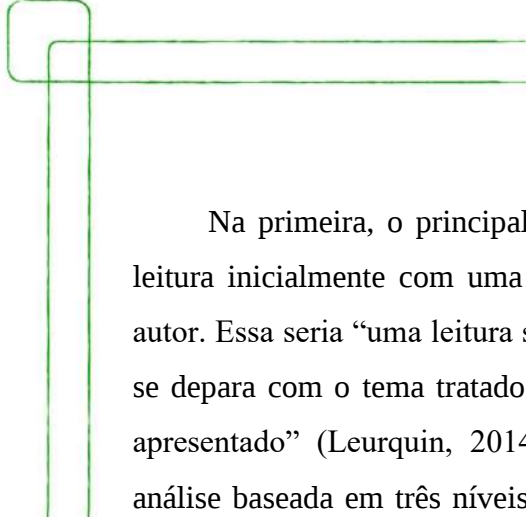


Ideia essa reafirmada por Cosson (2006), visto que, para o autor, através da leitura desenvolve-se o letramento literário imprescindível no processo educativo. Uma vez que, através do letramento literário o leitor se torna protagonista na própria vida, quanto ao uso da linguagem, dado que esse letramento pode “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17), isso significa dizer que, ser literariamente letrado pode ser compreendido como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e por ela está sempre em movimento adequa-se às mudanças ocorridas no meio social, reconstruindo as formas de aprendizado. Assim, por meio do ato da leitura literária, de maneira mais aprofundada, não somente adquire-se o letramento no âmbito escolar como também social. Pontua-se então a necessidade de desenvolver o letramento literário nas escolas devido à sua relevância diante da construção de caráter pessoal.

O trabalho com a literatura através da leitura: uma proposta didática

Tratando-se do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), Leurquin (2014) traz luz a essa questão apresentando uma proposta para a aula de leitura. Para tentar superar essa metodologia deturpada de ensino a autora propõe uma resignificação com base em duas concepções; a concepção interacionista de leitura que foca na interação do leitor e autor priorizando os conhecimentos de mundo adquiridos pelos leitores e a relação que ele realiza desses conhecimentos prévios com o conteúdo textual apresentado pelo autor. Um método que considera o papel do leitor não como um mero expectador das palavras de outrem, mas como agente de construção. E no método de leitura que consiste no contato do leitor com o autor através do texto por intermédio de um mediador, no caso, o professor. Cada leitor constrói um conhecimento sobre determinado texto com base no que adquire no decorrer do seu processo de aprendizado, mas com a mediação do professor esses conhecimentos se cruzam e possibilitam a construção de novos saberes através da socialização.

Com base nessas questões, a autora pontua a necessidade da construção de atividades para o ensino de leitura que tenham o texto como sua base. Para a autora é necessário que haja uma maior atenção e priorização de aulas de leitura e, com base nisso, ela lança mão de uma proposta de aula interacionista de leitura visando abarcar as necessidades desses aprendizes de língua com o intuito de que o professor possa contribuir significativamente no desenvolvimento do saber através de algumas etapas.



Na primeira, o principal objetivo é o interesse dos alunos pela leitura, o apreço pela leitura inicialmente com uma leitura individual para gerar pontos de contato entre leitor e autor. Essa seria “uma leitura sem “cobranças”, sem avaliações. É nesse encontro que o leitor se depara com o tema tratado e percebe o posicionamento do autor com relação ao que foi apresentado” (Leurquin, 2014, p.178). Posteriormente na segunda etapa ela menciona a análise baseada em três níveis extraídos do texto. *A entrada pelo contexto de produção* que procura preocupar-se com o contexto de produção que o texto está inserido e influências que ele pode sofrer tais como, de acordo com Leurquin (2014):

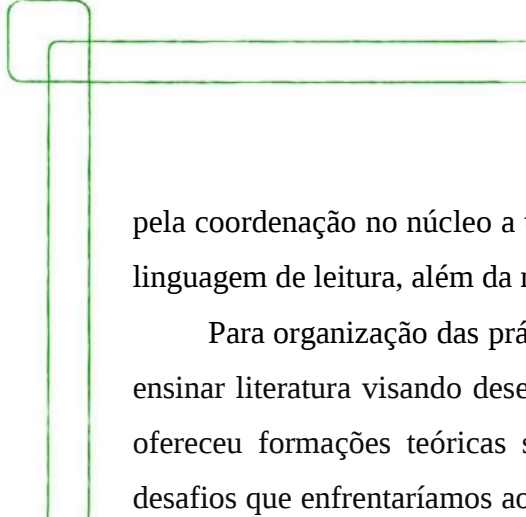
Ao propor uma entrada no texto pelo viés do contexto de produção, queremos também sensibilizar o aluno para o fato de que o texto é proveniente de uma ação de linguagem situada no tempo e no espaço (onde? e quando?) e que também envolve interlocutores (quem escreveu? Por quê? O quê? e para quem escreveu? Qual o posicionamento do autor sobre o assunto?). Esses interlocutores agem discursivamente situados; são membros de grupos sociais, inclusive, assumindo papéis marcados no texto e situando-se em um contexto físico e sociosubjetivo. Portanto, ao entrar no texto por esse viés, podemos entender o propósito comunicacional e a opção feita pelo gênero em função da comunicação; da opção pelo suporte. (Leurquin, 2014, p.178)

Por esses aspectos, reitera-se a importância de dar seguimento à proposta de Leurquin (2014), estruturada em utilizar o texto como princípio de ensino. Essa concepção, por possuir contribuições significativas para âmbito educacional, é reafirmada continuamente por outros estudiosos da área. Ademais, é correto ressaltar que, essa proposta não exclui a possibilidade da utilização de práticas lúdicas e inovadoras que fogem do tradicionalismo, o esperado nesse contexto é adequar um objeto de estudo a novos métodos de trabalhar determinado conteúdo, principalmente pelo fato de que os estudantes estão cada vez mais dispersos em meio a um sistema fechado.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Em virtude do que foi mencionada, a questão que norteia este trabalho se dá a partir da observação de práticas docentes realizadas na Escola Estadual Desembargador Pedro Sá, através do Programa de iniciação à docência - PRP, em salas cujas turmas eram de 1º ano do Ensino Médio (1º A, 1º B e 1º C).

Nós, residentes que trabalhamos com as turmas do primeiro ano, ficamos responsáveis por trabalhar o Eixo leitura/escuta. Logo, a reorganização proposta do Novo Ensino Médio, que reduziu a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa de 6h/aulas para 3h/aulas, observando o pequeno espaço disponibilizado para as aulas de literatura, fomos orientadas

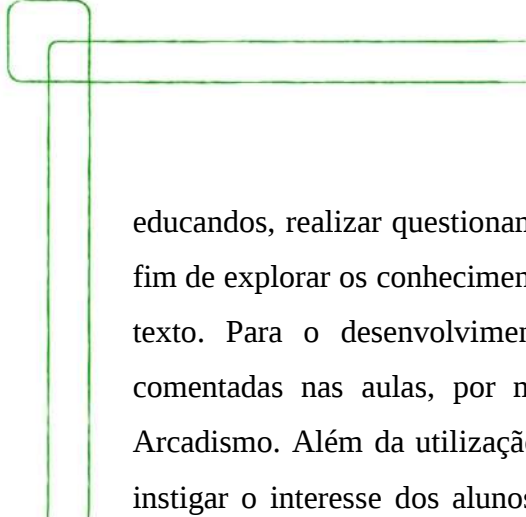


pela coordenação no núcleo a unificar os conteúdos relacionados a literatura com a prática de linguagem de leitura, além da necessidade de adoção de diversas metodologias de ensino.

Para organização das práticas docentes, participamos de oficinas formativas sobre como ensinar literatura visando desenvolver habilidades de leitura. A nossa professora orientadora ofereceu formações teóricas sobre os fundamentos do ensino de leitura, considerando os desafios que enfrentaríamos ao abordar os primeiros movimentos literários, com o objetivo de promover a prática da leitura entre nós mesmos, os residentes. As formações teóricas abordaram os conceitos de leitura, estratégias de leitura e letramento literário. As orientações principais se basearam na abordagem sociopsicolinguística da leitura, que reconhece a leitura como um processo complexo que envolve não apenas habilidades cognitivas individuais, mas também influências sociais, culturais e psicológicas. Diante disso, a leitura é vista como um processo ativo e construtivo, onde o leitor considera o contexto social, seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida para dar sentido ao texto que está sendo lido. Durante essas formações, estudamos as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas à leitura e escuta.

Inicialmente, planejamos ministrar aulas regulares e, uma vez por semana, realizar um clube de leitura, mas tínhamos apenas uma aula semanal de língua portuguesa, o que dificultou a realização deste plano.

Após as oficinas formativas, nós, residentes, nos reunimos para construir o material didático que seria usado em todas as aulas que iríamos ministrar, ou seja, construímos um único material para todos os primeiros anos. Baseamos a construção teórico dos materiais a partir das reflexões de Magda Soares (2003), Paulo Freire (2013), Cosson (2006), Cavalcante (2012), Isabel Solé (2014) e Leurquin (2014). Os materiais produzidos foram slides e atividades que seriam desenvolvidas em todas as aulas, visto que fomos orientados a realizar uma atividade ao final das aulas para identificar o aprendizado dos alunos. Para a construção dos materiais didáticos sobre as primeiras escolas literárias, dado ao fato de que o livro didático Multiversos: linguagens: no mundo do trabalho utilizado na instituição não possuir nenhum conteúdo tratando da Literatura (exceto uma breve linha do tempo que traçava as principais escolas literárias desde o trovadorismo até a literatura contemporânea), tivemos que nos apoiar em outros materiais, um deles foi o livro didático Literatura: tempos, leitores e leituras, de Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara. Dessa forma, um dos primeiros desafios foi o de construir o material didático necessário sem o LD da própria instituição de ensino. Utilizamos para abordar as primeiras escolas literárias materiais teóricos disponíveis na web. No geral, os nossos materiais consistem em ressaltar os objetivos da aula para os



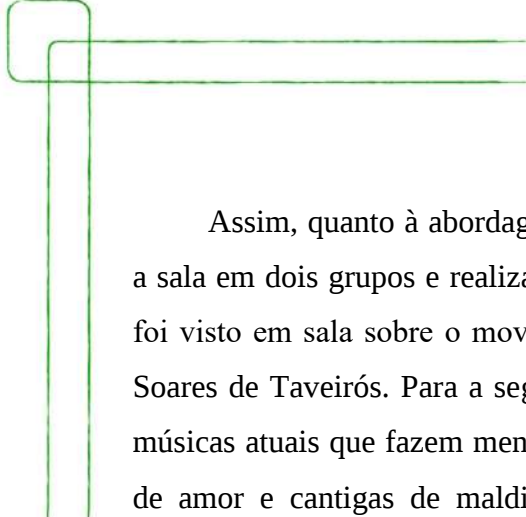
educandos, realizar questionamentos prévios sobre o assunto e iniciar a aula com um texto a fim de explorar os conhecimentos prévios já abordados pelos alunos e construir um sentido ao texto. Para o desenvolvimento do letramento literário aos alunos, realizamos leituras comentadas nas aulas, por meio de rodas de leitura com foco nos textos literários do Arcadismo. Além da utilização de novas metodologias de ensino que tinham como objetivo instigar o interesse dos alunos como as músicas trabalhadas nas aulas sobre Trovadorismo afim dos alunos relacionarem os temas presentes na atualidade com cantigas da época medieval e jogo de cartas com perguntas associadas ao conteúdo, igualmente nas aulas sobre Classicismo e Barroco.

Diante da complexidade de trabalhar em turmas que possuem diferentes perfis como, o 1º “A” que contém 23 alunos e apresenta facilidade de aprendizagem; o 1º “B” constituído por 26 alunos e demonstra habilidades elevadas de leitura e o 1º “C” contendo 28 alunos em sua maioria com pouco senso crítico e alguns com mais facilidade de compreensão. Considerando esses aspectos, as turmas, por serem de 1º ano do Ensino Médio com faixa etária entre 14 e 16 anos, apresentam perfis distintos justamente por manifestarem índices de conhecimento e de aprendizagem desiguais. Nesse contexto, podemos citar diversos fatores que influenciam as disparidades mencionadas como as experiências educacionais anteriores que eles tiveram tanto positivamente quanto negativamente e a forma como cada aluno aprende, ou seja, uns têm dificuldade, outros têm mais facilidade, a falta de interesse e/ou motivação, além do ambiente familiar que contribui e muito para o desenvolvimento eficiente do aluno na escola.

A partir dessa perspectiva, elaboramos nossas propostas didáticas iniciando as múltiplas abordagens acerca das escolas literárias seguindo ordem cronológica do surgimento de cada movimento literário da história, sempre realizando questionamentos prévios para aproveitar conhecimentos já construídos nos alunos no decorrer da vida estudantil. Além disso, optamos por introduzir os conteúdos utilizando como recurso slide e data-show por serem materiais acessíveis para levar à sala de aula e que contribuem para o aprendizado.

Posteriormente, em todas as aulas realizamos a leitura de obras das escolas literárias em pauta para que os alunos pudessem se familiarizar com as abordagens apresentadas nelas e as características das escritas, além dos contextos históricos a qual cada uma estava inserida.

Sempre após finalizar as explanações dos conteúdos e discutirmos sobre o que foi apresentado, buscamos realizar algumas dinâmicas em grupo ou leituras compartilhadas em sala de aula afim de que pudéssemos fixar os conteúdos e tirar possíveis dúvidas existentes, de maneira extrovertida, para chamar a atenção dos alunos e facilitar o aprendizado.



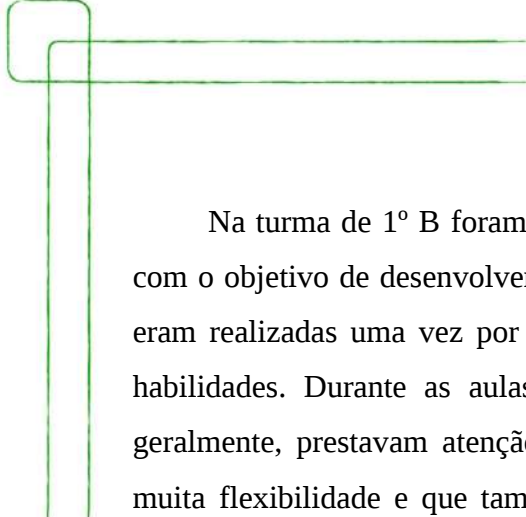
Assim, quanto à abordagem da leitura, nas aulas referentes ao Trovadorismo dividimos a sala em dois grupos e realizamos um jogo de cartas com perguntas e respostas sobre o que foi visto em sala sobre o movimento e as obras, como “*A Guarvaia ou ribeirinha*” de Paio Soares de Taveirós. Para a segunda aula referente a essa escola, optamos por levar algumas músicas atuais que fazem menção às categorias das cantigas do Trovadorismo como cantigas de amor e cantigas de maldizer, mais uma vez, na tentativa de construir uma atividade interativa com a turma, para que eles pudessem expor o que aprenderam e sanar dúvidas sobre o que não entenderam.

Para o segundo movimento literário, o Classicismo, optamos também por realizar uma abordagem focada na leitura dos poemas dessa escola utilizando autores como Luiz Vaz de Camões e também assistimos com eles um vídeo referente a sua obra “*Os Lusíadas*”, além de propor declamação de poemas selecionados pelos alunos.

Nas aulas sobre o Barroco, para além da explanação, dividimos a turma novamente e realizamos uma gincana ao final seguindo a dinâmica de perguntas e respostas, dessa vez, introduzimos o incentivo de um prêmio a cada acerto para instigar a participação dos estudantes.

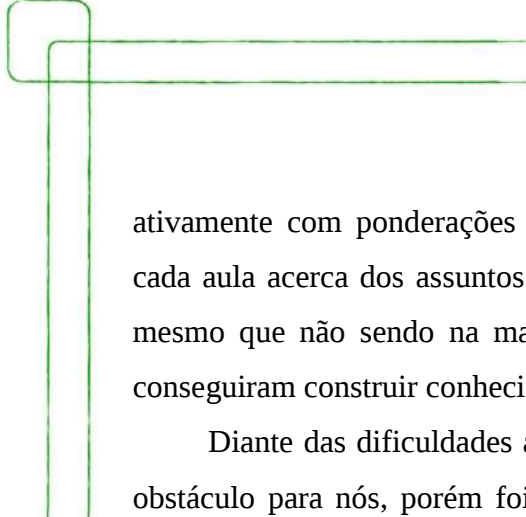
A abordagem referente à próxima escola literária, Arcadismo, após questionamentos prévios, propomos a leitura da *Lira XIX, poema dos inconfidentes*, de Tomás Antônio Gonzaga para iniciar as discussões. Posteriormente, utilizamos slides para apresentar outras obras desse período e refletirmos sobre suas construções. No segundo momento, ainda sobre esse movimento, realizamos uma roda de leitura no pátio da escola do texto de Tomás Antônio Gonzaga, nomeado como *Marília de Dirceu*.

Nesse viés, quanto às turmas, a de 1º A é muito participativa e colaborativa, porém conversavam paralelamente. Ademais, quanto aos conteúdos literários os alunos demonstravam interesse em participar das discussões, expressando suas opiniões e realizando questionamentos. Com relação à leitura, alguns alunos liam mais que outros, por fatores como vergonha e por não gostarem de ler, os que realizavam as leituras, geralmente, a maior parte dos alunos da turma, demonstravam domínio de leitura e posicionamento crítico, a minoria apesar de não realizarem as leituras, ao serem questionados sobre o texto lido pelo colega conseguiam participar das discussões. Também, é importante mencionar que nas práticas onde eram apresentadas novas metodologias, como jogos, todos os estudantes participavam de forma efetiva, além disso, realizavam todas as atividades que eram propostas, tanto as que eram realizadas na sala de aula quanto as que eram para casa, o que é um ponto de destaque da turma, o comprometimento e o empenho nas realizações das atividades.



Na turma de 1º B foram ministradas aulas e atividades com foco no assunto de leitura com o objetivo de desenvolver, além de competências leitoras, o gosto pela leitura. As aulas eram realizadas uma vez por semana, o que provocava dificuldade para desenvolver essas habilidades. Durante as aulas, nossos alunos demonstravam um comportamento bom e, geralmente, prestavam atenção nas aulas. Vale ressaltar que havia alunos que não tinham muita flexibilidade e que também eram introspectivos, mas percebíamos que eles estavam atentos ao conteúdo. Além disso, havia também aqueles que demonstravam desinteresse durante as aulas e não expressavam empenho em participar ou acompanhar as atividades. No primeiro dia de aula, aplicamos uma avaliação diagnóstica e a maioria dos alunos tiveram resultados positivos, mas outros alunos se concentravam em um tipo de leitura superficial, ou seja, não consideraram ligar o texto ao contexto ou a outras informações fora do texto e consequentemente tiveram dificuldades de construir um significado mais adequado ao texto. As habilidades leitoras dos alunos ajudaram muito nas aulas e na compreensão dos textos, porém as aulas se tornaram exaustivas devido a metodologia que estávamos aplicando. Isso porque não estávamos seguindo, completamente, as orientações dadas e essa situação é um cenário que estamos tentando romper, que é o ensino tradicional. Dentre as aulas ministradas, destaco as aulas em que tivemos a leitura comentada e compartilhada de trechos de obras onde os alunos apresentavam suas opiniões, compreensões e interpretações a respeito dos trechos. Nestas aulas, pudemos perceber que os estudantes têm um grande potencial para melhorar suas habilidades de leitura.

Enquanto o 1º C, típica turma subestimada, apesar de serem alunos inteligentes, com muito potencial e no início terem sido alunos mais dedicados, não usavam isso a seu favor. Assim, a realidade da turma dividia-se em: uma minoria participativa que já tinha interesse pela leitura em sua bagagem, outra parte que demonstrava não gostar de ler e nem ser entusiasta de estudar e alguns que tinham vergonha de ler na frente de seus colegas, nesses casos havia um déficit na leitura. Em suma, eram estudantes bastante dispersos, o que se tornou um obstáculo a mais para que desenvolvêssemos nossas práticas de maneira produtiva, até mesmo as dinâmicas envolvendo música e jogos de perguntas com prêmio no final, ou seja, não davam importância mesmo com os mecanismos pensados com o objetivo de despertar o interesse deles pelas obras e assuntos abordados para que eles aprendessem de maneira mais extrovertida e pudessem distanciar-se do modelo de ensino tradicionalista, possibilitando uma construção de conhecimentos em conjunto, visto que muitos não interagem entre si e nem faziam as atividades extras para avaliação do conhecimento adquirido. Mas, apesar disso, uma pequena parte da turma se interessava e participava



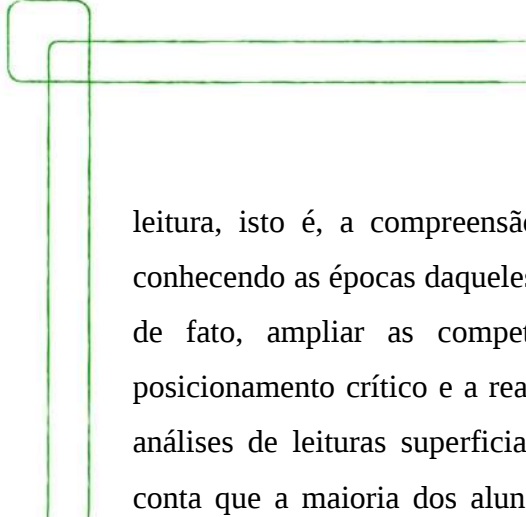
ativamente com ponderações relevantes e participações efetivas nas propostas levadas em cada aula acerca dos assuntos trabalhados, proporcionando uma troca com as professoras e, mesmo que não sendo na maioria dos alunos da classe, foi possível perceber que alguns conseguiram construir conhecimentos sobre literatura e praticarem a leitura.

Diante das dificuldades apresentadas, o uso de metodologias inovadoras foi um grande obstáculo para nós, porém foi possível analisar que ao serem utilizadas na sala de aula os estudantes demonstravam ânimo e interesse em participar, como aconteceu na dinâmica das músicas, empregada para trabalhar a escola literária Trovadorismo, na qual foram apresentados diferentes tipos de músicas, como MPB, sertanejo e forró. Os alunos conseguiam identificar a qual tipo de cantiga a música pertencia, a partir das características mostradas em sala, se era Cantiga de Amor, Cantiga de Amigo, Cantiga de Escárnio ou Cantiga de Maldizer. A dinâmica funcionava de maneira que, para identificarem os tipos de músicas, os estudantes levantavam uma placa para a cantiga referente.

Quanto aos nossos métodos utilizados, como a) as propostas didáticas construídas durante a formação para a intervenção na escola-campo, que partiam sempre de textos teóricos para a construção das atividades pedagógicas, adequando-se às propostas de Leurquin (2014) acerca da proposta didática para o ensino de leitura em sala de aula e Cosson (2006) reforçando a importância do letramento literário; b) a exigência da escola com relação aos objetivos do ensino de Literatura, visto que esse foi o espaço cedido para ser trabalhado o eixo leitura/escuta, seguindo a BNCC e as estratégias de Solé (2014) para aprimoramento da leitura; e c) os contextos das três turmas, que por serem diferentes, uma atividade específica aplicada por todas as residentes não tinha o mesmo aproveitamento.

Logo, problemáticas como poucas e rasas abordagens literárias no LD agravam cada vez mais a qualidade do ensino, em razão de muitos outros docentes, instruídos por sua escola a utilizarem esse mesmo livro, muito pouco provável tenham tempo de criar seu material de conteúdo literário devido a carga horária excessiva e a dificuldade em encontrar textos adequados. Diante dessa realidade, os alunos saem prejudicados de uma forma inimaginável. E, por estarem também iniciando sua vida escolar no ensino médio, migrando de outra realidade escolar, alguns estudantes tinham certa dificuldade no ato de ler ou não gostavam muito, fatores que implicam no senso crítico.

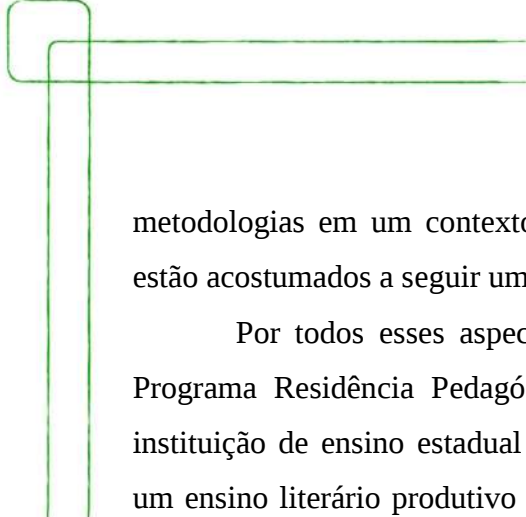
A partir das nossas práticas, iniciando as aulas com texto, fazendo o procedimento de pré-leitura, durante a leitura e pós leitura, tínhamos os objetivos de envolver os estudantes para que eles tivessem curiosidade sobre o texto, incentivando a refletirem sobre os temas que eram abordados e desenvolverem a criticidade, além de aprimorarem suas habilidades de



leitura, isto é, a compreensão e interpretação textual e de explorar o contexto histórico conhecendo as épocas daqueles textos e que ainda refletem atualmente. Nossa maior meta, era de fato, ampliar as competências leitoras com o intuito dos alunos desenvolverem posicionamento crítico e a realizarem leitura aprofundada e detalhada dos textos, em vez de análises de leituras superficiais. À vista disso, nossas estratégias foram boas, levando em conta que a maioria dos alunos conseguiram se envolver nos textos apresentados por nós, professores residentes, porém tivemos o problema de não ter abarcado todos os alunos no processo de desenvolvimento do letramento literário. Portanto, afirmamos que, embora tenhamos esse problema, conseguimos construir com os alunos, competências leitoras. Dessa forma, faz-se necessário nos alertar e buscar reajustes para reforçar o processo para melhorar esse desenvolvimento como abordagem de diferentes gêneros textuais que se adeque ao estudo da historiografia literária, promover debates acerca dos temas presentes nos textos literários, ajudar os alunos a entenderem o contexto histórico-cultural em que as obras foram produzidas e as características, mostrar para os alunos a importância de estudar o conteúdo e de realizar leituras, incentivar a leitura autônoma através de recursos tecnológicos, relacionar as obras com a realidade dos alunos e promover produções acerca das obras literárias lidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, nosso objetivo geral se baseia em apresentar os desafios em trabalhar, de forma correlacionada, os conteúdos literários e o eixo de leitura, tanto trazendo para o contexto atual quanto usando didáticas que possam instigar o interesse dos estudantes em prol do desenvolvimento do letramento literário e os objetivos específicos que se norteiam em proporcionar reflexões sobre a distância do ensino historiográfico de literatura e o ensino de literatura baseado na leitura de gêneros literários; analisar as estratégias inovadoras eficazes para promover a compreensão e análise crítica de textos literários e explorar o papel das metodologias ativas na promoção de leitura e compreensão de textos literários e sua efetividade em envolver os alunos. Partindo do nosso objetivo geral, conseguimos abordar de forma clara e objetiva os desafios enfrentados em trabalhar os estudos literários no eixo de leitura que consistem, principalmente, em desenvolver o letramento literário com o contexto historiográfico das escolas literárias. Em consonância com o objetivo geral, os resultados dos objetivos específicos quanto a analisar de maneira crítica o ensino historiográfico e o literário, observamos o quanto difícil é não prender um assunto ao outro, desenvolver essas novas



metodologias em um contexto escolar que não aderiu ainda essas práticas e os estudantes estão acostumados a seguir um roteiro tradicional de ensino e não entusiasmo por leitura.

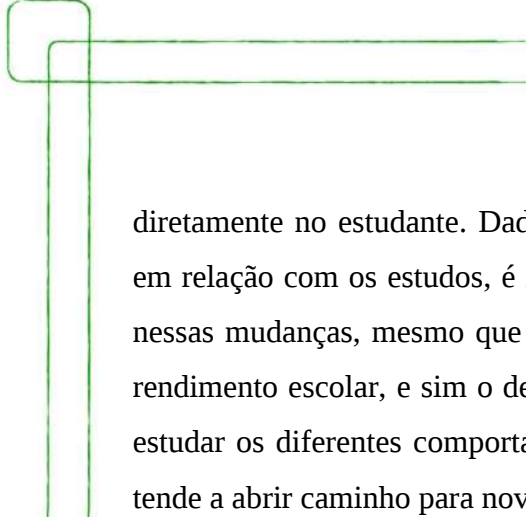
Por todos esses aspectos como base para análise das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica - PRP - através das práticas de aulas, ministradas na instituição de ensino estadual CETI Desembargador Pedro Sá, observou-se obstáculos para um ensino literário produtivo e formador, levando em consideração que ao tratar de escolas literárias presente na era medieval e clássica, há por si só uma dificuldade em trazer a temática para a atualidade, também pelos enfrentamentos relacionados à falta de conteúdo do livro didático, aspectos que têm influência na tentativa de relacionar a temática da aula com o cotidiano dos estudantes.

Portanto, para a construção de algumas constatações, este estudo concentra-se em analisar de forma crítica, o contexto escolar em que foi desenvolvido todo o processo de ensino e aprendizagem, não somente na tentativa de tentar entender os fatores que influenciam positivamente e negativamente o rendimento escolar de estudantes inseridos no sistema público, como também na busca por elaborar novas estratégias embasadas em metodologias que incentivam o engajamento dos estudantes.

Com isso, a tentativa de inserir novas metodologias e trabalhar a leitura relacionado com as escolas literárias tornou-se um grande desafio, visto que, o estudo da historicidade se torna mais importante que o próprio texto. Dessa forma, por mais que a leitura fosse incluída nas práticas, ainda assim, era necessário para a compreensão da escola literária, o entendimento do contexto histórico, principais obras, autores, o que torna o ensino de literatura conduzido pela historicidade e a prática de leitura se torna insuficiente, diante a limitação do tempo.

Por fim, conclui-se que, quanto ao desfecho desta pesquisa, em que apesar de todas as problemáticas apresentadas e ser o primeiro contato dos alunos com novas metodologias no ensino de leitura literária, obtivemos resultados parcialmente favoráveis em relação ao desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. Porém, é importante ressaltar que, nesse processo, também houve momentos negativos que contribuíram para uma frustração coletiva.

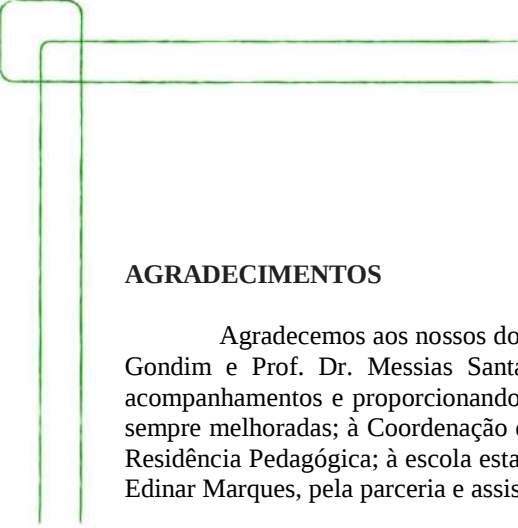
Por todos esses aspectos, as práticas de aulas de iniciação à docência também proporcionaram alguns questionamentos acerca de quais critérios e referências textuais são utilizadas para a construção do livro didático, visto que ele é frequentemente utilizado como um objeto de ensino de destaque e o que a BNCC orienta sobre essa questão, pois, como a escola impõe o uso dele, a maneira como o livro aborda os seus conteúdos influencia



diretamente no estudante. Dado ao fato que houve mudanças no comportamento dos alunos em relação com os estudos, é imprescindível analisar os diversos aspectos que influenciaram nessas mudanças, mesmo que não caiba a nós afirmarmos uma única verdade acerca do seu rendimento escolar, e sim o de destacar os pontos que implicaram no rendimento das aulas e estudar os diferentes comportamentos. Além disso, o impacto desses fatores na sala de aula tende a abrir caminho para novas perspectivas no âmbito escolar.

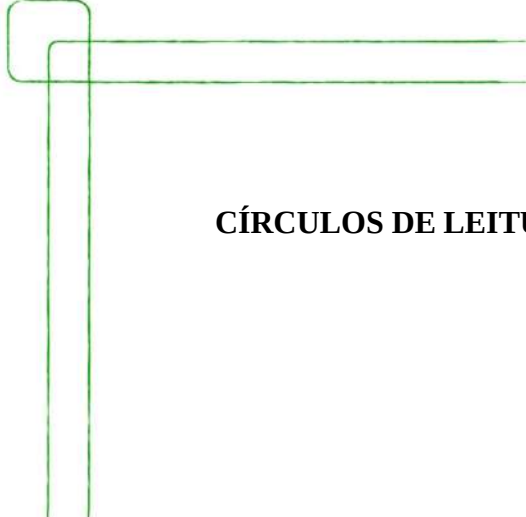
REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARA, Marcela. **Literatura: tempos, leitores e leituras**. Volume único. - 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CAMPOS, Maria Tereza Arruda. ODA, Lucas Sanches. **Multiversos: linguagens: no mundo do trabalho**: ensino médio. - 1ª ed. São Paulo: FTD, 2020.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura: dos estudos de gênero à historiografia**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.22, 2013.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira**. Eutomia, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.
- MAIA, Eduardo Cesar. FRANÇA, Eduardo Melo; LUNA FILHO, José Roberto de. **Forma e ficção [recurso eletrônico]: literatura, subjetividade e conhecimento**. Recife : Ed. UFPE, 2024.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.
- TRUJILLO, Albeiro Mejia. **Metodologias do ensino de literatura**. Travessias, Cascavel, v. 15, n. 1, p. 139-155, jan. /abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v15i1.25421>.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.



AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos nossos docentes orientadores do núcleo Residência Pedagógica - Profa. Dra. Angélica Gondim e Prof. Dr. Messias Santana - pelos apoio e suporte incansáveis, sempre oferecendo formações, acompanhamentos e proporcionando avaliações de nossas práticas, de modo que nossas atuações pudessem ser sempre melhoradas; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo fomento do Residência Pedagógica; à escola estadual CETI Desembargador Pedro Sá, pela acolhida, e ao professor preceptor Edinar Marques, pela parceria e assistência no desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas.



CÍRCULOS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Josnayra Costa Guedes
Amanda Maria Nascimento Barbosa
Edson Vieira da Silva
Gleisson Mendes da Silva
Sandra Vasconcelos
Diógenes Buenos Aires

INTRODUÇÃO

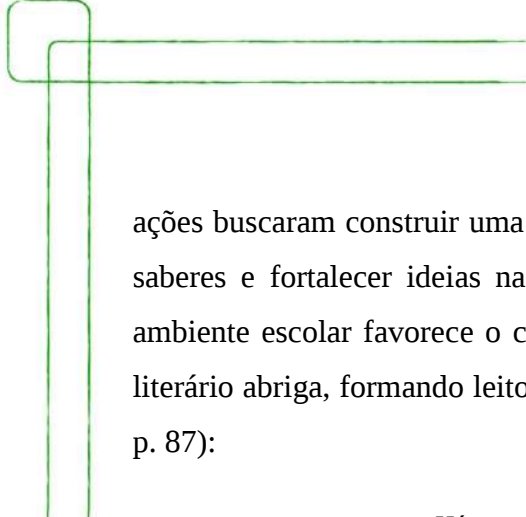
Este artigo disserta sobre dois projetos de leitura realizados numa escola pública de Teresina, Teresina – PI, em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental. Esses projetos de leitura foram desenvolvidos por graduando em Letras/Português (UESPI-CCM), bolsistas do programa de Residência Pedagógica (CAPES). O Projeto *Círculo de Leitura Literária* ocorreu na turma do 9º ano B e o Projeto *Roda de Leitura Literária* no 9º ano A. Na qualidade de residentes tivemos a oportunidade de observar questões como: nível de leitura, oralização, qualidade de escrita e afins; que muitos alunos não tinham o hábito de leitura.

A partir dessa etapa de observação, propomos esses projetos de leitura, que tiveram como objetivo principal incentivar o hábito contínuo de leitura, tornando-a mais atrativa e interessante. O hábito de ler vem sendo cada vez menos habitual, como sabemos, a tarefa de formar cidadãos leitores está cada vez mais difícil, e essa tarefa vem sendo atribuída quase que exclusivamente às nossas escolas. Segundo Antunes (2011), gostar de ler trata-se de um hábito adquirido e nada tem a ver com fatores genéticos, os seres humanos não possuem pré-disposição para a leitura, portanto, apenas o incentivo pode proporcionar um hábito de leitura assíduo.

Como futuros profissionais da educação, no momento na condição de residentes, temos de buscar alternativas para incentivar o hábito da leitura. O hábito de ler precisa ser algo espontâneo, claro que ler na escola é uma obrigação, mas para formarmos cidadãos precisamos quebrar as barreiras escolares e fazer com que os alunos também busquem formas de conhecimento além dos muros da escola, desbrave outras bibliotecas e se aventurem em outros gêneros, leituras fluidas, que não sejam apenas as de caráter puramente pedagógico.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

As ações dos projetos ancoraram-se na metodologia apresentada por Rildo Cosson em Como criar círculos de leitura na sala de aula (2021), contando com as etapas de modelagem, prática, encontros medias e finais, além da etapa de avaliação que ocorreu junto à prática. As



ações buscaram construir uma rede de experiência literária, além de fomentar trocas, ampliar saberes e fortalecer ideias nas rodas de leitura. A promoção de experiências literárias no ambiente escolar favorece o contato com as diferentes vozes, tempos e espaços que o texto literário abriga, formando leitores sensíveis e críticos. Como nos afirma Rangel e Rojo (2010, p. 87):

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos.

Diante disso é que ancora-se a ideia de incentivar cada vez mais o hábito de ler. Só a leitura proporciona o conhecimento genuíno, através dela respondemos nossas dúvidas mais profundas e criamos dúvidas posteriores que alimentam nossa fome de aprendizado.

A LEITURA E A ESCOLA

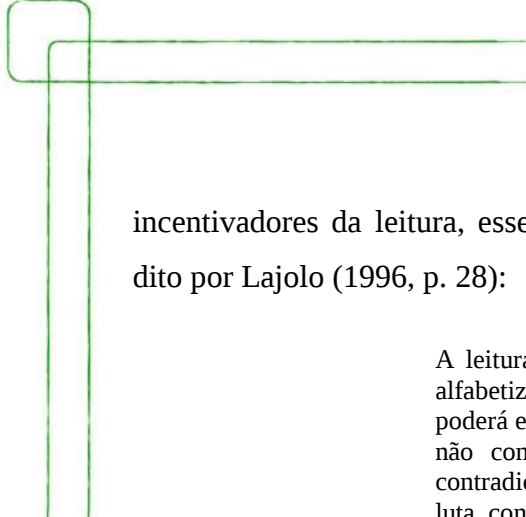
É do conhecimento de todos que a escola desempenha papel fundamental na formação de novos leitores, pois é no ambiente escolar onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e conhecer diferentes formas de literatura. O processo de leitura não pode ser restrito, e sim ampliado, deixando o leitor aberto para as descobertas do universo literário, neste viés, Soares (2008, p. 33) nos apresenta a seguinte afirmação:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Soares (2008) nos mostra a importância de se valorizar os diversos tipos de leitura, sem deixar de destacar a leitura de fruição. As escolas precisam da integração de uma rotina que contemple a leitura por prazer, sem cobranças e não apenas as leituras obrigatórias que em muitos momentos não despertam a curiosidade de seus estudantes. Os projetos como círculo de leitura proporcionam aos alunos a transição do papel de leitor passivo para o mediador de suas próprias discussões, possibilitando compreender o papel da literatura em suas vidas.

O PAPEL DO PROFESSOR

Não há como ter uma formação de leitores bem-sucedida sem o principal mediador desse processo, que é o professor. É papel do educador elaborar estratégias de incentivo para que seus alunos tenham a oportunidade de criar o hábito de ler. Muito além de meros



incentivadores da leitura, esses profissionais atuam como modificadores sociais, conforme dito por Lajolo (1996, p. 28):

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

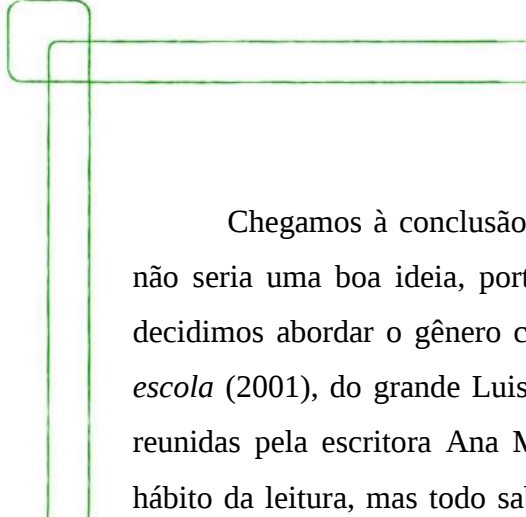
Entender sua função na jornada de formação de leitores auxilia os educadores a valorizarem e buscarem novos meios de abordar essa temática em sala de aula. Muitos acreditam que o processo envolve ideias mirabolantes e que exigem ferramentas que a escola não possui, mas a verdade é que suas contribuições vão desde a seleção de bons livros e textos, até a dinâmica que será aplicada em sala de aula, tudo isso contribui para prender a atenção dos alunos e despertar o desejo pela leitura.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

TURMA 9º A

Durante a permanência na escola observamos que os alunos tinham pouco ou nenhum interesse pela literatura, sejam os clássicos ou produções contemporâneas, portanto, este projeto surgiu com a finalidade basilar de promover o acesso a literatura, bem como de incutir e incentivar o hábito contínuo da leitura, mas porque “acesso”? É importante ressaltar a semântica empregada na sentença, por acesso queremos dizer algo como porta de entrada, e não acesso no sentido de garantir a posse, a escola possui uma biblioteca, mas o interesse, pelo que observamos é mínimo ou quase nulo, tanto pelo espaço como pelos livros que estão dispostos, então, por “acesso” queremos dizer incentivo.

A missão de formar novos leitores não é tarefa fácil, e, para tal, seguimos os passos defendidos por (Cosson, 2021) em seu livro “*Como criar círculos de leitura na sala de aula*”, seguindo seus pressupostos teóricos acerca da literatura, além de dispor de suas contribuições significativas para o processo de formação de leitores, desenvolvemos o projeto de acordo com as necessidades específicas da turma, seguindo a linha de pensamento defendida por Piaget e Vygotsky, partindo do universo particular do aluno, incentivando o aprendizado e incitando o aluno a sair de sua zona de conforto. O público alvo do projeto de leitura literária foi a turma de 9º A.

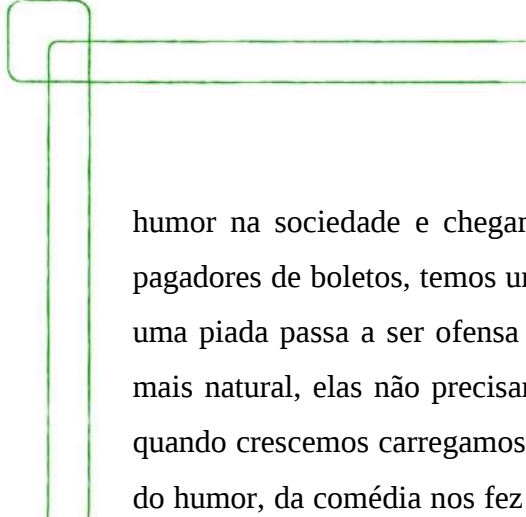


Chegamos à conclusão de que ir direto à leituras clássicas, ou leituras mais extensas não seria uma boa ideia, portanto, primeiramente, definimos um gênero textual adequado, decidimos abordar o gênero crônica, a proposta foi trabalhar o livro *Comédias para ler na escola* (2001), do grande Luis Fernando Veríssimo, uma coletânea de crônicas humorísticas reunidas pela escritora Ana Maria Machado, nosso objetivo principal foi o de fomentar o hábito da leitura, mas todo sabemos o quanto é difícil formar novos leitores, decidimos por trabalhar o gênero crônica pela extensão e também pela linguagem, pois a crônica acima do romance se pauta no cotidiano, não em rotinas completas, mas em fatos únicos e corriqueiros.

A crônica tem um caráter peculiar, ela originalmente vinha entre as páginas do jornal, algo um tanto destoante, é um consenso pensar na crônica como um gênero flutuante, fluido, pois ela pode tanto beirar o jornalismo como pode flutuar e ser literatura, de toda forma é uma narrativa, adota certo ponto de vista e visa, obviamente, evidenciar algo de forma crítica, descritiva ou humorística, como é o caso das crônicas de Luis Fernando Veríssimo (2001), que foi o material que tomamos como base. O que nos impulsionou a trabalhar com a crônica, e, mais especificamente com a crônica humorística deve-se ao caráter da crônica, ela é um sopro no rosto, pois em meio a notícias tristes, felizes, acontecimentos notáveis, números da bolsa, encontramos ela ali, meio que perdida, para dar uma respirada, um sopro no rosto. Então trazer esse sopro visa tratar a literatura e o ensino de língua portuguesa de forma leve e descontraída, mostrar que o objeto da literatura está mais perto do que imaginamos.

Selecionamos histórias cheias de humor e peripécias, o que nos propiciou trabalhar a habilidade de compreensão de um texto e refletir sobre coisas corriqueiras do dia a dia. A nossa metodologia foi pautada nas diretrizes apontadas por Rildo Cosson em seu livro *Como fazer círculos de leitura* (2021) como já foi exposto, apenas antes de iniciarmos fizemos uma breve introdução acerca do que se entende por literatura, as características do gênero crônica, os tipos, e dentre esses tipos o gênero humorístico, apresentamos os pressupostos básicos acerca da comédia e em seguida iniciamos com a metodologia defendida por Cosson (2021). As etapas principais foram: modelagem, prática e avaliação, na modelagem explicamos como tudo iria funcionar, a parte prática iniciamos com apenas dois grupos, nos encontros seguintes dividimos em mais grupos até que eles soubessem lidar com o modelo de aprendizagem, a parte de avaliação se deu de modo concomitante, ou seja, pontualmente fizemos questionamentos e promovemos debates durante a execução das atividades.

A duração do projeto foi reduzida, logo não obtivemos resultados completos; contudo, a recepção da turma quanto ao projeto foi bastante positiva, bem-humorada pelo tipo de leitura que tivemos, interessante relatar um dos efeitos obtidos, refletimos sobre o papel do



humor na sociedade e chegamos a uma conclusão, nós que se autodenominamos adultos, pagadores de boletos, temos uma dimensão do humor diferente de uma criança. Por exemplo, uma piada passa a ser ofensa com muito mais facilidade, para uma criança o humor é algo mais natural, elas não precisam pensar muito se uma coisa é engraçada ou não, no entanto, quando crescemos carregamos fardos que tiram a graça do mundo, a abordagem que elas têm do humor, da comédia nos fez repensar sobre o papel do humor na sociedade, além de refletir acerca dos pressupostos teóricos no que concerne à comédia.

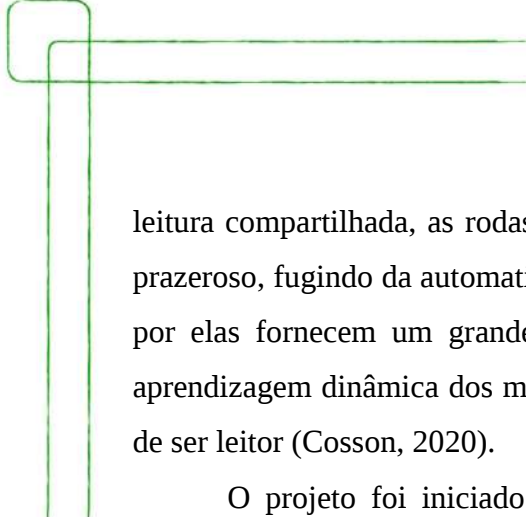
Em outro livro de Rildo Cosson *Paradigmas do Ensino da Literatura* (2020), no paradigma analítico-textual, o papel da escola é o de possibilitar o acesso a esse nível de cultura, já o do professor é o de fomentar. cremos que obtivemos êxito no que diz respeito a esse aspecto, a sensação foi a de que plantamos uma semente, que a literatura pode ser bem-humorada, pode ser instigante, desafiadora, uma fonte de aprendizado gratificante

TURMA 9º B

Ainda direcionados por Rildo Cosson (2021) iniciamos o projeto na turma de 9º B. Tendo em vista que cada turma possui suas subjetividades e características próprias optamos por trabalhar nessa turma um gênero literário diferente da turma anterior, visando um melhor aproveitamento e interesse por parte dos alunos. O gênero escolhido para ser trabalhado foi o conto, mais especificamente os contos de Câmara Cascudo, do livro “*Contos Tradicionais do Brasil*” (2004). Antes de iniciarmos o círculo de leitura, fizemos uma aula expositiva destacando as principais características do gênero que seria trabalhado.

Como o próprio Câmara Cascudo (2004) nos revela, os contos desempenham papel significativo em nossa formação, possibilitando a discussão de assuntos bastante relevantes, apesar de serem narrativas fabulosas. Baseando-nos nas palavras do autor procuramos construir discussões proveitosas através da leitura de textos com temáticas fantásticas para estimular a criatividade e interpretação dos alunos, buscando informações além dos presentes na superfície dos contos.

Chamar a atenção de alunos de 14 anos ou mais não é uma tarefa fácil, muitos adolescentes dessa idade estão na fase das opiniões formadas e imutáveis, ademais com a facilidade que a tecnologia tem proporcionado com textos curtos e vídeos rápidos, a leitura tem se tornado cada vez menos atrativa para esse público, e com a classe do 9º ano B não foi diferente. A leitura de fruição não existia para a maioria deles, é diante desse aspecto que o círculo de leitura se torna uma ferramenta tão importante para mudar os hábitos dos jovens. A



leitura compartilhada, as rodas de conversa, fazem com que o processo de ler se torne mais prazeroso, fugindo da automatização das leituras seguidas de atividades de escrita. Isso ocorre por elas fornecem um grande envolvimento entre o leitor e o texto, resultando em uma aprendizagem dinâmica dos mecanismos e normas da escrita, possibilitando uma consciência de ser leitor (Cosson, 2020).

O projeto foi iniciado com uma pequena introdução sobre o gênero e uma breve explicação sobre como ocorreria o círculo de leitura, a chamada “modelagem”. Foram seguidos os passos orientados por Cosson (2021), com as configurações necessárias para atender o perfil da turma, ou seja, a seleção de obras, formação de grupos e as demais etapas foram todas adaptadas para a realidade dos alunos, considerando suas dificuldades, e procurando fazer do círculo uma experiência com maior aproveitamento. Ao iniciarmos o primeiro dia de leitura, ao invés de grupos, toda a turma leu o mesmo conto, para que fosse discutido por todos. Foram distribuídos os chamados “cartões de função”, destacados por Cosson (2021) como uma ferramenta para direcionar os alunos no manuseio da obra até que os alunos se adequem à dinâmica do círculo.

A recepção dos alunos foi bastante positiva, apesar do pouco tempo foram construídas discussões enriquecedoras. Os alunos conseguiram trazer uma nova visão sobre os contos trabalhados, trazendo reflexões repletas de características atuais para os personagens, interligando as leituras com situações cotidianas, com experiências próprias e tornando as discussões muito mais familiarizadas ao cotidiano atual. Com o decorrer dos encontros conseguimos perceber que os alunos foram tendo mais facilidade para dar continuidade a parte da discussão, trazendo novos questionamentos, novos posicionamentos, podendo ser dispensado o uso dos cartões de função utilizados no início.

Apesar do projeto ter acontecido em um tempo reduzido, foi notório o estímulo ocasionado pelo círculo, percebemos também uma melhora significativa no que diz respeito à interpretação e senso crítico dos alunos. As leituras, que antes eram feitas com muita reclamação e dificuldade, nos encontros finais foram feitas com muito mais ânimo. Acreditamos que se o projeto fosse realizado com constância poderíamos obter resultados ainda mais positivos. A jornada para a formação de leitores é extensa e desafiadora, mas não é impossível de ser feita, mesmo em salas com históricos difíceis, é possível conseguir bons resultados e fazer desse processo uma experiência agradável para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visando dinamizar a prática de leitura no ambiente educacional que buscamos maneiras de inserir de forma lúdica e instrutiva o círculo de leitura apresentado por Rildo Cosson (2021). Durante o processo, a análise do perfil das classes que foram trabalhadas foi essencial para criarmos um método que obtivesse bons resultados. As turmas apresentavam alunos que não tinham hábito de ler seja no conforto de seus lares, seja no ambiente escolar. Diante desse cenário, buscamos construir os projetos para auxiliá-los a desenvolver a prática de leitura e tornarem-se leitores competentes não só para decodificar um texto, mas para entendê-los de forma aprofundada, e desenvolverem um senso crítico.

Durante o processo, os desafios enfrentados por nós como alunos do programa Residência Pedagógica, foram inúmeros. A falta de interesse e incentivo que os alunos sofreram durante a jornada de ensino fundamental criou barreiras que dificultaram o desenvolvimento inicial. No entanto, com as etapas adaptadas levando em consideração as características de cada turma, conseguimos superar os desafios e conseguir resultados significativos. Conseguimos - e devemos ressaltar que com muito esforço - estimular os jovens alunos a se envolverem no círculo. Com o passar dos dias, foi possível notar uma postura de maior aceitação e participação por parte dos discentes. Eles se mostraram bem mais abertos a conhecer e desfrutar dos benefícios que a leitura pode proporcionar.

Concluimos que este trabalho foi de grande importância para o nosso crescimento como futuros profissionais da área da educação, pois conseguimos adquirir novas experiências vencendo os obstáculos tão presentes no ambiente educacional. Sabemos que cada experiência é única, mas acreditamos que o círculo de leitura é um grande passo para o desenvolvimento de leitores em formação, e deve ser aplicado com mais frequência em sala de aula. Devido a redução do tempo em sala, nossas metas foram atingidas parcialmente, mas o tempo foi suficiente para compreender um pouco melhor as necessidades dos alunos e criar neles um maior interesse pelo hábito de ler.

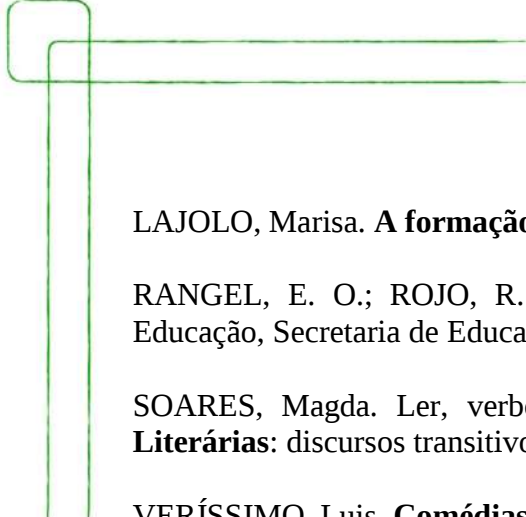
REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A leitura como paixão**. 4. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contextos. 2021.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.



LAILOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida (Org.) *et al.* **Leituras Literárias**: discursos transitivos. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

VERÍSSIMO, Luis. **Comédias para se ler na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa mais profunda gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao programa Residência Pedagógica pela oportunidade inestimável oferecido ao longo desta jornada de aperfeiçoar nossas habilidades como futuros profissionais de educação. Agradecemos também ao nosso preceptor, Professor Dr. Diógenes Buenos Aires e à atenciosa professora supervisora, cuja orientação e conhecimento foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, Professora Sandra. Sua generosidade, comprometimento e sabedoria melhoraram significativamente nossa passagem pela escola. Somos imensamente gratos por essa oportunidade enriquecedora e por todo o apoio recebido.



IMERSÃO SERTANEJA: UM DIÁLOGO LITERÁRIO DAS OBRAS “MORTE E VIDA SEVERINA” E “O SANTO E A PORCA”

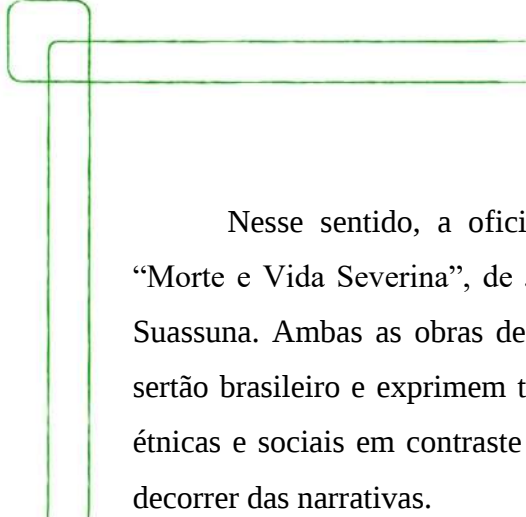
Franciele Visgueira de Souza
Rafaela Kelly Vieira da Silva
Pedro Lucas Soares Campelo
Luciana Barbosa da Silva
Diógenes Buenos Aires de Carvalho

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo publicizar a experiência vivenciada durante a oficina literária “Raízes do Sertão”, realizada durante o programa de Residência Pedagógica (CAPES). Esta oficina foi efetuada com turmas do terceiro ano do ensino médio no segundo semestre de 2023 na escola CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde. O principal objetivo da oficina foi promover o conhecimento dos estudantes acerca das obras da literatura brasileira canônica, além de desvelar para os mesmos como ocorreu a construção do imaginário nordestino, por meio das obras selecionadas, além de, claro, ampliar e enriquecer o repertório literário dos alunos, incentivando a reflexão sobre as narrativas selecionadas. Nesse sentido, procuramos desenvolver uma estratégia de ensino que estimulasse maior engajamento dos alunos com as obras literárias e os temas centrais abordados nelas. A metodologia adotada incluiu análises textuais das obras “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, e “O Santo e a Porca”, de Ariano Suassuna, bem como a apresentação de adaptações como peças teatrais, animações 3D e quadrinhos. As oficinas foram executadas, a partir de três etapas, durante dois encontros semanais, no decorrer do mês de novembro de 2023. Na primeira etapa, os alunos realizaram as leituras das obras por meio de encenação e declamação dos capítulos, na segunda etapa foram apresentadas adaptações como peças teatrais, animações 3D e quadrinhos, que representassem as obras, já na última etapa os alunos montaram painéis com palavras que remetem às obras estudadas.

Os resultados obtidos na oficina evidenciaram uma maior compreensão dos alunos, no tocante a construção do imaginário nordestino, através da elaboração dos painéis “Raízes do Sertão”, o que permitiu uma maior valorização e compreensão da cultura nordestina.

A literatura brasileira é marcada por uma riqueza cultural, fortemente atrelada às diferentes facetas sociais, demonstrando a diversidade de costumes e tradições que se situam em nossa cultura. Nesse amplo território literário brasileiro, as obras que retratam as vivências sertanejas, caracterizam-se como impressões valiosas da complexidade e da diversidade cultural e social do Brasil.



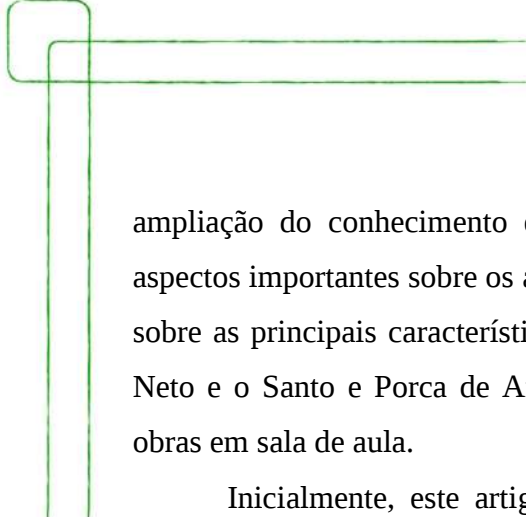
Nesse sentido, a oficina de literatura adentrou nas temáticas presentes nas obras “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, e “O Santo e a Porca”, de Ariano Suassuna. Ambas as obras descrevem as vivências do povo sertanejo em meio a aridez do sertão brasileiro e exprimem também as ricas tradições e manifestações culturais, religiosas, étnicas e sociais em contraste aos conflitos e dificuldades enfrentados pelos personagens no decorrer das narrativas.

É de grande importância explorar em sala e no meio em que vivemos, de que maneira a literatura nordestina é representada pelas obras fundamentais como as mencionadas neste projeto, bem como o enfrentamento atual ao desafio da falta de reconhecimento e se há um conhecimento raso por parte do público acerca dessa arte literária, especialmente de leitores mais jovens, que contemporaneamente ignoram as obras clássicas, seja pelo vocabulário ou por falta de estímulo.

O estudo dessas obras clássicas busca auxiliar na formação de leitores, com estratégias teóricas e lúdicas, organizadas com o intuito de aumentar a satisfação pelo ato de ler, favorecendo ainda que os repertórios socioculturais e os conhecimentos prévios dos alunos se ampliem. Dessa forma, leituras e produções escritas futuras ocorrerão de forma mais positiva pois, por meio da oficina busca-se criar nos alunos a visão da necessidade de se desenvolver hábitos de leitura para formação do conhecimento que os torna indivíduos mais competentes e qualificados para essas atividades.

Com isso, a pesquisa se concentrou em analisar o perfil leitor de cada um dos alunos, suas compreensões acerca do texto lido e se eles conseguiram assimilar de forma crítica os temas abordados nos textos. Além disso, este estudo almeja apresentar as camadas mais profundas das representações literárias do sertão, analisando como João Cabral de Melo Neto e Ariano Suassuna, abordam e interpretam as realidades sertanejas em suas respectivas obras, construindo assim uma compreensão mais rica e contextualizada das raízes do sertão brasileiro. A indagação que direciona nossa exploração reside na seguinte questão: Como as obras “Morte e Vida Severina” e “O Santo e a Porca” dialogam entre si na representação das raízes do sertão, oferecendo perspectivas distintas que enriquecem nossa compreensão e nossa formação a partir da vida e das tradições desta região?

A metodologia utilizada consistiu em discussões textuais pertinentes das obras “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, realizada na turma do terceiro ano “E” e “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna que foi trabalhada na turma do terceiro ano “B” do ensino médio. Posteriormente, a apresentação das adaptações: peças teatrais, cinematográficas 3D e quadrinhos, a fim de ampliar e desenvolver o repertório literário, incentivando a



ampliação do conhecimento e a reflexão sobre as narrativas selecionadas, demonstrando aspectos importantes sobre os autores, suas biografias e traços gerais de suas obras, discutindo sobre as principais características das obras *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto e *o Santo e Porca* de Ariano Suassuna e por meio da encenação de trechos das duas obras em sala de aula.

Inicialmente, este artigo irá descrever as origens e as principais características do cânone literário brasileiro e trará descrições e fatos que permeiam a região geográfica do Nordeste brasileiro, em seguida apresentará como a literatura deve ser trabalhada conforme o recomendado pela BNCC e como a oficina foi realizada.

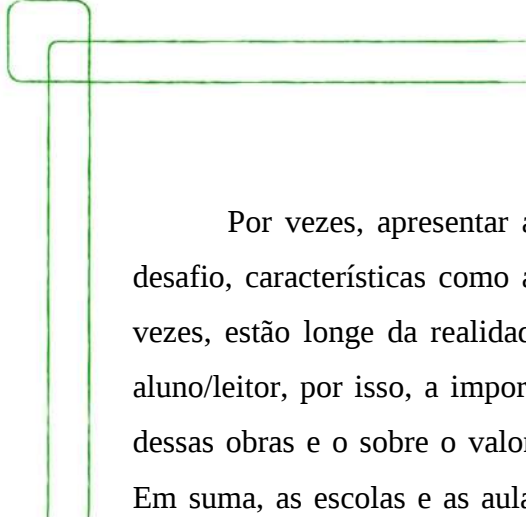
FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

O cânone literário brasileiro: uma breve introdução

O cânone literário brasileiro, tem na segunda metade do século XIX, seu marco de criação, os críticos literários brasileiros, influenciados pelas ideias da crítica romântica europeia, buscaram através do estabelecimento de um cânone brasileiro, a construção de uma identidade nacional da literatura.

Segundo Cairo (2001) o cânone brasileiro ainda permanece relevante, porque, “cada período busca redefiní-lo em função da tradição que melhor se adeque ao horizonte de perspectivas de quem, no presente, o seleciona” (Cairo, 2001, p.13). Ou seja, são os críticos literários de cada época, que determinam qual obra faz parte ou não do cânone literário. Barbosa (2001) vai além, quando coloca que o cânone literário brasileiro é conservado não somente pela sublimação em si de características de natureza estética, mas também pela realização reiteradas vezes, de análise dessas obras. Em outras palavras, o cânone literário brasileiro é constituído, pela insistência dos críticos literários, nas escolhas das obras analisadas.

A palavra cânone, que vem sendo repetida tantas vezes até o momento, tem sua origem no grego “kanón”, que vem do latim “Canon”, e significa regra. Partindo desse pressuposto, podemos então concluir que, o cânone se constitui como um conjunto de obras que seguem determinadas regras tradicionais, de natureza estética e linguística. Regras essas que são adotadas pelos críticos literários de cada país, como as mais importantes, para que uma obra seja considerada canônica. Logo, podemos estabelecer que o cânone é criado a partir de construções históricas e sociais, ou seja, ele é construído ao longo do tempo, por determinados grupos sociais.



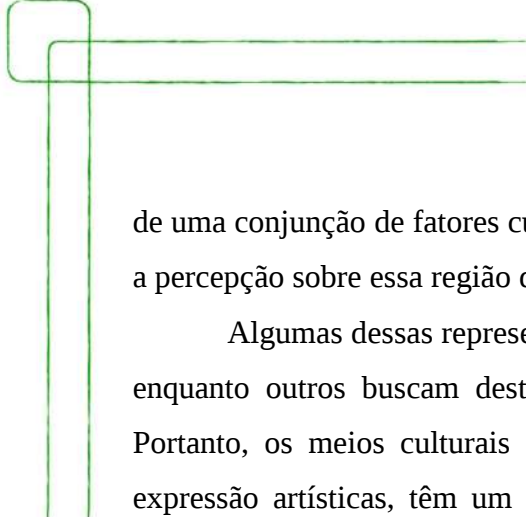
Por vezes, apresentar as obras do cânone brasileiro para os jovens, constitui-se um desafio, características como a linguagem ou os assuntos tratados por essas obras, que, por vezes, estão longe da realidade do aluno, acaba por não contribuir com o engajamento do aluno/leitor, por isso, a importância de buscar estratégias que despertem o interesse, acerca dessas obras e o sobre o valor que elas possuem para a construção da identidade brasileira. Em suma, as escolas e as aulas de literatura são as grandes responsáveis por apresentar aos jovens, a literatura canônica brasileira, isso ocorre devido a uma exigência dos grandes vestibulares do país, que utilizam essas obras na elaboração de suas provas. Por isso, as escolas buscam cada vez mais, meios dinâmicos e criativos de abordagem das obras literárias junto aos alunos.

Nordeste: a construção de um imaginário

O nordeste brasileiro apresenta problemas de ordem social, política e econômica, não muito diferente de outras regiões do país, mas no caso do nordeste esses problemas foram operados ao longo da história, tanto pelas pessoas que vivem na região, como por quem é de fora dela, como mecanismos para a construção de um imaginário nordestino. Esse imaginário, ainda está presente em várias das representações que existem sobre essa região do país.

Sobre a questão do imaginário, Nazaré (2019) vai dizer que as representações são alimentadas por imagens, que são construídas com o objetivo de criar imaginários, ou seja, há um claro imbricamento das categorias imagem, representação e imaginário. Além disso, para a autora as imagens são como “bacias semânticas” porque delas emergem todo um arcabouço de significações e de mitos (Nazaré, 2019, p. 131). Em outros termos, o campo das representações é uma área em constantes embates, principalmente no aspecto cultural. Um dos autores que traz essa discussão é Chartier (1990). Para ele, “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (Chartier, 1990, p.17). Ou seja, as imagens, imaginários e representações sobre determinado objeto, pessoas e uma região são frutos de uma escolha feita por grupos sociais, que detêm poder político e/ou econômico.

Com base nas discussões de Nazaré (2019) e Chartier (1990), acerca dos conceitos representações e imaginário, podemos concluir, que o imaginário nordestino relaciona-se com o conjunto de símbolos, narrativas, estereótipos e representações que intervêm na visão coletiva sobre o nordeste brasileiro. Todavia, essas construções simbólicas são consequência



de uma conjunção de fatores culturais, históricos, artísticos, sociais e econômicos que formam a percepção sobre essa região do país.

Algumas dessas representações são carregadas de estereótipos negativos, ou limitados, enquanto outros buscam destacar a riqueza cultural e a diversidade presentes na região. Portanto, os meios culturais como o cinema, a música e a literatura e outras formas de expressão artísticas, têm um papel importante na formação e disseminação do imaginário nordestino ao longo da história. Ou seja, essas representações, por vezes, são as responsáveis por moldar a construção de identidades culturais e ajudarem na percepção que as pessoas da própria região têm do seu território e também de quem não mora na mesma.

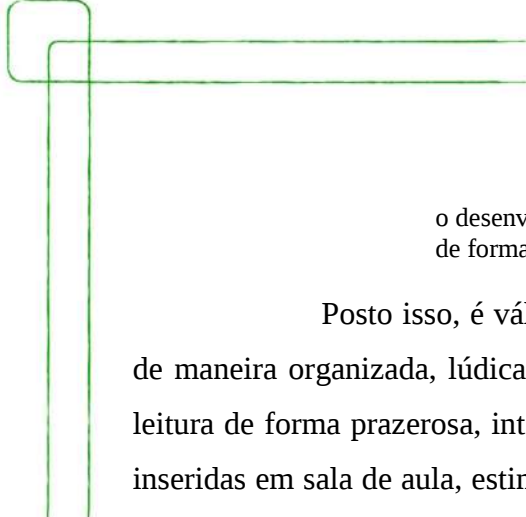
Diante disso, as obras trabalhadas na oficina literária “Morte e Vida Severina” do escritor João Cabral de Melo Neto e “O Santo e a Porca” do escritor Ariano Suassuna, que além de serem trabalhadas nos vestibulares, constituem-se em si peças fundamentais para entender, como foi, e, é construído o imaginário nordestino, que ao longo do tempo foi constituído através das representações das mazelas sociais da região e dos costumes nordestinos. Com isso, buscamos através das oficinas debater essas imagens, imaginários e representações que permeiam as obras literárias escolhidas, além de objetivar o letramento literário dos alunos.

Letramento literário e sua importância.

Rildo Cosson, da Universidade Federal de Minas Gerais, define o letramento literário como o processo de apropriação da linguagem. Nesse sentido, o processo de letramento é de fundamental importância para o processo de ensino aprendizagem e para formação de leitores.

Na perspectiva pedagógica, o letramento literário ocorre de forma variada e suas técnicas se desenvolvem de maneira diversificada. Mas existem quatro características que são fundamentais para o seu funcionamento e para sua ocorrência, determinando a efetividade na formação de leitores críticos e reflexivos. Para Rildo Cosson:

Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para



o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (Cosson, 2016).

Posto isso, é válido ressaltar que o ato de ler é construído no cotidiano escolar de maneira organizada, lúdica e criativa. Com isso, é necessário que se criem atividades de leitura de forma prazerosa, interagindo com as diferentes culturas e personalidades que estão inseridas em sala de aula, estimulando a oralidade dos alunos, ampliando seus conhecimentos prévios e o seu repertório, melhorando a escrita e o nível de conhecimento social e cultural dos discentes.

Dessa forma, o letramento propicia que os alunos compreendam e percebam a literatura em seu cotidiano e se sintam estimulados para novas leituras. A partir dessas prerrogativas, os estudantes conseguirão atuar dentro do cenário escolar com mais segurança, pois enquanto conhecedores da realidade literária, conseguirão absorver conhecimentos das principais escolas literárias, estruturas textuais, características dos mais diversos autores e entrarão em contato com os mais diversos gêneros textuais, enriquecendo seu processo de ensino, assim estarão preparados para futuras leituras, produções de texto, interpretações textuais, além de outras atividades que estão ligadas ao universo escolar.

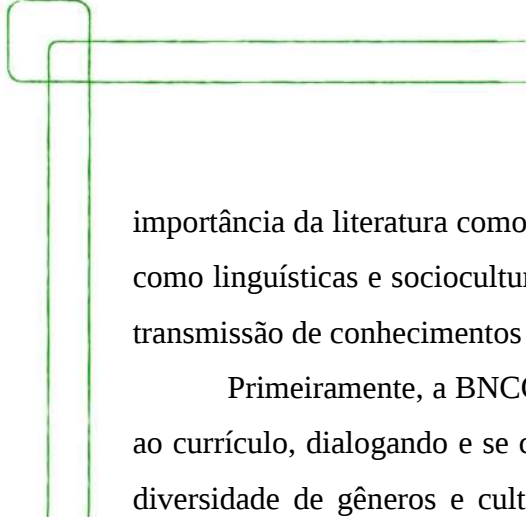
Com isso, a leitura deve ser cada vez mais incentivada dentro de sala de aula. Assim é válido destacar:

A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (Cosson, 2006, p. 40).

Portanto, ser leitor é se inserir no mundo e no contexto social. Além disso, a leitura vai além de uma habilidade ou de uma atividade regular, mas se situa no conceito da triangulação, que se define no fato de se olhar para uma coisa e ver outra, ou seja estabelecer ligações e relações com os conhecimentos prévios que possuímos e adquirimos ao longo da nossa jornada escolar e social e assim compreender o que estamos lendo e não apenas decodificar signos linguísticos. Através dessas realizações daremos um passo amplo na busca pela formação de leitores críticos e engajados.

A importância da literatura presente na BNCC.

A literatura é parte essencial da formação integral do estudante e deve ser trabalhada de acordo com as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes fundamentais para a educação básica no Brasil. A BNCC reconhece a



importância da literatura como instrumento para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como linguísticas e socioculturais. Além disso, propõe uma abordagem que vai além da mera transmissão de conhecimentos literários, visando construir seu conhecimento crítico.

Primeiramente, a BNCC defende que a literatura seja incorporada de forma abrangente ao currículo, dialogando e se conectando com outras áreas de estudo, a fim de construir uma diversidade de gêneros e culturas. Dessa forma, não se trata apenas de ler obras literárias separadamente, mas de relacioná-las com temas contemporâneos, questões sociais e contextos históricos, tornando o ensino da literatura mais significativo e interessante para os alunos e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, compreende a valorização da leitura como uma prática constante e diversificada. A BNCC incentiva a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de compreender, interpretar e apreciar diferentes tipos de textos literários, bem como a arte da sua região nordestina que está em foco. Para isso, é fundamental oferecer um ambiente escolar rico em livros e recursos didáticos, promovendo atividades que estimulem o gosto pela leitura e pela escrita textual.

Bem como, é imprescindível a mediação do professor neste processo de ensino, é através dele que a maior parte do pensamento crítico do aluno se desenvolve, através do estímulo e estratégias que irão proporcionar o interesse dos alunos, o debate e a expressão de suas ideias. Dessa forma, a literatura deixa de ser vista como um mero objeto de estudo e passa a ser compreendida como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para sua formação como cidadão crítico, criativo e participativo.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O trabalho da oficina, durante a Residência Pedagógica, foi uma jornada enriquecedora e desafiadora, repleta de aprendizados tanto profissionais quanto pessoais. O acompanhamento em turmas de ensino médio requer uma atenção maior, com estratégias pedagógicas complexas, criativas e compartilhamento de experiências. As atividades realizadas foram desde planejamento das oficinas literárias, como as aulas semanais, reuniões, atividades e projetos interdisciplinares com a supervisão da respeitosa professora titular que sempre se manteve aberta à novas ideias.

Durante a realização do projeto ocorreu leitura das obras, interpretações textuais, compartilhamento de reflexões e discussões temáticas produtivas entre os alunos acerca das obras “Morte e Vida Severina” e “O santo e a porca”, discussões estas que fortaleceram o

fomento cultural dos alunos e o contexto da época situacional do imaginário nordestino. Na etapa um, como pode-se observar na imagem 1, ocorreram as leituras, discussões e encenações das obras. Enquanto, que nas imagens 3 e 4 foram realizadas a apresentação da biografia dos autores e vídeo temático de uma animação 3D da obra Morte e Vida Severina, que configura a etapa dois. Já nas imagens 2 e 5 e 6 representam o dia da produção dos painéis “Raízes do Sertão”, onde cada grupo ficou responsável pela criação de um painel.

Imagem 1 - leitura e discussão das obras

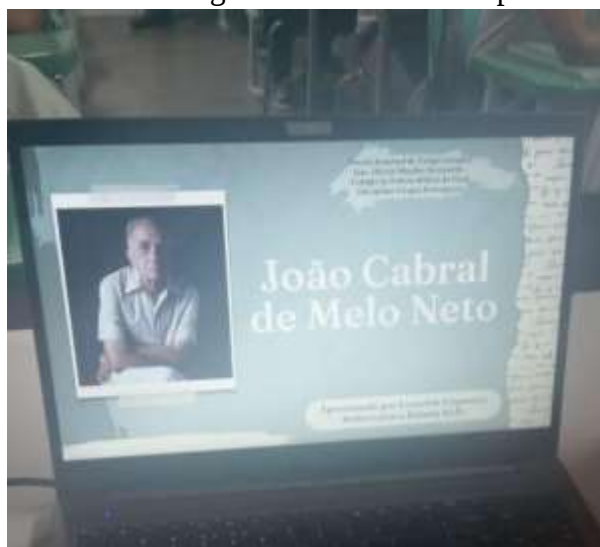


Fonte: fotografia tirada pelo próprio autor (2023).

Imagem 2 - atividade dos painéis



Imagens 3 e 4 - slides de apresentação e vídeo de animação 3D



Fonte: fotografia tirada pelo próprio autor (2023).



Imagem 5 - atividade produção dos painéis



Fonte: fotografia tirada pelo próprio autor (2023).

Imagem 6 - atividade dos painéis



Fonte: fotografia tirada pelo próprio autor (2023).

Por fim a Residência Pedagógica, foi uma experiência transformadora, com desafios que nos ajudam a crescer como educadores. Compreende-se a importância da flexibilidade, da paciência, além de entender a individualidade de cada aluno. Mais do que transmitir

conhecimento, a educação é uma via de mão dupla, onde professores e alunos aprendem uns com os outros, construindo juntos um caminho de conhecimento e desenvolvimento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com prazer que expressamos nossa profunda gratidão a todos os participantes por sua dedicação, entusiasmo e contribuições ao longo deste período de oficina literária, bem como a grande companhia da professora supervisora de Residência Pedagógica. Foi incrível testemunhar o comprometimento de cada um com o processo de aprendizado e o interesse demonstrado em explorar as obras literárias estudadas e o conhecimento crítico.

Durante nossos encontros, mergulhamos juntos nas páginas dessas obras e exploramos os temas, personagens e contextos que as tornam tão significativas para a literatura brasileira. As discussões profundas e reflexivas que surgiram foram verdadeiramente inspiradoras, demonstrando o poder da literatura para nos conectar, nos fazer refletir e nos instigar a questionar o mundo ao nosso redor.

Além disso, as atividades práticas realizadas, como as análises textuais, as apresentações de adaptações e as discussões em grupo, enriqueceram ainda mais nossa compreensão das obras e ampliaram nosso repertório literário. Que as reflexões e aprendizados compartilhados continuem a reverberar em nossas vidas e práticas educacionais, inspirando-nos a buscar sempre novos horizontes de conhecimento.

REFERÊNCIAS

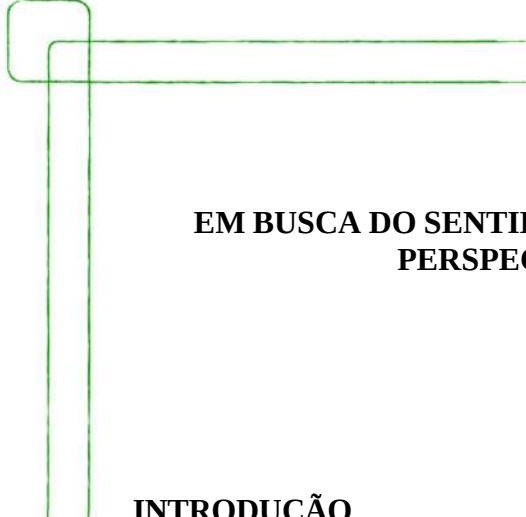
BARBOSA, J. A. **O cânone na história da literatura brasileira**. Organon, Porto Alegre, v. 15, n. 30-31, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/download/29708/18366/115058>. Acesso em: 27/01/2024.

CAIRO, L. R. V. **Memória cultural e construção do cânone literário brasileiro**. Scripta, v. 4, n. 8, p. 32-44, 9 mar. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10392/8485>. Acesso em: 27/01/2024.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre prática e representações**. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1990.

NAZARÉ, Manuella Mirna Enéas de. Construindo uma região: imagem e imaginário sobre o nordeste brasileiro. v. 29 n. 1 (2019): **Imagens, Representações e Imaginários sobre o Brasil**. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/view/31495>. Acesso em: 27/01/2024.



EM BUSCA DO SENTIDO...: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS SEMÂNTICOS

Bianne Karen Santos Sabino
Lígia Inês da Silva Nascimento
Grazielle Aparecida Alves da Silva
Luciana Barbosa da Silva
Diógenes Buenos Aires de Carvalho

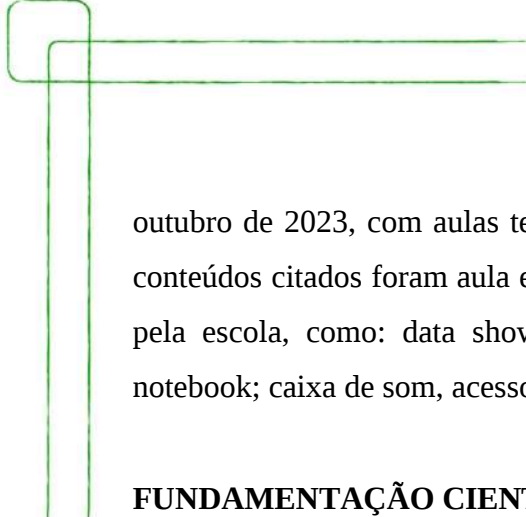
INTRODUÇÃO

A Oficina de Semântica foi um trabalho realizado através do Projeto Residência Pedagógica (UESPI/CAPES) em turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada na cidade de Teresina, Estado do Piauí, com o objetivo geral de discutir a importância dos aspectos semânticos para a compreensão e produção de textos, e como objetivos específicos: apresentar o conceito de semântica; compreender os aspectos semânticos estabelecidos em textos e enunciados; e aprimorar a habilidade de compreensão e produção de textos.

O estudo da Semântica é essencial para a compreensão dos sentidos do texto. Esse conhecimento desempenha um papel indispensável no desenvolvimento linguístico e nas habilidades comunicativas dos estudantes. Segundo Cançado (2008, p.15), "Semântica é o estudo do significado das línguas". Logo, se faz necessário trabalhar com essa área do conhecimento nas escolas, para o desenvolvimento de habilidades e competências na interpretação de textos, nas produções textuais e até mesmo na oratória. Quando entendemos o significado das palavras e como utilizá-las de forma eficaz, conseguimos expressar nossas ideias de forma clara.

Por essa razão, surgiu a necessidade de trabalhar com Semântica, pois o conhecimento desse ramo da Linguística proporciona aos estudantes a apropriação de diversas habilidades, incluindo uma melhor compreensão textual, como já foi mencionado anteriormente. Esse aprendizado os auxilia a conhecer o significado das palavras e frases num contexto de interação social, e, conseqüentemente, influencia a comunicação, além de contribuir para que os alunos aprendam a se expressar de maneira mais eficaz, evitando interpretações errôneas e mal-entendidos, o que é indispensável, especialmente, em atividades escolares.

Para a organização e estruturação da oficina tomamos como referência básica o livro "Introdução à Semântica", organizado por Pinto, Coelho e Ribeiro (2016). Os conteúdos selecionados foram os seguintes: Pressuposto e subentendido, Sinonímia e Antonímia, Homonímia x Paronímia, Polissemia e Ambiguidade, Intertextualidade e Campo Semântico Lexical. As atividades da oficina foram realizadas duas vezes por semana, durante o mês de



outubro de 2023, com aulas teóricas e práticas. A metodologia utilizada para administrar os conteúdos citados foram aula expositiva e dialogada, utilizando dos recursos disponibilizados pela escola, como: data show; impressora, para as atividades impressas; quadro branco; notebook; caixa de som, acesso à internet etc.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

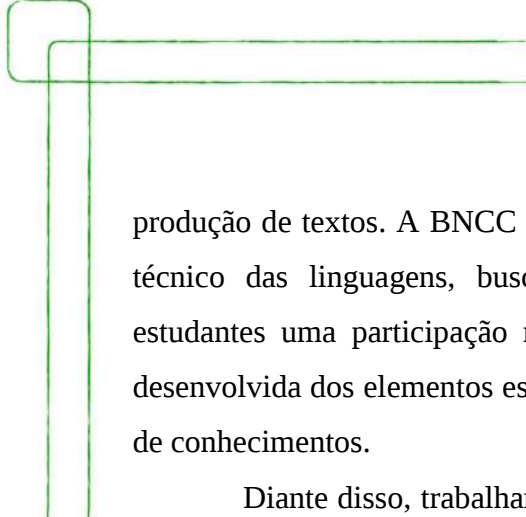
Inicialmente, abordaremos a importância de trabalhar com oficina e semântica para os estudantes do ensino médio. Em seguida, apresentaremos as atividades aplicadas durante a oficina. Reiteramos que, todas as atividades trabalhadas nessa oficina baseamos-nos na obra “Introdução à Semântica” organizada pelos os autores Pinto, Coelho e Ribeiro (2016).

A semântica é um campo de estudo da linguística que está interessada em estudar os significados das palavras, frases, textos e elementos linguísticos de modo geral, ou seja, está dedicada em compreender como as palavras e estruturas linguísticas representam e transmitem significados. A semântica é essencial para o conhecimento da linguagem, já que elucida como as palavras e as estruturas linguísticas se conectam ao nosso entendimento do mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento educacional que estabelece diretrizes para a elaboração dos currículos escolares para a Educação Básica do Brasil. A BNCC busca uma educação mais homogênea e alinhada com as necessidades e desafios da educação no nosso país. O intuito da BNCC é assegurar uma base comum de conhecimentos e competências a todos os estudantes brasileiros. A Base Nacional é apenas um instrumento que serve para orientar na formação dos currículos específicos para cada escola, levando em consideração todas as suas especificidades, então todas as instituições de ensino brasileira da educação básica se baseiam na BNCC para elaborar o seu currículo. Posto isso, a BNCC (Brasil, 2018) propõe para o ensino médio que:

Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 500).

Dessa forma, percebemos que o Ensino Médio tem responsabilidade de aprofundar a compreensão sobre as linguagens, tanto no âmbito verbal, quanto multissemiótico, ocorrendo por meio do aprimoramento do entendimento analítico e crítico em relação à leitura, escuta e



produção de textos. A BNCC (2018) ressalta a relevância de ir além do simples aprendizado técnico das linguagens, buscando assim, uma formação mais ampla que ofereça aos estudantes uma participação mais ativa e crítica na sociedade, com uma percepção mais desenvolvida dos elementos estéticos, éticos e políticos envolvidos na comunicação e produções de conhecimentos.

Diante disso, trabalhar a semântica em sala de aula é crucial para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, pois os estudos da semântica trazem vários benefícios como, o entendimento de palavras e expressões em inúmeros contextos, o que ajuda para uma leitura e interpretação mais precisa de textos; na produção textual, em que os estudantes selecionam palavras que expressam melhor suas ideias, melhorando a qualidade e a clareza dos seus textos; a semântica auxilia também na oralidade, pois ajuda na escolha de palavras adequadas para cada contexto comunicativo. Proporcionando, assim, uma interação eficaz e evitando algum mal-entendido, além de colaborar com o vocabulário, já que o estudo da semântica está relacionado com desenvolvimento do vocabulário, enriquecendo o seu repertório linguístico.

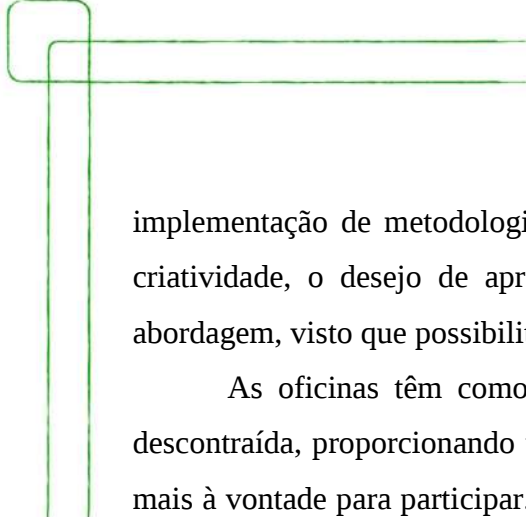
Ainda destacamos duas habilidades da BNCC (2018) que mostram a relevância de trazer esses estudos da semântica:

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (Brasil, 2018, p.508-509)

Essas habilidades visam aprimorar a capacidade de analisar textos de forma mais elaborada, possibilitando que se encontrem ligações entre diferentes textos, compreendam nuances específicas da linguagem e que usem criticamente a língua em seus processos de leituras, interpretação e escrita.

As oficinas, por sua vez, são instrumentos eficazes para melhoria do ensino nas escolas, trata-se de um ambiente de aprendizado flexível e interativo, que promove a introdução de práticas inovadoras e compartilhamento de experiências e crescimento colaborativo de conhecimentos. Elas contribuem para ampliar capacidades sociocognitivas, a interatividade e a liberdade de aprender, oferecendo que os discentes estendam seus conhecimentos obtidos na sala de aula e associem para fora dela. Antunes (2011) salienta que as oficinas pedagógicas implicam que a formação do conhecimento seja por meio de



implementação de metodologias que estimulem a participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo de aprender e a busca pelo saber. As oficinas se alinham a essa abordagem, visto que possibilitam estabelecer uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

As oficinas têm como objetivo superar os desafios dos estudantes de forma mais descontraída, proporcionando um ambiente mais livre de pressão e permitindo que se sintam mais à vontade para participar. Entendemos que estudar nossa língua é sempre um desafio, e, muitas vezes, os alunos sentem dificuldades quando a abordagem trata apenas da memorização de regras gramaticais. Por isso, optamos por fazer essa oficina como uma forma de facilitar e tirar a tensão que é estudar um assunto complexo como os elementos e aspectos semânticos, buscando demonstrar que o ato de aprender e ensinar não se resume a práticas mecânicas, mas em experiências agradáveis e divertidas.

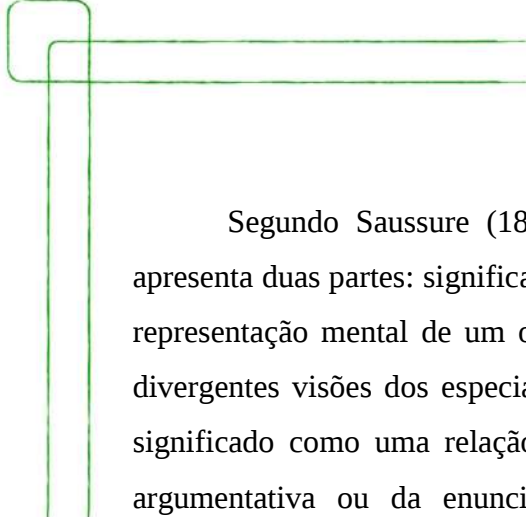
Segundo Correia *et al.* (2010), as oficinas pedagógicas podem ser entendidas como ambientes que viabilizam a participação ativa dos discentes com uma aprendizagem significativa e aquisição do conhecimento, distinguindo-se dos métodos tradicionais de ensino, uma vez que, introduzem reflexões sobre os acontecimentos, transformando esse aspecto um elemento fundamental em sua aplicação. Dessa forma, trabalhar oficinas em sala de aula é um modo de se distanciar daquele modelo tradicional de ensino, onde o professor é o transmissor de conteúdos e o estudante é o receptor passivo, o que é bastante criticado por Freire (1991).

Ao trabalhar com uma oficina, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais fácil e oportuniza vários benefícios. Isso ocorre porque as oficinas estão relacionando a teoria com a prática, tornando o aprendizado prazeroso, pois aproximam os estudantes da sua realidade linguística e comunicacional, contribuindo para um envolvimento mais significativo no processo educacional.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Oficina em prática: um relato de experiência

A primeira aula, intitulada Introdução à Semântica, teve como objetivo discutir o conceito de Semântica e seu campo de atuação, assim como compreender a definição de significado e significante. Para isso, abordamos que a semântica é um ramo da Linguística que estuda o significado das línguas naturais, e somente a partir dos estudos de Ferdinand Saussure (1857—1913), publicados no livro “Curso de Linguística Geral”, é que os pesquisadores passaram a tomar por objeto de pesquisa a língua por si mesma.



Segundo Saussure (1857—1913), a língua é um sistema de signos e cada signo apresenta duas partes: significante, imagem acústica composta por letras e sons; e significado, representação mental de um objeto ou da realidade social em que vivemos. Por causa das divergentes visões dos especialistas, a Semântica subdivide-se em: formal, que considera o significado como uma relação entre a linguagem e aquilo sobre o que fala a linguagem; argumentativa ou da enunciação, que tem por objetivo identificar enunciados fontes prioritárias da informação a ser transmitida; lexical, estuda o significado individualizado dos itens lexicais e as relações semânticas que mantêm com outros itens lexicais; dentre outras.

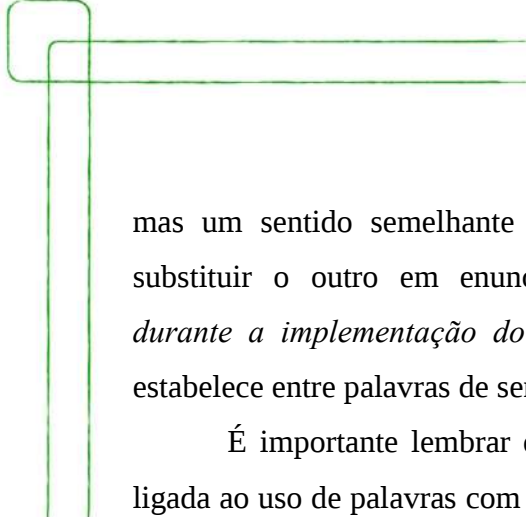
É importante esclarecer que a avaliação da oficina foi realizada no percorrer das aulas. No primeiro momento, a avaliação foi feita através de atividades impressas e questionários orais que, além de trabalhar a definição de conceitos, foi possível também reconhecer que a língua coloca à disposição do falante recursos que o possibilita expressar-se de acordo com suas necessidades comunicativas e compreender que a interpretação de textos e enunciados está condicionada aos contextos linguísticos e extralinguísticos.

Na segunda aula, trabalhamos com a temática Pressuposto e Subentendido. Em um texto, podemos encontrar informações explícitas e implícitas. A partir das marcas linguísticas e do próprio contexto é possível perceber as noções de implícito, baseando-se nos conceitos de pressuposto e subentendido. Pressuposto é algo que se pressupõe sobre uma coisa que ainda não foi explicitada no texto. Temos como exemplo a frase “*Julia deixou de comer carnes*”. A partir das marcas linguísticas fica pressuposto que Julia comia carne antigamente.

Já o Subentendido é algo que pode ser deduzido a partir de uma informação presente no texto como, por exemplo, a frase “*Paula ganhou outro computador*”; subtende-se que: o anterior foi roubado, ou está ultrapassado ou que não tem mais conserto.

Para a fixação deste assunto, além da exposição de slides e atividade escrita, também utilizamos a caixa de som para fazer um paralelo entre o conteúdo com a música *Apenas mais uma de amor*, do cantor Lulu Santos. Com a leitura da letra da canção foi possível discutir que o autor utilizou do subentendido para a construção de sentido na música. Esta aula teve por objetivo distinguir pressuposto de subentendido; relacionar os elementos linguísticos, classes e estruturas que veiculam significações implícitas e apresentar o pressuposto e o subentendido como partes do enunciado que ajudam na produção de sentido.

A terceira aula teve por tema “Relações Semânticas entre as palavras: Sinonímia e Antonímia”. Podemos dizer que palavras estabelecem relação de Sinonímia quando apresentam a possibilidade de serem substituídas umas pelas outras, em um mesmo contexto, sem alterar o sentido. Vale ressaltar que as palavras sinônimas não possuem o mesmo sentido,



mas um sentido semelhante como, por exemplo *problema* e *dificuldade*, que um pode substituir o outro em enunciados como “*Apareceram diversos problemas/dificuldades durante a implementação do projeto*”. Por outro lado, a Antonímia é a relação que se estabelece entre palavras de sentidos opostos como *morto* e *vivo*.

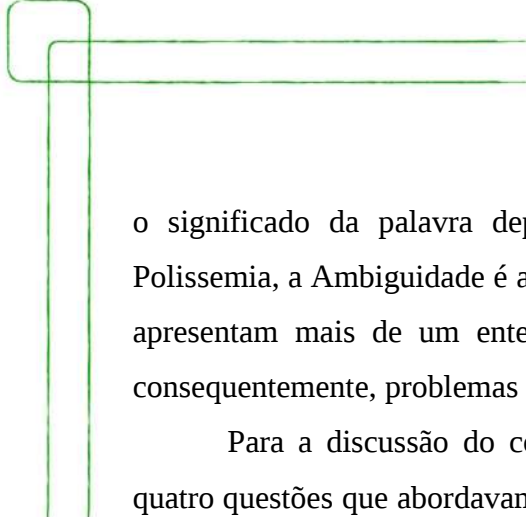
É importante lembrar que a antonímia é diferente de contradição. A antonímia está ligada ao uso de palavras com sentidos opostos; já a contradição é a oposição de sentido entre sentenças (Pinto *et al*, 2016) Para estabelecer essa diferença é preciso considerar que: o enunciado pode utilizar-se de antônimos para gerar a contradição ou a sentença pode utilizar palavras antônimas, mas não gerar uma contradição.

Para esclarecer este assunto, exemplificamos com: “*João abraçou Maria, mas Maria não foi abraçada por João*”, a partir do termo *não* surgiu uma contradição, pois a sentença apresenta uma oposição de sentidos. Já se as frases “*O piloto está vivo*” e “*O piloto está morto*” forem empregadas em um mesmo contexto, as palavras antônimas, *vivo* e *morto*, geram uma contradição. Por fim, a sentença “*João comprou a casa e João vendeu a casa*” apresenta uso de antônimos, *comprou/vendeu*, mas não uma contradição, pois é possível que uma pessoa compre algo e depois venda.

Como atividade avaliativa da terceira aula foi apresentado um quadro com palavras e, em grupo, os alunos recortaram e colaram em papel colorido criando uma tabela com palavras sinônimas e antônimas. O objetivo desta aula consistia em apresentar os conceitos de significado e sentido; conhecer as relações semântico-lexicais de sinonímia e antonímia e diferenciar antonímia da ideia de contradição.

A quarta aula teve por objetivo conceituar homonímia e paronímia, polissemia e ambiguidade; reconhecer estas relações nas sentenças; distinguir casos de ambiguidade e diferenciar polissemia de homonímia. Homônimos (Pinto *et al*, 2016) são palavras que possuem o mesmo som, mas significados diferentes, independente se apresentam grafias iguais ou diferentes. Os homônimos podem ser: imperfeitos, quando possuem a mesma pronúncia e grafias diferentes, como: *cessão/seção*; e perfeitos, aqueles com pronúncia e grafia iguais, como: *verão* (substantivo) e *verão* (verbo). Já a Paronímia (Pinto *et al*, 2016) é a relação das palavras que se assemelham na pronúncia e na grafia, mas apresentam sentidos diferentes, como: *tráfego* (trânsito) e *tráfico* (comércio ilegal). Vale ressaltar que não se pode confundir parônimos com palavras de grafia dupla como, por exemplo, *cotidiano* e *quotidiano*, que alteram a grafia, mas têm o mesmo sentido.

A Polissemia é quando uma palavra pode ter vários significados, como: *mangueira*, que pode ser um tubo de borracha por onde passa água ou a árvore da manga. Na polissemia,



o significado da palavra dependerá do contexto em que foi empregado. Diferente da Polissemia, a Ambiguidade é a parte da semântica em que as palavras e estruturas da sentença apresentam mais de um entendimento possível, gerando dificuldades na interpretação e, conseqüentemente, problemas na comunicação (Pinto *et al*, 2016).

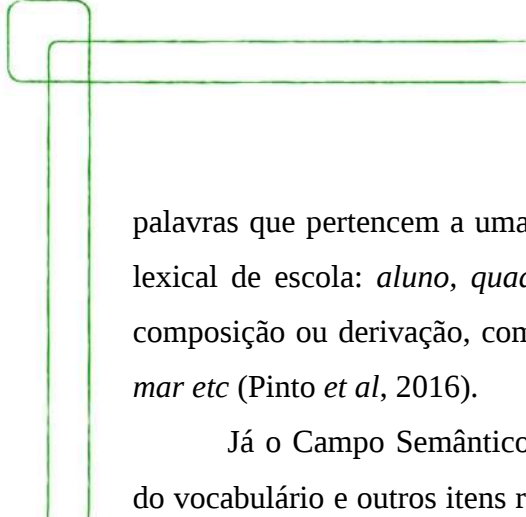
Para a discussão do conteúdo, trabalhamos com atividade impressa constituída por quatro questões que abordavam pares de palavras, para que os alunos identificassem a relação entre elas, como: conserto (ê)/ conserto (é), cerrar/serrar, descriminar/discriminar, cura (substantivo)/cura (verbo), cheque/xeque, cela/sela, seção/sessão/cessão; além de textos e charges que possibilitaram a análise da relação das palavras na criação de sentido.

A quinta aula teve por tema “Os Princípios de Textualidade”. Os princípios da Textualidade são: Intencionalidade, que se desenvolve por meio da argumentação e ajuda a defender a tese proposta no texto e a persuadir o leitor sobre determinado ponto de vista; Aceitabilidade, em que são apresentados fatos racionais que não fogem da compreensão do leitor; Situacionalidade, está relacionado a adequação do contexto em que o texto é produzido, ou seja, deve levar em consideração o tema, o grau de formalidade, a variação (padrão da escrita) entre outros; Informatividade, é a quantidade de informações mobilizadas e distribuídas ao longo do texto; e Intertextualidade, que é a relação explícita, subentendida ou pressuposta que o texto estabelece com outros. Estes cinco princípios constituem a textualidade. A Textualidade, juntamente com a coerência e a coesão, contribui para a produção de sentido no texto. (Matos, 2023)

Nesta aula, que teve por objetivo conceituar Textualidade, distinguir e exemplificar os princípios da Textualidade e a sua importância para a produção de sentido no texto, trabalhamos sentenças que possibilitaram perceber como esses princípios se desenvolvem e como podem ser utilizados na produção textual com determinada finalidade.

Na sexta aula da Oficina de Semântica, abordamos o tema “Campo Semântico Lexical”. Essa aula teve por objetivo apresentar o conceito de campo semântico lexical, reconhecer e identificar palavras de mesmo campo lexical e perceber as relações paradigmáticas que podem existir entre um item do vocabulário e outros itens pertencentes a mesma categoria. Para dar início a essa discussão, é necessário lembrar que léxico é o conjunto de palavras disponíveis em um idioma e que alteram de valor e sentido de acordo com a época, com a situação comunicativa, intenção do falante e o contexto em que são desempenhadas (Pinto *et al*, 2016).

O Campo Lexical é a associação de palavras que se relacionam em um determinado grupo como, por exemplo, *flor, jardim, perfume, terra, espinha*. Este campo é formado por



palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento ou de interesse, como o campo lexical de escola: *aluno, quadro, livro, mesa, escrever, livro*; e por palavras formadas por composição ou derivação, como o campo lexical de mar: *marítimo, marujo, marinha, beira-mar etc* (Pinto *et al*, 2016).

Já o Campo Semântico Lexical está ligado às relações paradigmáticas entre um item do vocabulário e outros itens representantes da mesma categoria, ou seja, é o agrupamento de itens (Pinto *et al*, 2016). Este agrupamento que ocorre por meio da categorização não é universal, pois depende da crença e das práticas de um determinado grupo étnico ou social. Cada categoria é constituída de representantes “bons” ou típicos, que possuem todas as características de um determinado grupo, e “maus” ou atípicos, que não compartilham de todas as características de um determinado grupo. Temos como exemplo o campo lexical ave, em que sabiá, rolinha e canário são considerados típicos ou bons, e o pinguim é um representante atípico. Através das relações sintagmáticas e paradigmáticas é possível manter, evitar ou eliminar problemas de estranheza no texto apenas com a substituição de termos pertencentes ao mesmo campo semântico.

Nesta última aula da oficina, trabalhamos com atividade impressa em que os alunos precisavam reconhecer os campos semânticos e a relação que as palavras possuíam umas com as outras, além de identificar o campo semântico em que faziam parte.

A execução da Oficina de Semântica aconteceu de forma tranquila, visto que, a instituição da rede pública conta com uma boa estrutura e todos os materiais e equipamentos estavam disponíveis para uso, como: datashow, notebook, caixa de som, acesso à internet, entre outros, a fim de melhorar e garantir uma boa educação para os alunos.

No percorrer das aulas, encontramos algumas dificuldades, como as conversas paralelas, mas logo eram interrompidos, pois mostramos a importância desses conteúdos na interpretação e produção de textos, principalmente, no texto dissertativo argumentativo, que logo realizaram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por fim, vale ressaltar também a importância do Projeto Residência Pedagógica, realizado através da Universidade Estadual do Piauí (UESPI/CAPES). Com o Projeto Residência Pedagógica, os discentes dos cursos de licenciatura das universidades têm a oportunidade de conhecer a organização e o funcionamento de Escolas de Ensino Básico, de adentrar e ter contato com o ambiente da sala de aula, distinguir os problemas que podem surgir na execução das atividades, fortalecer a conversação entre teoria e prática, além de desenvolver a produção de planos de aula, relatórios e oficinas, que ajudam a identificar e superar dificuldades encontradas no processo de ensino – aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de Semântica desenvolvida e aplicada em turmas do 3º ano do Ensino Médio teve como objetivo geral discutir a importância dos aspectos semânticos para a compreensão e produção de textos. Com base nos resultados abordados no desenvolvimento, percebe-se que o objetivo proposto foi alcançado com êxito.

Os resultados foram favoráveis, apesar das dificuldades encontradas, pois os estudantes demonstraram desempenho satisfatório na produção e compreensão de textos, uma vez que eles entenderam os aspectos semânticos na escrita, refletindo positivamente na habilidade analítica e interpretativa.

Perante os resultados, compreendemos que a aplicação de oficinas têm um papel significativo, visto que elas são instrumentos eficientes para melhorar o ensino, aprimorando capacidades sociocognitivas dos estudantes, possibilitando-os a expandirem seus conhecimentos e tornando as aulas mais envolventes e menos monótonas. Os alunos acabam por participar mais ativamente das aulas, sendo questionadores, interagindo mais e assim esclarecendo dúvidas. Também entendemos que, trabalhar com oficinas em sala de aula se distingue do modelo tradicional de ensino, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

O presente artigo contribuiu por apresentar e descrever uma metodologia ativa, estabelecida através da experiência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica (UESPI/CAPES), que pode ser utilizada tanto por professores como por docentes em formação que desejam desenvolver uma nova abordagem em diferentes níveis do ensino, a fim de suprir necessidades de compreensão e produção textual dos alunos. É interessante que os profissionais da educação adotem práticas diferentes das tradicionais, como por exemplo as oficinas, que trabalham diferentes assuntos de forma dinâmica, fazendo com que o aluno além de aprender o conteúdo, também desempenha outras habilidades e competências.

Além disso, enfatizamos que o Programa Residência Pedagógica (UESPI/CAPES) é uma ótima oportunidade de experienciar a prática nas escolas e participar ativamente nesse ambiente. Durante nossa participação no programa, ao adentrarmos em sala de aula, identificamos algumas dificuldades pertinentes no ensino de língua materna e preparamos-nos para enfrentar esses desafios encontrados, pois a experiência vivida, não só facilita o ensino-aprendizagem, mas também, nos guia para buscar práticas pedagógicas eficazes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora**: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: UFMS, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CORREIRA, M. E. A. *et al.* Investigação do fenômeno de isomeria: concepções prévias dos estudantes do ensino médio e evolução conceitual. **Revista Ensaio**, v.12, n.2, p. 83-100, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MATOS, Talliandre. Textualidade. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textualidade.htm>. Acesso em 18 de outubro de 2023.

MÜLLER, Ana (org.); MARTINS, Nize Paraguassu (org.). Produção de material didático em semântica: a BNCC e o livro didático. __In: **Ensino de gramática**: reflexões sobre a semântica do português brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 10-32.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTNA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, n.2, p. 77-88, 2009.

PINTO, Deise Cristina de Moraes; COELHO, Fábio André Cardoso; RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. **Introdução à Semântica**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016.

SOUZA, José Wellisten Abreu de; FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Semântica e ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de análise dos documentos direcionadores nacionais. **Anais do SILEL**, v.3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

AGRADECIMENTOS

As instituições de fomento e apoio para execução do subprojeto. A fonte deve conter tamanho 10.



RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS RESIDENTES DO SUBPROJETO DE LETRAS PORTUGUÊS, NA CIDADE DE PICOS-PI

Rita de Cássia Abreu de Almeida
Olihelton Escorcio de Oliveira
Raquel Rocha de Moura
Antônio Valdemar de Carvalho
Eliana Pereira de Carvalho
Emanoel Pedro Martins Gomes

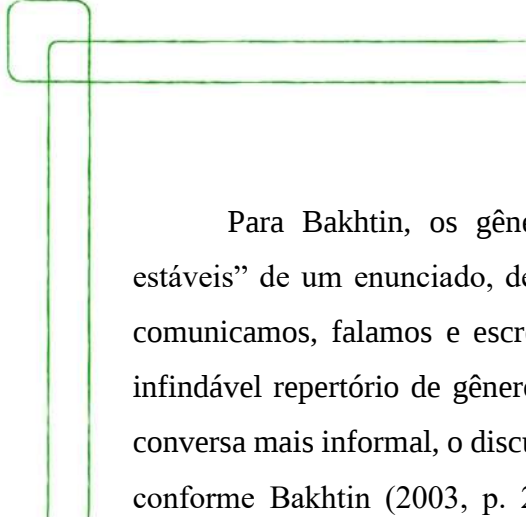
INTRODUÇÃO

Em decorrência da realização do Programa Residência Pedagógica no CETI Helvídio Nunes, sob a orientação do preceptor Antônio Valdemar de Carvalho e dos docentes-orientadores da UESPI, profa. Eliana Pereira de Carvalho e Prof. Emanoel Pedro Martins Gomes, resolvemos colocar em prática um projeto que aproximasse os discentes da identidade regional que compartilham por serem nordestinos. Nasceu daí o projeto intitulado “Literatura de Cordel: uma fonte de representação regional”.

A intenção era aproximar os discentes da confecção e publicação do gênero literatura de cordel, desenvolvendo estudos sobre o gênero mencionado e, em contrapartida, incentivando-os no tocante à produção de cordéis. Com isso, pretendíamos sensibilizar os discentes para as descobertas de si, de seu contexto regional e de sua expressão por meio da produção de cordéis, favorecendo a interação deles com a região em que habitam e constroem suas experiências e laços afetivos.

No atual contexto, é indiscutível a inserção dos sujeitos em uma realidade, cujo uso e domínio das práticas de leitura e escrita em suas diversas modalidades é uma prática constante. Percebemos que possuir esses domínios vão além de uma ação realizada apenas para fins comunicativos. Pensando nisso, cremos que a escola é vista como um dos principais meios de desenvolvimento do conhecimento para a evolução de um cidadão que interage e age socialmente, pois é lá que muitas vezes temos os primeiros contatos com o ensino – aprendizado da leitura e da escrita. É onde se inicia nossa trajetória como um ser leitor e produtor de diversos gêneros textuais. Assim, o incentivo no ambiente educacional por meio do uso destes, especificamente na Educação Básica, proporciona para os discentes uma maior flexibilidade aos estudos linguísticos sobre a língua portuguesa, mas também estimula a imaginação, o desenvolvimento de suas capacidades interpretativas e produtivas que, bem trabalhadas, poderão instigar o desenvolvimento opinativo e crítico do discente, propiciando-lhe o entendimento de que é um sujeito possuidor de ideias, cultura e vivências sociais.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA



Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas social e historicamente. O autor relata que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de Gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso, no entanto, até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

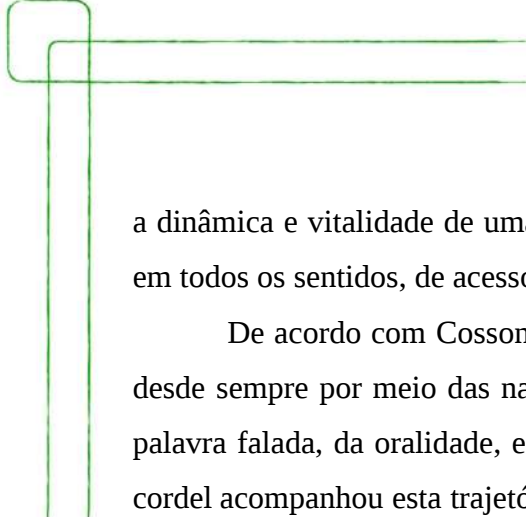
A palavra gênero sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela teoria literária com um sentido especificamente literário, para identificar os gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático, os gêneros modernos como o romance, a novela, o conto, o drama etc. Entre os professores de ensino da língua materna, o termo “gênero” ganha popularidade a partir de meados da década de 1990, quando o governo federal brasileiro começa a discutir o primeiro esboço do que seriam, futuramente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, um referencial pedagógico para todo o país, contemplando todas as disciplinas.

Cada vez mais pesquisas apontam para a ampliação dos estudos em torno dos gêneros. Nesse sentido, o conceito vai além do campo literário, abrigando uma infinidade de textos que, naturalmente, são usados para se referir a categorias distintas de discurso, sejam ele oral ou escrito, com ou sem pretensões literárias. Dessa forma, a noção de gênero não está circunscrita aos textos literários, mas também aos estudos de áreas do conhecimento como a antropologia, a sociologia, a etnografia e principalmente a linguística. Essa expansão dos gêneros está tornando o estudo dos gêneros textuais cada vez mais multidisciplinar.

Segundo Marcuschi (2007), os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como a relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao considerarmos a quantidade de gêneros textuais atualmente existentes em relação às sociedades anteriores a comunicação escrita.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros textuais como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificados na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos. (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Hoje, a noção de gênero vem sendo usada de maneira mais frequente e em número cada vez maior, vinculando-se com facilidade para referir-se a qualquer tipo de texto e ampliando então seu uso progressivamente e diariamente. Atrelado ao oral, o gênero literatura de cordel não perde sua atualidade, pois continua sendo usado não apenas para apresentar toda



a dinâmica e vitalidade de uma região, o Nordeste, mas também como forma mais acessível, em todos os sentidos, de acesso ao conhecimento de si e do mundo.

De acordo com Cosson (2020), a literatura esteve presente nas comunidades humanas desde sempre por meio das narrativas de origem dos primeiros tempos. Primeiro, através da palavra falada, da oralidade, e, depois, através da palavra escrita, a literatura. A literatura de cordel acompanhou esta trajetória do oral para o escrito e, embora vivamos em uma sociedade em que o escrito prevalece e onde as manifestações orais são desvalorizadas, o cordel ainda se mantém, mantendo com ele a força da oralidade.

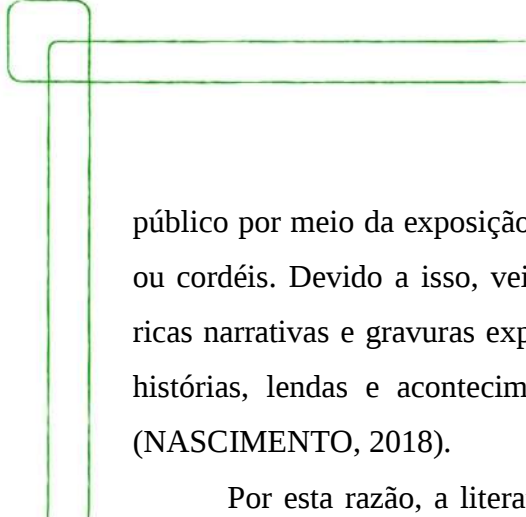
Para Hampâté Bâ (2010, p. 169) “a tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”. Foi por meio do oral que o homem encontrou sua totalidade, pois, com a fala, tecnologia humana indispensável, é possível não apenas reviver os acontecimentos, como também conservá-los na memória de um povo. A contação de história, juntamente com a oralidade, é uma forma de transportar o ser humano ao seu passado, conduzindo-o pelo presente e interligando os sujeitos e as gerações continuamente.

Coelho (2010) se concentra na força da tradição oral ao relatar que a gênese da literatura popular, que mais tarde se constituiria como literatura folclórica, é, por sua vez, a mesma da Literatura Infantil ocidental. Perseguimos esta gênese através das longínquas *narrativas primordiais*, provindas de fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, deu-se durante a Idade Média, através da transmissão oral.

Dessas *narrativas primordiais* orientais nascem, pois, as *narrativas medievais arcaicas*, que acabam se popularizando (na Europa e depois em suas colônias americanas, como o Brasil) e se transformando em *literatura folclórica* (ainda hoje viva, entre nós, circulando principalmente no Nordeste, através da ‘literatura de cordel’) ou em *literatura infantil* (através dos registros feitos por escritores cultos, como Perrault, Grimm, etc.). (COELHO, 2010, p. 7).

A entrada dos colonizadores portugueses no Brasil, conforme Coelho (2010), em especial a partir do século XVII, contribuiu para a difusão da novelística medieval. Esta se perpetuou de tal forma na memória popular que ainda hoje perduram no acervo popular nordestino como atesta Câmara Cascudo em *Cinco Livros do Povo* (1953), trazendo para o público brasileiro cinco novelas mais difundidas em nosso folclore: *Donzela Teodora*; *Roberto do Diabo*; *Princesa Magalona*; *Imperatriz Porcina*; *História do Imperador Carlos Magno e Os Doze Pares de França*. Sendo assim, o gênero cordel chega até nós como pertencente às tradições europeias e encontrou no Nordeste, um terreno fértil para seu florescimento e adaptação às nuances da cultura local.

Antigamente, era comum que os folhetos deste gênero fossem ofertados ao olhar do



público por meio da exposição deles em feiras e mercados, onde eram pendurados em cordas ou cordéis. Devido a isso, veio a expressão "cordel". Tais folhetos, caracterizados por suas ricas narrativas e gravuras expressivas, tornaram-se um veículo vital para a disseminação de histórias, lendas e acontecimentos sociais, capturando a essência do imaginário popular (NASCIMENTO, 2018).

Por esta razão, a literatura de cordel é quase um patrimônio cultural brasileiro. Este reconhecimento reflete a importância que o gênero possui para a construção da identidade e expressão do país. Não se contentando em apenas preservar a riqueza das narrativas populares do Nordeste brasileiro, a literatura de cordel também espelha as vivências, desafios e aspirações das comunidades sertanejas, relata o poeta Patativa do Assaré (2022).

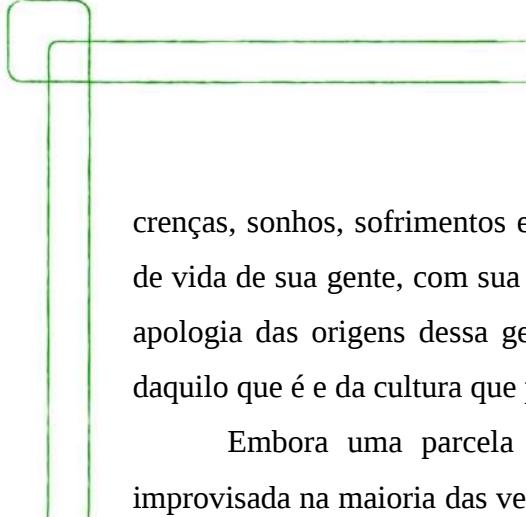
Segundo Cascudo (1994, p. 24): “A Literatura de Cordel dá um sentido de uniformidade às criações dos poetas populares pela circunstância especial de se apresentar impressa, reproduzida de textos previamente manuscritos”. No entanto, a verdade é que a parte impressa corresponde a um percentual muito pequeno, menos de 1%, da poesia realmente feita no nível popular.

Para Luyten (2007) a literatura de cordel é uma produção independente, cuja venda representa um valor pequeno. A produção é feita de forma manual, contemplando capas de papel de embrulho comum e a utilização de xilogravuras. Os folhetos, no geral, possuem o tamanho equivalente a oito páginas de papel sulfite, provenientes da dobradura em quatro partes de duas folhas.

Em relação aos temas, o gênero consagra os populares, decorrentes do imaginário de seus autores e autoras, além daqueles de origens rurais e com uma densa carga religiosa. Para Cascudo (1994, p. 24), a produção contemporânea, pelos antigos processos de versificação popularizada fixa, traz “assuntos de época, guerras, política, sátira, estórias de animais, fábulas, ciclo do gado, caça, amores, incluindo a poetização de trechos de romances famosos tornados conhecidos”. Tudo isso derivado da facilidade com que a poesia popular é difundida nesses locais, seja através de cantorias em grupo seja por meio da escrita.

Por tudo isso, a literatura de Cordel é considerada um dos elementos de maior comunicabilidade dos meios populares, constituindo-se como parte da folk-comunicação, isto é, sistemas de comunicação por meio dos fenômenos folclóricos de mão dupla; ou seja, do povo para o povo (LUYTEN, 2007, p. 8). Luyten (2007) observa que as sociedades humanas, quando são iletradas, utilizam-se desse último recurso para guardar o que acham importantes. Daí a tendência de ordenar toda uma espécie de mensagem em forma poética.

A identidade do poeta popular é a identidade do seu povo, de sua cultura, de suas



crenças, sonhos, sofrimentos e lutas. O cordelista nordestino, em especial, registra a história de vida de sua gente, com sua trajetória de dor e/ou de glórias, fazendo, sobretudo uma quase apologia das origens dessa gente; o que dá a essas pessoas a possibilidade de se orgulhar daquilo que é e da cultura que possui.

Embora uma parcela muito grande da poesia oral se perca, em função de ser improvisada na maioria das vezes, é, nos muitos livrinhos impressos e na memorização, que a Literatura de Cordel se perpetua, já que, conforme Luyten (2007, p.11), “o ritmo das frases e a semelhança das partes finais ou iniciais facilitam tremendamente a memorização”. Na transposição para o papel, o ritmo dessa poesia musical é obtido por meio de formas perfeitas de metrificação como a Sextilha (forma mais comum, com estrofes de 6 versos de 7 sílabas cada e rimas no 2º, no 4º e no 6º verso), a Décima (com estrofes de 10 versos com 7 sílabas cada), o Martelo Agalopado (10 versos com 10 sílabas cada), o Quadrão (de 8 a 10 versos em cada estrofe) e a Quadrinha (com 4 versos).

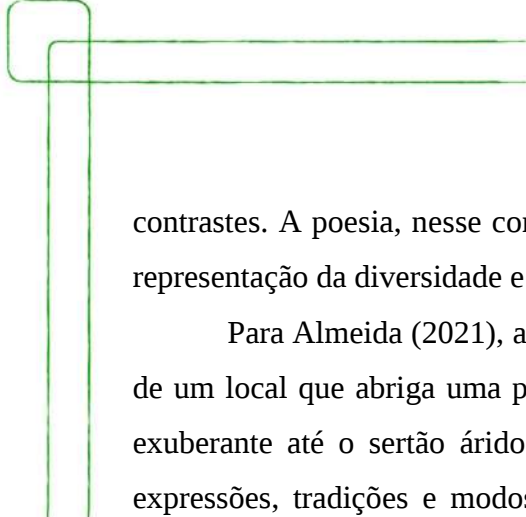
É importante fazermos um parêntese aqui para enfatizar que, no século XIX, não era comum a denominação Nordeste ou nordestino. Conforme Albuquerque Jr. (2013, p. 137):

O tipo regional nordestino não existia até as primeiras décadas do século XX. Surgiu quase ao mesmo tempo em que o recorte regional Nordeste, ou seja, em torno da segunda metade da década de 1910 [...]. O termo *nordestino* aparece para nomear os habitantes de uma área inicialmente compreendida entre os estados de Alagoas e Ceará, sendo às vezes aplicado para nomear também os habitantes do Piauí e Maranhão, com menor frequência. Podemos contatar, no entanto, que esta identidade regional vai se afirmando de forma muito lenta, convivendo, pelo menos até os anos 30, com outras designações como: nortista [...].

A identidade nordestina adquire força na poesia literária cordelista, considerando-se que ela está intrinsecamente ligada à realidade nordestina. Abrangendo um viés social que contempla diversos aspectos da região, nesta literatura o Nordeste obtém protagonismo, tornando-se a essência dos versos cordelistas. O cordel mergulha na problemática, na cultura, nos causos, personagens, ditos populares.

No que diz respeito ao imaginário e à memória, a poesia literária cordelista reflete as vivências, a imaginação a fé e a devoção do povo do nordeste, trazendo histórias que são repassadas de geração a geração e fixando elos com os registros das realizações humanas. Desta forma o cordel torna-se um espaço de vivências coletivas e de retratação da cultura literária nordestina.

Na tessitura poética que explora o imaginário da região, o Nordeste não é meramente um espaço geográfico, mas emerge como um vibrante cenário cultural, repleto de nuances e



contrastes. A poesia, nesse contexto, serve como um veículo poderoso para a articulação e a representação da diversidade e da riqueza que caracterizam essa região do Brasil.

Para Almeida (2021), a literatura de cordel traz na sua feitura toda a vastidão territorial de um local que abriga uma pluralidade de paisagens, climas e ecossistemas, desde o litoral exuberante até o sertão árido. Essa diversidade geográfica se reflete na multiplicidade de expressões, tradições e modos de vida que coexistem na região. O verso, ao captar essas variações, contribui para a construção de um imaginário nordestino multifacetado e autêntico.

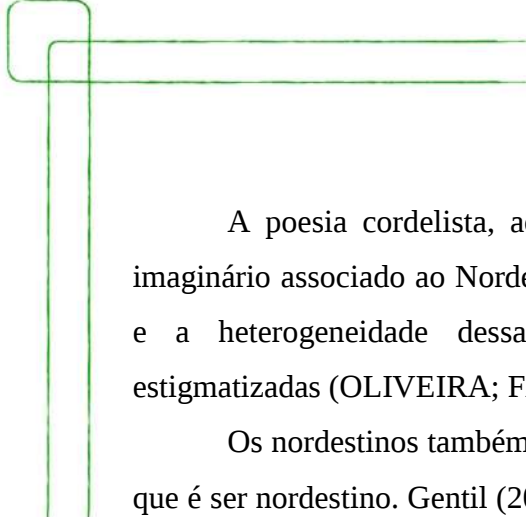
Por abrigar uma pluralidade geográfica e cultural muito grande e intensa, a literatura de cordel se torna o espaço por excelência para memórias, histórias e identidades que configuram o Nordeste. A lírica cordelista explora a relação intrínseca entre o povo e a terra, revelando a forma como o ambiente influencia e molda as práticas culturais, a sociabilidade e a visão de mundo. O sertão, por exemplo, com sua aridez e desafios, é frequentemente simbolizado como um espaço de resistência e resiliência, onde a vida floresce contra todas as adversidades (RIBEIRO, 2019).

Na literatura de cordel, a construção do imaginário também aborda as dinâmicas sociais e econômicas que marcam a região. O território é palco de contrastes acentuados, onde a coexistência entre o progresso e a tradição, a urbanização e o rural, tece uma complexa tapeçaria. A poesia, ao dar voz a essas tensões e convergências, revela a complexidade da experiência (SOUZA, 2021).

Ademais, o folclore, as tradições orais, a música e a dança são elementos fundamentais na construção do imaginário. Ao dialogar com essas expressões culturais, o poeta cordelista contribui para a valorização e preservação do patrimônio erudito, desafiando e expandindo as fronteiras do que é considerado representativo da região (SILVA, 2018).

Outro aspecto digno de ser relatado é que a poesia cordelista, como expressão artística, tem sido instrumento crucial na construção e desconstrução de estereótipos e representações associadas ao Nordeste brasileiro. A riqueza e diversidade dessa região, muitas vezes, são obscurecidas por imagens simplificadas e redutivas, que perpetuam visões distorcidas e unidimensionais (LEONARDELI, 2019).

Dentre os estereótipos prevalentes, a região é frequentemente retratada como uma terra de seca e escassez, onde o sertanejo enfrenta, com resiliência e estoicismo, as adversidades impostas pelo clima árido. Embora esta imagem contenha elementos de verdade, ela omite a pluralidade de ecossistemas, culturas e modos de vida presentes na região. O Nordeste não é apenas o interior, mas também o litoral, o agreste, a zona da mata, cada qual com suas características distintas e riquezas singulares (SOUZA, 2021).



A poesia cordelista, ao abordar esses estereótipos, tem o poder de reconfigurar o imaginário associado ao Nordeste. Os poetas, através de suas obras, revelam a complexidade e a heterogeneidade dessa região, contrapondo-se às representações simplistas e estigmatizadas (OLIVEIRA; FARIAS, 2018).

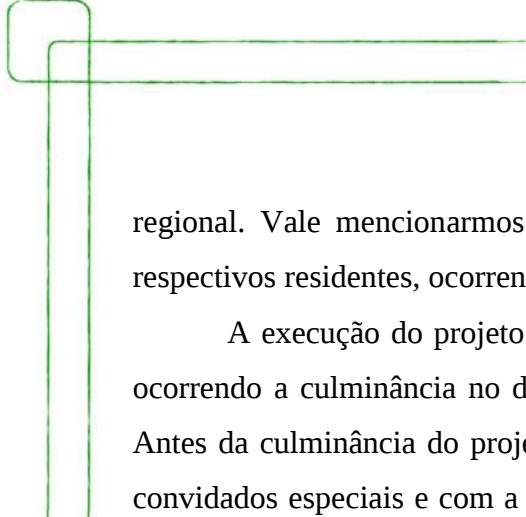
Os nordestinos também não escapam da estereotipia produzida por quem desconhece o que é ser nordestino. Gentil (2019) relata que estes estereótipos se manifestam na forma como o sujeito nordestino é retratado, frequentemente associado à figura do retirante, do vaqueiro, do cangaceiro. Embora essas imagens façam parte do imaginário coletivo, elas não esgotam a diversidade de sujeitos e experiências que compõem o tecido social do Nordeste. Dessa forma, a poesia cordelista se torna o espaço propício para refletir sobre estes estereótipos, tornando-se ela um espaço de resistência e reivindicação, onde vozes marginalizadas podem se fazer ouvir e novas representações podem emergir a partir daí.

Na diversificada tapeçaria das artes e da literatura brasileira, o local emerge como um cenário de inigualável vitalidade e profundidade. A região Nordeste, abastecida por uma rica paleta de tradições, histórias e paisagens, tem sido uma fonte inesgotável de inspiração para artistas e escritores. Esses criadores, ao explorarem a singularidade da região, contribuem significativamente para a construção do imaginário nordestino na tradição nacional (LOPES, 2022).

A importância que a literatura de cordel possui para o Brasil como um todo fez com que ela se tornasse o mote para este projeto. O trabalho com este gênero em sala de aula trará, certamente, fortes contribuições para a valorização do discente enquanto sujeito pertencente a este espaço e/ou nele inserido, como também para descortinar a grandiosidade da região em todos os seus aspectos. Além do mais, contribuirá para a construção do imaginário coletivo em relação ao nordestino, impregnado de estereótipos, construídos, inclusive, por meio de uma literatura nacional que, por muito tempo, representou o Nordeste a partir da temática da seca.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Durante o mês de outubro, executamos o projeto intitulado “Literatura de Cordel: Uma Fonte de Representação Regional” em conjunto com outros residentes que são responsáveis pelo 9º ano. O nosso objetivo foi valorizar não apenas o gênero cordel, mas também as representações culturais que ele expõe, principalmente levando em consideração a cultura



regional. Vale mencionarmos que o projeto foi realizado em ambas as turmas com seus respectivos residentes, ocorrendo apenas uma junção do grupão no dia da culminância.

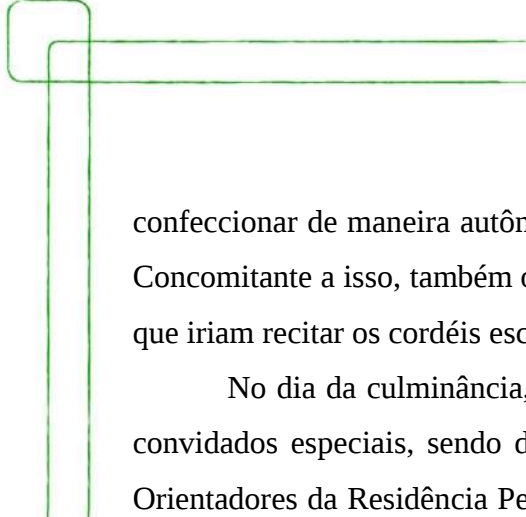
A execução do projeto foi realizada durante o mês de outubro e início de novembro, ocorrendo a culminância no dia 10 de novembro às 10 horas da manhã no pátio da escola. Antes da culminância do projeto em evento realizado no pátio da escola com a presença de convidados especiais e com a participação de toda comunidade escolar, realizamos a divisão deste em etapas que foram concretizadas em sala de aula ou fora dela, em atividades extraclasses.

Dividido em etapas, primeiro tivemos a apresentação do projeto, o seu propósito e conteúdo adequado, com a exposição de autores e seus cordéis, assim como o próprio gênero literatura de cordel e sua estrutura, sempre levando em consideração a representação do regional. A segunda etapa teve como propósito a criação de cordéis por parte dos alunos, que foram divididos em grupos para realizarem essa tarefa. Na terceira etapa, com os cordéis já prontos, foram realizadas as confecções dos mesmos pelos alunos, pois seriam expostos em varais, típicos dos cordéis, no dia da culminância, conjuntamente com a escolha de alunos para recitação de alguns cordéis. A quarta e última etapa seria justamente a culminância do projeto; ou seja, sua concretização em forma de evento.

Durante a primeira etapa, a maioria dos alunos não sentiram tanta empolgação com o projeto a ser executado, porém, ao longo das aulas e à medida que íamos expondo o conteúdo e principalmente mostrando vários cordéis, muitos se interessaram e perceberam a semelhança com coisas que faziam parte do seu cotidiano. Digamos que, em grande parte, os discentes tiveram um certo interesse por aquilo que estava sendo mostrado.

Ao longo da segunda etapa, percebemos um interesse mais explícito por parte dos alunos, pois concluíram que, para fazerem os cordéis, precisariam entender sua dinâmica e construção para que tudo isso fosse colocado em prática por meio do ato criativo deles. Esse foi um período em que auxiliamos constantemente os discentes em suas dúvidas e dificuldades, sempre dando sugestões e fazendo intervenções no tocante a aplicação de suas ideias na elaboração dos livretos. Pela pluralidade de temas que os cordéis dispõem, sendo possível abordar desde o cotidiano regional nordestino, como também o homem, sua cultura, seu dialeto; dentre outros temas como a seca, o amor etc., os discentes tiveram facilidade em se concentrar em um tema em suas pesquisas e produções.

Depois das produções dos cordéis, partimos para a terceira etapa que seria a confecção destes. Dentre todas as etapas executadas do projeto, observamos que esta foi a etapa mais empolgante para os discentes. Eles gostaram bastante de desenhar, pintar, enfim, de



confeccionar de maneira autônoma a partir de pesquisas próprias e da descoberta de talentos. Concomitante a isso, também ocorreu durante esses momentos a divisão e o ensaio dos alunos que iriam recitar os cordéis escolhidos.

No dia da culminância, tudo saiu como planejado, tínhamos uma mesa de honra com convidados especiais, sendo dois poetas e cordelistas da região, além dos nossos Docentes Orientadores da Residência Pedagógica, que falaram um pouco da importância e gratificação que era estarmos realizando esse projeto.

Um dos momentos mais importantes da culminância do evento foi perceber a surpresa e empolgação da mesa em relação ao material produzido pelos discentes. Isso se deveu não apenas pela força poética dos versos cordelistas produzidos, mas também pela maturidade em abordar a identidade nordestina através do cordel. Todos os presentes perceberam a importância do projeto para valorização da cultura nordestina e do próprio discente que soube aproveitar as produções para refazer os passos de uma identidade perdida e da experiência vivida em comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o projeto foi possível despertarmos os discentes, assim como toda a comunidade escolar presente, para a importância da literatura de cordel como patrimônio do Brasil, como forma e discurso literários que possibilitam as representações da identidade regional do Nordeste, assim como valorização de uma cultura tão rica e tão negligenciada fora e dentro de suas fronteiras regionais. Dessa forma, o objetivo do projeto de trazer o gênero literatura de cordel para o meio educacional, com o intuito de que a sala de aula se tornasse um grande estímulo motivacional para a leitura e produção da poesia popular foi alcançado.

A realização do projeto fez com que os discentes apreendessem os diversos aspectos relacionados à história do homem nordestino e a aspectos culturais e geográficos presentes no seu cotidiano, resultando assim em produções textuais de cordéis, na confecção destes e, por sua vez, na exibição do trabalho dos discentes no dia da culminância com recitações de cordéis produzidos que despertaram a atenção dos presentes para a potencialidade dos discentes.

Para os residentes que participaram do projeto, o momento foi de satisfação e de realização, pois a prática pedagógica nos possibilitou verificar que a literatura de cordel é um elemento da nossa cultura com potencialidade para ser experimentado como um recurso pedagógico de grande versatilidade no desenvolvimento de debates sobre temas relacionados

à cidadania, ao preconceito, à educação, à consciência ambiental, à condição social do povo nordestino, à espiritualidade, à ética, dentre outros temas pertinentes.

No decorrer das atividades, observamos muita empolgação por parte dos alunos ao se depararem com algo bastante familiar para eles, o ser nordestino, assim como tivemos resultados bastante satisfatórios em relação à produção de cordéis.

O projeto executado em conjunto com outros residentes teve como propósito não apenas apresentar o gênero literatura de cordel, como também o desenvolvimento da valorização das representações regionais que perpassam esse gênero.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de. **Nordestino**: invenção do ‘falo’ – uma história do gênero masculino (1920-1940). Coleção Entregêneros. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

ALMEIDA, Larissa Araújo de. **Os resíduos medievais culturais e literários na poesia de Patativa do Assaré**. 2021.

ASSARÉ, Patativa do. **Aqui tem coisa**. São Paulo: Hedra, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

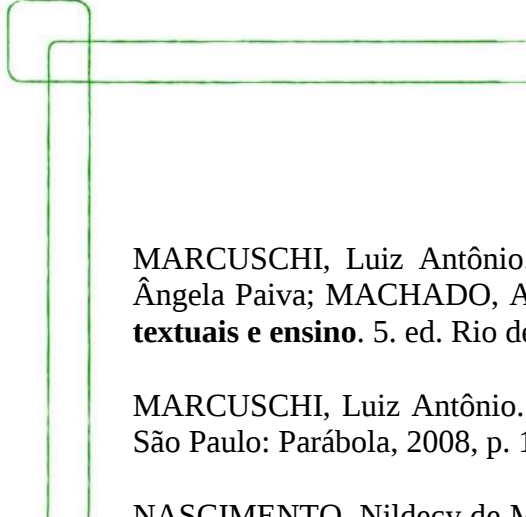
GENTIL, Mônica Maria Feitosa Braga. **Patativa do Assaré, Leitor de Camões**. Da Identificação Glosante à Contestação Global. PQDT-Global, UTAD, 2019.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In. UNESCO. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. Brasília, 2010.

LEONARDELI, Poliana Bernabé. “O uso da oralidade, como identidade e memória, na poesia popular de Patativa do Assaré”. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 18, n. 31, p. 149-178, 2019.

LOPES, Eduarda Maria Moreira. O abc de Patativa do Assaré ensinando sobre memória e tradição no nordeste flagelado. **SINAFRO**. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. 2022.

LUYTEN, Joseph M. **O que é Literatura de Cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2007.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DINÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-20.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 151-269.

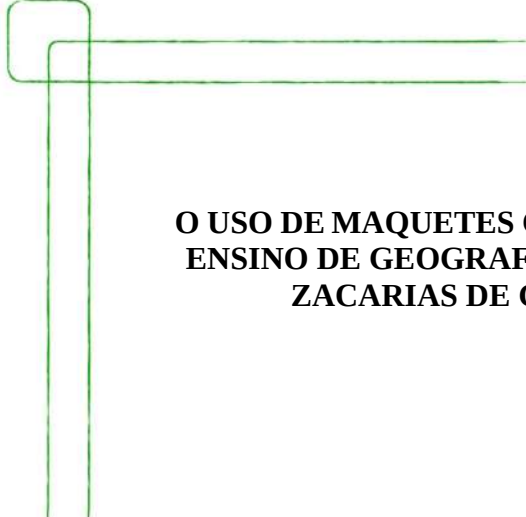
NASCIMENTO, Nildecy de Miranda. **Luiz Gonzaga: um contador do Nordeste do Brasil**. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Daniela Santana; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. “A paisagem nordestina na poesia de Patativa do Assaré: possibilidades para o ensino de Geografia”. **Revista Interface** (Porto Nacional), n. 15, p. 81-98, 2018.

RIBEIRO, Sandriana Lucena. “Patativa do Assaré: uma poética de dicção social em *Cante lá que eu Canto cá*”. In: Brito, Antônio Iraldo Alves de Brito; Pinheiro, Maria do Socorro. (Org.). **A Filosofia de um trovador nordestino**. 1ed. São Paulo: Árvore Digital Editora, 2019.

SILVA, Daniele de Lima da. “O imaginário do sertanejo nordestino na poesia de Patativa do Assaré e na mídia: uma análise comparativa”. **Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação**. Universidade Federal de Goiás, 2018.

SOUZA, Joice Ribeiro de. “Cantando o sertão em A Inspiração nordestina: a poesia de cordel de Patativa do Assaré”. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2021.



O USO DE MAQUETES COMO FERRAMENTAS POTENCIALIZADORAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA CETI ZACARIAS DE GÓIS (LICEU PIAUIENSE) EM TERESINA-PI

Lucas dos Reis Santo
Edivana Rocha Carvalho
Valdenilson Carvalho Rodrigues
João Paulo de Sousa Silva
Ketlen Katiane Moura da Silva Aguiar
Clemilda Gomes Oliveira Bandeira
Maria Tereza de Alencar
Liége de Souza Moura

INTRODUÇÃO

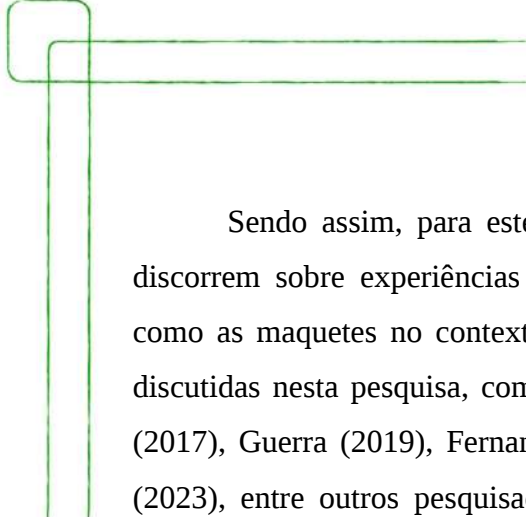
Os conteúdos e temáticas relacionados à subárea da Geografia Física constituem uma dificuldade, muitas vezes, intransponível para professores da área que atuam na Educação Básica, isso ocorre em razão das nomenclaturas, conceitos e termos técnicos que são considerados difíceis de serem trabalhados em sala de aula. Estas dificuldades, em muitos casos, resultam da formação acadêmica deficitária e representam desafios que muitos docentes encontram em adaptar recursos didáticos capazes de mudar essa realidade.

Por consequência, o aprendizado dos estudantes, sobretudo da Educação Básica e de escolas públicas, limita-se, não raramente, ao uso do livro didático como principal recurso metodológico e aulas expositivas que não contemplam abordagens contextualizadas e significativas ao aprendizado dos educandos.

Este trabalho é resultado da experiência vivenciada pela equipe de residentes pedagógicos do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com a execução de uma atividade realizada com 13 turmas do Ensino Médio no CETI Zacarias de Góis, localizado na região centro-norte de Teresina-PI. Desse total de turmas, 8 eram de 1ª série e as outras 5 turmas de 2ª série.

Nesse sentido, o objetivo geral da atividade desenvolvida foi estimular a participação, a criatividade, o protagonismo e o pensamento crítico dos alunos por meio do uso e confecção de maquetes como recursos didáticos que possibilitam a visualização tridimensional, em escala reduzida, dos fenômenos físicos-naturais ocorrentes no espaço geográfico.

No que concerne à metodologia empregada na execução da atividade, a princípio procedeu-se com o planejamento das aulas que serviram de base para a elaboração do trabalho. Posteriormente, iniciou-se a aplicação das aulas abordando temáticas relacionadas à Geografia Física (estrutura interna do Planeta Terra; tipos de rochas; formas de relevo; vulcanismo e tectonismo). Por fim, foi realizada a culminância dos trabalhos confeccionados pelos discentes.



Sendo assim, para este trabalho, foram utilizados como aporte teórico autores que discorrem sobre experiências dos usos e construção de recursos e instrumentos didáticos como as maquetes no contexto escolar e autores que possibilitam a sustentação das ideias discutidas nesta pesquisa, como, por exemplo, Silva e Silva (2017), Louzada e Frota Filho (2017), Guerra (2019), Fernandes, Araújo, *et al.*(2018), Pericato, Paes *et al.*(2015), Sabino (2023), entre outros pesquisadores que problematizam o processo de ensino por meio de recursos didáticos pouco utilizados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o trabalho está estruturado em quatro seções, a começar pela introdução. Na seção seguinte, encontra-se a fundamentação teórica, em que são apresentadas considerações pertinentes a partir de autores que sustentam as ideias aqui defendidas. Sucessivamente, é feita uma análise acerca das experiências advindas durante e após a efetivação da atividade, além de expor as principais considerações procedentes das etapas de realização do trabalho, com a exposição de registros fotográficos realizados no desenvolver do projeto.

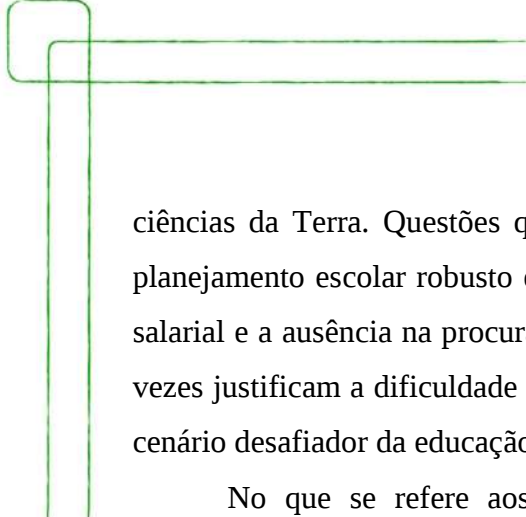
Por fim, a última seção apresenta as considerações finais, em que é realizada uma síntese das principais ideias trabalhadas nesta investigação, bem como as ponderações resultantes de todas as etapas da atividade desenvolvida. Ainda, discorreu-se acerca das potencialidades do uso das maquetes como ferramentas aliadas e indispensáveis no ensino dos conteúdos de Geografia Física.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino dos conteúdos de Geografia Física, no contexto da Educação Básica brasileira, nem sempre ocorre de forma eficiente e significativo, sobretudo nas instituições de ensino pertencentes à rede pública. Tal fato torna evidente a urgência em se pensar os caminhos e meios que possam reverter este cenário desafiador e, de certa forma, preocupante.

Por consequência, estes conteúdos são deixados de lado ou trabalhados de forma superficial, descontextualizada e desconexa da realidade em que os estudantes estão inseridos. Geralmente os livros didáticos do componente curricular Geografia não contemplam de forma abrangente as temáticas de Geografia Física e, em sua essência, consideram os fenômenos naturais em escala macro (global), desconsiderando a escala local, ou seja, o cotidiano dos estudantes.

Esses problemas não afetam somente os alunos, mas também muitos professores da área educacional que apresentam dificuldades em ensinar os conteúdos relacionados às



ciências da Terra. Questões que permeiam desde o tempo inábil para a elaboração de um planejamento escolar robusto e eficaz, carga horária excessiva, desvalorização profissional e salarial e a ausência na procura de formação continuada são alguns dos exemplos que muitas vezes justificam a dificuldade e desmotivação que muitos professores encontram em mudar o cenário desafiador da educação pública no Brasil.

No que se refere aos conteúdos de Geografia Física, as dificuldades emergem, geralmente, em razão da diversidade de conceitos, nomenclaturas e termos técnicos que nomeiam, diferenciam e identificam os fenômenos e aspectos naturais e ambientais que se localizam no espaço geográfico (Silva e Silva, 2017).

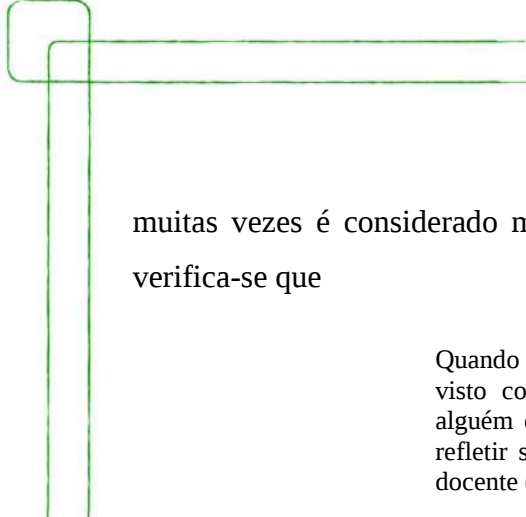
Para Lisboa (2007), essa dificuldade surge devido à vasta quantidade de informações que os alunos adquirem ao estudarem os conteúdos geográficos. Portanto, é importante realizar uma introdução prévia de forma contextualizada dos conceitos essenciais da Geografia, isso possibilita uma maior integração e compreensão das abordagens mais gerais desta disciplina.

Nessa linha de raciocínio e levando em consideração esses aspectos surge a necessidade de inovar nas abordagens de Geografia Física em sala de aula, propondo novas metodologias de ensino e aprendizagens, recursos didáticos ou se utilizando daquelas que não se fazem o uso frequente (não convencionais).

Para Perigo, Paes *et al.* (2015), os professores não devem se limitar somente ao uso livro didático proposto pela escola, mas também devem criar ou utilizar metodologias que possam facilitar a aprendizagem e assimilação do aluno. Por seu turno, Guerra (2019) afirma que um dos grandes problemas da exposição dos conteúdos sobre a Geografia Física é a escassez de material didático voltado para o ensino na perspectiva socioambiental, ou seja, sobre os aspectos naturais do planeta, dado que o ensino sobre os aspectos físicos terrestres constitui e tem por intuito a formação para a cidadania sob um viés socioambiental.

Segundo Fernandes, Araujo *et al.* (2018), devido à velocidade das informações, o professor tem a necessidade de sempre buscar se atualizar, revisar e se auto avaliar, caso não o faça, limitará somente a reprodução do que foi aprendido em seu processo de formação inicial.

É a partir dessa perspectiva que o docente necessita refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e fazer uma autoavaliação acerca da sua prática pedagógica. Ainda, deve buscar, sempre que possível, a inserção de recursos didáticos que possibilitem aulas dinâmicas, interativas e significativas, uma vez que esses aspectos contribuem diretamente para tornar o ensino de qualidade, superando o lado negativo do processo educativo que



muitas vezes é considerado monótono e desmotivador para professores e alunos. Assim, verifica-se que

Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente (Lopes, 2011, p. 5).

Sendo assim, surge a possibilidade de utilizar atividades práticas que insiram os alunos como protagonistas do seu conhecimento, tais como as aulas de campo, construção de réalias, criação de mapas mentais, análises investigativas e o uso de terrários (Louzada e Frota Filho, 2017). Além dessas práticas, consideram-se ainda as maquetes, músicas, dinâmicas, rodas de conversas, cordéis, seminários, entre outros recursos, uma vez que, “o uso de recursos didáticos no ensino mostra-se de suma importância como uma prática no ambiente educacional, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem” (Periçato, Paes *et al.*, p. 44, 2015).

Nesse sentido, optou-se por socializar a experiência advinda da execução de uma atividade sobre o uso e construção de maquetes para o ensino de Geografia Física em uma escola de ensino médio localizada em Teresina-PI. As maquetes, segundo Silva e Silva (2017), são ferramentas didáticas que possibilitam a exploração de vários conteúdos em uma só representação, de modo que os educandos consigam perceber as relações implicadas entre um processo de teorização e sua operacionalização de forma prática e educativa.

Nessa perspectiva, Sabino (2023) explica que as maquetes por serem recursos didáticos de baixo custo financeiro e de rápida confecção permitem a participação ativa dos alunos em sala de aula e uma maior concentração dos discentes, não ficando dispersos em sala de aula no momento da construção da atividade, uma vez que educandos constroem e desenvolvem habilidades e capacidades criativas (Silva e Silva, 2017). Assim, o aluno ganha espaço para dialogar com o restante da classe e com seu mediador do processo de construção de conhecimento.

Nesta perspectiva,

A maquete pode contribuir de forma direta para compreensão do espaço geográfico que o aluno vive a partir da dialética teoria e práxis. Entretanto, para que esse momento seja propiciado ao educando, o professor tem que buscar mecanismos para que a maquete tenha representatividade prática no dia a dia (Silva e Silva, p. 6, 2017).

Desse modo, Pitano e Roqué (2015) afirmam que as potencialidades advindas do uso e construção de maquetes geram curiosidade e prendem a atenção dos alunos, pois o fato de

serem construídas manualmente torna cada maquete um elemento único, um trabalho artístico que desperta a atenção do estudante.

Portanto, observou-se que as maquetes contribuíram significativamente para uma aula mais dinâmica e atrativa, rompendo o paradigma das aulas monótonas e conteudistas, tornando as aulas atrativas e que possibilitam ao aluno o desenvolvimento pleno da criatividade, do pensamento crítico, além do amadurecimento e enriquecimento de habilidades cognitivas, sociais e criativas.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Como mencionado anteriormente, a proposta de realizar o trabalho surgiu a partir das considerações acerca da importância e das contribuições do uso de maquetes no ensino dos conteúdos relacionados à subárea da Geografia Física, que estuda a dinâmica e os fenômenos naturais do Planeta Terra.

Inicialmente, foi realizado um planejamento específico dos conteúdos e temáticas que serviram de base para a realização do trabalho. Priorizou-se, como supracitado, as abordagens de Geografia Física, conforme o Quadro 1.

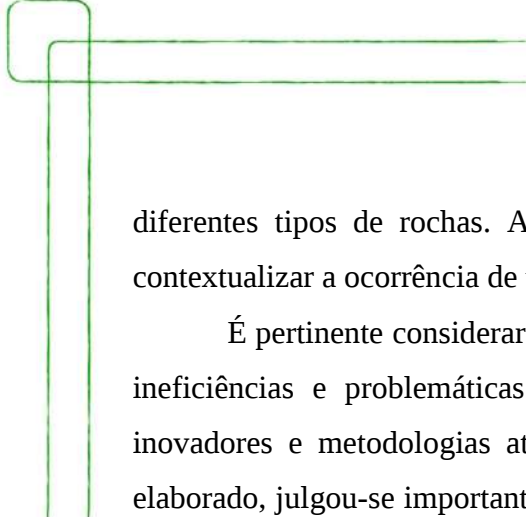
Quadro 1 - Temas de apoio para a construção e exposição das maquetes

Área	Temáticas
Ciências da Terra	Sistema Solar
	Formação do Planeta Terra Tipos de rochas Placas tectônicas Estrutura interna da Terra
	Planícies lacustres Dunas Formas de Relevo Vulcanismo

Fonte: Autoria própria (2024).

O Quadro 1 apresenta a área e as temáticas relacionadas à Geografia Física que direcionaram a confecção das maquetes elaboradas e expostas após a conclusão da atividade.

Após o planejamento, os conteúdos selecionados foram aplicados em sala de aula, com o uso de recursos didáticos que facilitassem a aprendizagem dos estudantes. Merece destaque o uso de slides personalizados e com imagens de fenômenos naturais e as consequências socioambientais; uso do globo terrestre, a fim de mostrar as principais regiões do planeta propensas a determinados eventos climáticos; exposição de rélias, com amostras de



diferentes tipos de rochas. Além disso, foram realizadas aulas-passeio, cujo objetivo foi contextualizar a ocorrência de tais fenômenos com a realidade dos alunos.

É pertinente considerar que, no contexto que envolve a educação pública brasileira, há ineficiências e problemáticas importantes no tocante ao emprego de recursos didáticos inovadores e metodologias ativas. Partindo desse entendimento, em todo o planejamento elaborado, julgou-se importante verificar as potencialidades de cada recurso utilizado em sala de aula no aprendizado dos educandos.

Após a fase de aplicação das aulas, iniciou-se a conversação com as turmas e apresentação da proposta da atividade. Em seguida, foram apresentados e sorteados os temas previamente definidos pela equipe de residentes pedagógicos e, posteriormente, foi feita a divisão dos grupos de trabalho.

Ao todo, o projeto envolveu a participação de 13 turmas do Ensino Médio, com 8 turmas de 1ª série e outras 5 turmas de 2ª série. O considerável número de turmas e alunos participantes resultou em uma ampla e diversificada gama de trabalhos produzidos.

Utilizou-se os seguintes materiais para a produção e modelação das maquetes: placas e bolas de isopor; cola branca; tinta guache; pincéis; folhas de jornal; garrafas *pets*; folhas A4; palitos de picolé; caixas de papelão; esponja; folhas em EVA; algodão; areia; fragmentos de rochas e massa de modelar.

Ressalta-se que os alunos tiveram autonomia para desenvolver todas as etapas do trabalho, de modo que os residentes pedagógicos assumissem a incumbência de auxiliá-los em eventuais dúvidas ou questionamentos. Todo o percurso do trabalho transcorreu de acordo com o planejado e os grupos de trabalho mostraram-se capacitados em executar a atividade.

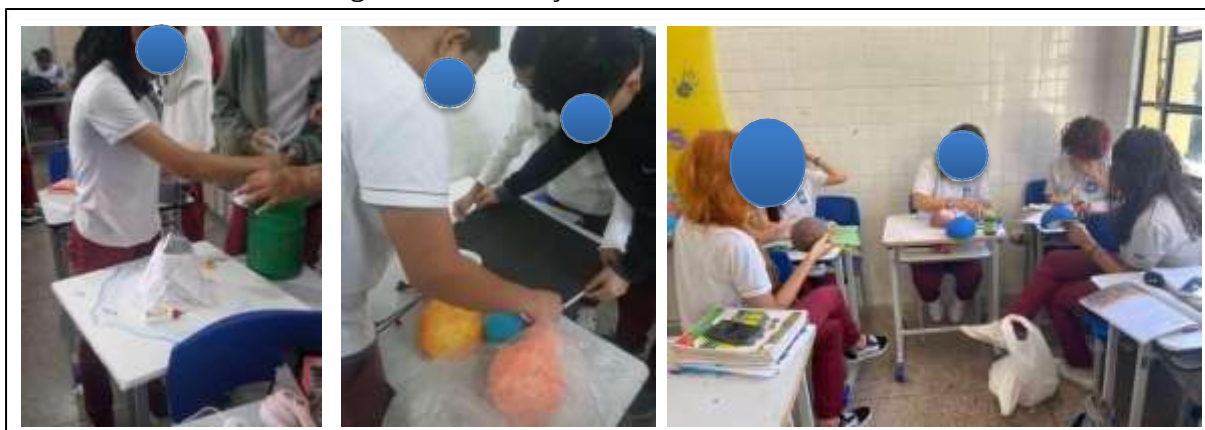
O processo de construção das maquetes

A etapa de construção das maquetes resultou na atuação coletiva e colaborativa dos alunos participantes. Desde a seleção e aquisição dos materiais necessários para a montagem do recurso tridimensional os alunos mostraram-se entusiasmados, pois era o momento de colocar em prática as ideias e estratégias articuladas em conjunto.

As principais vantagens das atividades, projetos e ações escolares realizadas em grupos advém da participação ativa dos estudantes. No caso desta atividade em específico, observou-se a interação e o diálogo constante dos alunos, exemplificando a importância das atividades grupais.

Na etapa de produção das maquetes, o maior desafio dos estudantes foi a conciliação com a carga horária, tendo em vista que as turmas de 1ª série tinham duas aulas de Geografia durante a semana, ou seja, mais tempo, e as turmas de 2ª série apenas uma aula da disciplina, o que demandou adaptações e resiliência dos grupos de trabalhos. Contudo, apesar das adversidades surgidas as equipes fizeram com que tudo transcorresse da forma mais tranquila possível. A Figura 1 exibe o processo de construção das maquetes realizadas por três dos grupos participantes do trabalho.

Figura 1 - Confecção dos materiais didáticos



Na figura 1, observou-se que a etapa de construção das maquetes exigiu a criatividade dos alunos, momento em que as ideias e estratégias debatidas entre as equipes foram colocadas em prática. Esta etapa foi uma das mais importantes de todo o trabalho, na medida em que a mobilização das habilidades e competências individuais de cada aluno foram imprescindíveis para o resultado final das maquetes e demais recursos produzidos.

Em decorrência do significativo número de turmas que participaram da atividade (13 turmas), foi necessário que algumas equipes fizessem a exposição dos trabalhos em outros espaços da escola, pois o número de salas disponíveis não comportava a quantidade de maquetes produzidas, o que demandou o uso de outras salas de aula bem como o pátio da instituição.

Um ponto marcante e que demonstrou o nível de envolvimento e compromisso dos estudantes com o trabalho foi o cuidado dos alunos na organização dos espaços de apresentação do material produzido. Percebeu-se, nas visitas a cada equipe, o cuidado na ornamentação das salas e demais espaços de socialização das atividades, o que denota o interesse concreto e fidedigno dos grupos participantes.

Além das maquetes, algumas equipes transcenderam as opções apresentadas e produziram outros recursos didáticos capazes de representar de forma clara e realista diversos

fenômenos físico-naturais, tais como slides interativos, projeções holográficas em formato 3D, luzes de LED com efeito visual, rélias (amostras de tipos de rochas), em que diversificaram as opções e complementaram o leque de opções do público que prestigiou a exposição dos trabalhos.

A Figura 2 exibe os trabalhos elaborados por um dos grupos participantes, em que se observou a produção de maquetes e o uso de recurso audiovisual (projeções holográficas).

Figura 2 – Momento de socialização dos trabalhos



Ao se analisar a Figura 2, verificou-se a dinamicidade e a inovação que o grupo propôs para os espectadores, ao diversificarem nas ferramentas elaboradas bem como na procura em explicitar os fenômenos naturais abordados de forma objetiva e facilitada.

Na etapa de exposição dos trabalhos, houve a avaliação realizada pelos residentes pedagógicos e pela professora preceptora com base nos seguintes critérios: desenvoltura dos alunos no momento de exposição oral, qualidade das maquetes confeccionadas pelas equipes, abordagem teórica do conteúdo representado pelas maquetes e compreensão dos fenômenos físico-naturais retratados pelo grupo.

Nesse sentido, observou-se que a proposta da atividade estimulou a participação e o engajamento das turmas envolvidas com a atividade proposta, pois gerou um entusiasmo nos alunos que perpassou desde a etapa de apresentação do projeto até a etapa de culminância e exposição dos trabalhos elaborados.

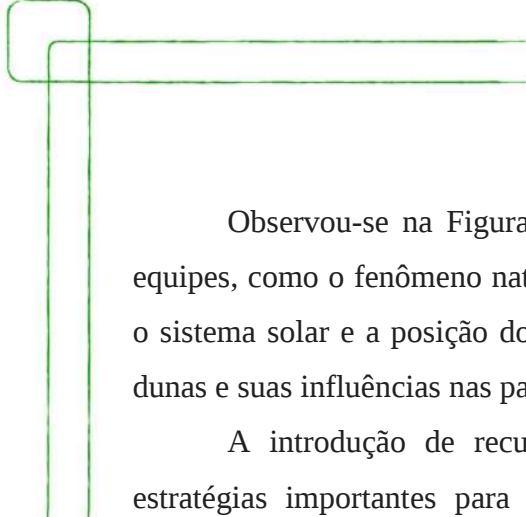
Em relação ao aprendizado dos estudantes após a execução do trabalho, de modo geral, os alunos avaliaram todas as etapas com um *feedback* positivo e, ao serem questionados acerca da importância de atividades práticas, sinalizaram que elas tornam as aulas mais atrativas, dinâmicas e melhoram a qualidade do aprendizado dos conteúdos de Geografia Física, que foi o objetivo central da atividade executada.

Outrossim, é pertinente corroborar o papel de protagonismo dos estudantes em todas as etapas de realização do projeto, pois superaram alguns desafios e adversidades que surgiram no decorrer das etapas mencionadas. Dessa forma, verificou-se que o emprego de metodologias ativas, a partir de atividades práticas e colaborativas, contribuem sobremaneira para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem significativo e de qualidade, ao colocar os estudantes na figura de sujeitos ativos capazes de construírem os caminhos necessários para uma educação plena e integral.

A Figura 3 apresenta alguns modelos de maquetes confeccionadas pelos grupos envolvidos no projeto.

Figura 3 - Exemplo de maquetes elaboradas pelos alunos durante o projeto proposto





Observou-se na Figura 3 alguns modelos de maquetes que foram produzidos pelas equipes, como o fenômeno natural do vulcanismo e seus reflexos sobre a superfície terrestre; o sistema solar e a posição dos planetas que orbitam na galáxia; formas de relevo, como as dunas e suas influências nas paisagens costeiras.

A introdução de recursos didáticos baseados em metodologias ativas representa estratégias importantes para o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que estes recursos possibilitam a compreensão e assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. No tocante aos conteúdos relativos à Geografia Física (vulcanismo, tectonismo, formas de relevo, sistema solar etc.), observou-se que os recursos didáticos atrelados às metodologias ativas facilitaram a observação dos alunos dos fenômenos representados pelas maquetes, pois:

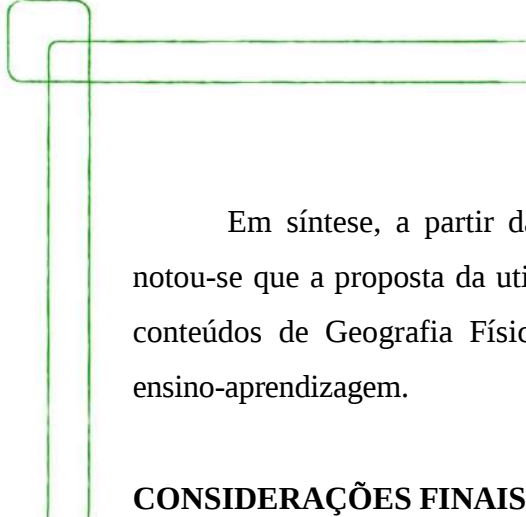
[a] metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem (Baciche Moran, 2018, p.17).

Além de estimular a cognição e a criatividade dos alunos, as atividades práticas como a elaboração de maquetes potencializam a participação ativa e estimularam o trabalho coletivo e colaborativo dos educandos. Ainda, despertou a autonomia e a criticidade na resolução de problemáticas que muitas vezes afetam o cotidiano do alunado, contribuindo para a construção de uma consciência cidadã e participativa, reconhecendo o seu papel como sujeito pertencente ao lugar em que vivem e tecem suas relações sociais.

Dessa maneira, Pitano e Roque (2015) afirmam que a produção de maquetes como recursos didáticos é diferente, pois permite visualizar o que, em outras ferramentas, não é possível: a terceira dimensão, assim facilita a compreensão sistemática de uma determinada área e trabalha o conceito de escalas de análise a partir de diferentes perspectivas. Diante desse contexto, percebeu-se que

Todo recurso didático pode enriquecer a explicação de uma aula – é fundamental para o processo de mediação do professor de Geografia, pois desperta o interesse do aluno, facilitando a concentração, o entendimento e compreensão, a materializar e significar o conteúdo estudado (Pitano e Roque, 2015, p.275).

Nesse cenário, todo recurso didático, quer seja os considerados mais tradicionais, como o livro didático, quer seja os considerados mais inovadores, tais como as tecnologias audiovisuais, representam alternativas potencializadoras do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a maneira e a recorrência com que são utilizados é que determinam sua eficácia na aprendizagem dos educandos, pois o ideal é que os professores adequem os recursos didáticos de acordo com cada conteúdo traçado em seu planejamento pedagógico.



Em síntese, a partir das percepções obtidas pelo grupo de residentes pedagógicos, notou-se que a proposta da utilização de maquetes como instrumento didático no ensino dos conteúdos de Geografia Física mostrou-se eficaz e de grande potencial para o processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

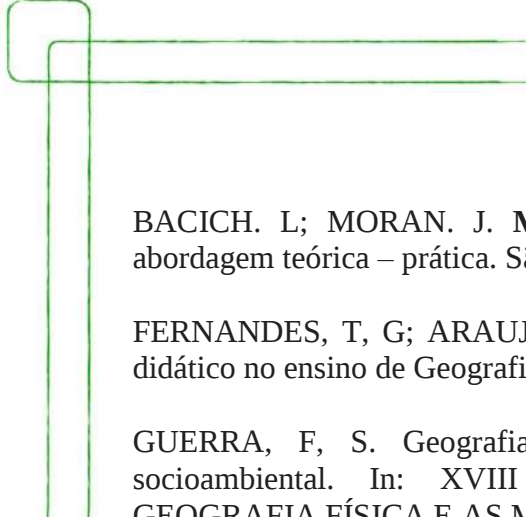
De modo geral, observou-se que o uso de maquetes mostrou um recurso metodológico estratégico e aliado no ensino de Geografia Física, não se restringindo somente à potencialização do ensino dos conteúdos em si, mas também por despertar a curiosidade das turmas participantes da atividade, bem como propiciou o engajamento e a participação ativa e colaborativa dos educandos em todo ao longo de todas as etapas.

Nessa perspectiva, e a partir da experiência obtida com a proposta da atividade executada, evidenciou-se que o processo ensino-aprendizagem efetivo e significativo permeia a reflexão docente acerca do papel de protagonismo dos educandos, colocando-os como sujeitos ativos, cabendo ao docente apresentar os caminhos e oferecer instrumentos capazes de propor a atuação ativa dos alunos nesse processo.

A partir dos aspectos considerados, analisou-se que o uso das maquetes representa uma ferramenta aliada no ensino dos conteúdos de Geografia Física, ao facilitar a compreensão e assimilação de fenômenos e aspectos físico-naturais (vulcanismo, tectonismo, deslizamento de terra, formas de relevo, alagamentos, enchentes etc.), que permeiam o cotidiano social dos estudantes. Ao compreender esses aspectos naturais do seu entorno e os problemas que afetam suas comunidades, os alunos se tornam agentes de transformação da realidade em que vivem, colocando em prática a formação cidadã tão cara à sociedade.

Portanto, a adoção de maquetes no contexto escolar constituiu uma das ferramentas mais importantes ao se trabalhar com conteúdos relacionados à Geografia Física, pois, além de possibilitar a representação dos aspectos e fenômenos físico-naturais, estimulam a participação ativa e colaborativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS



BACICH. L; MORAN. J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica – prática**. São Paulo: Penso Editora Ltda., 2017.

FERNANDES, T, G; ARAUJO. B, G, O. *et al* . A construção de maquetes como recurso didático no ensino de Geografia. **Revista Equador (UFPI)**, Vol. 7, Nº 2, 2018.

GUERRA, F, S. Geografia física na escola básica: a construção da consciência socioambiental. In: XVIII SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA: GEOGRAFIA FÍSICA E AS MUDANÇAS GLOBAIS, 2019 Fortaleza, **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019.

LISBOA. S, S. A importância dos conceitos da geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. **Revista Ponto de Vista**, Minas Gerais, 2007.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Obtido a**, v. 9, n. 1, p. 1-28, 2011.

LOUZADA, C. O; FROTA FILHO, A. B. Metodologias para o ensino de Geografia Física. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, jan. / abr., 2017.

PERIÇATO, A. J; PAES, C. E. R. *et al*. O uso de recursos didáticos no ensino da Geografia Física. **Revista Científica ANAP Brasil**, Tupã-SP, v. 8, n. 10, p. 41-51, 2015.

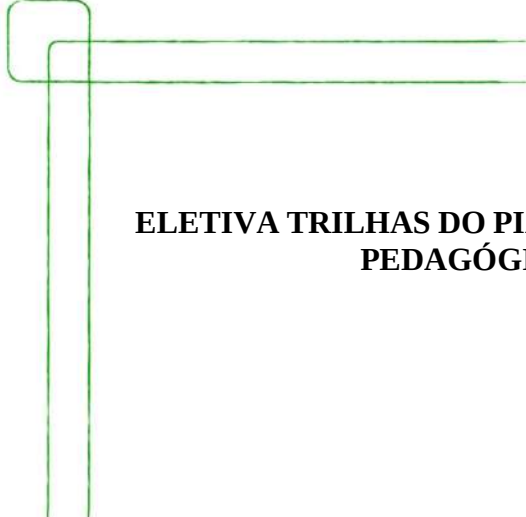
PITANO, S, C, ROQUÉ, B, B. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciandos em Geografia. **Educação Unisinos**. v, 19, Nº 2, 2015.

SABINO. H. Maquete e cartilha educativa como materiais didáticos no ensino de geografia em uma turma de educação de jovens e adultos (EJA). **Revista Equador (UFPI)**, v. 12, Nº 1, 2023.

SILVA, H. R. C.; SILVA, M. S. F. A construção de maquete como instrumento de ensino e aprendizagem da Geografia Física. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., 2017, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UNIT, 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às instituições de fomento e apoio para execução do subprojeto, ademais agradecemos as professoras coordenadoras por nos doar suas orientações e as pessoas que acreditaram e nos incentivaram para a construção desse trabalho.



ELETIVA TRILHAS DO PIAUÍ: APLICAÇÃO E EXPERIÊNCIAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA

Edson Osterne da Silva Santos
Luís Felipe de Freitas Costa
Maria Laura Rodrigues dos Santos
Cleyton Felipe de Oliveira Barbosa
Elysson Carlos da Silva Araujo
Leonardo Rafael Santos Côelho
Tiago Mota Vieira
Luiz Felipe Leocadio Damascena dos Santos
Luciane Silva de Carvalho
Jean Carlos de Carvalho Lima
Maria Tereza de Alencar
Liége de Sousa Moura

INTRODUÇÃO

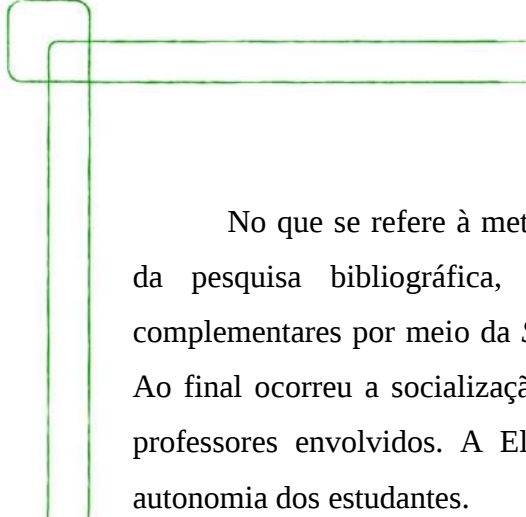
As Eletivas são unidades curriculares voltadas às redes e instituições de ensino oferecidas semestralmente, com a carga horária pré-definida. Tem como intuito promover o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos, competências, atitudes e valores dos estudantes.

A pesquisa desenvolvida observando os resultados obtidos no subprojeto de Geografia ocorrido na Unidade Escolar Dom Severino, localizada em Teresina, cujo foco do estudo incide sobre a utilização de práticas metodológicas do ensino de Geografia com ênfase na Eletiva “Trilhas do Piauí”.

Essa pesquisa visa compartilhar as experiências e aprendizados dos residentes do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual do Piauí durante sua participação no primeiro e segundo módulo do Programa de Residência Pedagógica e continuação das práticas diante do último módulo do Programa.

O objetivo geral deste trabalho consistiu em descrever e relatar as estratégias metodológicas do ensino de Geografia em uma Eletiva por meio dos recursos didáticos não convencionais utilizados em sala de aula. Os objetivos específicos foram: aprofundar e enriquecer o aprendizado nas áreas da Formação Geral Básica e/ou nos Itinerários Formativos; incentivar os alunos na busca da aprendizagem conforme seus interesses, suas necessidades e o seu Projeto de Vida; e oportunizar o protagonismo dos estudantes.

Desse modo, cabe salientar a seguinte reflexão: Com base na experiência durante o Programa Residência Pedagógica, como é possível descrever as atividades da Vivência (Projeto de vida) e da disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí” no currículo e na formação dos educandos?



No que se refere à metodologia, os procedimentos metodológicos se deram por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram consultados materiais complementares por meio da *SciELO*, *Google Acadêmico* e Portal de Periódicos da CAPES. Ao final ocorreu a socialização dos resultados e a observação participante dos residentes e professores envolvidos. A Eletiva foi usada como uma metodologia ativa enfatizando a autonomia dos estudantes.

1ª etapa: pesquisa teórica (as aulas foram conduzidas de forma expositiva e dialogada, com o objetivo de analisar e discutir textos relacionados ao tema da disciplina, além de aprofundar os conceitos abordados; os estudantes se organizaram em grupos para orientar e direcionar os trabalhos de pesquisa; teve ainda o uso de pesquisa de campo com levantamento de dados);

2ª etapa: oficinas práticas (foram desenvolvidos projetos; organizando materiais para exposição; incluindo aulas de campo em pontos turísticos locais);

3ª etapa: culminância (socialização de todos os resultados ao final de todas as outras práticas anteriores).

Na Eletiva “Trilhas do Piauí”, o público-alvo foram estudantes do Ensino Médio. A partir disso, as formas de avaliação se concentraram de forma presencial e qualitativa levando em consideração os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isso alinhou tanto as atividades executadas na Eletiva quanto ao projeto de vida.

A justificativa desta pesquisa tem como objetivo de guiar os educadores, trazendo como exemplo a forma de socialização das práticas que foram realizadas na disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí”. De forma geral, as Eletivas têm importância devido ao seu caráter interdisciplinar refletindo sobre os interesses e necessidades da escola e dos estudantes. Ademais, a mesma oferece diferentes formatos tais como projetos, oficinas, núcleo de estudos, núcleos de criação artística, tal como o uso de aportes teóricos de autores clássicos e contemporâneos como Cavalcante, Façanha, Viana, Portela, dentre outros.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A pesquisa fundamenta-se em temáticas sobre práticas de ensino de Geografia com o uso das Eletivas para os conhecimentos regionais e suas potencialidades turísticas, sociais e econômicas do Estado do Piauí. Levando sempre em consideração diferentes autores a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Programa Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica é uma oportunidade de formação de professores no período da Graduação pela qual desenvolve diferentes atividades na escola. Os residentes assumem a sala de aula no período de suas atividades.

Segundo Silva, Antônio e Moura (2019), o Programa Residência Pedagógica “[...] tem como suas premissas principais [...] formação de qualidade, por meio de projetos que fortaleçam o campo da prática docente e estimulando de uma maneira ativa na questão da teoria e da prática profissional”, ou seja, cria-se a junção da teoria diretamente com as práticas. Partindo dessa teoria sobre o programa, soma-se ao que os autores referem abaixo:

De modo geral, a ideia de residência pedagógica faz menção à residência médica na formação complementar dos cursos de Medicina. No Brasil, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores (Faria e Diniz-Pereira, 2019, p. 333).

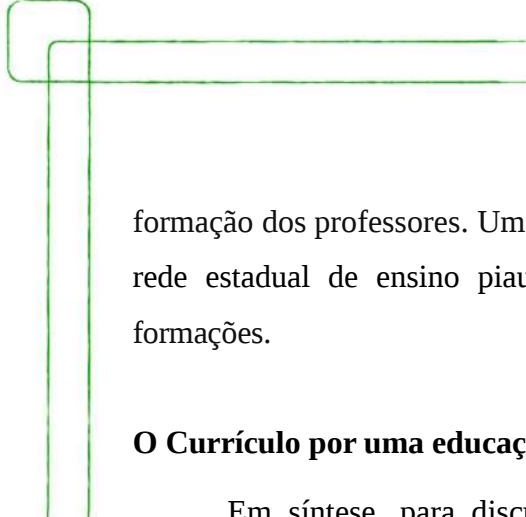
A Residência Pedagógica pode ser comparada à residência médica dita pelos autores no trecho acima, sugerindo à Residência em que desempenha um papel na formação de professores, proporcionando experiência prática e intensiva complementando a formação teórica. O programa é destinado tanto na formação inicial de docentes quanto formação continuada, assemelhando-se pela forma que os médicos passam pela prova de residência onde aplicam seus conhecimentos e praticam em um ambiente clínico.

De acordo com Cavalcante (2010), o papel do professor é fundamental para o processo de aprendizagem criativo, pois ele define com critério sua linguagem, metodologia, tarefas e materiais, que influenciam diretamente os efeitos da aprendizagem. Como de exemplo temos os recursos didáticos que:

[...] são instrumentos imprescindíveis à atividade educativa, condição de um trabalho docente inovador e bem sucedido, expressão do que seja uma aula agradável e estimulante aos alunos, símbolos de melhoria e modernização educacional, sendo que se é fato que a escola consiste em uma realidade social e material, não se pode esquecer a importante mediação que os recursos didáticos operam no processo educativo na busca de uma aprendizagem significativa (Façanha, Viana e Portela, 2022, p. 29).

Destaca-se que os recursos didáticos na educação como mencionado no trecho, envolvendo-os como atividade essencial, de forma educativa, eficaz e inovadora, pois esses recursos são fundamentais para a criação de aulas que estimulem os alunos e resultem em melhoria e modernização do ensino.

A Residência Pedagógica se faz presente no Brasil com diferentes práticas e contextos como o da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica que influencia a



formação dos professores. Um exemplo de influência na educação são as cartas de Eletivas na rede estadual de ensino piauiense, sendo uma das propostas aos professores para suas formações.

O Currículo por uma educação escolar

Em síntese, para discutir esses aspectos temos como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que se caracteriza como um documento de caráter normativo que traz todas as potencialidades essenciais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na Educação Básica. Ademais, desde os direitos fundamentais como visto no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL; 2018).

É importante ressaltar o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). O Art. 26 da LDB mostra que o currículo deve ter uma base comum e por uma parte diversificada nas escolas. Em consonância com os PCN`s, concebe-se que:

[...] a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (PCN`s, 1998, p. 43).

Na área de Ciências Humanas, os alunos têm a oportunidade de desenvolverem o seu cognitivo e principalmente o entendimento sobre os aspectos do espaço. Essas características são desenvolvidas de forma colaborativa, essencial inclusive para o processo de autoaceitação. São discutidas as diversidades sociais para a construção do raciocínio espaço-temporal. A base se concentra na formação ética, valores, direitos, respeito e sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Projeto de vida no Currículo

O Projeto de Vida é frequentemente associado à Ética e Cidadania. A contextualização para essa discussão tem como foco mais uma vez na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo que a mesma sofreu influência recentemente em uma reforma que traz os conteúdos de referência nacional obrigatória e mostra quais seriam os conteúdos fundamentais para o nível da Educação Básica.

Dentro das escolas é imprescindível também recolher a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Conforme Longhi e Bento (2006, p. 1), “O Projeto Político Pedagógico é,

portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos”. Complementando a citação o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o mesmo leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar para o cumprimento do compromisso escolar com a sociedade.

Nas Eletivas, o processo de aprendizagem vai para além das habilidades cognitivas, é recomendado ter como foco a Formação Geral Básica fundamental inclusive para que os estudantes utilizem suas experiências sobre essas áreas para transformar seu Projeto de Vida. Em síntese, no currículo tem como foco a busca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos diferentes tipos de debates dentro das Eletivas, juntamente com o Projeto de Vida.

Eletivas como resposta educacional

O objetivo central das Eletivas é o uso da diversificação de múltiplas trajetórias. Um exemplo pode ser observado na rede estadual de ensino piauiense, onde as unidades curriculares são validadas pela Secretaria de Educação (SEDUC), conforme pré-elaborado pela equipe pedagógica da SEDUC, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Mosaico dos Componentes Curriculares Eletivas



Fonte: SEDUC (2023).

A cartela de Eletivas que corresponde à Figura 1 ofertada pela rede de ensino tem caráter diversificado. De forma geral, essas práticas permitem uma compreensão aprofundada das dinâmicas das atividades desenvolvidas por meio de unidades curriculares. Existem duas formas de Eletivas as orientadas e as optativas, para quaisquer que seja o tipo de Eletiva, ao executar o seu planejamento é obrigatoriamente necessário seguir as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que o desenvolvimento das atividades sejam efetivadas de forma a trazer os alunos como protagonistas dos saberes.

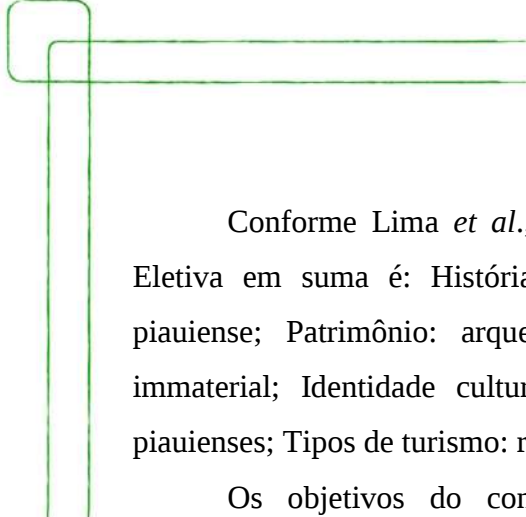
Eletiva Trilhas do Piauí

A Eletiva “Trilhas do Piauí” faz parte da carta de Eletivas na rede estadual de ensino piauiense, como sendo uma Unidade Curricular validada pela Secretaria de Educação pré-elaborada pela equipe pedagógica da SEDUC, com o título do livro “Nas trilhas do Piauí: aventure-se!”. Esta Eletiva envolve os componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como Ciências da Natureza e suas tecnologias, conforme observado na Figura 2.

Figura 2 - Mosaico Componente Curricular Eletiva Trilhas do Piauí



Fonte: SEDUC (2023).



Conforme Lima *et al.*, (2023), os objetivos do conhecimento para Humanas nessa Eletiva em suma é: História do Piauí: processo de ocupação; Cultura e religiosidade piauiense; Patrimônio: arqueológico, artístico, histórico, etnológico, nacional, natural, imaterial; Identidade cultural; Geoturismo; Noções de empreendedorismo; Territórios piauienses; Tipos de turismo: religioso, lazer, ecológico, histórico.

Os objetivos do conhecimento para Ciências Naturais envolvem Ecologia e ecossistemas piauienses; Conscientização ambiental. Soma-se a isso os temas integradores de Ciência e tecnologia; Educação Ambiental; Diversidade Cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

A Eletiva “Trilhas do Piauí” é formada por eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) alinhados com habilidades dos itinerários formativos para serem desenvolvidos, relacionando com as competências gerais da BNCC.

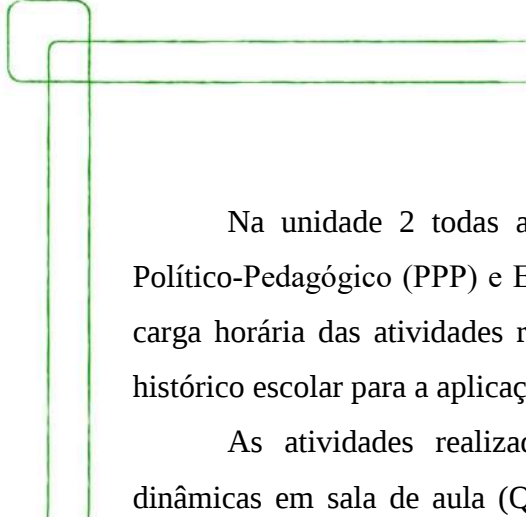
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Foram identificadas 3 unidades de resultados ao longo da aplicação da Eletiva “Trilhas do Piauí”. Levando em consideração as etapas de realização de pesquisa teórica; oficinas práticas e culminância. Ao final foi aplicado uma entrevista com os residentes e preceptores do subprojeto de Geografia sobre suas experiências na disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí” compondo a unidade 4 desta pesquisa.

Apresentação da Eletiva na escola

A unidade 1 foi fundamentada no material desenvolvido pela equipe pedagógica da SEDUC, utilizando o livro “Nas trilhas do Piauí: aventure-se!”, elaborado por Lima *et al.*, (2023). Por meio da disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí”, foi discutido o empreendedorismo em relação às inovações que cercam os estudantes, assim como a criatividade deles em buscar a compreensão das potencialidades locais dos municípios e regiões piauienses. Também foi estimulado o uso das tecnologias de informação e/ou comunicação para que os estudantes pudessem explorar cada vez mais a história e particularidades de seu município, sendo imprescindível para a Geografia local, entre outros aspectos.

Desenvolvimento das atividades



Na unidade 2 todas as atividades seguiram as orientações da BNCC, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Eletiva “Trilhas do Piauí” alinhada ao CEE-PI e SEDUC-PI. A carga horária das atividades realizadas dentro e fora da escola levaram em consideração o histórico escolar para a aplicação.

As atividades realizadas dentro de um ambiente controlado envolveram desde dinâmicas em sala de aula (Quiz Geográfico; Cápsula do Tempo; *Lapbook*; Construção de Mapas; Degustação de comidas típicas regionais; representação da Geografia por meio do uso de desenhos (tintas de solo e construção de maquete); Apresentações de seminários com os seguintes temas (Deriva continental; Pangeia e formação dos continentes; Placas tectônicas; Antropoceno; e Vulcanismo); Foi visto o acervo contracultural do Piauí dos primeiros desenhos; Cronograma ENEM para os alunos do 3º ano com a ajuda do desenvolvimento de atividades psicopedagógicas reforçando a força de vontade dos alunos focado nas discussões sobre a valorização da vida; Elaboração de pirâmide etária com gráficos (desenho manual); Pesquisa da árvore genealógica e usando como exemplo o site *FamilySearch* entre outros.

A primeira atividade desenvolvida fora da escola, na prática de campo, refere-se à Floresta Nacional de Palmares sendo essa uma unidade de conservação localizada em Altos. O acesso é por meio da Rodovia Federal BR-343, Km 323, na Zona Rural do município de Altos.

A Segunda foi o **Museu Dom Avelar Brandão Vilela com localização no bairro Cristo Rei, possuindo mais de 21 mil peças do acervo diversificado. O museu** é uma instituição que preserva e exhibe parte do nosso patrimônio cultural.

A Terceira foi o Bioparque Zoobotânico, área pertencente à Região da Zona Leste do município de Teresina, capital do Piauí, em área territorial correspondente a 127 hectares equivalente a uma área de preservação e conservação da fauna e flora.

Na ocasião, realizaram-se aulas de campo pela qual se concentraram em quantidade de vezes: 1 vez na Floresta Nacional de Palmares; 3 vezes no **Museu Dom Avelar Brandão Vilela** e 2 vezes no Bioparque Zoobotânico. Assim, foi elaborado o mapeamento das áreas de estudo das aulas de campo da disciplina de Eletiva “Trilhas do Piauí” por meio dos aplicativos do *Google Maps* e *Google Earth*. Nesse sentido, os dados estão sintetizados na Figura 3 indicado nas setas em vermelho.

Figura 3 – Mosaico com localização das áreas de estudo



Fonte: Autoria própria (2024).

Na Figura 3, pode-se observar uma grande diferenciação das áreas estudadas bem como suas implicações a termos de potencialidades de estudo para com a disciplina de Eletiva “Trilhas do Piauí”. Essas aulas de campo implicaram em uma notícia no site oficial da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2023.

Diante do exposto, é válido afirmar que se pode e se deve implantar mais ações voltadas à realização de aulas de campo. Durante essas atividades, foram registradas por meio de fotografias. As aulas de campo podem ser visualizadas na Figura 4.

Figura 4 – Mosaico com a culminância da disciplina de Eletiva Trilhas do Piauí



Fonte: Autoria própria (2024).

A conexão entre teoria e prática, evidenciada por meio das aulas de campo e das intervenções em sala de aula, contribuiu não apenas para a assimilação de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos alunos.

Culminância dos resultados

Na unidade 3, por meio do evento realizado na escola pelos alunos da Eletiva com orientação e apoio dos professores, é visto que a compreensão dos alunos reflete diretamente sobre as estratégias metodológicas adotadas, considerando a relevância e o impacto positivo dessas práticas no processo de Ensino, como observado na Figura 5.

Figura 5 - Mosaico dos materiais do evento realizado na Eletiva Trilhas do Piauí



Fonte: Autoria própria (2024).

Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizado da Eletiva “Trilhas do Piauí” foi fundamental, pois a transmissão e assimilação dos seus conhecimentos para a interação entre professores, alunos e conteúdo, promovendo a compreensão e retenção de informações.

Entrevistas

A unidade 4 apresenta os resultados das experiências dos residentes e preceptores do subprojeto de Geografia da Unidade Escolar Dom Severino em 2024. É importante destacar que a Residência Pedagógica é composta pelos Módulos 1, 2 e 3, sendo que ao longo desses 18 meses houve a substituição de alguns residentes. No entanto, essa observação não impossibilitou a coleta dos dados da vivência de todos os envolvidos na disciplina de Eletiva “Trilhas do Piauí”. Esta teve a seguinte pergunta: com base em sua experiência durante o Residência Pedagógica, como você descreve as atividades da Vivência (Projeto de vida) e da disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí” no currículo e na formação dos educandos? As respostas estão apresentadas nos Quadros 2 e 3.

QUADRO 2 – Experiência dos residentes do subprojeto de Geografia

COMPONENTES	RESPOSTAS
Residente Pedagógico (1)	Por que não conhecer as potencialidades locais? A disciplina de Eletiva “Trilhas do Piauí” é um convite para desenvolver nos estudantes e educadores a junção das habilidades que precisam ser desenvolvidas e estudadas na aplicação. Minhas experiências em sala de aula foram superadas inclusive quando as aulas eram <i>in loco</i> . Pois mais que uma certeza, por meio dessa disciplina desenvolvi minha comunicação e tive acesso a informações específicas pelas quais potencializaram as minhas aulas. A intenção dessa disciplina é também desenvolver nos alunos enquanto empreendedores e agentes de transformação visto que os mesmos são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre pelo processo de investigação e pela criatividade ou ainda por meio de intervenções socioculturais. É importante destacar, no entanto, que qualquer atividade realizada pode apresentar algumas escalas de dificuldades.
Residente Pedagógico (2)	Minha experiência com a residência foi muito boa, pois as vivências que tive na disciplina de Eletiva “Trilhas do Piauí” e a implementação do currículo do Piauí foram um desafio. No decorrer da disciplina, a proposta da eletiva possibilitou desenvolver o conhecimento Geográfico e interdisciplinar de forma muito dinâmica, utilizando metodologias ativas, aulas de campo, trabalhando numa escala local as potencialidades turísticas, patrimoniais, regionais, do social ao ambiental, tomando como ponto de partida a cidade de Teresina. O embasamento teórico foi ampliado a partir da produção e investigação de campo pelos alunos, resultando em um aprendizado significativo. A implementação do currículo do Piauí exigiu adaptações e Práticas Pedagógicas relevantes, proporcionando uma vivência acadêmica enriquecedora tanto para os alunos como para os residentes.
Residente Pedagógico (3)	Conhecer o Estado que fazemos parte é algo fundamental, assim como estudar o contexto histórico, a regionalização, a territorialização e realizar atividades práticas com a temática piauiense, pois muitas vezes, a mídia não mostra ter um componente curricular dentro da Educação Básica abordando esse viés necessário. A “Trilhas do Piauí”, na Unidade Escolar Dom Severino, abordou essa perspectiva, sendo algo enriquecedor e satisfatório, tanto para os Residentes como para os estudantes que ampliaram a bagagem de conhecimento acerca do Estado do Piauí e desmistificou a ideia errônea que é vista pelos meios de comunicação. No entanto, a eletiva contribui para retratar o outro lado de uma forma teórica e prática, com a execução de recursos didáticos e aula de campo com diálogos e discussão.
Residente Pedagógico (4)	As eletivas “Trilhas do Piauí” têm uma importância significativa na formação dos educandos por várias razões, a conexão com o contexto local é um delas, pois, ao explorar as trilhas e os pontos turísticos do Piauí, os alunos têm a oportunidade de se conectar com sua própria região, entendendo melhor sua história, cultura e meio ambiente, como também a promoção de um turismo sustentável, como também da

	preservação ambiental, onde esse desenvolvimento das habilidades práticas é importante, como caminhadas, observação da natureza e interação com a comunidade local. Sendo assim, explorar as trilhas e os pontos turísticos do Piauí pode despertar a curiosidade e o interesse dos alunos por sua própria região, incentivando-os a aprender mais sobre sua história, geografia e cultura. A importância dessas ações envolve por exemplo, o despertar do autoconhecimento, definição dos objetivos, tomadas de decisões, capacitação dos alunos para conhecerem a si mesmos, estabelecerem metas significativas e desenvolverem habilidades essenciais para alcançarem sucesso pessoal e profissional.
Residente Pedagógico (5)	As atividades desenvolvidas com os educandos nas eletivas de Geografia do Piauí na Residência Pedagógica, foram essenciais para ressaltar e reavivar a riqueza da cultura piauiense, além de nutrir a curiosidade dos estudantes em conhecer a origem, a importância e a diversidade de paisagens e culturas, além dos aspectos econômicos desenvolvidos no Piauí.
Residente Pedagógico (6)	Com as atividades da disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí” foram extremamente positivas na formação dos acadêmicos. A Vivência proporcionou um espaço para os alunos refletirem sobre seus objetivos, sonhos e planos para o futuro, promovendo o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais. Já a disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí” enriqueceu o currículo ao oferecer aos estudantes a oportunidade de explorar a cultura, história e geografia local, conectando o aprendizado à realidade em que estão inseridos. Essas experiências contribuíram significativamente para a formação integral dos educandos, ampliando suas perspectivas e preparando-os para enfrentar desafios com mais autonomia e consciência.
Residente Pedagógico (7)	O Projeto de Vida foi de extrema importância, pois trará uma nova perspectiva para os alunos envolvidos no processo educacional. E a disciplina Eletiva vem com essa proposta inovadora ao explorar temas relacionados ao Estado, proporcionando aos alunos um maior conhecimento sobre sua cultura e formação.
Residente Pedagógico (8)	A disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí” é uma iniciativa muito interessante para desenvolver no estudante o espírito empreendedor e criativo, ao mesmo tempo que promove o conhecimento das potencialidades locais dos municípios e regiões piauienses. Ao envolver os estudantes na pesquisa sobre a História, Geografia, atividades econômicas, cultura e valores locais, e incentivá-los a desenvolver projetos empreendedores voltados para a divulgação do turismo local, a disciplina aborda aspectos cruciais para o desenvolvimento socioeconômico da região. Além disso, a integração de tecnologias de informação e comunicação proporciona uma abordagem contemporânea e promissora para a divulgação e gestão do turismo.

Fonte: Autoria própria (2024).

Os dados do Quadro 2 indicaram um maior número de repetições das palavras: Trilhas do Piauí; Habilidades; Empreendedorismo; Residência Pedagógica; Eletiva; Currículo do Piauí; Piauí; Educação Básica; Mídia e Desmistificação; Turismo Sustentável; Projeto de Vida; Cultura Piauiense; Paisagens e culturas; Aspectos Econômicos; Vivência; Autoconhecimento; Metas; Planejamento; Conhecimento local; Tecnologias de informação e comunicação, dentre outros. Desse modo, a contribuição da Eletiva “Trilhas do Piauí” teve como garantia o protagonismo dos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, criativa e cooperativa.

Em relação às respostas dos preceptores, foram observadas, no Quadro 3, sendo que na ocasião, os professores fazem parte da Unidade Escolar Dom Severino, respectivamente: uma é professora de Geografia pela Rede Estadual de Ensino e Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), atuando como preceptora do Programa Residência Pedagógica e o segundo é

professor de Geografia efetivo nos Estados do Piauí e do Maranhão, bem como preceptor do Programa Residência Pedagógica de forma voluntária.

Quadro 3 – Experiência dos Preceptores do subprojeto de Geografia

COMPONENTES	RESPOSTAS
Preceptor(a) – 1	Eu vejo que a adoção dessas disciplinas que não estão no currículo regular é algo que ainda deve ser vivenciado por mais tempo. Pois, sabemos que o fruto do que foi repassado e aprendido pelos alunos ainda leva algum tempo para ser absorvido e compreendido. Mas, pude observar ao ministrar essas disciplinas que foi algo desafiador e ao completar a carga horária e finalizar as aulas tive a certeza que temos muito a aprender com o novo sem deixar o currículo regular perder a sua importância.
Preceptor(a) – 2	O Programa Residência Pedagógica é visto como algo de suma importância para o desenvolvimento e a concretização do aprendizado que ocorre no espaço da Universidade. Ele possibilita que estudantes sejam protagonistas dos saberes aprendidos que serão colocados em prática em sala de aula. Com a mudança do currículo foi possível ter contato com novos saberes através das disciplinas Projeto de Vida e Trilhas do Piauí.

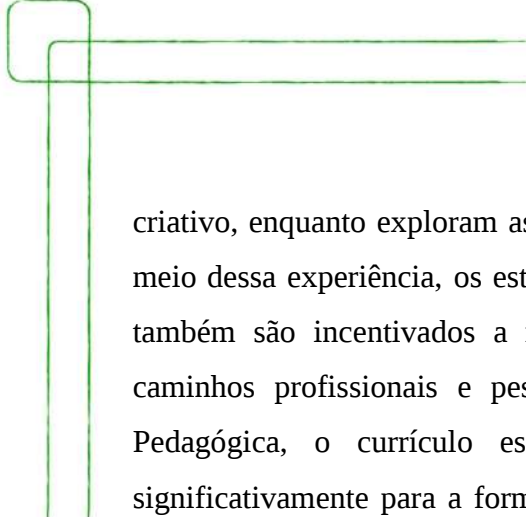
Fonte: Autoria própria (2024).

Os dados do Quadro 3 indicaram uma tendência de sentido de palavras: Currículo Regular; Adoção de Disciplinas; Aprendizado Contínuo; Formação; Colaboração; Experiência dentre outras perspectivas. Assim, conclui-se que as práticas metodológicas do ensino de Geografia, utilizadas na Eletiva “Trilhas do Piauí”, desempenharam um papel fundamental no enriquecimento da formação pedagógica dos residentes, incluindo aos próprios preceptores e consequentemente aos alunos que tiveram a oportunidade de vivenciar essas experiências tal como é observado nas teorias de Freud, Skinner, Ausubel, Piaget, Vygotsky, Wallon e na BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica representa uma forma de integrar os estudantes da Universidade à realidade da sala de aula, permitindo que estejam diretamente envolvidos com o currículo escolar e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Algumas disciplinas se destacam pelo caráter interdisciplinar, como é o caso das Eletivas, onde duas ou mais disciplinas se unem para discutir acerca de um determinado tema, como por exemplo em “Trilhas do Piauí”, trazendo o enfoque para a própria região sobre conhecimentos que são poucos trabalhados em sala para os alunos.

Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica oferece uma oportunidade valiosa para aprimorar o currículo escolar, integrando iniciativas inovadoras como as disciplinas eletivas. O exemplo das “Trilhas do Piauí” demonstra como essas eletivas podem impactar positivamente os estudantes, ao estimular o desenvolvimento do espírito empreendedor e

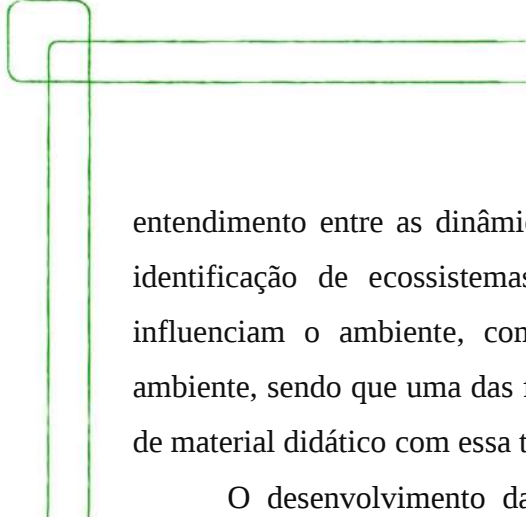


criativo, enquanto exploram as potencialidades locais e fortalecem a identidade cultural. Por meio dessa experiência, os estudantes não apenas ampliam seus horizontes acadêmicos, mas também são incentivados a refletir sobre seus projetos de vida, identificando possíveis caminhos profissionais e pessoais. Assim, a combinação entre o Programa Residência Pedagógica, o currículo escolar e as eletivas como "Trilhas do Piauí" contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com criatividade, empreendedorismo e consciência cultural.

O Programa Residência Pedagógica, ao integrar-se ao currículo escolar, promove uma abordagem mais holística da educação, onde os licenciados não apenas adquirem conhecimentos teóricos, mas também têm a oportunidade de aplicá-los à prática, contribuindo para uma formação mais completa. Nesse contexto, o Projeto de Vida ganha relevância ao proporciona aos alunos a reflexão sobre seus objetivos, sonhos e aspirações, auxiliando-os na construção de um projeto pessoal e profissional. As “Trilhas do Piauí” complementam essa interação, proporcionando uma perspectiva multidisciplinar e contextualizada da educação, explorando as riquezas naturais, culturais e históricas do Estado. Essa integração entre o Programa Residência Pedagógica, o currículo escolar, o Projeto de Vida e as “Trilhas do Piauí” promove uma educação mais abrangente e significativa, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e responsável na sociedade.

A Prática Pedagógica desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica, aliada à interdisciplinaridade evidencia por meio da Eletiva de “Trilhas do Piauí”, proporcionou um ambiente enriquecedor possibilitando explorar as diversas características do Estado do Piauí. A partir do currículo e da proposta da Eletiva viabilizou que a Geografia interagisse com outras disciplinas que abordam a história, cultura, sociedade, meio ambiente e economia, a qual os alunos tiveram a oportunidade de ampliar seu entendimento sobre o Piauí de maneira abrangente. Essa abordagem incentiva a inovação e a adaptação das Práticas Pedagógicas, preparando os residentes e futuros educadores para um ensino cada vez mais integrado e contextualizado.

No que se diz respeito à contemplação dos conteúdos, na área de ciências humanas, foi possível compreender as características do Piauí, desde sua ocupação, origem, relações, economia, identidade cultural, conceitos como de Patrimônio Histórico e demais tipos de potencialidades levando em consideração as particularidades locais como comércio, agricultura, turismo, dentre outros. Já na área de ciências, foi possível compreender o



entendimento entre as dinâmicas dos seres vivos em microrregião do Estado, bem como a identificação de ecossistemas locais com suas características de fatores abióticos que influenciam o ambiente, como exemplo: a sociedade tem um papel muito tocante no ambiente, sendo que uma das formas de trazer essa sensibilização foi por meio da elaboração de material didático com essa temática.

O desenvolvimento das atividades nas eletivas de Geografia do Piauí, diante do programa Residência Pedagógica, norteou os desafios de trabalhar os aspectos regionais em sala de aula, possibilitando aprofundar o conteúdo regional relacionado principalmente ao Piauí, além de fortalecer a importância de conhecer as origens, os patrimônios históricos piauienses, permitindo uma integração ativa do currículo escolar com a prática pedagógica, aproximando da realidade dos alunos.

As experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica possibilitam uma reflexão profunda sobre a relação entre o currículo escolar e o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes. A integração de disciplinas eletivas nesse contexto amplia as possibilidades de construção de trilhas educativas personalizadas, alinhadas com as demandas e potencialidades dos jovens, especialmente no contexto das “Trilhas do Piauí”. Dessa forma, a interdisciplinaridade promovida pelo Programa contribui para a formação integral dos alunos, fortalecendo vínculos com a comunidade e favorecendo a construção de percursos educativos significativos.

O Programa Residência Pedagógica tem desempenhado um papel fundamental na vida dos acadêmicos estimulando a formação qualitativa de futuros professores com acompanhamento supervisionado através de orientações, dicas, sugestões, vivências e cursos de capacitação. Ao integrar-se à realidade escolar, o programa estimula os acadêmicos a quebrar paradigmas e propor soluções acerca da educação.

Portanto, a Residência Pedagógica oferece diversas experiências no contexto escolar, como a disciplina Eletiva “Trilhas do Piauí”, na Unidade Escolar Dom Severino. Essa experiência foi um grande sucesso em que o Piauí foi protagonista da temática e os alunos, também, os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, resultando em reflexão, pensamento crítico e conhecimento sobre o Território o qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Tiago Vieira. Por uma arte geográfica no ensino. **RAEGA-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 19, 2010.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FAÇANHA, Antonio Cardoso; VIANA, Bartira Araújo da Silva, PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. Aprendizagem significativa, tipologia dos conteúdos e o uso de materiais curriculares e recursos didáticos. In: SILVA, Josélia Saraiva; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). **Construindo ferramentas para o ensino de Geografia**: recurso didático no ensino-aprendizagem na geografia escolar. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022. p. 25-32.

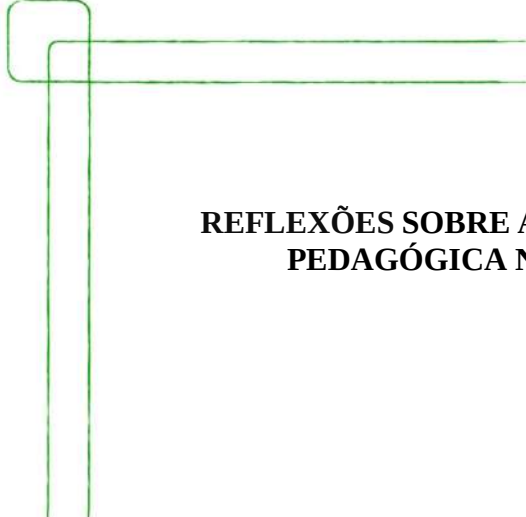
LIMA, IzaelAraujo; NUNES, José Roberto; PINHEIRO JÚNIOR, José; DE ARAÚJO, Lucélia Nárjera. Nas trilhas do Piauí: aventura-se! **CHSA - Nas trilhas do Piauí - Eletiva IF específico.doc**. Equipe Pro BNCC – GT Eletiva. Teresina, 2023.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto político-pedagógico uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.3, n.9, p.173-178, 2006.

SILVA, P. J. A.; SILVA, W. A.; MOURA, F. J. A.; SOUSA, A. F.; SILVA, R. D. Importância da Residência Pedagógica para formação de professores: saberes necessários para a prática docente. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6., 28 2019, RECIFE. **Anais eletrônicos...** Recife: Cointer PDVL, 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Residência Pedagógica pela CAPES em nome do subprojeto de Geografia (2022/2024) ao financiamento e apoio à realização dessa pesquisa. Somos gratos à Universidade Estadual do Piauí – UESPI pela nossa formação e o resgate das nossas potencialidades. Agradecemos aos professores, orientadores, preceptores, colegas, amigos e familiares pelo suporte compartilhado. Em síntese nesta pesquisa, reconhecemos a importância do uso das Eletivas ao contexto de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de aplicação *a posteriori* por meio da prática de iniciativa em uma escola pública.



REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA 2022/2024

Edson Osterne da Silva Santos
Luís Felipe de Freitas Costa
Maria Laura Rodrigues dos Santos
Cleyton Felipe de Oliveira Barbosa
Elysson Carlos da Silva Araujo
Leonardo Rafael Santos Côelho
Tiago Mota Vieira
Luiz Felipe Leocadio Damascena dos Santos
Luciane Silva de Carvalho
Jean Carlos de Carvalho Lima
Maria Tereza de Alencar
Liége de Sousa Moura

INTRODUÇÃO

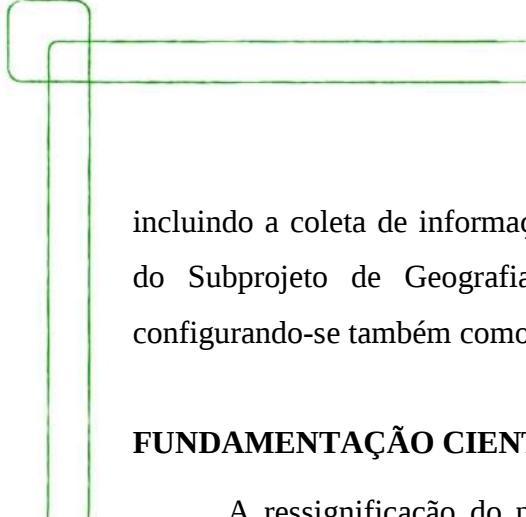
As teorias sobre a educação percorrem um dilema entre teoria e prática. O tema deste trabalho tem como principal característica apresentar as experiências de professores em formação resultados da teoria e da prática conforme as aplicações direcionadas por profissionais de licenciatura em uma escola da cidade de Teresina, contemplada pelo Programa Residência Pedagógica para a realização das ações. Tais ações foram relevantes para a melhoria no ensino de Geografia nas escolas que receberam o apoio dos residentes.

Para desenvolver o conhecimento prévio do aluno, foi necessário trazer bases do pensamento de teorias da educação como a de Piaget, do Construtivismo, e por Vygotsky, das interações sociais e das condições de vida, bem como a teoria da aprendizagem significativa do autor Ausubel. Essas abordagens são de extrema importância, além de outros autores como Freud, Skinner e Wallon.

O objetivo geral deste trabalho foi refletir sobre o pensar e fazer dentro da integração curricular do ensino de Geografia. A problemática desta pesquisa visa destacar alguns pontos entre teoria e prática no ensino de Geografia, especificamente no Programa Residência Pedagógica tendo como bases teóricas as teorias da educação e as experiências de professores em formação. Os resultados mostram as ações relevantes para a melhoria do ensino e aprendizagem de Geografia.

Assim, esta pesquisa se justifica com base nas orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos componentes curriculares, bem como na articulação entre disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no ensino.

A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica, documental e de abordagem qualitativa, além de registros fotográficos dos resultados e criação de um Instagram personalizado, coleta das informações em materiais de fontes primárias e secundárias,



incluindo a coleta de informações das experiências dos residentes pedagógicos participantes do Subprojeto de Geografia do Programa Residência Pedagógica de 2022 a 2024, configurando-se também como uma pesquisa de observação participante.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A ressignificação do pensamento do contexto de sala de aula deve ser pensada. É válido refletir sobre as teorias de Freud, Skinner, Ausubel, Piaget, Vygotsky e Wallon na educação, em especial antes de se promover o planejamento de uma formação voltada aos estudantes bem como a compreensão das formas que podem ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Se faz necessário a reflexão sobre a diferença entre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

As ideias de Freud sobre a educação, segundo Lustosa e Silva (2015, p. 42), “[...] concebemos como importantes subsídios à compreensão da complexa realidade inerente ao fazer pedagógico”. Ou seja, o aprimoramento das práticas educacionais deve considerar a complexidade e diversidades dos processos educacionais.

Outra teoria importante são as ideias de Skinner, conforme Silva e Aguiar (2015, p. 84), que destacam que “[...] a educação é entendida por ele como a “chave da sociedade” e o ramo mais importante da tecnologia científica”. Nas palavras de Silva e Aguiar (2015, p. 86):

[...] as ideias behavioristas de Skinner trouxeram inovações no âmbito da educação, à medida que propõem um ensino gradualmente organizado com base em contingências de reforço, um ensino que respeite a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, que seja fundado na satisfação e no prazer e que faça uso de artefatos tecnológicos.

Quando se discute aprendizagem significativa, é necessário mencionar a Teoria de Ausubel. Segundo Paixão e Ferro (2015, p. 125), “[...] isto é, resultante da articulação de uma nova informação com um aspecto significativo da estrutura cognitiva do sujeito”. Complementa, Paixão e Ferro (2015, p. 126), que “É importante ressaltar que, no modelo de aprendizagem proposta por Ausubel, a estrutura cognitiva do aprendiz é a variável mais importante no processo de ensino, que visa a aprendizagem significativa”. Portanto, a aprendizagem significativa compreende momentos específicos do processo educacional que podem ser relevantes para a compreensão dos conceitos abordados.

Enquanto a teoria de Piaget na educação, conforme Marques *et al.*, (2015, p. 173), “[...] defende que o sujeito constrói o conhecimento na interação que estabelece com o meio, conforme vai construindo estruturas cognitivas diferenciadas resultantes de um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação”. Segundo Marques *et al.*, (2015, p. 174), “O

aluno, nessa abordagem teórica, é concebido, portanto, como um ser ativo que, ao ser colocado diante de situações desafiadoras, constrói novos conhecimentos, desenvolve sua aprendizagem”. Assim, educar na perspectiva de piagetiana, como destacado Marques *et al.*, (2015, p. 174), “[...] é adaptar o indivíduo ao meio social mediante atividades que propiciem o desenvolvimento cognitivo espontâneo da criança e a construção do seu conhecimento”.Carvalho e Ibiapina (2015, p. 219), destacam que na teoria de Vygotsky:

A análise das ideias da abordagem histórico-cultural de Vigotski possibilitou reflexões sobre a dimensão subjetiva da educação ao demonstrar, por meio da análise de diferentes aportes teóricos, que nos tornamos humanos, pessoas capazes de pensar, sentir e agir, à medida que nos apropriamos do desenvolvimento histórico-social da humanidade. Nesse processo de apropriação, a educação escolar ocupa lugar de destaque por constituir uma prática social que desenvolve atividades de aprendizagem direcionadas diretamente para o desenvolvimento psicológico do aluno.

Esse modo de entender essas relações entre desenvolvimento e aprendizagem é reafirmado por Carvalho e Ibiapina (2015, p. 221), “[...] pode constituir uma das saídas que devemos buscar para atender aos desafios postos pelo processo de escolarização hoje”. Além disso, outra abordagem que merece destaque é a da psicogenética de Wallon, como é referido por Macêdo e Silva (2015, p. 264), no trecho a seguir, em que

O desenvolvimento é pensado como um processo, sempre em aberto, que se inicia no nascimento e vai até a morte e, nele, a criança é vista como um ser completo, concreto e contextualizado. Em cada momento de sua vida, em todas as suas atividades é uma pessoa completa, na qual se encontram sempre integrados todos os domínios que a constituem: o ato motor, a afetividade e a cognição.

A Teoria de Wallon é descrita por Macêdo e Silva (2015, p. 265), ao afirmarem que o “[...] aluno é um ser completo, concreto e contextualizado; e educá-lo exige esse conhecimento. Ao percebê-lo como um ser global, a escola deixa de desempenhar o papel de apenas instruir para assumir o papel de formar pessoas”. Diante dessas teorias, pode-se refletir sobre o processo da articulação entre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Os principais pontos a serem considerados podem ser observados no Quadro 1.

QUADRO 1 – Síntese das teorias pelas quais foram destacadas nesse estudo

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS DAS TEORIAS
1	As contribuições de Freud para a compreensão da complexidade da educação.
2	As contribuições das ideias de Skinner para a educação.
3	A Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel.
4	A Teoria de Piaget e suas implicações na educação.
5	A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e suas implicações na educação.
6	A Teoria Psicogenética de Wallon e suas implicações na educação.

Fonte: Autoria própria (2024).

O conjunto dessas teorias podem ser desenvolvidas em diferentes formas no contexto escolar, tal como na possibilidade de desenvolver atividades que vão para além da sala de aula, como é o caso de aulas de campo.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Para a socialização dos resultados, teve como base registros fotográfico. Conforme Mello e Brandão (2014, p. 94), “[...] a fotografia, se for bem utilizada contribui para a compreensão da dinâmica espacial pelo aluno e/ou desperta nele a identidade com o espaço que interage, compreendendo que ele é passível de transformação”. Nesse caso, foram expostas fotografias de alguns espaços geográficos estudados durante a experiência do Programa Residência Pedagógica com os alunos, por exemplo, sobre o Estado do Piauí. Do mesmo modo, se fez necessário a criação de mosaicos para os leitores que terão acesso a essa socialização desse trabalho como observados nas Figuras 1, 2 e 3.

FIGURA 1 – Mosaico 1 com ações colaborativas na educação



Fonte: Autoria própria (2024).

FIGURA 2 – Mosaico 2 com ações colaborativas na educação



Fonte: Autoria própria (2024).

FIGURA 3 – Mosaico 3 com ações colaborativas na educação



Fonte: Autoria própria(2024).

Ainda sobre a utilização das fotos, foi criado um Instagram personalizado em que foi postado todo o cronograma de atividades durante esses 18 meses com a utilização das fotos nesses processos, pois o intuito foi de promover a aproximação do Programa Residência Pedagógica, professores e alunos, como indicado no Quadro 2.

QUADRO2 – Acesso ao Instagram da Residência Pedagógica do Subprojeto de Geografia

@ DO INSTAGRAM	@residencia_geografia
CLIQUE NO LINK INDICADO	https://www.instagram.com/residencia_geografia?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

Fonte: Autoria própria(2024).

Outro aspecto a ser observado refere-se à aplicação de entrevista, com ênfase na pesquisa qualitativa com análise das respostas dos residentes pedagógicos do Subprojeto de Geografia 2022/2024. Segundo Gerhardt *et al.*, (2009), a entrevista é uma técnica de coleta de dados a qual envolve a interação social entre duas partes, enquanto a pesquisa qualitativa segundo Minayo (1994, p. 21):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Foram estruturadas as seguintes perguntas aos educadores: Considerando a integração curricular do ensino de Geografia e as abordagens adotadas no contexto do ensino de Geografia do Estado do Piauí, quais foram as principais ações implementadas? As respostas estão no Quadro 3.

QUADRO 3 – Integração curricular no ensino de Geografia

COMPONENTES	RESPOSTAS
Residente Pedagógico (1)	A interação ocorreu desde as primeiras ações em 2022 com a apresentação das propostas que seriam desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica do subprojeto de Geografia de 2022/2024. O Currículo foi idealizado para ser atendido a um ensino que seja possível construir um conhecimento sólido, com a valorização das habilidades dos professores e principalmente dos alunos. O papel da Geografia nesse contexto tem como foco a reflexão sobre as dinâmicas da terra, tal como as relações natureza/sociedade no meio com suas diferentes formas de fenômenos que se expressam. A forma de abordagem para desenvolver esses conceitos é um ponto fundamental ao se pensar nessa integração curricular no ensino de Geografia, pois a abordagem do método ou de técnicas fazem do pensar e fazer um divisor de águas. O contexto em que o aluno está inserido é um laboratório de experiências, tal como quando se menciona o próprio contexto Educacional, na medida do possível deve-se proporcionar ao aluno condições favoráveis para a construção desses conhecimentos e saberes ao ensino e aprendizagem, destacando o protagonismo do aluno. O Estado possui como base do poder sua divisão territorial, uma fronteira imaginária, no entanto, possível de ser observada em comparação a outras localizações da Terra. No caso do Estado do Piauí, essas ações de implementação no ensino possibilitaram uma reflexão sobre o próprio Piauí enquanto potencialidade territorial, turístico, cultural, histórico, econômico, dentre outros aspectos.
Residente Pedagógico (2)	Considerando a realidade da escola, a adaptação do currículo da Geografia no contexto educacional ocorreu de forma que ocorreu uma interação entre as disciplinas de ciências humanas, mostrando como cada recorte uma dessas disciplina (Geografia; História; Filosofia e Sociologia) aborda um determinado conteúdo. Apesar disso, houve uma diminuição na carga horária dessas disciplinas, representando um desafio para o professor. Nesse contexto, a Eletiva de Trilhas do Piauí possibilitou explorar o território piauiense sob a perspectiva geográfica, histórica, cultural e social, utilizandovárias

	práticas pedagógicas, tais como lapbook, aulas de campo e dinâmicas com jogos em sala.
Residente Pedagógico (3)	Uma das principais ações implementadas foi aplicar o conhecimento do Estado do Piauí na sala de aula. E, assim, abordar a realidade que o aluno vive na sala, com disciplinaridade através das trilhas, que tratava acerca de vários assuntos sobre o Piauí como Regionalização, Território. Sendo fundamental trabalhar na sala de aula. E também o ensino de Geografia, que ia além do conteudismo, mas a aplicação de jogos, mapas mentais, demonstrando a importância da Geografia por meio de outras maneiras.
Residente Pedagógico (4)	As principais ações implementadas no contexto educacional do Estado do Piauí para integrar o ensino de Geografia ao currículo, em suas práticas educacionais demonstraram-se potencialmente relevante, pois foram desenvolvidos materiais didáticos integrados que abordam aspectos locais e regionais, como também promoção de atividades práticas, trabalhos de campo para explorar o ambiente físico e humano do Estado assim como também o incentivo à participação nas olimpíadas de Geografia.
Residente Pedagógico (5)	As principais ações desenvolvidas foram implementadas visando atingir os objetivos e as metas do aprendizado do componente curricular, por meio do desenvolvimento de atividades práticas e aulas de campo realizadas e compartilhadas ao final do semestre.
Residente Pedagógico (6)	Como estudante participante da residência pedagógica, uma das principais ações implementadas foi a realização de atividades práticas que integravam o conteúdo de Geografia com outras disciplinas. Essa abordagem facilitou aos alunos a compreenderem como os conhecimentos estão interligados e têm aplicações no mundo real. Além disso, promovemos aulas contextualizadas, utilizando exemplos e estudos de caso locais para tornar o ensino de Geografia mais próximo da realidade dos estudantes. Buscamos também integrar tecnologias educacionais, como aplicativos e recursos digitais para enriquecer as aulas e estimular o interesse dos alunos pela disciplina. Acreditamos que essas abordagens contribuíram para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e relevante para os alunos. A integração curricular e as abordagens adotadas no contexto educacional do Estado do Piauí têm sido fundamentais para promover uma educação mais completa e significativa.
Residente Pedagógico (7)	As principais ações implantadas considerando a integração curricular e abordagens adotadas no contexto educacional do Estado do Piauí foi trazer um olhar sobre o Estado do Piauí analisando todos os conceitos geográficos e seus conceitos-bases para buscar entender melhor o espaço em que se vive.
Residente Pedagógico (8)	Com o desenvolvimento de currículos integrados, os educadores podem trabalhar com o desenvolvimento de currículos que integram o ensino de Geografia com outras disciplinas, como História, Ciências Sociais, Matemática e Linguagem. Isso pode envolver a criação de unidades de ensino que abordam temas interdisciplinares e promovem a compreensão holística dos conceitos geográficos, utilizando-se de abordagens práticas e contextualizadas, pois os professores adotaram abordagens de ensino que conectam conceitos geográficos com a realidade local dos alunos no Estado do Piauí. Isso pode incluir projetos de pesquisa, estudos de caso, visitas de campo e outras atividades que permitam aos alunos explorar e compreender as características geográficas da região em que vivem.

Fonte: Autoria própria(2024).

Os resultados da pesquisa com os professores apontam a valorização e a integração curricular e, em especial, o da interdisciplinaridade, tendo como uma das características mais marcantes em Geografia, no entanto os residentes pedagógicos reconhecem que podem existir desafios no processo de ensino-aprendizado.

A análise das respostas demonstrou a importância da integração curricular da Geografia com outras disciplinas, pois permitiu uma visão holística e abrangente dos conceitos geográficos. Além disso, destaca-se a relevância da Eletiva de Trilhas do Piauí, que possibilitou explorar a partir de uma realidade local o território piauiense na perspectiva

geográfica, histórico, social e cultural. Ademais, para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e participativo foram estabelecidas práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula e atividades de campo.

Diante dessas considerações, podemos evidenciar a relevância das proposições teóricas. Considerando a complexidade do processo educacional, estabelecendo um currículo flexível, que possibilite a valorização e a aprendizagem significativa, adaptando e incentivando as interações sociais e a construção do conhecimento dos estudantes.

A segunda pergunta foi: Como as teorias de Freud, Skinner, Ausubel, Piaget, Vygotsky, Wallon e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram aplicadas no contexto do Programa Residência Pedagógica? As respostas estão no Quadro 4.

QUADRO 4 – Aplicação das teorias e da BNCC no Programa Residência Pedagógica

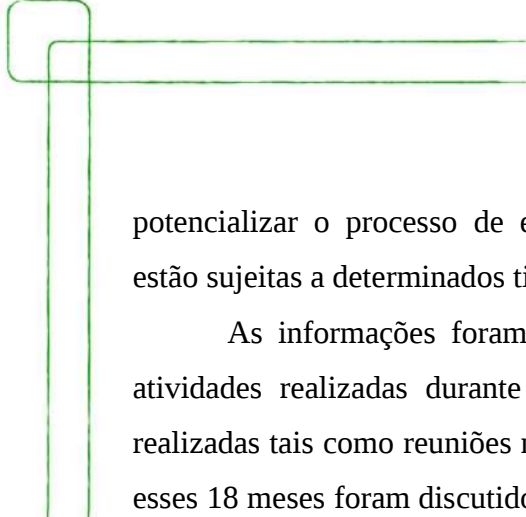
COMPONENTES	RESPOSTAS
Residente Pedagógico (1)	A teoria de Freud apesar de algumas controvérsias foi de extrema importância para reflexão da vida dos alunos, usando-se o caráter epistemológico da Psicanálise ao desenvolvimento do psiquismo humano de associação livre. A teoria de Skinner serviu como base para estudar o comportamento como percurso para a compreensão dos diferentes condicionantes que nem sempre são tão simples de se observar em sua análise experimental do comportamento. A teoria de Ausubel contribuiu no foco das questões de aprendizagem dos alunos e do contexto escolar, tais como o uso de Organizadores prévios, mapas conceituais, ampliação dos <i>subsúncos</i> presentes nos alunos sobre os conceitos que podem ser gerados tanto por meio da aprendizagem significativa, mecânica, subordinado e superordenada quanto na Formação de conceitos ou na Assimilação de conceitos. Na teoria de Piaget, foi levada em consideração a totalidade em suas transformações e na autorregulação e foram fundamentais para a compreensão da evolução da origem das estruturas cognitivas, ideias e processos mentais dos alunos para a realização da aplicação das aulas. A partir da teoria de Vygotsky, foi focado o papel dos fatores internos e externos na construção social, histórica e cultural dos alunos. Sobre a teoria de Wallon, foi possível desenvolver com os alunos a alta percepção do mundo com o estudo do meio, as noções de causalidades dos fatos, bem como as relações entre a família, escola e comunidade. Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades e competências dos alunos e residentes em sua grande maioria foram desenvolvidas durante as experiências no Programa Residência Pedagógica, tal como o uso de conceitos seja na teoria quanto na prática e suas diferentes aplicabilidades conforme as orientações curriculares.
Residente Pedagógico (2)	As teorias de aprendizagem são importantíssimas, pois são a base da educação e de como entendemos os alunos. A interação professor-alunos é norteada por diversos aspectos da dinâmica social, afetiva, emocional e cognitiva. Essas teorias são aplicadas constantemente e a todo momento do processo educativo. Nenhum aluno é igual e, às vezes, a sala de aula pode ser bastante desafiadora, sala pequena, muitos alunos. Porém, é importante entender como trabalhar em sala de aula uma metodologia para que esses alunos consigam ter uma boa interação para que possam desenvolver seu lado cognitivo e comportamental de forma coletiva. Explorando conhecimento prévio, trabalhando de forma a relacionar com a realidade que eles vivem diariamente, para também criar laços de afeto, a fim de favorecer o aprendizado. Sendo assim, a BNCC propõe garantir esse alinhamento entre essas teorias com os objetivos que se é buscado nessa etapa da educação básica (Ensino Médio).
Residente Pedagógico (3)	O protagonismo dos alunos nas práticas educacionais, reforçaram a ideia de que o aluno possa ser participativo, contribuindo na formação do seu conhecimento por meio de atividades práticas realizadas na sala de aula e fora dela. E isso contribuiu com a interação social em que os alunos realizam as atividades em coletivo provocando uma aprendizagem significativa.

Residente Pedagógico (4)	As teorias de Sigmund Freud, Skinner, Ausubel, Piaget, Vygotsky e Wallon, assim como a BNCC têm sua importância para a educação, pois cada autor traz uma abordagem significativa para o âmbito educacional. De acordo com Freud, por exemplo, sua teoria busca debater a compreensão dos aspectos emocionais e sociais dos alunos, além da individualidade e subjetividade dos alunos. Para Piaget, quando se fala nas fases do desenvolvimento cognitivo, entende-se a importância de desenvolver atividades que estimulem o pensamento crítico, juntamente com a mesma perspectiva de Ausubel que influencia a construção do conhecimento por meio de abordagens como aprendizagem significativa e desenvolvimento cognitivo. Já Vygotsky e Wallon são referências para entender a influência do meio social e emocional no aprendizado. Já Skinner influencia estratégias de ensino baseadas em reforço. A BNCC, por sua vez, fornece diretrizes para a elaboração dos currículos, garantindo a integração dessas teorias na prática pedagógica.
Residente Pedagógico (5)	As teorias foram aplicadas diante do planejamento e do desenvolvimento das atividades realizadas no Programa, buscando métodos para desenvolver os conteúdos de forma integrada e aplicada com a realidade dos estudantes, visando o ensino-aprendizado aplicado.
Residente Pedagógico (6)	Essas teorias foram muito usadas dentro do Programa Residência Pedagógica, pois serviram como pilares para o ensino. Ao longo do Residência, tentamos ao máximo usar tais teorias porque assim conseguiríamos evoluir muito com o aprendizado. Sem dúvida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi a mais usada por nós acadêmicos de Geografia. Serviu muito para alinhar os assuntos trabalhados dentro do Residência e assim foi possível deixar o programa mais rico para os estudantes.
Residente Pedagógico (7)	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aplicada de acordo com suas competências e eixos segundo adequadamente a série na qual se aplica. Já os teóricos como Sigmund Freud, Skinner, Piaget e outros foram introduzidos no andamento do exercício da docência com ferramentas para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.
Residente Pedagógico (8)	Em estudos de caso e discussões: os residentes podem estudar casos reais ou hipotéticos que exemplificam situações em sala de aula relacionadas ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos. Eles podem discutir como aplicariam as teorias de Freud, Skinner, Ausubel, Piaget, Vygotsky e Wallon para lidar com essas situações. Planejamento de aulas e atividades: os residentes podem desenvolver planos de aula e atividades que incorporem os princípios das diferentes teorias de aprendizagem. Eles podem criar atividades que promovam a aprendizagem significativa, usem estratégias de reforço positivo e negativo, levem em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos e incentivem a interação social e a colaboração entre pares. Projetos de pesquisa e trabalho em equipe: os residentes podem realizar projetos de pesquisa sobre tópicos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, utilizando as teorias discutidas como base teórica para suas investigações. Além disso, eles podem trabalhar em equipe para desenvolver recursos e materiais educacionais que incorporem os princípios das diferentes teorias.

Fonte: Autoria própria (2024).

As respostas ressaltam que as abordagens teóricas são essenciais na prática educacional, pois influenciam a forma como os educadores planejam e conduzem o processo de ensino-aprendizagem, adaptando as individualidades, tornando a aprendizagem significativa, alinhando as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporando princípios e conceitos fundamentais para o desenvolvimento do estudante.

A análise revela que a integração curricular com as teorias juntas forma um recurso pedagógico que favorece, de certo modo, a formação dos estudantes. No entanto, pode demandar uma mudança nas concepções e nas práticas dos professores. Portanto, a pesquisa evidencia que as reflexões sobre o pensar e fazer como propostas pedagógicas podem



potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, todas as práticas educacionais estão sujeitas a determinados tipos de limitações.

As informações foram coletadas por meio de diálogos com professores, dentre as atividades realizadas durante todo o Programa, algumas formas de planejamento foram realizadas tais como reuniões no *Google Meet* e de forma presencial. De forma geral, durante esses 18 meses foram discutidos assuntos pertinentes ao que estava sendo dialogado dentro da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, soma-se às teorias na educação alinhadas à disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, bem como às propostas das Eletivas, Projeto de Vida e a aplicação dos objetivos da Residência Pedagógica na escola: *“Induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

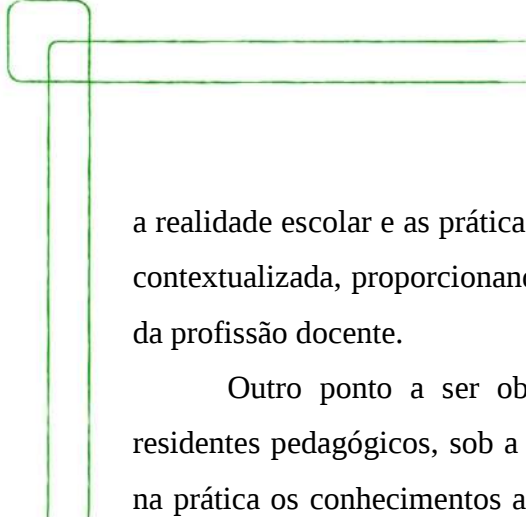
As Teorias como as de Piaget, Vygotsky e Ausubel, entre outros como Freud, Skinner, Wallon contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem inclusive em Geografia sobre as aplicações dos conteúdos nesse processo de integração dos alunos com o que se pretende estudar.

O Programa Residência Pedagógica acarreta impactos positivos para os alunos que por meio do Programa realizaram atividades práticas como produção de recursos didáticos, aulas de campo, jogos, oferecendo aos estudantes o protagonismo do seu processo de ensino-aprendizagem com atividades que vão além da sala de aula. Os alunos demonstravam interesse e entusiasmo para realizar as atividades.

Pela vivência na escola, observamos foi a realidade em relação à valorização do professor e seu papel na escola, que consiste em desenvolver os alunos como cidadãos capazes de opinar, refletir e pensar criticamente sobre sua própria realidade, evidenciando o protagonismo dos alunos nesse processo. Nesse sentido, observou-se que os professores podem enfrentar alguns desafios.

No entanto, houve um maior engajamento dos estudantes no que se refere ao estudo da Geografia e também um aumento da participação deste no processo de ensino como protagonistas de seus estudos. Assim, a Residência Pedagógica oferece o aprofundamento das experiências em nossa área de atuação, adotando uma responsabilidade como professor para com os alunos.

Notou-se uma melhoria na formação dos estudantes, pois os que participaram do Programa Residência Pedagógica tiveram a oportunidade de vivenciar de forma mais próxima



a realidade escolar e as práticas docentes. Isso contribuiu para uma formação mais completa e contextualizada, proporcionando uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades da profissão docente.

Outro ponto a ser observado é o fortalecimento da prática docente, em que os residentes pedagógicos, sob a orientação de professores experientes, têm a chance de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Fortalecendo as habilidades pedagógicas, promovendo uma maior segurança e eficácia no ensino, como por exemplo, na inovação e diversificação de estratégias educacionais, a presença de residentes pedagógicos pode trazer novas ideias e abordagens para a sala de aula, estimulando a inovação e a diversificação das estratégias de ensino. Isso pode tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os estudantes, favorecendo o processo de aprendizagem.

Os impactos observados na formação dos estudantes incluem questões como inovações pedagógicas, nas quais os residentes trazem novas abordagens e metodologias de ensino para promover uma aprendizagem significativa. Outro aspecto interligado a essa questão é a melhoria na qualidade do ensino, proporcionando uma atenção mais individualizada aos alunos e permitindo um ensino mais personalizado e adaptado às necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante. Além disso, há trocas de experiências tanto na relação entre teoria como nas trocas de experiências entre os residentes e professores e os demais supervisores da escola, principalmente no desenvolvimento de habilidades profissionais como planejamento e resolução de atividades, o que serve de experiência para futura atuação na área.

O Programa Residência Pedagógica teve impacto que demonstra a importância da prática docente na formação docente, permitindo o contato com os estudantes, buscando metodologias ativas que potencializem os conteúdos trabalhados na Geografia, além de permitir desenvolver as técnicas utilizadas em sala de aula. Em síntese, as experiências incluem vários impactos positivos na formação dos estudantes e no processo de ensino e aprendizagem com o Programa Residência Pedagógica do subprojeto de Geografia de 2022/2024.

Uma das principais observações foi o maior engajamento dos alunos nas aulas de Geografia, já que as atividades propostas buscam conectar o conteúdo com a realidade local e cotidiana dos estudantes. Isso contribuiu para despertar o interesse deles pela disciplina e pela compreensão do espaço geográfico em que vivem.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, foi possível perceber uma maior participação dos alunos nas atividades propostas, bem como um desenvolvimento

significativo de habilidades como análise crítica, interpretação de mapas e compreensão das relações socioespaciais.

Em resumo, o Programa Residência Pedagógica do subprojeto de Geografia na Escola Dom Severino teve impactos positivos na formação dos estudantes, contribuindo para um ensino mais dinâmico, contextualizado e significativo. Foi uma experiência enriquecedora tanto para os alunos quanto para os estudantes residentes.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski**. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 181-222.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, David Lisboa; SANTOS, Daniel Labernade dos. *Estrutura do Projeto de Pesquisa*. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 67-90.

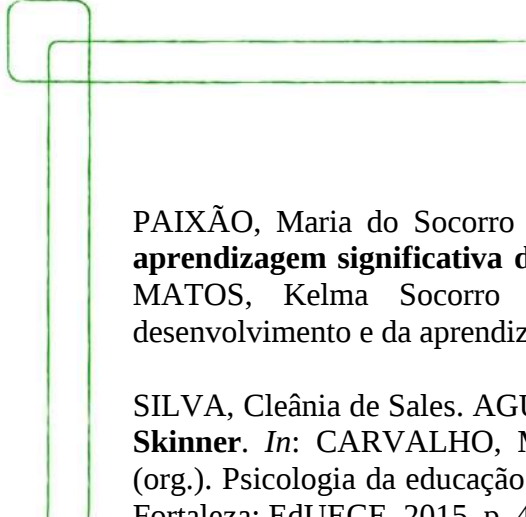
LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; SILVA, Carla Andréa. **A teoria psicanalítica de Sigmund Freud**. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 7-48.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; SILVA, Maria de Jesus. **A teoria psicogenética de Henri Wallon**. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 223-227.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; SILVA, Cleânia de Sales; FERRO, Maria da Glória Duarte; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 131-180.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira; BRANDÃO, Inêz de Deus Neiva. Recursos Didáticos no Ensino de Geografia: tematizações e possibilidades de uso nas práticas pedagógicas. **Geografia e Pesquisa**, Ourinhos, v. 7, n. 2, p. 81-97, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.*, *Ciência, Técnica e Arte: O desafio do conhecimento*. **Pesquisa Social: teoria, metodologia e criatividade**. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, p.21, 1994.



PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal; FERRO, Maria da Glória Duarte. **A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.** In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 91-130.

SILVA, Cleânia de Sales. AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **A teoria behaviorista de Skinner.** In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 49-90.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao financiamento das ações no Programa Residência Pedagógica do subprojeto de Geografia (2022/2024). Agradecemos também a nossa Instituição: Universidade Estadual do Piauí – UESPI, bem como a escola contemplada pelo Programa. Agradecemos a colaboração de todos que contribuíram de forma indiretamente e diretamente para a realização deste trabalho.



O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º ANO “C” E “E” DO CETI GOVERNADOR DIRCEU MENDES ARCOVERDE - COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ

Wanderson da Costa Almeida
Karoline Silva de Sousa
Livya Calyne Linhares de Moura
João Carlos dos Santos Cardoso
Francisco Janderson de Sousa Silva
Luís Eduardo Santiago dos Santos
Angelo de Moura Filho
Liana Raquel Lima Vieira
Maria Tereza de Alencar
Liége de Sousa Moura

INTRODUÇÃO

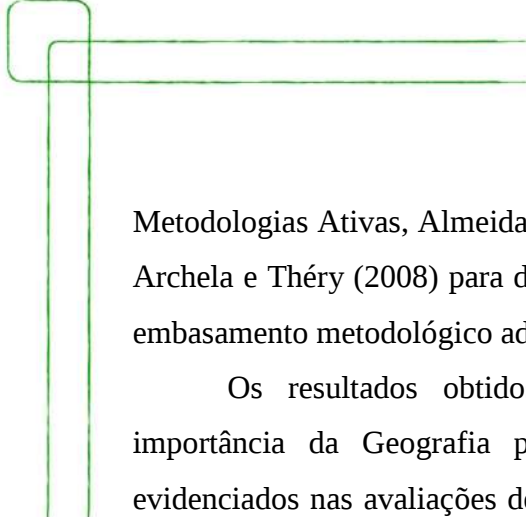
Outrora uma sociedade simples, atualmente uma sociedade modernizada, outrora um ensino tradicional, atualmente um ensino que na maioria das vezes também é tradicional. No contexto social atual, analisa-se as revoluções da técnica que contribuíram para o desenvolvimento tecnológico, econômico e social, entretanto, essa atualização nem sempre se encontra em todos os espaços da sociedade.

Ao analisar o ensino, é possível perceber práticas retrógradas, considerando a atualização recorrente dos meios técnico-científicos-informacionais, que predominam na sociedade está inserida, o que acaba por tornar pouco funcionais os métodos de ensino da antiguidade, os quais os alunos era apenas ouvintes e não participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Um dos desafios significativos do ensino-aprendizagem atual é o papel passivo atribuído aos alunos, tema amplamente discutido na literatura. Reconhecemos a complexidade desse cenário, com destaque para a importância do papel do professor na definição dos rumos desse processo.

Nesse contexto, o emprego de Metodologias Ativas no Ensino de Geografia emerge como uma via para romper com a inércia da condição de espectador do aluno. Com isso, o objetivo da pesquisa é avaliar a eficácia das Metodologias Ativas no processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, especificamente na 1ª série C e E do CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde – Colégio da Polícia Militar do Piauí.

Para alcançar essa finalidade, foi desenvolvido um roteiro estruturado que guiou os alunos, passo a passo, na condução de uma pesquisa síntese sobre os aspectos físicos do estado do Piauí, culminando na produção cartográfica. Quanto à fundamentação teórica, tomou-se como base autores como Cavalcanti (2019) para analisar o ensino de Geografia, Machado (2017), Bacich e Moran (2017), Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019) para abordar



Metodologias Ativas, Almeida (2008) e Leajanski (2023) para tratar de Cartografia Escolar, e Archela e Théry (2008) para discutir a construção de mapas temáticos, respaldando, assim, o embasamento metodológico adotado.

Os resultados obtidos revelaram melhorias significativas na compreensão da importância da Geografia pelos alunos, assim como na assimilação dos conteúdos, evidenciados nas avaliações de aprendizagem. Concluímos que a aplicação de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem permite que os alunos assumam o papel de protagonistas na construção do conhecimento. Essas abordagens demonstram eficácia ao estimular o engajamento e a compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos geográficos.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

O ensino de Geografia no Ensino Médio desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, proporcionando-lhes conhecimentos essenciais sobre o espaço geográfico e suas complexas interações socioambientais. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas surge como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz, capaz de potencializar a aprendizagem dos alunos e tornar o ensino de Geografia mais dinâmico, participativo e significativo.

Desse modo, o uso de metodologias ativas nas aulas e, especialmente, nas de Geografia, saem de certa tradicionalidade, com apenas o professor lendo e explicando o assunto, enquanto o aluno é apenas um observador. Com ela, os discentes fazem totalmente parte do processo de ensino, tornando-se sujeitos ativos.

Para Moraes e Castellar (2018, p.425), “é necessário haver atividades, mas também é necessário que essas atividades sejam relevantes. Nesse sentido, deve-se relacionar atividades e objetivos de aprendizagem, e que ambos levem à reflexão”. A partir disso, a aplicação de uma metodologia ativa não deve ser feita ao caso e apenas por fazer, tem que existir objetivos que levem a reflexão dos alunos sobre aquilo que eles estão realizando.

No contexto da Geografia, é interessante que essa reflexão seja no espaço em que o alunado resida ou que conheça, possibilitando o desenvolvimento de um pensamento crítico relacionado aos exercícios realizados e à sua realidade.

A parceria entre o Centro Estadual de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde – Colégio da Polícia Militar do Piauí e o Programa Residência Pedagógica no Ensino de Geografia

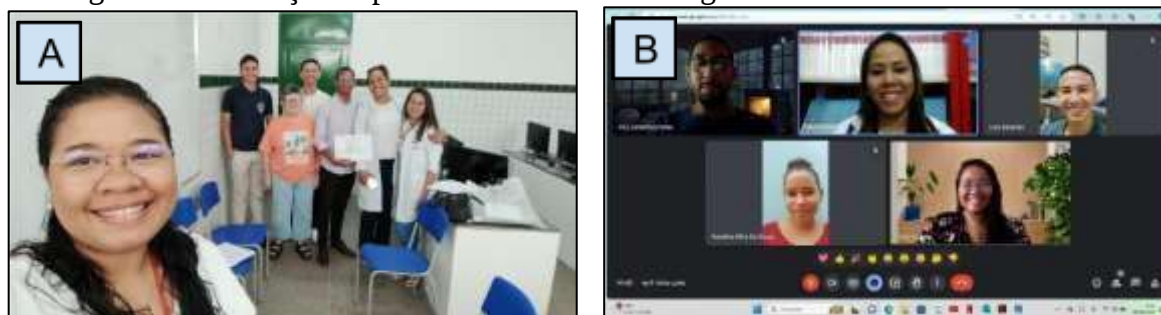
A parceria entre o Colégio da Polícia Militar do Piauí e o Programa Residência Pedagógica representa uma união sólida e comprometida com a excelência educacional. Essa colaboração estratégica visa fortalecer o processo de formação de professores e aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos, promovendo uma educação de alta qualidade aliada aos valores éticos e cívicos.

O Colégio da Polícia Militar do Piauí, reconhecido pela sua tradição e compromisso com a educação de excelência, e o Programa Residência Pedagógica, uma iniciativa do Governo Federal voltada para a formação prática de futuros docentes une esforços para proporcionar uma experiência enriquecedora tanto para os estudantes quanto para os professores em formação.

Por meio dessa parceria, os residentes têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar em um ambiente disciplinado e acolhedor, em que valores como respeito, responsabilidade e comprometimento são valorizados e cultivados diariamente. Ao mesmo tempo, os professores supervisores do Colégio da Polícia Militar do Piauí compartilharam sua expertise e experiência, orientando os residentes em sua prática docente e oferecendo um suporte pedagógico fundamental para o desenvolvimento profissional.

Essa parceria, para os alunos, se traduz em uma educação de qualidade, pautada não apenas no domínio dos conteúdos curriculares, mas também no desenvolvimento de competências socioemocionais e cívicas essenciais para a formação integral dos indivíduos. Além disso, a presença dos residentes em sala de aula desencadeou uma dinâmica diferenciada, estimulando a troca de experiências e o uso de metodologias inovadoras que tornaram num processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Figura 1 - Formações e práticas docentes no Colégio da Polícia Militar do Piauí





Legenda: Foto A - Reunião com a coordenadora do subprojeto; Foto B - Reunião com a supervisora; Foto C - Aula de campo no ambiente escolar; Foto D - Aula teórica.

Fonte: Autoria própria (2023).

Dessa forma, a parceria entre o Colégio da Polícia Militar do Piauí e o Programa Residência Pedagógica se destacou como um exemplo de cooperação institucional voltada para o fortalecimento da educação pública. Ao unirem esforços e recursos, essas duas instituições contribuem de forma efetiva para a formação de profissionais qualificados e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e educada.

Programa Residência Pedagógica e a construção de uma identidade docente

Dentre as tantas realizadas, no decorrer de uma vida, sem dúvida, a escolha profissional é umas das mais importantes. Diversas são as razões que motivam a escolha de uma profissão, dentre elas pode-se salientar a possibilidade de destaque social, a influência familiar, a questão salarial, as perspectivas do mercado. Ser professor é algo importante e significativo socialmente, mas, ninguém se faz docente ou se reconhece como tal a partir de uma simples adentrada em sala de aula, ou por ter vivenciado um estágio curricular. A identidade docente é construída no dia a dia com as práticas, nas experiências, no reconstruir das concepções, no acesso a novos conhecimentos, na revisão dos seus conceitos, do exercer de uma postura crítica e reflexiva sobre a própria existência no exercício do magistério, da afirmação de si como sujeito de um constante vir a ser.

A identidade se constrói no desafio de viver cotidianamente o magistério com as suas múltiplas dimensões, conseguindo se portar em meio a elas sempre de maneira afirmativa. Ao pensar em educação, percebe-se que ela existe em todos os lugares e em todos os momentos da vida do ser humano. A realidade mostra que sempre se aprende e ensina desde o momento do nascimento. Castrogiovanni (2011) discute que o contato com a complexidade da cultura escolar transforma a vida de qualquer sujeito e tem contribuições importantes enquanto experiência do sujeito comprometido com a busca do conhecimento.

Nessa perspectiva, é necessário maior atenção e aperfeiçoamento referente às questões da profissionalização docente, evidenciando que os desafios educacionais são imensos, requerendo a necessária relação entre a teoria e a prática. A formação docente não se deve limitar à recriação/surgimento de novas técnicas, práticas, métodos pedagógicos, mas com a possibilidade de mudança, de avanço, de transformações no cenário educacional, da gestão democrática e do planejamento participativo, situado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com uma práxis vinculada às necessidades da comunidade escolar, como princípio fundamental da emancipação humana. Nesse sentido, a seguir evidencia-se momentos de planejamento e desenvolvimento de atividades (Figura 2).

Figura 2 - Atividades desenvolvidas no Colégio da Polícia Militar do Piauí



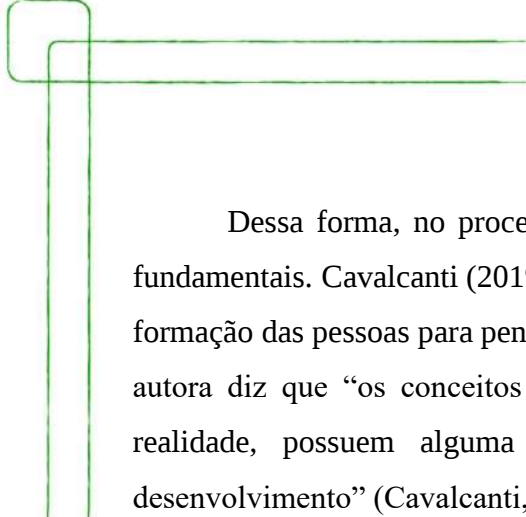
Legenda: Foto A - Formação com professor externo; Foto B - Planejamento; Foto C - Aula teórica; Foto D - Reunião com a supervisora.

Fonte: Autoria própria (2023).

No que tange ao aperfeiçoamento oportunizado por meio do Programa Residência Pedagógica observa-se sua relevância na contribuição da construção da identidade docente mediante as experiências adquiridas no ambiente escolar que através das reflexões permitam aprimorar sua prática docente fortalecendo o ensino de Geografia.

O ensino de Geografia

Em um mundo cada vez mais regido pelos ditames do capitalismo e por uma ordem globalizada, o estudo da Geografia, especialmente da relação sociedade e natureza, com o apoio das suas categorias/conceitos, é extremamente relevante para entender seu lugar no espaço geográfico.



Dessa forma, no processo de ensino e aprendizagem de Geografia os conceitos são fundamentais. Cavalcanti (2019, p. 10) costuma afirmar “que a Geografia serve na escola e na formação das pessoas para pensar - essa é sua utilidade maior”. E sobre os conceitos, a mesma autora diz que “os conceitos são concepções amplas e genéricas sobre os fenômenos da realidade, possuem alguma estabilidade, mas são dinâmicos e estão em constante desenvolvimento” (Cavalcanti, 2019, p. 103).

Assim, a Geografia nos leva a pensar o espaço e o nosso lugar nesse espaço para atuar no campo social, no lugar das vivências tornando mais inteligível esse entendimento através dos conceitos geográficos, a partir dos quais compreendemos melhor o objeto de estudo da referida ciência.

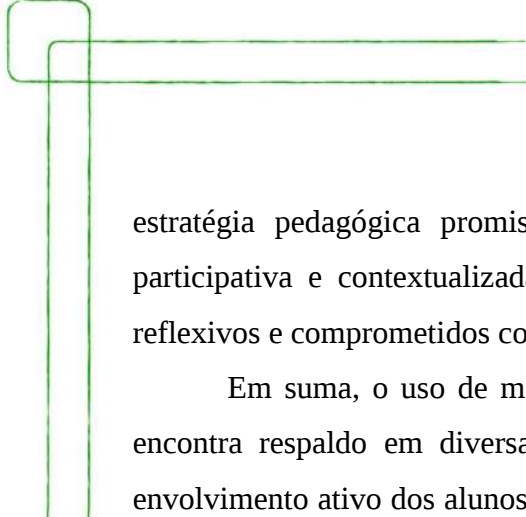
Igualmente, no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento geográfico, para além dos conceitos, é preciso também pensar o como ensinar e de forma eficiente. É sob essa perspectiva que as metodologias ativas vêm auxiliar, a fim de cumprir o propósito de fomentar o entendimento do conhecimento geográfico, no ambiente escolar.

Metodologias Ativas no ensino

A implementação de metodologias ativas no ensino tem sido amplamente discutida e pesquisada pela comunidade acadêmica devido aos seus potenciais benefícios para o processo de aprendizagem dos estudantes. Diversos estudos têm destacado a importância dessas abordagens pedagógicas na promoção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada em diferentes níveis educacionais, incluindo o ensino médio. É um desafio, sobretudo, para os professores, conseguirem êxito na mediação do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que cada vez mais há a necessidade de buscar ferramentas ou metodologias que fujam do abstrato e da aula demasiadamente teórica e que, ao final, promova o desenvolvimento do aluno.

Uma alternativa pertinente é o uso das metodologias ativas que se “[...] caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (Bacich; Moran, 2017, p. 18).

As metodologias ativas, ao promoverem a colaboração entre os estudantes, incentivam a construção coletiva do conhecimento e a troca de experiências e perspectivas, enriquecendo assim a compreensão dos conteúdos e estimulando o desenvolvimento da inteligência coletiva. Assim, evidenciou-se que o uso de metodologias ativas no ensino representa uma



estratégia pedagógica promissora para promover uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada, contribuindo assim para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a compreensão e transformação do mundo em que vivem.

Em suma, o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia, no Ensino Médio, encontra respaldo em diversas teorias da aprendizagem, que destacam a importância do envolvimento ativo dos alunos, da interação social e da construção coletiva do conhecimento. Ao adotar uma abordagem pedagógica centrada no aluno e utilizar estratégias, que promovam a participação ativa dos estudantes, os professores de Geografia podem potencializar a aprendizagem dos alunos e prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica, reflexiva e transformadora.

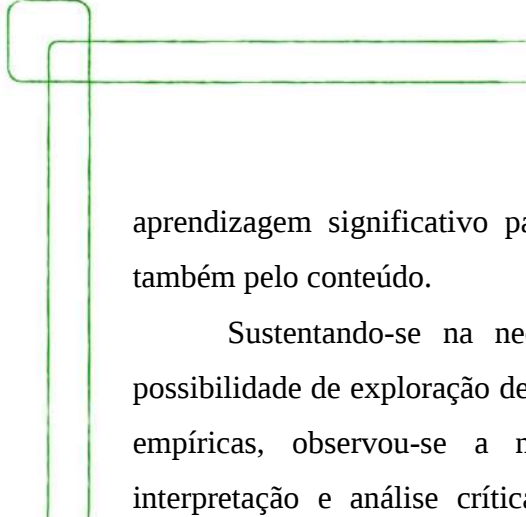
O Papel da Cartografia Escolar no Ensino de Geografia

Para Almeida (2008), a cartografia escolar desempenha um papel fundamental na interseção entre cartografia, educação e geografia, integrando os conceitos cartográficos. Desse modo, a interpretação sobre a Cartografia escolar como um estudo dedicado à produção, análise e uso de mapas no contexto educacional, proporcionou aos alunos uma compreensão visual e espacial dos fenômenos geográficos.

Sob esse viés, a cartografia é indissociável do ensino da geografia escolar, pois, figura-se essencial para a compreensão de temas relacionados especialmente a geografia física, como por exemplo, movimentos da terra, coordenadas geográficas e representações da terra. Nessa perspectiva, a utilização de metodologias ativas propicia ao educando uma aprendizagem mais significativa e eficaz, que foge dos moldes tradicionais do ensino.

Ademais, pode-se ressaltar que as dificuldades em implementar metodologias ativas por parte dos docentes representam um empecilho para a aprendizagem no ensino da cartografia, haja vista que uma parte dos docentes não recebem a devida capacitação para trabalhar com ferramentas cartográficas na sala de aula. A esse respeito e de acordo com Almeida (2008) “o docente em sala de aula necessita de orientações didáticas flexíveis e que sejam de fácil manejo e baixo custo.”

Conforme Leajanski (2023), “a alfabetização cartográfica permite que a pessoa seja capaz de analisar um conjunto de informações de forma eficaz, além de entender as proporções do espaço e raciocinar melhor sobre as suas utilizações.”. Para isso, o autor faz apontamentos para uma melhor compreensão dos conteúdos cartográficos no ensino de Geografia, destacando a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e



aprendizagem significativo para instigar o interesse dos alunos não só pelas aulas, mas também pelo conteúdo.

Sustentando-se na necessidade de estudar cartografia na educação básica pela possibilidade de exploração de mapas, que representam o mundo real e apoiando-se em bases empíricas, observou-se a necessidade de os alunos desenvolverem habilidades de interpretação e análise crítica para se compreender as diferentes projeções, símbolos e legendas relacionadas à percepção do espaço geográfico. Percebeu-se que essas habilidades são fundamentais não apenas para o estudo da Geografia, mas também para a resolução de problemas em diversas áreas do conhecimento.

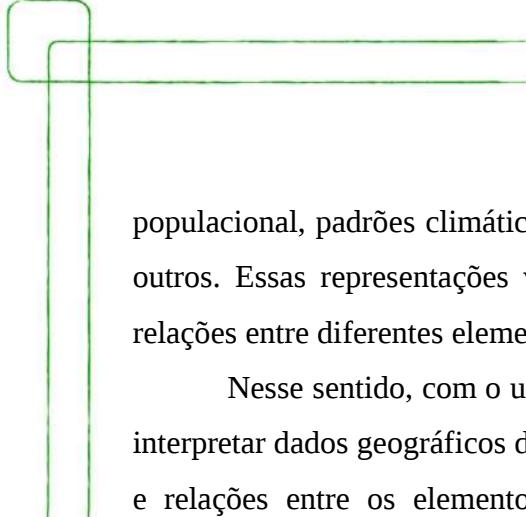
Desse modo, ao analisar e criar mapas, os estudantes não apenas recebem informações passivamente, mas também participam ativamente do processo de aprendizagem, fazendo conexões entre os conceitos geográficos e suas próprias experiências. A cartografia escolar é uma disciplina que desempenha um papel essencial no ensino de Geografia, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, espaciais e críticas dos alunos, além de contribuir para a sua alfabetização geográfica e para a promoção da inclusão e acessibilidade no contexto educacional.

O Mapa Temático no Ensino de Geografia

Os mapas temáticos são uma ferramenta poderosa para o ensino de Geografia, proporcionando aos alunos uma compreensão visual e espacial dos fenômenos geográficos. Ao promover a alfabetização geográfica, a análise de padrões espaciais e a compreensão das inter-relações geográficas, os mapas temáticos contribuem para o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas dos alunos, preparando-os para compreender e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Desse modo, os educadores devem explorar de forma criativa e inovadora o potencial dos mapas temáticos no ensino de Geografia, aproveitando suas múltiplas possibilidades para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

O mapa temático deve cumprir sua função, ou seja, dizer o quê, onde e, como ocorre determinado fenômeno geográfico, utilizando símbolos gráficos (signos), especialmente planejados para facilitar a compreensão de diferenças, semelhanças e possibilitar a visualização de correlações pelo usuário” (Archela; Théry, 2008, p. 3).

Esses mapas são essenciais para o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos, contribuindo significativamente para a compreensão dos fenômenos geográficos permitindo visualizar e compreender fenômenos geográficos complexos, como distribuição



populacional, padrões climáticos, estrutura urbana, distribuição de recursos naturais e muitos outros. Essas representações visuais facilitam a compreensão dos padrões espaciais e das relações entre diferentes elementos do espaço geográfico.

Nesse sentido, com o uso dos mapas temáticos, os alunos são incentivados a analisar e interpretar dados geográficos de forma crítica. Eles aprendem a identificar padrões, tendências e relações entre os elementos representados no mapa, desenvolvendo assim habilidades analíticas essenciais para a compreensão do espaço geográfico. No ensino, ele contribui para a alfabetização cartográfica dos alunos além de estimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A busca por novas formas de ensinar instiga o professor na busca por conhecer novas metodologias, a fim de aprimorar-se no desenvolvimento teórico e conseguir um desenvolvimento prático bem estruturado e com possibilidades para superar os desafios que podem surgir no desenvolvimento da técnica, uma vez que, as diversas formas de ensinar são flexíveis, visto que pode funcionar com determinado público, mas não funcionar com outro.

Desse modo, para o desenvolvimento do projeto “Geografando o Piauí”, foi necessário a construção de um processo metodológico que ajudasse o discente a compreender a proposta da atividade e, assim, desenvolvê-la. Na elaboração dessa metodologia, na aula Geografia, na produção de mapas temáticos, utilizou-se da pesquisa bibliográfica sobre Cartografia Escolar, Metodologia Ativas e Mapas Temáticos, a fim de dar à atividade um embasamento teórico.

A atividade foi realizada no CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde – Colégio da Polícia Militar do Piauí, com alunos das turmas de 1º ano C e E, que para a produção dos mapas, se dividiram em grupos adotando a Metodologia Ativa, entretanto a busca teórica foi realizada individualmente.

Como forma de auxílio para os estudantes, foi elaborado um roteiro estruturado que guiou os alunos, passo a passo, na execução de uma pesquisa síntese sobre os aspectos físicos do estado do Piauí, culminando na produção cartográfica. Deve-se destacar que antes do cumprimento das etapas oficiais do projeto existiam outras etapas que antecederam o desenvolvimento prático, como por exemplo a solicitação para que os alunos buscassem de forma individual as informações que serviriam de base para o desenvolvimento da atividade. Após essa etapa, solicitou-se que os estudantes formassem grupos para discussão das ideias

principais e produção de mapas temáticos que foram elaborados com as informações obtidas com a pesquisa preliminar (Quadro 1).

Quadro 1 – Roteiro para elaboração do Mapa temático do Piauí

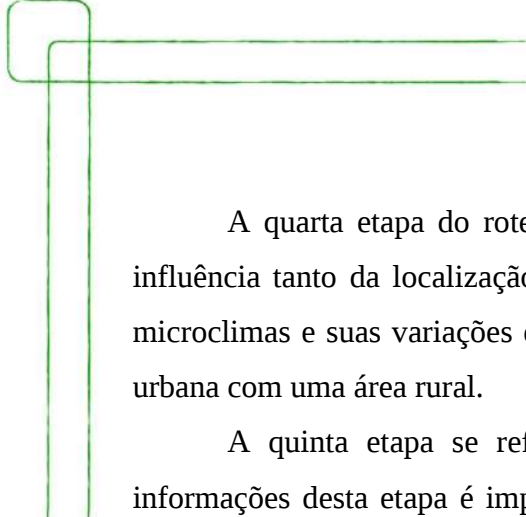
1º PASSO	Pesquisa preliminar sobre localização e extensão do Piauí.
2º PASSO	Conhecer sobre a estrutura geológica (informando os principais tipos de rochas do Piauí).
3º PASSO	Identificar os principais relevos do Piauí e sua distribuição.
4º PASSO	Descobrir as informações sobre o Clima do Piauí.
5º PASSO	Conhecer a vegetação e sua espacialização no Piauí.
6º PASSO	Organizar as informações da pesquisa realizada em trabalho escrito.
7º PASSO	Escolher um dos elementos físicos do Piauí pesquisado, e partir daí elaborar um Mapa Temático.

Fonte: Autoria própria (2023).

Conforme é possível observar no Quadro 1, o primeiro passo consistia em buscar conhecer a localização do estado, a região a qual pertence, os seus estados vizinhos, além disso, conhecer a extensão territorial do estado, este passo tem sua importância na compreensão das variáveis existentes no território, uma vez que, dependendo da localização dentro dos limites do território piauiense pode haver variações de clima, relevo, vegetação, cultura, saberes, as relações e as influências que o estado possui com os estados vizinhos.

O passo dois busca destacar a geologia do Estado, conhecendo as principais formações rochosas. A sua importância advém da necessidade de entender a organização do espaço a partir de um critério físico, de modo que as formações rochosas podem influenciar nas atividades que são desenvolvidas dentro do território piauiense.

Sabendo que o estudo da geografia sempre se relaciona a mais de um aspecto dentro do mesmo assunto, o processo metodológico também busca estreitar relações, fazendo com que uma temática sempre esteja relacionada a outra, com isso o passo três surge como sequência lógica e metodológica do passo dois, em que o estudo das formações rochosas consequentemente se relaciona com o relevo. Desse modo, a importância do conhecimento do relevo do Estado se dá a partir da distribuição espacial, em que se buscou conhecer em qual tipo de relevo apresenta-se a maior parte da população piauiense, bem como perceber o que se desenvolvido nessas áreas, compreendendo qual a influência do relevo no desenvolvimento socioeconômico e também na agricultura e pecuária do Estado.



A quarta etapa do roteiro instiga a conhecer sobre o clima do estado, o qual sofre influência tanto da localização quanto do relevo. Nesta etapa, verificou-se a busca sobre os microclimas e suas variações de temperatura que pode ser distinta se comparada a uma área urbana com uma área rural.

A quinta etapa se refere ao conhecimento da vegetação, pois a exploração das informações desta etapa é importante para o aluno perceber que a vegetação de um espaço sofre influência de vários fatores que podem ser determinantes para a sua sobrevivência. Desse modo, o estudo dos cinco primeiros passos proporciona para os estudantes uma grade de informações necessárias para entender o seu lugar no espaço, compreendendo as relações existentes entre os aspectos físicos de um ambiente que influenciam inúmeras questões do meio social.

O roteiro metodológico, a sexta etapa que ainda era uma etapa para ser desenvolvida individualmente consiste em organizar todas as informações obtidas nas etapas anteriores. Este passo tem enorme relevância, pois contribui para que o estudante exercitasse seu poder de síntese e conseguisse montar um arquivo com as informações de forma clara e objetiva. Neste passo, os alunos detiveram da liberdade de decidir como organizariam as informações obtidas com as pesquisas e se poderiam cumprir a fase produzindo texto, dispondo o resultado da investigação em tópicos, poemas entre outras formas.

A última etapa do roteiro foi desenvolvida em grupo, a qual os estudantes depois de terem realizado a pesquisa e feito a síntese dos resultados, deveriam escolher um ou mais dos aspectos estudados, para a construção do Mapa temático, para a confecção do material os alunos tinham a opção de usar recursos variados, como desenho e pintura, recorte e colagem, elaboração de representações cartográfica com fotografia entre outros recursos.

A fase teve como ponto importante a participação do estudante como protagonista da produção do conhecimento, fazendo com que assim fosse possível cumprir o objetivo principal das metodologias ativas. Após o desenvolvimento de todas as etapas, os alunos finalizaram a atividade com a entrega e exposição dos resultados (Foto1).

Foto 1 – Trabalho escrito dos elementos físicos do Piauí



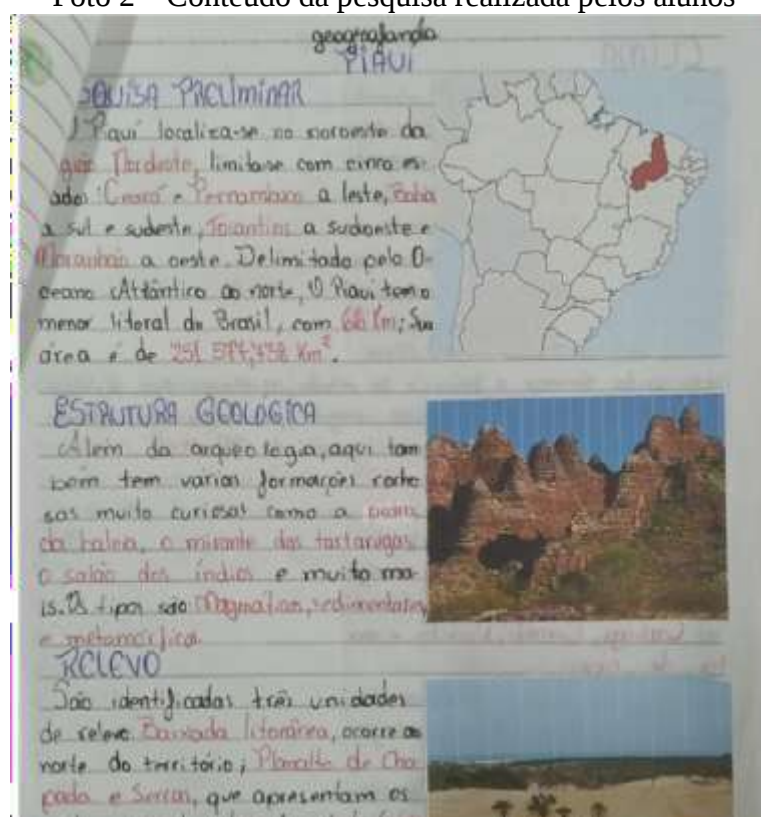
Fonte: Autoria própria (2023).

A Foto 1 apresenta alguns dos trabalhos realizados individualmente que consistiam na pesquisa e organização das informações, pois os alunos buscaram representar nas capas elementos que demonstrassem o que foi obtido nas pesquisas.

Vale destacar que o fechamento da atividade foi importante para demonstrar que os alunos se interessaram pela busca e produção da atividade, pois cerca de mais de 90%(noventa por cento) dos estudantes entregaram o cumprimento das seis primeiras etapas da atividade. Assim, ainda, destacou-se que todos os que entregaram as atividades fizeram “belíssimas” produções, observando o comprometimento e empenho dos estudantes em desenvolver atividades em que eles são os protagonistas e participam de todas as etapas da produção do conhecimento.

Um fato relevante a se observar com a pesquisa é que no momento da elaboração das sínteses, a maioria dos estudantes optou por desenvolver em tópicos, visto a facilidade de organizar as informações na ordem que foram postas as fases do projeto (Foto 2).

Foto 2 – Conteúdo da pesquisa realizada pelos alunos



Fonte: Autoria própria (2023).

A Foto 2 apresenta a parte interna de um dos trabalhos desenvolvidos em que se observou como os estudantes buscaram destacar as informações de forma clara, mas sem deixar de cumprir com o objetivo proposto. Além disso, a forma em que o trabalho foi estruturado demonstra que os alunos além de desenvolverem habilidades de investigação, eles também exercitaram outras habilidades como organização e criatividade.

O desenvolvimento de práticas de investigação se mostra importante no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita que o aluno saia da “zona de conforto” e busque o conhecimento e não apenas espere que o docente leve até ele.

O docente nesse processo assume o papel de incentivador, fazendo com que os alunos busquem adquirir conhecimentos teóricos e práticos e, assim, se tornarem o protagonista do seu aprendizado. Entretanto, apesar da importância das metodologias ativas na produção do conhecimento, é importante que o professor saiba observar até que ponto o aluno deve construir conhecimento sozinho, disponibilizando sempre que necessário o auxílio no desenvolvimento de tarefas em conjunto com os estudantes.

Após a entrega dos trabalhos individuais foi o momento de os alunos, em grupos, elaborarem os mapas temáticos para o fechamento do projeto com a exposição dos trabalhos, observe as produções na Foto 3.

Foto 3 – Culminância, com a exposição dos Mapas temáticos do Piauí



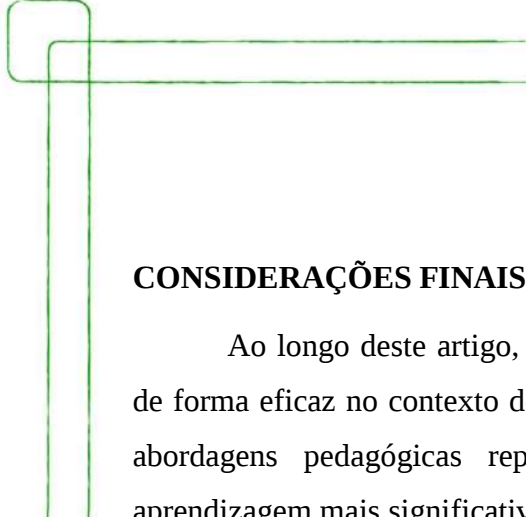
Fonte: Autoria própria (2023).

A foto apresenta algumas das produções dos discentes, e nota-se que, mesmo com o comando de elaborar mapas temáticos, cada grupo buscou a melhor forma para apresentar os resultados da pesquisa. Esse aspecto foi importante, pois com a culminância dos resultados cada grupo teve a oportunidade de aprender com outros grupos, fazendo com que além das exposições houvesse um debate de ideia para aprofundamento das informações.

Deste modo, ressalta-se que para os residentes atuantes no Colégio da Polícia Militar do Piauí, o desenvolver do projeto foi um momento de troca de conhecimento, pois a partir da atuação e envolvimento dos estudantes na atividade, os residentes tiveram a oportunidade de aprender, analisando o que pode ser melhorado nos projetos, entendendo qual a melhor maneira de ajudar os alunos sem tirar o papel deles de protagonistas, além disso, a oportunidade de aprimorar os conhecimentos em desenvolvimento de atividades práticas.

Desse modo, os resultados obtidos revelaram melhorias significativas na compreensão da importância da Geografia pelos alunos, assim como na assimilação dos conteúdos de geografia física e do Piauí, conforme evidenciado nas avaliações de aprendizagem. Destacou-se que os estudantes conseguiram apanhar informações importantes sobre o Estado e, assim, conhecer não só empiricamente, mas também cientificamente o território a que pertencem.

Nesse sentido, a relação elabora com os princípios da utilização de metodologias ativas, verificou-se que os resultados estão em consonância com o que a literatura consultada apontou e mostrou-se eficaz no processo de ensino e aprendizagem, pois contribui para o melhor entendimento das temáticas abordadas, além dos estudantes se mostrarem empenhados para realizações de atividades a partir de atividades de investigação e práticas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos como as metodologias ativas podem ser aplicadas de forma eficaz no contexto do ensino de Geografia no Ensino Médio. Ressalte-se que essas abordagens pedagógicas representam uma ferramenta poderosa para promover uma aprendizagem mais significativa dos alunos.

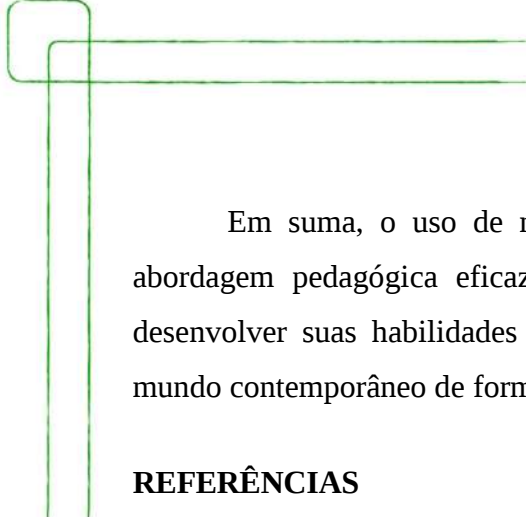
No caso dos mapas temáticos, fica evidente que sua utilização proporciona uma visualização clara e acessível dos diversos fenômenos geográficos, estimulando a análise crítica, a interpretação de dados e o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos. Além disso, os mapas temáticos promovem a alfabetização cartográfica dos alunos, capacitando-os a compreender e interpretar diferentes representações do espaço geográfico.

Já no que diz respeito à cartografia escolar, observou-se como essa disciplina desempenha um papel fundamental no ensino de Geografia, fornecendo aos alunos uma compreensão visual e espacial dos fenômenos geográficos. Por meio da cartografia escolar, os alunos podem explorar diferentes aspectos do espaço geográfico, contextualizar os conteúdos estudados em sala de aula e desenvolver habilidades cartográficas essenciais para a leitura e interpretação de mapas.

Nas abordagens apresentadas, destacou-se o papel do educador como mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele explorar de forma criativa e inovadora o potencial dos mapas temáticos e da cartografia escolar. Ao utilizar essas ferramentas de forma eficaz, os educadores podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação geográfica mais significativa, contextualizada e reflexiva.

Desse modo, evidenciou-se que o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia possibilitou uma maior contextualização dos conteúdos, estimulando o pensamento crítico e criativo dos alunos, promovendo a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, e facilitando a integração de diferentes habilidades e competências. Além disso, as metodologias ativas proporcionam uma maior conexão entre a teoria e a prática, permitindo aos alunos vivenciar de forma concreta os conceitos geográficos estudados em sala de aula.

No entanto, ressaltamos que a implementação das metodologias ativas requer um planejamento cuidadoso por parte dos educadores, assim como a disponibilidade de recursos e o apoio institucional adequado. Ademais, observou-se que os educadores estejam abertos ao diálogo e à reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas, buscando sempre aprimorar e inovar em sua atuação em sala de aula.



Em suma, o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia representa uma abordagem pedagógica eficaz e promissora, capaz de estimular o interesse dos alunos, desenvolver suas habilidades e competências, e prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica, reflexiva e engajada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela doin de. **Uma Proposta Metodológica para a compreensão de mapas geográficos**. In: ALMEIDA, R. D. de. (org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 146-171.

ARCHELA, R. S.; THÉRY, L. Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos. **REVUES** [Online] v. 3, 2008.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para educação inovadora**: uma abordagem teórica prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Iniciação a Docência em Ciências Sociais, Geografia e História**. São Leopoldo: OIKOS, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

LEAJANSKI, Alison Diego. As possibilidades das metodologias ativas no ensino de Geografia. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 155-164, 2023.

MACHADO, A. de B. *Prática Inovadoras em metodologias ativas*. Florianópolis: **Contexto Digital**, 2017.

MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

PEREIRA, A. M. de O.; KUENZER, A. Z.; TEXEIRA, A. C. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 44, p. 01-23, 2019.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa profunda gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Residência Pedagógica, à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde – Colégio da Polícia Militar do Piauí, além da supervisora da escola campo, Liana Raquel Lima Vieira, que tanto contribuiu para o desenvolvimento dos Residentes como futuros profissionais, além da coordenadora do Subprojeto de Geografia, Maria Tereza de Alencar, que acompanhou e ajudou no crescimento pessoal e profissional de cada Residente ao longo do Programa.

A LITERATURA BRASILEIRA COMO RECURSO MOTIVACIONAL PARA O ENSINO DA LEITURA

Giulia Isabele Silva Cruz
João Antonio Santos Resende
Leonardo Freire Bastos
Francisca Neuza de Almeida Farias

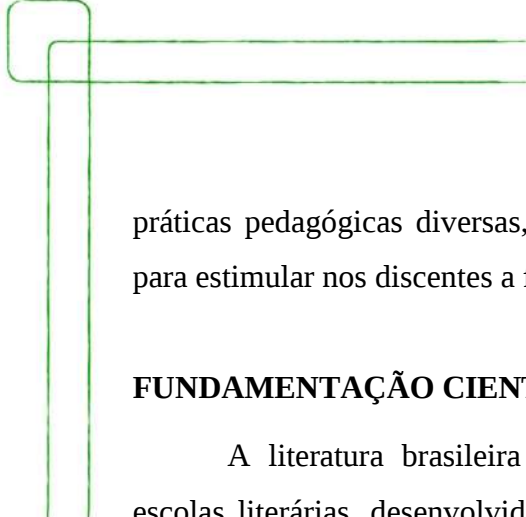
INTRODUÇÃO

O subprojeto Letras Português O ensino da língua portuguesa a usuários nativos com dificuldades de aprendizagem na educação básica: uma proposta inclusiva, parte do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual do Piauí, tem a intenção de apresentar, neste capítulo, o trabalho realizado na unidade educacional CETI (Centro Educacional De Tecnologias Integradas) Helvídio Nunes, focado no desenvolvimento e incentivo do hábito de leitura por meio do ensino de literatura aos alunos do 2º ano do Ensino Médio. Esse formato de aulas foi pensado com base em algumas necessidades principais, que consistem em suprir uma falta no sistema educacional desses alunos, que estavam sem aulas de literatura na grade curricular, e na priorização da construção do senso crítico e ampliação de horizontes do alunado por meio do contato com a leitura.

Para fundamentar nosso trabalho, utilizamos alguns estudiosos da área como Antunes (2015), Cosson (2006), Costa (2012), Oliveira (2010), Yunes (2003), os quais desenvolvem pesquisas voltadas ao ensino de literatura hoje, ao letramento literário e aos benefícios e dificuldades presentes na experiência de leitura dos educandos. Além disso, consultamos as competências da BNCC e o livro didático de literatura do alunado, ao qual tivemos acesso na escola em que o trabalho foi realizado.

Diante das transformações tecnológicas, e do acesso crescente às redes sociais e recursos de alta e rápida absorção de estímulos, nossos alunos estão cada vez mais envolvidos com distrações imediatistas. A leitura, em contrapartida, é uma atividade que pressupõe a execução de procedimentos diversificados, requer concentração, associação e assimilação de sentidos durante toda sua realização e é por essa e outras razões que seu desenvolvimento é tão primordial na formação das pessoas. A partir daí, tivemos a ideia de trabalhar com a motivação desse exercício já usual para nossos alunos.

Porém, sabemos do desafio vivenciado pelos professores em manter os alunos em sala de aula animados, e que o ensino de literatura na educação básica é voltado em sua maioria para a exploração de elementos da camada superficial do texto, apoiados no ensino de gramática. Quisemos, então, tentar uma outra maneira de aproximar esses alunos dos textos e, partindo da ideia do ambiente escolar como espaço que direciona os alunos a começar por



práticas pedagógicas diversas, optamos por esse plano metodológico como uma estratégia para estimular nos discentes a formação do gosto pela leitura..

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A literatura brasileira compõe a manifestação artística escrita nas mais diversas escolas literárias, desenvolvidas de acordo com o pensamento sociocultural, assim como o estilo estético-literário de cada momento histórico. Entendemos a potência da literatura nos anais da memória de uma nação, pois por meio dela podemos conhecer e entender não apenas os estilos literários de época, mas a história, os costumes e tudo o mais que faz parte daquele povo retratado pelas mãos dos escritores.

Compreendemos a literatura, em específico a brasileira, não apenas como um conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético da linguagem escrita, mas também como um meio de comunicação e interação social capaz de transformar e desenvolver aqueles que dela se apropriam e, com essa ideia em mente, decidimos utilizá-la ainda como um recurso didático-metodológico para otimizar os momentos de sala de aula. Como enfatiza Santos e Jorge (2014) sobre os desafios metodológicos do ensino de literatura:

No ensino de literatura, o objeto de estudo exige a superação de abordagens restritas, muitas vezes determinadas pela obediência a um formato fechado de saber; em outras palavras, demanda uma perspectiva dotada do dinamismo inerente ao conhecimento vivo, em movimento. Pode-se afirmar, portanto, que se está diante de um desafio metodológico (Santos; Jorge, 2014, p. 182).

Pensando num ensino de literatura não arraigado somente a conceitos predeterminados é que pensamos nas oficinas com atividades práticas de leitura e escrita. O Programa Residência Pedagógica, doravante PRP, veio ao encontro de nosso pensamento, quando em sua proposta básica visa estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em parceria com escolas públicas, nas quais pudéssemos, como alunos do ensino superior, desenvolver atividades docentes interagindo e mediando o conhecimento, por meio de tecnologias inovadoras.

A literatura veio casar com o programa e nossas ideias acerca de seu uso como estratégia facilitadora da leitura e, conseqüentemente, da aprendizagem, por meio do subprojeto O Ensino da Língua Portuguesa a Usuários Nativos com Dificuldades de Aprendizagem na Educação Básica: uma proposta inclusiva de aprendizagem, com o qual dialogamos durante o período de novembro de 2022 a abril de 2024.

A literatura brasileira na realidade educacional escolar

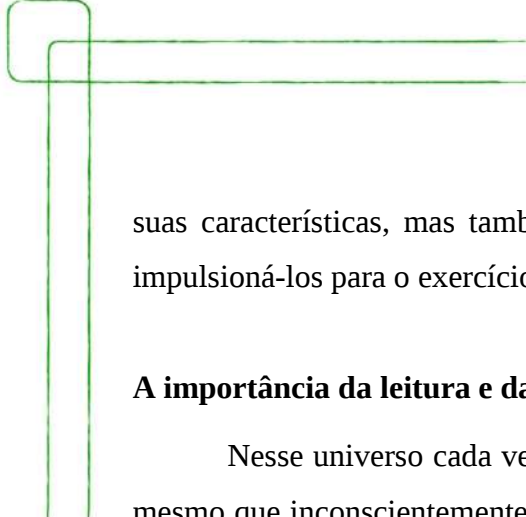
Para um sujeito que vive no mundo, é necessário conhecer o que está por trás de como ele vê o mundo, nesse caso o próprio país, para poder construir sua visão de mundo. E é nesse sentido que surge nosso projeto de oficinas de literatura brasileira para os alunos do 2º ano das turmas A e B do ensino médio, do colégio estadual Helvídio Nunes, dentro do Programa de Residência Pedagógica da UESPI. Pensamos, então, em trazer para os alunos a literatura brasileira enquanto lugar de memória, história e riqueza estética, como estratégia facilitadora do processo de aprendizagem, com o fito de também desenvolver as capacidades de leitura, escrita e crítica reflexiva do alunado.

Além disso, outro motivo para a escolha da literatura brasileira como estratégia de ensino foi a ausência da disciplina na grade curricular dos alunos, ou seja, os conhecimentos sobre esse conteúdo eram praticamente inexistentes. Basicamente, as turmas não tiveram a disciplina de literatura no ensino fundamental e nem no 1º ano do ensino médio. A realidade dessa escola é uma amostragem da educação brasileira, que não se preocupa em mostrar aos alunos a importância da literatura, como um profundo e acessível lugar de reflexão, conhecimento de mundo e compreensão cultural, uma vez que:

Com a queda do prestígio da literatura, observa-se o esforço de professores e instituições para manter a disciplina no currículo escolar. De um lado, há tentativas de instrumentalizá-la, isto é, de usá-la para outras finalidades, como o ensino da História, da cultura; de outro lado, de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema. A consequência mais danosa dessas iniciativas talvez seja a de se dar pouca importância à linguagem literária. Isto quando não se nega completamente a possibilidade de o texto trazer inscrita sua natureza estética. (Antunes, 2015, p. 6)

Nesse sentido, fundamentando o nosso trabalho nas diretrizes presentes na BNCC, pudemos direcionar a escolha da nossa temática na competência (EM13LP47), que visa analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras, tanto para perceber a historicidade quanto os procedimentos estéticos presentes na arte e de que maneira esses processos dialogam com o presente e com a realidade do alunado.

É necessário estudar a literatura como um texto repleto de significados, sem utilizá-la apenas como escopo para ensinar gramática, e é nisso que se pauta nossa oficina, uma vez que utilizamos os conteúdos de escolas literárias brasileiras não somente usando para evidenciar



suas características, mas também para dar margem às interpretações críticas dos alunos e impulsioná-los para o exercício da escrita.

A importância da leitura e da escrita

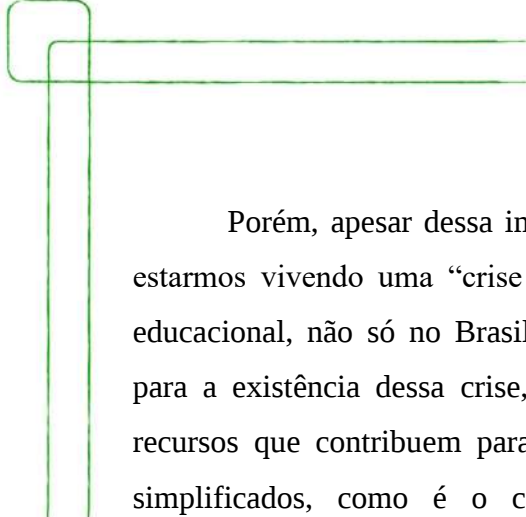
Nesse universo cada vez mais globalizado em que vivemos, temos praticado a leitura, mesmo que inconscientemente, o tempo inteiro. Não só com textos escritos, mas nas diversas modalidades disponíveis em que se dividem as informações e socializações entre as pessoas, o que torna a leitura e a interpretação cada vez mais essenciais. A capacidade de distinção entre fatos e opiniões, a compreensão dos recursos digitais, a busca por informações fidedignas na “era das falsas informações” são apenas alguns dos exemplos das múltiplas competências exigidas dos indivíduos na atualidade. Entre esses indivíduos estão os nossos alunos, hoje na educação básica e que logo se encontrarão no mundo competitivo do trabalho e das oportunidades.

Como já dito, a atividade leitora é comum ao ser humano, porém não se trata apenas da decodificação do código. O que deve ser incentivado ao trabalharmos com essa atividade é a capacidade de interpretação, discernimento e criticidade para que, enfim, a leitura possa executar o seu papel libertador, capaz de ampliar os horizontes, construir convicções e consolidar o senso crítico dos alunos, marcando o seu posicionamento dentro da sociedade da qual fazem parte.

Diante dessa necessidade e desejo em aprofundarmos o uso da leitura como ferramenta de mudança na educação, considerando a escola como um espaço em que os alunos naturalmente aprendem e desenvolvem a leitura, pensamos no ensino de literatura como um caminho motivador para que os estudantes criem apreço pela leitura e desenvolvam uma aproximação maior com o ato de ler, a partir de práticas pedagógicas implementadas com o enfoque em aumentar o contato com textos literários de diferentes gêneros e estilos.

A leitura tem grande significância na construção da sociedade e como recurso de manutenção social. Com o imediatismo crescente dos tempos atuais e a correria que se instala no cotidiano, resultando conseqüentemente em pouco tempo livre para atividades as quais não geram compromisso com a produção desenfreada. A leitura passou, então:

Paradoxalmente, a ser um precioso instrumento de reaproximação à vida, pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova (YUNES, 2003, p. 11).



Porém, apesar dessa importância atribuída sob vários aspectos, há indícios claros de estarmos vivendo uma “crise da leitura”, discutida em estudos acadêmicos e no contexto educacional, não só no Brasil. Entendemos, assim, que diversos fatores estão combinados para a existência dessa crise, entre eles os avanços tecnológicos e a expansão de novos recursos que contribuem para o menor interesse pelos livros ou a leitura de textos mais simplificados, como é o caso das redes sociais, que sabemos serem consideradas indispensáveis no cotidiano dos jovens e adolescentes em geral, público como o que temos trabalhado.

A literatura como elemento motivador da leitura

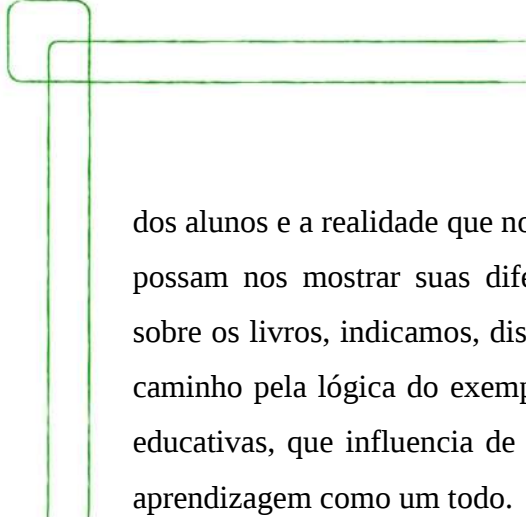
A integração dos educandos no universo da leitura por meio da escola está relacionada diretamente com as estratégias de atuação docente, mas não somente com isso. Em relação à leitura, cabe à escola formar um leitor crítico, capaz de estabelecer relações e inferências a partir da atividade leitora em conexão com a realidade. Um dos caminhos para que se alcance essa meta é assumir que o estudante desenvolve sua própria leitura dos textos e do mundo e respeitar esses pontos de vista. É imprescindível para o desenvolvimento da atividade leitora propiciar diversas possibilidades interpretativas, a partir do que foi lido, levando em consideração as referências pessoais de cada um.

O professor, dentro desse processo de motivação, segundo Oliveira (2010), atua como um mediador, como alguém que direciona as leituras, auxiliando no seu processo interpretativo e a função mediadora do professor em relação ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos é bastante significativa. Cabe ao professor, como mediador:

a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, os quais precisam ser abordados em sala de aula (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

A participação do professor é fundamental para que a literatura se transforme num elemento motivador do gosto pela leitura. Para isso, além de realizarmos as atividades tentando abranger as diferentes particularidades de leitura e análise de textos literários, entendemos que o docente consegue motivar seus alunos também pelo seu exemplo como leitor.

Quando conversamos com os alunos sobre o material apresentado e trabalhado com eles, demonstrando entusiasmo e aproximando o conteúdo retratado nos textos do cotidiano



dos alunos e a realidade que nos circunda, estamos abrindo espaço também para que os alunos possam nos mostrar suas diferentes perspectivas de uma mesma leitura. Quando falamos sobre os livros, indicamos, discutimos títulos, estimulamos os discentes a seguirem o mesmo caminho pela lógica do exemplo. E é esse conjunto de fatores, quando inserido nas práticas educativas, que influencia de maneira determinante nos resultados alcançados em relação à aprendizagem como um todo.

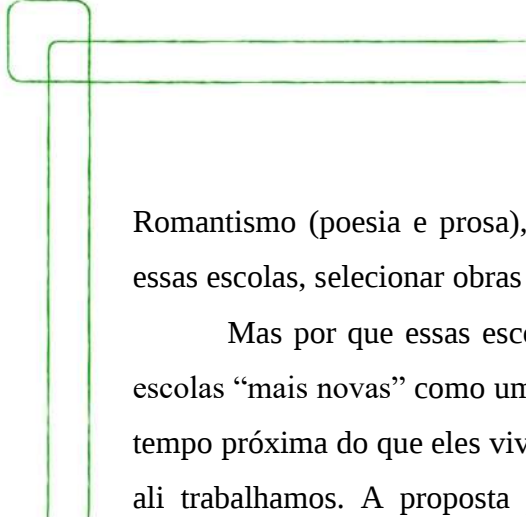
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A Escola chave dessa proposta foi o CETI Helvídio Nunes, localizado na zona norte de Teresina-PI, uma escola bem estruturada, com laboratório de ciências, sala de informática e uma rica biblioteca que permite aos alunos acesso a livros clássicos e teóricos, além da facilidade com o uso de recursos audiovisuais, o que permitiu o uso contínuo de *slides*, deixando as aulas mais dinâmicas e receptivas. Ainda falando sobre receptividade, foi de extrema importância a abertura que nos foi proporcionada pelo programa e pelo preceptor, sempre disposto a discutir nossas ideias de metodologia e desenvolvimento das aulas.

Assim, através da ação docente, nas aulas de literatura, buscamos a contemplação tanto da realidade escolar dos estudantes, para que se sentissem motivados, considerando todo o contexto como um conjunto de características que atuam nesse processo, quanto nosso objetivo em desenvolver a competência leitora e interpretativa do nosso alunado.

Devemos considerar ainda a importância dos instrumentos de trabalho (livros e demais materiais didáticos) e de outros recursos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, como a biblioteca, que foi fundamental para auxiliar nosso trabalho e garantir a funcionalidade das aulas de literatura no CETI Helvídio Nunes. Porém, entendemos que esse recurso está longe de ser uma unanimidade na educação básica, pois muitas escolas não possuem esse material de suporte para os alunos e professores, o que acaba comprometendo ainda mais a implementação e motivação do hábito de leitura.

O Subprojeto de Letras - Português teve continuidade, em seu segundo módulo, com o desenvolvimento de oficinas voltadas ao ensino de literatura no ensino médio. Observamos a lacuna do ensino literário na formação dos alunos do 2º Ano do Ensino Médio, e investimos no desenvolvimento de aulas acerca de algumas das escolas literárias no Brasil, destacando sua importância, os principais autores e produções responsáveis pela consolidação da literatura no Brasil. Escolhemos, então, trabalhar com as seguintes escolas literárias: o



Romantismo (poesia e prosa), Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo e, com essas escolas, selecionar obras mais próximas do imaginário coletivo de nosso público alvo.

Mas por que essas escolas e não as primeiras? Pensamos justamente em trazer essas escolas “mais novas” como um modo de trabalhar com uma literatura clássica, mas ao mesmo tempo próxima do que eles vivenciam, tal que, muitos alunos já conheciam algumas obras que ali trabalhamos. A proposta primordial foi colocarmos para os alunos um conteúdo que deveria estar na grade curricular deles e ao mesmo tempo desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação de um texto, levando em consideração a sua bagagem pessoal de visão de mundo e senso crítico.

Na primeira oficina, trouxemos o conteúdo de poesia romântica, mostrando suas três fases: nacionalista, ultrarromântica e poesia de combate. Na primeira aula, conseguimos a participação dos alunos, sempre indagando se estavam compreendendo o conteúdo e priorizando a participação dos mesmos, que se mostraram receptivos com nossas aulas. Vale mencionar que, nesse primeiro momento, trouxemos também o conceito de literatura e abrimos para a discussão com os alunos, justamente para introduzirmos os nossos propósitos com as oficinas que seriam niveladas dali em diante.

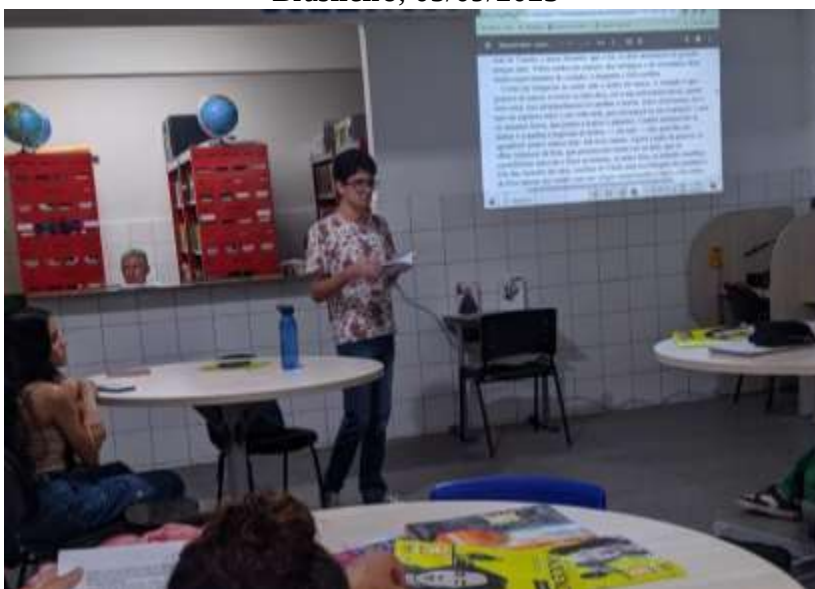
Após a aplicação de cada oficina, nas variadas temáticas, foram feitas diversas atividades qualitativas, dentre elas: aplicações de questões, desenvolvimentos de textos, contos, poemas etc., tanto para observarmos o nível de compreensão dos alunos quanto para extrair produções de sentido semelhante ao que lhes foi apresentado nas oficinas, possibilitando aos alunos desenvolver a absorção de informações e a utilização desses recursos na prática, com a produção das atividades requeridas. Essas atividades também serviram para direcionar nossa metodologia como residentes e aprimorar a elaboração das oficinas posteriores, compreendendo as necessidades, dificuldades e facilidades do alunado.

Seguindo com o realismo e naturalismo, as aulas foram divididas em dois dias. Sendo assim, no primeiro dia, trazendo os conceitos, características, contexto social e histórico, principais autores e obras. O que foi muito produtivo nesse primeiro momento das aulas foi trazer questões para responder junto com os alunos e fomos surpreendidos com as participações, uma vez que eles interagiram, o que ajudou na retirada de dúvidas, além de enfatizar pontos importantes da temática.

Na segunda parte, nas aulas da semana seguinte trouxemos a continuação da oficina, com o intuito de introduzi-los na leitura de prosa ou textos mais longos e na escrita própria de gêneros textuais. Com esse propósito, intervimos trazendo os conceitos de operadores da narrativa e do gênero conto para logo depois apresentarmos o conto “A cartomante”. Após a

apresentação das definições e da leitura em conjunto do conto de Machado de Assis, abrimos para a discussão com indagações sobre a história e quais foram as percepções dos alunos acerca do desenvolvimento do enredo, sobre operadores da narrativa presentes no conto e características do realismo que eles teriam identificado no texto, provocando, assim, uma análise para além das palavras escritas no conto. Tentamos abarcar um leque de possibilidades em um só texto, mostrando que pode ser plural e analisado de diferentes formas.

Imagem 1 - Aula sobre o conto “A cartomante”, de Machado de Assis, escritor do Realismo Brasileiro, 05/09/2023



Fonte: Dados dos pesquisadores.

Foram momentos expressivos e de grande valor para o aprendizado da classe. Ao fim do último horário da oficina, pedimos como atividade prática a produção de um conto com a utilização dos operadores da narrativa e com as características do realismo e o retorno dessa atividade mostrou a ótima capacidade de escrita do alunado, além da boa compreensão acerca do conteúdo.

Imagem 2 - Alunos do 2º realizando a atividade sugerida: produção do gênero conto,
06/09/2023



Fonte: Dados dos pesquisadores.

Após essas oficinas, foi requerido pelo preceptor que fizessemos uma revisão dos conteúdos nas duas turmas e a aplicação de um simulado como atividade qualitativa, para estimular os alunos a estudarem e revisarem o conteúdo com mais precisão. Então, elaboramos as aulas de revisão sobre romantismo, realismo, naturalismo e operadores da narrativa. Na semana seguinte aplicamos o simulado, com o qual obtivemos um bom resultado no geral.

Em seguida, era a vez de falarmos sobre o parnasianismo. Ao final da explanação, foi requerido aos alunos que entregassem um soneto com as características da escola literária, que seguisse o padrão estético do parnasianismo, a fim de aguçar a escrita e diagnosticar como foi apreendido o conteúdo. Dando continuidade ao mesmo esquema de aulas, trouxemos o Simbolismo para os alunos e, ao final, levamos questões, a fim de discutir o que foi apresentado.

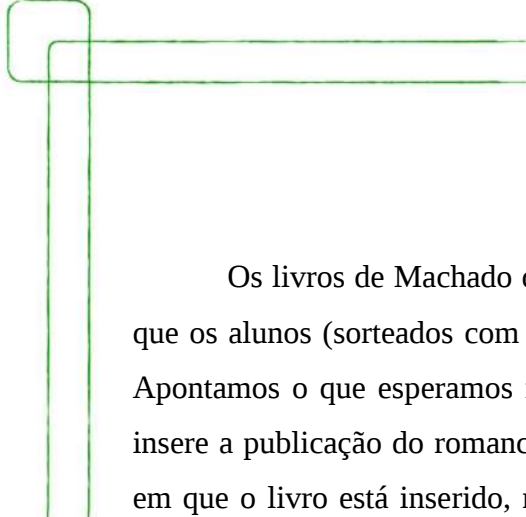
Imagem 3 - Aula acerca da Escola literária Simbolista no Brasil, 16/11/2023



Fonte: Dados dos pesquisadores

Pensando nas dificuldades e no distanciamento do hábito de leitura que esses alunos, em sua maioria, teriam, a nossa proposta de atividade implementada nas turmas de 2º ano, para a conclusão deste segundo módulo do projeto, foi o gênero Seminário, com a leitura de obras das escolas estudadas nas Oficinas. Primeiramente, foram dadas aulas sobre o gênero seminário, e após essa contextualização, fizemos a divisão dos temas. As obras selecionadas foram obtidas na própria biblioteca da escola, o que facilitou bastante a aplicação desse trabalho com os alunos, demonstrando ainda a acessibilidade que eles têm para a leitura e os recursos disponíveis na própria escola. Os alunos das turmas 2º Ano “A” e 2º Ano “B” foram divididos em grupos, com o objetivo de estimular a coletividade, a convivência e a troca de conhecimentos entre eles, e receberam as instruções sobre como proceder na elaboração dos Seminários. A relação de obras escolhidas para as apresentações foi organizada da seguinte forma:

ESCOLAS	OBRAS	AUTORES
Romantismo	Iracema	José de Alencar
Romantismo	O guarani	José de Alencar
Romantismo	O seminarista	Bernardo Guimarães
Realismo	Memórias póstumas de Brás Cubas;	Machado de Assis
Realismo	O alienista;	Machado de Assis
Realismo	Dom Casmurro;	Machado de Assis
Naturalismo	O cortiço	Aluísio Azevedo



Os livros de Machado de Assis e de José de Alencar foram listados como opções para que os alunos (sorteados com o nome do autor) pudessem escolher qual obra apresentariam. Apontamos o que esperamos na apresentação dos seminários: contexto histórico em que se insere a publicação do romance, informações sobre o autor, características da escola literária em que o livro está inserido, resumo do livro, e o momento que mais chamou a atenção na leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

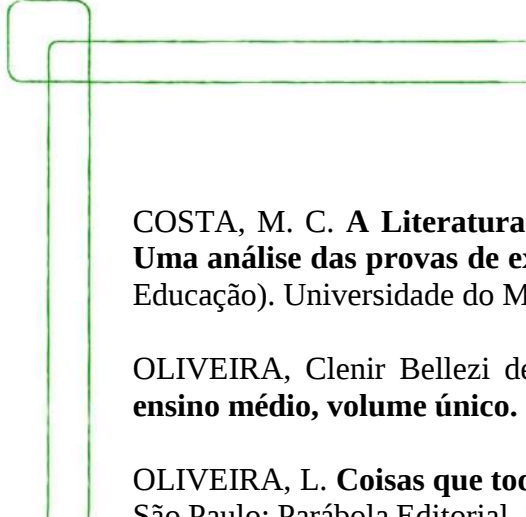
Com este trabalho, concluímos que obtivemos excelentes resultados dos alunos, tendo em vista que, com a participação ativa da maioria do alunado e a entrega das produções textuais, notamos um avanço na leitura crítica, assim como apresentaram maior interesse na literatura nacional e mostraram domínio de escrita. Nas produções escritas observamos uma grande responsabilidade com o gênero textual proposto e riqueza de criatividade nos escritos, bem como, marcas de personalidade e originalidade nos textos, o que demonstra esforço e interesse para o que era colocado nas aulas.

Nas apresentações dos seminários, vimos uma boa execução da oralidade dos alunos, mesmo com a timidez, o que foi essencial para que pudéssemos extrair a leitura pessoal e crítica deles, além de coletarmos bons resultados, pois as explanações evidenciaram uma pesquisa interessante e uma análise crítica recheada de autonomia por parte de cada um dos alunos.

Por fim, acreditamos que esse projeto das oficinas de literatura brasileira no 2º ano do ensino médio, mostrou-se de grande valia, tanto para a compreensão do conteúdo de literatura brasileira quanto para incentivo à leitura e escrita, por meio de aulas e atividades dinâmicas que levaram os alunos a interagir com os textos e com o conteúdo, além de nos proporcionarem experiência rica, graças a esse projeto.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, B. **O ensino da literatura hoje**. Fronteira Z, São Paulo, n°. 14, p. 3-17, julho, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.



COSTA, M. C. **A Literatura no Ensino Secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Literatura em contexto: a arte literária luso-brasileira: ensino médio, volume único.** 1. Ed. São Paulo: FTD, 2012.

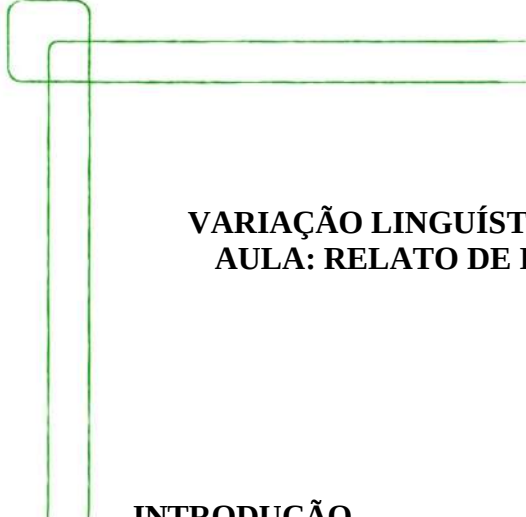
OLIVEIRA, L. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, C.D., JORGE, S.R. **Literatura e ensino: um tema e seus problemas.** Niterói: Gragoatá, n. 37, p. 177-200, 2. sem. 2014.

YUNES, E. **Leitura como experiência.** In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 7-16.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer, ao programa Residência Pedagógica, aos orientadores, ao professor preceptor e à escola Helvídio Nunes que nos recebeu de bom grado, sempre abertos às nossas ideias e objetivos de trabalho. Agradecemos à UESPI, pela implementação do programa que enriquece e fortalece nossas experiências como docentes em formação. Além disso, também queremos agradecer à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Educação), por fomentar o programa e disponibilizar aos residentes bolsas de incentivo ao nosso trabalho e permanência universitária, que possibilitaram a execução do subprojeto de maneira mais completa.



VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS USOS SOCIAIS DA LÍNGUA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

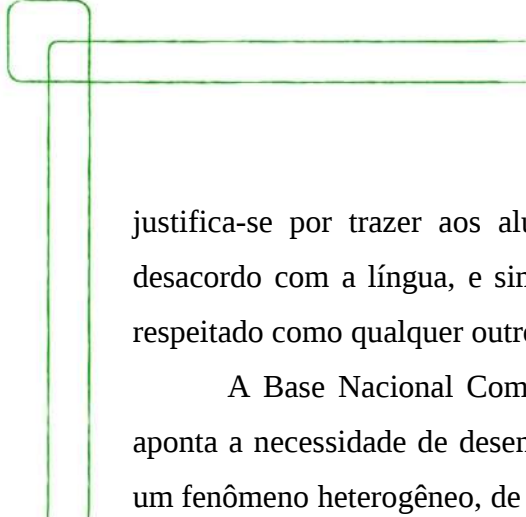
Lívia Maria Vieira da Silva Rocha
Sinara Evely Soares Rosal
Leonardo Freire Bastos
Francisca Neuza de Almeida Farias

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica - PRP busca promover a experiência docente no Ensino Básico para estudantes oriundos dos cursos de licenciatura, visando contribuir para a formação dos futuros professores. Através da realização do programa, pode-se estabelecer relação entre o conhecimento adquirido no Ensino Superior e a prática docente nas escolas públicas, tornando-se, assim, um meio de complementar e enriquecer a formação de futuros professores no exercício docente. Por meio do programa, é dada aos residentes a oportunidade de visualizar o funcionamento de uma sala de aula, a relação entre professor e aluno, a exploração de metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem, além de contribuir para o aprofundamento dos discentes da área de Língua Portuguesa.

A importância do professor de língua materna consiste em auxiliar o aluno a atingir o objetivo da área de linguagens, ou seja, auxiliá-los a consolidar e a ampliar suas habilidades de usar e refletir sobre a linguagem, conforme postula a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Todavia, o método adotado por diversos professores de língua persiste em um ensino de gramática tradicional, normativa, prescritiva, concentrado nos princípios de “certo” e “errado”, o que acaba por tolher e desconsiderar o repertório de uso que os alunos já dominam naturalmente. Essa abordagem não desenvolve satisfatoriamente as habilidades de uso da língua, pois limita o aluno a utilizar somente a norma culta, ou padrão, condenando os usos que fogem à sua prescrição. As habilidades de uso e reflexão acerca da língua ultrapassam os portões da escola e acompanham o alunado em todos os campos de atuação, nos diferentes âmbitos da sociedade. Por isso, faz-se necessária uma constante reflexão acerca da língua, considerando suas características intrínsecas e suas diversas manifestações.

Diante disso, este trabalho busca promover uma discussão acerca da abordagem da variação linguística no Ensino Básico, trazendo uma reflexão no que diz respeito ao modo como o ensino da Língua Portuguesa é centralizado na norma culta/padrão, contribuindo significativamente para a perpetuação do preconceito linguístico existente na sociedade. Além disso, objetiva-se orientar os alunos com relação às variações linguísticas que fazem parte de seu cotidiano, em seus discursos nas diversas esferas sociais por onde circula. Esse estudo



justifica-se por trazer aos alunos a consciência de que seu modo de falar não está em desacordo com a língua, e sim com o modo de falar de seu grupo social, que deve ser tão respeitado como qualquer outro grupo de fala.

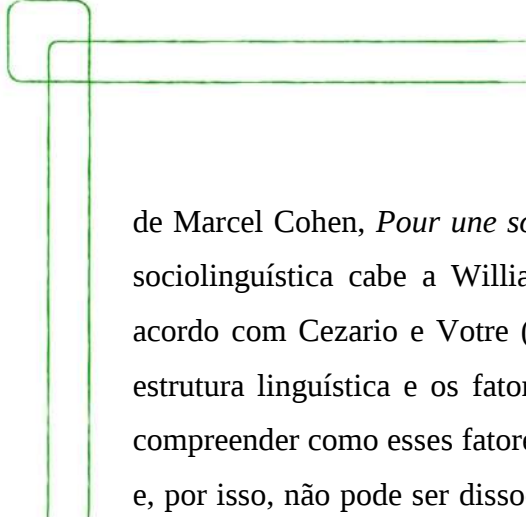
A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, na etapa do Ensino Médio, aponta a necessidade de desenvolver a compreensão sobre o funcionamento da língua como um fenômeno heterogêneo, de modo respeitoso e combatente à discriminação. É a partir dessa ideia de heterogeneidade linguística como fruto de interações sociais, adotada pela abordagem variacionista, que se respalda esta pesquisa uma vez que, por meio dessa abordagem, é possível formar indivíduos capazes de usar a língua, com suas diversas variações, em diferentes contextos, bem como combater o preconceito linguístico ocasionado por um ensino puramente normativo.

Para a execução deste trabalho, buscamos aporte em teóricos que são autoridade no que se refere à variação linguística, tais como: Alckmin (2007), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2014) e Cezario e Votre (2015). Além disso, utilizamos Possenti (1995), Callou (2013) e a BNCC (2018) como apoio para reflexões e orientações sobre estratégias de ensino de língua. Com este trabalho de relato de experiência em sala de aula, acreditamos que será possível compreender a importância de se trabalhar com a abordagem variacionista, combater o preconceito linguístico existente e levar outros professores – e futuros professores – a refletir sobre o tema. Desse modo, esperamos contribuir para que o ensino de língua seja mais eficaz, caminhando para libertar-se das discriminações que separam os indivíduos.

Considerações iniciais sobre variação linguística

Dentre as características de uma língua, é possível encontrar a dinamicidade e heterogeneidade relacionadas com aspectos extralinguísticos, como sociedade, história e cultura. Embora seja perceptível o diálogo existente entre linguagem e sociedade, essa relação nem sempre foi um fator determinante nas análises dos fenômenos linguísticos, como afirma Alckmin (2007), quando ressalta como a linguística, ao se tornar ciência no século XX, influenciou no encadeamento entre linguagem e sociedade. Ao trazer a dicotomia entre *langue* e *parole*, Saussure (2006) considera como objeto de estudo a língua em detrimento da fala, pois a concebe como um “sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala” (Alckmin, 2007, p. 23), tendo como consequência a exclusão de todo aspecto social, cultural e histórico que influencia na constituição da língua.

A partir da corrente estruturalista, a Sociolinguística surge como uma área da linguística que contempla a língua em uso, focando na diversidade linguística, com o trabalho



de Marcel Cohen, *Pour une sociologie du langage* (1956); contudo o crédito de ser o pai da sociolinguística cabe a William Labov, no final dos anos 1960, nos Estados Unidos. De acordo com Cezario e Votre (2015), essa área do conhecimento estabelece relações entre a estrutura linguística e os fatores sociais e culturais da produção da língua, além de buscar compreender como esses fatores a afetam, tendo em vista que a língua é uma instituição social e, por isso, não pode ser dissociada dos aspectos que cercam os indivíduos. Sendo assim, em linhas gerais:

A sociolinguística parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística. Os sociolinguísticos se interessam por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um de seus objetivos é entender quais são os princípios que motivam a variação linguística (Cezario; Votre, 2015, p. 141).

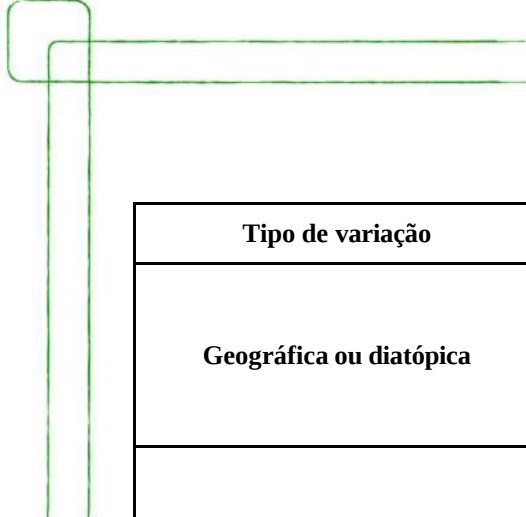
A variação linguística está intimamente ligada com as diversas maneiras que uma língua pode ser manifestada por diferentes indivíduos situados em uma mesma sociedade, por meio das modalidades da fala e da escrita. Marcos Bagno (2007) aponta que a concepção tradicional equivocada de língua, apresentada como um produto artificial e homogêneo, está ligada à norma culta; em contrapartida, através de um olhar como linguista, o autor afirma que a língua:

[...] é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável e instável e está sempre em processo de desconstrução e reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico, feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (Bagno, 2007, p. 36).

Diante disso, a abordagem variacionista busca considerar “as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares.” (Alkmin, 2007, p. 50). É válido ressaltar que a variação não ocorre de forma desordenada e nem “é vista como um efeito do acaso, mas como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos” e extralinguísticos (Cezario; Votre, 2007, p. 141), ressaltando assim o caráter múltiplo da língua, em que as variações ocorrem ordenadamente.

É importante ressaltar, que a variedade pode atingir todos os níveis da língua: fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e estilístico-pragmático e, para que a variação linguística ocorra, existem alguns fatores condicionantes, que acabam por se tornar também recortes de análise. Os tipos podem ser classificados em:

Quadro 1 – Tipos de variação linguística

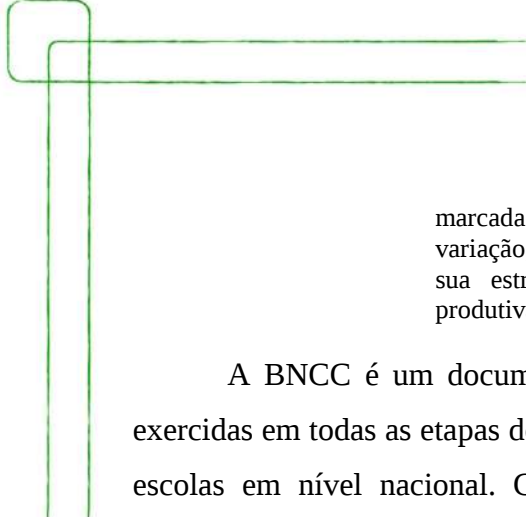


Tipo de variação	Conceito	Exemplo
Geográfica ou diatópica	Ligada às diferenças de falar em diversos lugares, podendo ser por região, cidade, estado e zona rural/urbana;	Habitantes do Piauí, mesmo fazendo parte da região Nordeste, se diferenciam na forma de se expressar se comparados com habitantes da Paraíba.
Social ou diastrática	Associada às disparidades presentes nas diferentes camadas/estratos sociais e como isso afeta o uso da língua, sendo esses fatores a faixa etária, escolaridade, sexo, profissão etc.	Contraste do uso da língua entre um idoso e um adolescente.
De registro ou diafásica	Expressada no nível de formalidade empregado em diferentes contextos comunicativos;	Quando um indivíduo tende a fazer um monitoramento maior para seguir a norma padrão em situações formais, mas em situações informais tende a ter um menor monitoramento em relação ao uso da variedade padrão.
Histórica ou diacrônica	Aponta as diferentes formas de uso da língua em determinados momentos da história;	Uso da forma “vossa mercê”, tratamento popular utilizado no Brasil até o século XIX, mas que acabou por cair em desuso, dando lugar ao pronome de tratamento “você”.

Fonte: Elaboração própria.

A partir do exposto, qual seria a importância do trabalho com a abordagem variacionista e a variação linguística no ensino básico? Podemos afirmar que o desenvolvimento dessa estratégia de ensino representa um avanço na luta contra o preconceito linguístico, que eleva a norma culta/padrão em detrimento das demais, ocasionando a marginalização dos falares oriundos de outras variedades. Com esse mesmo pensamento, Bortoni-Ricardo (2014) revela que a sociolinguística, voltada para a educação, preocupada com o desempenho de crianças de origem social e economicamente vulneráveis, é um caminho para o uso da língua mais consciente, indiscriminatório e democrático, fazendo-se necessário um ensino que abrace as variedades presentes na sala de aula. Além disso, nos ajuda a compreender que o aluno, muitas vezes visto como alguém com dificuldades no uso da linguagem verbal escrita ou oral, na verdade é um sujeito típico, apenas usuário de um falar diferente daquele exigido pela escola. Essa ideia culmina nos princípios do relativismo cultural e da heterogeneidade linguística inerente e sistemática, segundo o qual:

Nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é



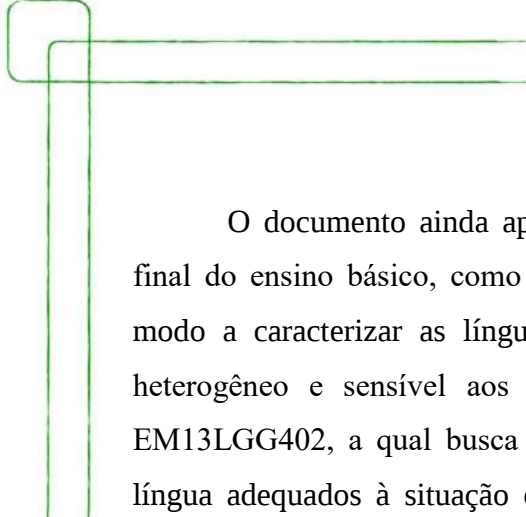
marcada pela variação, a qual não é assistemática. Pelo contrário, os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizados em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 157).

A BNCC é um documento oficial da educação cujo objetivo é orientar as práticas exercidas em todas as etapas do ensino básico, de forma mais ou menos unificada em todas as escolas em nível nacional. Como uma expansão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dá continuidade à percepção de língua como interação nas diferentes práticas sociais dos contextos comunicativos, valorizando a formação geral do alunado, se preocupando com sua identidade e repertório cultural. Dentro das competências gerais, é possível ver a preocupação de inclusão da diversidade existente em nossa sociedade quando o documento expressa, através da competência 6, a importância de “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo” (Brasil, 2018, p. 09).

A disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio reserva uma competência específica sobre a variação linguística, concebendo a língua como fenômeno social e mutável, que deve ser trabalhada nos três anos, “reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 481). É válido salientar que os próprios alunos já fazem o uso da língua nos diferentes contextos sociais nos quais estão inseridos e o professor de Língua Portuguesa, ao ministrar a aula, precisa ter em mente que os alunos já são fluentes na própria língua, embora pertencentes a diferentes realidades.

Além do mais, ao trabalhar com o ensino da norma, o discente deve ser capaz de utilizar a língua e suas variedades de acordo com a situação comunicativa, considerando a norma culta como apenas mais uma das diversas maneiras de manifestação da língua. Por meio dessa metodologia, somos capazes de combater o preconceito linguístico e capacitar o aluno para utilizar a língua em seu uso real. Acerca disso, Dorjó (2015) afirma que:

[...] sabe-se que se o aluno tem a necessidade de conhecer as diversas manifestações da língua, ele precisa entrar em contato com a norma padrão e saber usá-la quando a situação comunicativa exigir. Desse modo, as atividades propostas devem ser de análise sobre como a língua é estruturada em determinado enunciado, quais os fatores que influenciaram tal estrutura e escolhas. Surge, então, a compreensão de que língua é utilizada nas dimensões fonética, morfosintática, semântica e estilística para construir sentido. Isso levará o aluno a compreender que a gramática normativa não responde a todos os nossos questionamentos em relação ao uso da linguagem em textos reais que circulam na sociedade, que estudar a língua vai muito além de conhecer as regras impostas pela gramática normativa (Dorjó, 2015, p. 65-66).



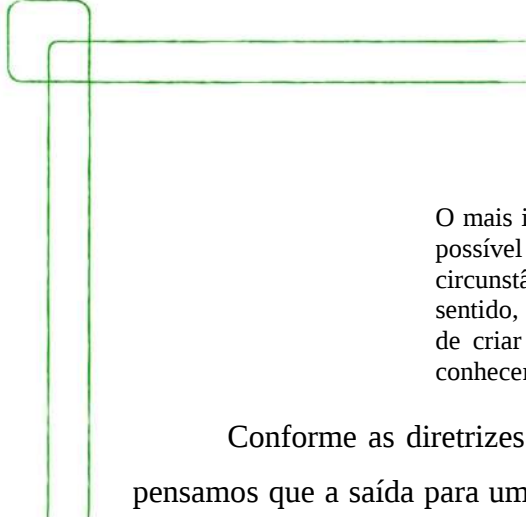
O documento ainda apresenta as habilidades que os discentes devem apresentar ao final do ensino básico, como a habilidade EM13LGG401, que propõe “Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (Brasil, 2018, p. 486); e a habilidade EM13LGG402, a qual busca “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.” (Brasil, 2018, p. 486).

Em ambas as habilidades é possível notar a consonância com a proposta apresentada anteriormente: um ensino que não pode ser baseado em juízo de valor, no qual somente a gramática tradicional é contemplada; mas através de um olhar mais abrangente, por meio do qual o docente adote práticas em que essas competências e habilidades sejam trabalhadas ao longo do Ensino Médio, através do contato com a língua em uso, de forma analítica e crítica, tendo conhecimento das múltiplas formas de manifestação da língua nas modalidades de fala e escrita.

O uso social da língua em sala de aula

De acordo com Possenti (1995), o objetivo da escola é ensinar o português padrão e, como já vimos, é muito comum o ensino de língua nas escolas estar limitado apenas à variedade padrão contida nos manuais de gramática normativa/tradicional. Todavia, sabemos que uma criança típica, aos três anos de idade, já é capaz de utilizar uma estrutura extremamente complexa; ainda que não se dê conta ou saiba quais sejam exatamente as funções sintáticas do que enuncia, sendo perfeitamente capaz de criar períodos completos sem nunca antes tê-los ouvido de alguém. Podemos imaginar, então, que essa mesma criança chegará à escola dominando a gramática internalizada, embora ainda não tenha domínio da gramática normativa, ou como diria Paulo Freire, já apresenta leitura de mundo e ainda não leitura da palavra.

Sendo assim, o papel da escola é criar condições para que o aluno adquira, além das variedades que já utiliza, a variedade padrão da língua, especialmente em sua modalidade escrita. Não queremos, então, defender o que vem acontecendo nas escolas em relação ao purismo linguístico. O papel do professor é apresentar os fatos da língua tais como são, sem acrescentar a eles nenhuma espécie de juízo de valor; e, além disso, levar seus alunos a ter o mesmo olhar reflexivo e crítico acerca da língua. Sobre isso, Possenti (1995) assevera que:



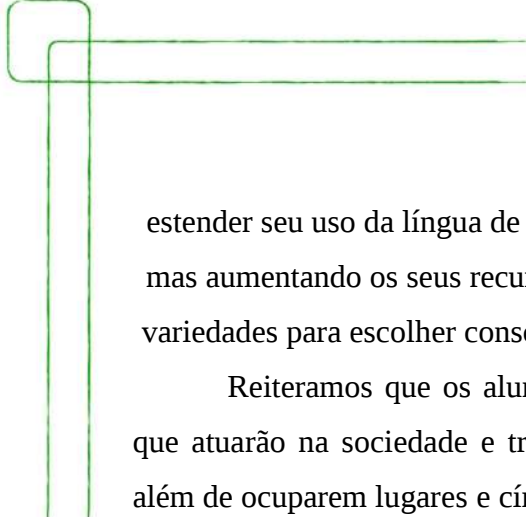
O mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade (Possenti, 1995, p. 83).

Conforme as diretrizes dos documentos oficiais e as concepções acima apresentadas, pensamos que a saída para um ensino eficaz, que contemple não apenas a norma padrão mas quantas variedades estiverem disponíveis para a análise linguística pelos alunos, seja a leitura de textos de gêneros diversos, nas modalidades oral e escrita. Entretanto, é imprescindível considerar o conhecimento prévio, a bagagem linguística dos alunos. Isso é fundamental para o trabalho em sala de aula, uma vez que eles estão sujeitos a diversas variedades da língua no cotidiano, assim como aumentar os recursos linguísticos dos quais o aluno pode dispor para levantar e testar suas hipóteses pode ser o caminho para torná-lo um usuário mais competente da língua.

Reiteramos, com Callou (2013), que o ensino de Língua Portuguesa não acontecerá em um contexto de homogeneidade, porque encontramos uma grande diversidade de falares em uma única sala de aula. Nossos alunos estarão criando, diante de nós e a todo momento, sentenças extremamente complexas e carregadas de significado, comunicando-se com seus pares, ainda que não estejam em acordo com a norma padrão. Sendo assim, entendemos que é necessário fazer da aula de português um laboratório em que são descritas e analisadas, sem estigmas, quantas variedades se apresentarem, incentivando o aluno a refletir sobre sua própria capacidade linguística, a qual ele domina intuitivamente, mas sobre a qual talvez não tenha ainda analisado o funcionamento (Callou, 2013). Por isso:

É fundamental em sala de aula fazer o aluno ter contato com a língua falada e escrita e fazê-lo produzir textos os mais variados, levando-os sempre à compreensão do sentido global do texto e dos mecanismos produtores desse sentido. [...] Desenvolver a capacidade e condições de expressão oral e escrita seria uma forma concreta de obter um resultado melhor no ensino e na aprendizagem. [...] O reconhecimento das diferenças entre as normas da fala e da escrita, das diferenças entre os vários textos, literário, jornalístico, científico etc., irá contribuir para tornar o falante mais capaz de se situar no mundo. É através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e entendimento de si própria e do mundo que a cerca (Callou, 2013, p. 28).

Além disso, Travaglia (2009) aponta que devemos desenvolver a competência comunicativa dos usuários através de um ensino produtivo. Essa competência, segundo o autor, deve ser entendida como uma “progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação” (Travaglia, 2009, p. 17), o que implica na aquisição de novas habilidades de uso da língua pelos alunos. Por isso, o professor deve ajudar o aluno a



estender seu uso da língua de modo eficiente, não desconsiderando aquilo que ele já conhece, mas aumentando os seus recursos linguísticos, de modo que ele possa dispor de uma gama de variedades para escolher conscientemente dentre elas de acordo com a situação comunicativa.

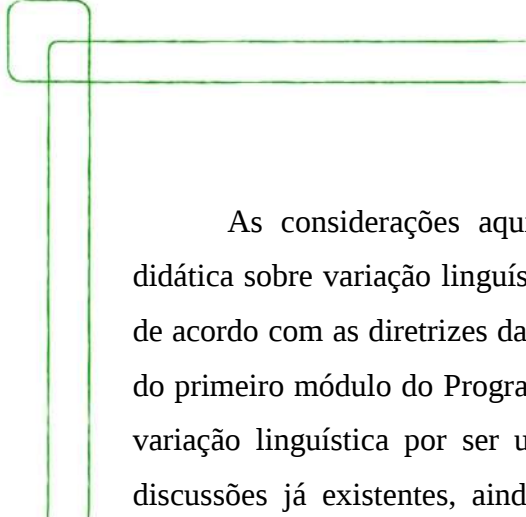
Reiteramos que os alunos são indivíduos para além da escola, ou seja, são cidadãos que atuarão na sociedade e transitarão por diversas situações de comunicação e contextos, além de ocuparem lugares e círculos sociais contrastantes uns dos outros. Nada mais justo que o aluno seja capaz de se adequar sem marginalizar o diferente, já que “o sucesso da educação linguística é transformá-lo num ‘poliglota’ dentro de sua própria língua nacional” (Bechara, 2019, p. 55).

Em seguida, apresentamos nossa experiência com a sala de aula, a partir do Programa Residência Pedagógica e as etapas nas quais desenvolvemos essa estratégia de uso da variação linguística como facilitadora da aprendizagem da língua não apenas como meio de comunicação, mas também como registro histórico de um sujeito pertencente a um grupo inserido em outro maior, com sua multiplicidade de falares, todos com o mesmo status linguístico.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Refletir sobre o estudo dos fatos da língua em sala de aula é algo de grande importância, por isso essas reflexões foram, e ainda são, alvo de inúmeras pesquisas ao longo dos anos. Com o fito de endossar essas pesquisas, este trabalho se apresenta como um relato da experiência vivenciada pelos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português do Campus Poeta Torquato Neto, da Universidade Estadual do Piauí, no CETI Helvídio Nunes nas turmas de segundo ano do Ensino Médio, no período de 14 de fevereiro a 09 de maio de 2023, em consonância com o subprojeto “O ensino da língua portuguesa a usuários nativos com dificuldades de aprendizagem na educação básica: uma proposta inclusiva”, o qual não foi contemplado em sua proposta maior, devido a não termos encontrado alunos com esse perfil na escola selecionada para participar do Programa Residência Pedagógica - PRP, do qual fazemos parte desde novembro de 2022.

Desse modo, o subprojeto foi modificado em alguns aspectos, tais sejam o de trabalharmos com a variação linguística ou ainda com a teoria dos modos de fala (the ways of speaking), do sociolinguísta norte americano Dell Hymes, com seu trabalho *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, no qual fez abordagens sobre padrões culturais e a variação da língua falada em contextos sociais diferentes.



As considerações aqui apresentadas foram suscitadas a partir de uma sequência didática sobre variação linguística desenvolvida pelo grupo de residentes alocados na escola, de acordo com as diretrizes da BNCC. Utilizamos, para esta análise, os relatos dos residentes do primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica - PRP, quando elegemos o tema da variação linguística por ser um assunto extremamente pertinente e atual, que, apesar das discussões já existentes, ainda padece de equívocos os mais diversos, principalmente no âmbito da educação contemplada, quer dizer, o ensino da língua na etapa do Ensino Médio.

Pensando nisso, fundamentamo-nos nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista de Labov para propor aos alunos dos 2º anos A e B uma reflexão sobre os usos em sua própria língua materna e o trabalho com dois gêneros textuais: manchete e meme. Cabe ressaltar que a atividade com os gêneros textuais é, também, orientado pela BNCC, por isso, para apresentar aos alunos uma maior diversidade de gêneros, escolhemos aplicar a teoria variacionista em contextos específicos aos quais os alunos tivessem acesso cotidianamente, como é o caso das manchetes e dos memes, que podem ser vistos largamente através das redes sociais existentes, especialmente o Instagram™.

As etapas da sequência didática foram desenvolvidas por duplas de residentes, de modo que foram três etapas no total (introdução, desenvolvimento e conclusão) em cada turma. Na primeira turma, para introduzir o tema Variação linguística, fizemos uma avaliação diagnóstica do que os alunos sabiam sobre o assunto e utilizamos como recurso principal *slides* com uma série de questões, tais como: “Todo mundo fala da mesma maneira?”, “Conseguimos saber algo sobre a identidade de alguém apenas pela fala?”, “Falamos da mesma maneira em todas as situações comunicativas?”, “Falamos da mesma forma que escrevemos (e vice-versa)?”, com o intuito de gerar reflexão acerca do tema pelos alunos. Procuramos acolher todas as respostas dos alunos e incentivá-los a pensar criticamente sobre suas falas e as dos colegas, e tentamos não induzi-los a uma resposta “certa”, dado o caráter diagnóstico do momento. De modo geral, as respostas foram satisfatórias e os alunos demonstraram conhecimento sobre o tema. A partir disso, na introdução propriamente dita, tratamos sobre os conceitos de linguagem, língua e fala e linguagem verbal, não verbal e mista, tudo isso exemplificado a partir de imagens e tirinhas, tendo o cuidado de apresentar suas distinções e características intrínsecas, conforme imagem seguinte. Para esse momento, utilizamos a “Gramática da Língua Portuguesa”, de Roberto Melo Mesquita (1999).



No desenvolvimento do assunto, para o qual utilizamos quatro aulas, buscamos aporte nas concepções apresentadas pela teoria variacionista da língua, levando tirinhas, charges e músicas como recursos didáticos para auxiliar no entendimento do tema. Para dar profundidade às noções linguísticas iniciais, a dupla seguinte tratou de conceitos como variedade geográfica, sociocultural e histórica, norma culta e as linguagens coloquial e literária, através de exemplos com tirinhas e a música *Vida Loka 2*, do grupo de rap Racionais. Como exercício de análise, ao final da aula, os alunos assistiram a um vídeo com músicas como *Saudosa Maloca* (Adoniran Barbosa), *Inútil* (Ultraje a Rigor), *Mina do Condomínio* e *A Doida* (ambas de Seu Jorge), para nelas identificar os tipos de variação existentes. Os alunos foram bastante participativos e mostraram reflexão crítica sobre os assuntos abordados na aula, fazendo ligação entre o que viram na teoria e os eventos práticos ao seu redor. Para a conclusão usamos também quatro aulas e nos apoiamos em Marcuschi (2008) com relação aos conceitos sobre os gêneros textuais, dos quais os alunos tiveram que lançar mão para a produção de seus próprios textos. A dupla de residentes responsável pela última etapa fez uma revisão dos conceitos e tratou da definição, funções e exemplos de gêneros textuais, em específico os gêneros manchete e meme. O objetivo era trabalhar a variedade estilística, para que os alunos percebessem que dominam vários modos de registrar a língua, conforme Mesquita (1999) e, a partir disso, fossem capazes de adequar esses modos às situações. Para isso, os alunos foram divididos em grupos de até cinco integrantes e o gênero textual que cada grupo trabalharia foi atribuído por sorteio. Eles puderam utilizar os celulares para se inspirarem, buscarem imagens e desenvolverem seus textos da forma mais criativa possível. Os resultados foram extremamente satisfatórios e os grupos puderam apresentar para a turma suas produções, explicando suas escolhas de temas e fazendo suas reflexões. A seguir estão exemplos das produções dos alunos, uma manchete e um meme:

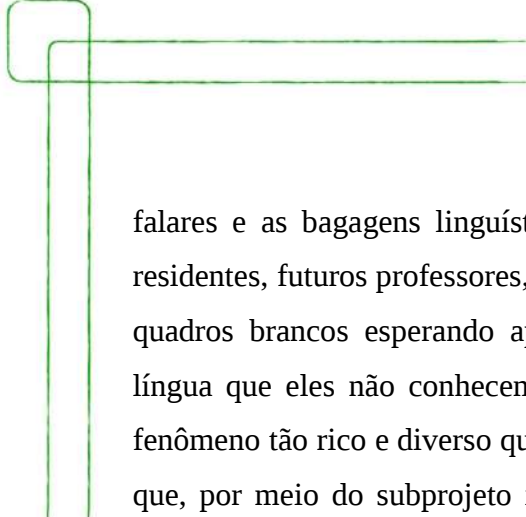


CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do apresentado, percebemos que é fundamental o trato com a abordagem variacionista no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, uma vez que a visão interacionista da língua, na qual “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor” (Travaglia, 2009, p. 23), possibilita uma aproximação com a realidade do aluno. Além disso, encontramos nos documentos oficiais as orientações para o desenvolvimento das habilidades linguísticas fundamentais para que os indivíduos se tornem cidadãos conscientes e aptos a agir sobre sua realidade. Entendemos, ainda, os desafios que resultam de uma longa tradição gramatical, pautada no purismo e prescritivismo linguísticos, mas reforçamos que cada professor tem o papel de, atualizando-se, auxiliar seus alunos a serem, como já dito, baseado em Bechara (2019), políglotas em sua língua, utilizando-a como ferramenta para a construção de significados e os habilitando para a participação na vida comum ética e eficientemente.

Diante do exposto, podemos afirmar que desenvolver o assunto da variação linguística utilizando como ferramenta a produção textual foi uma estratégia bastante eficaz e, por terem acesso cotidianamente aos gêneros selecionados, os alunos conseguiram compreender melhor o fenômeno da variação estilística e puderam refletir sobre os usos da língua de modo menos rígido do que seria em uma aula de exercícios de identificação repetitivos. Pudemos mostrar-lhes como a língua é viva, cheia de diversidade e próxima de nós, e não algo engessado e distante, apesar das diferentes dimensões quer sejam históricas, regionais ou geográficas.

Além disso, a experiência decorrente da execução da sequência didática aqui descrita possibilitou aos residentes a oportunidade de refletir sobre os modos de ensinar a língua eficazmente, considerando não apenas seus conhecimentos advindos das teorias linguísticas, nem apenas as regras ditadas pelas gramáticas tradicionais, prescritivistas, mas acolhendo os



falares e as bagagens linguísticas – e de mundo – que os alunos carregam consigo. Aos residentes, futuros professores, fica a comprovação de que os estudantes não são tábulas rasas, quadros brancos esperando apenas receber uma enxurrada de regras abstratas sobre uma língua que eles não conhecem. Aos alunos, esperamos ter ajudado no entendimento desse fenômeno tão rico e diverso que é a variação linguística; mas, muito mais que isso, esperamos que, por meio do subprojeto inserido no PRP, tenhamos instigado a curiosidade de buscar compreender o sistema tão complexo que é a língua que utilizamos diariamente e a qual não temos consciência que dominamos, assim como a imprescindibilidade das variedades para nossa manutenção histórica e identitária.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. 192 p.

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

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.); BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-29.

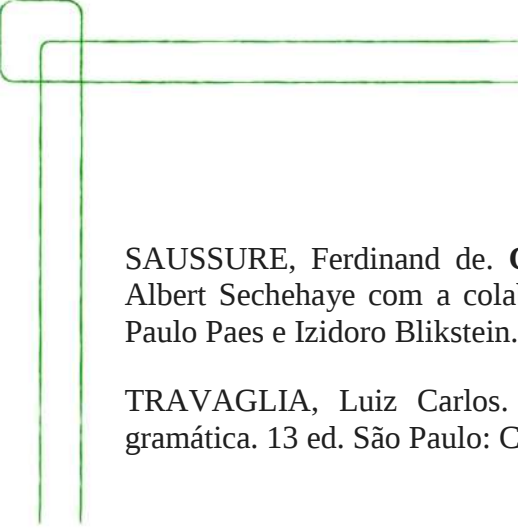
CEZARIO, Maria. VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual da linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.141-155.

DORJO, Denise .Atuação docente na sala de aula com a Língua Portuguesa: ensino da Gramática. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 2, n. 2, jan./jul. 2015 p. 62-72

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola, 2008. 296 p.

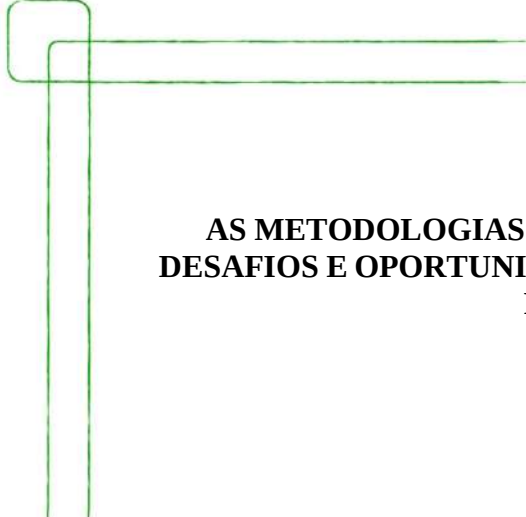
MESQUITA, Roberto Melo. O homem, a língua e a comunicação. *In*: MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da Língua Portuguesa**. 8 ed. Saraiva, 1999, p. 14-22.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.



SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.



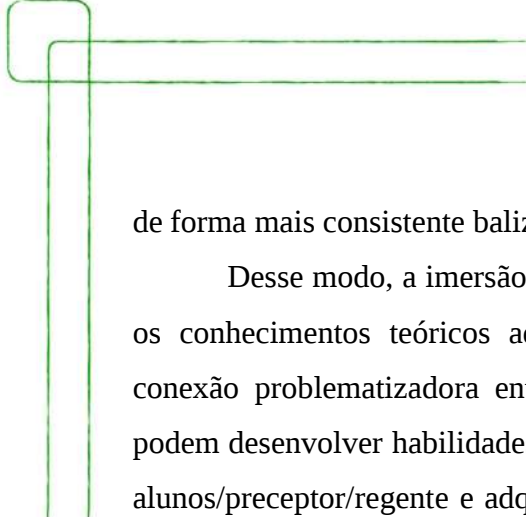
AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES VIVENCIADAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Endrevy Lucas Mendonça do Nascimento
Aniele do Nascimento Silva
Grasyela da Silva Brito
Jamile Rodrigues do Nascimento
José da Paixão Ferreira Silva
Maria de Jesus da Cunha do Nascimento
Rafael Fontenele de Souza
Renan Willian Reis Brito
Wilson Machado Alencar
Jailson Almeida Conceição
Rita Alves Vieira

INTRODUÇÃO

A jornada da formação docente é uma trilha repleta de descobertas, desafios, oportunidades e aprendizados constantes. Em meio a esse percurso, o Programa Residência Pedagógica (PRP), criado por meio da Portaria 038/2018, emerge como um espaço privilegiado, em que futuros educadores têm a oportunidade de vivenciar o contexto real da Educação Básica, integrando teoria e prática de forma dinâmica e enriquecedora. Neste relato, o objetivo precípua é compartilhar algumas experiências do/no Programa Residência Pedagógica, Subprojeto de Letras – Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus* de Parnaíba, cuja oportunidade proporcionou transcender as fronteiras da sala de aula universitária e a imergir em contextos educacionais diversificados, permeados pela complexidade da prática docente. Confrontando com uma variedade de situações que demandaram não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades interpessoais, capacidade de adaptação, experimentar diferentes abordagens pedagógicas, compreender as nuances do relacionamento com estudantes, o Programa permitiu a colaboração mútua entre professores experientes (preceptores e/ou regentes de turmas), residentes e estudantes na construção de cenários de aprendizagem mais significativos e desafiadores.

Nesse contexto, não há dúvida de que enfrentamos desafios como a necessidade de refletir sobre a mudança gerada no público estudantil a partir da utilização de metodologias ativas, uma vez que elas trazem, para o centro do processo de aprender, o estudante como protagonista ativo na construção de suas necessidades. Além disso, permite a busca por maior autonomia e criatividade dos alunos na gestão de sua própria (trans)formação pela garantia do desenvolvimento das competências/habilidades como bem preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) em relação à Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) e a contribuição para a formação acadêmica e profissional dos residentes



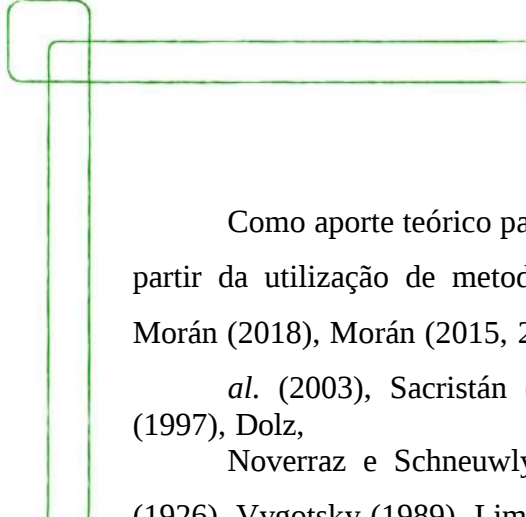
de forma mais consistente balizada em conhecimentos teóricos reflexivos.

Desse modo, a imersão no ambiente escolar permite aos futuros professores aplicarem os conhecimentos teóricos adquiridos em situações reais de ensino, estabelecendo uma conexão problematizadora entre a teoria e a prática docente. Dessa forma, os residentes podem desenvolver habilidades de gestão de sala de aula, aprimorar o relacionamento com os alunos/preceptor/regente e adquirir a experiência necessária para exercer a atividade docente de maneira eficaz, apesar das diversas situações que circundam esse universo de reconstrução de conhecimento.

Além disso, a prática como componente curricular proporciona aos alunos de licenciatura a oportunidade de aprofundar a compreensão da realidade escolar e do processo de ensino e aprendizagem, preparando-os para os desafios que encontrarão como profissionais da educação. Essa integração de atividades práticas com os conhecimentos teóricos contribui para uma formação mais completa e para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica consistente, baseada nas metodologias ativas incipientes, dadas as condições em que as escolas se encontram em termos estruturais e funcionais, sobretudo no que tange à tecnologia da informação e a digitalização que criaram uma reviravolta no plano de como as pessoas estudam, aprendem, trabalham, comunicam-se e modificam seu entorno.

Nessa perspectiva, as estratégias de ensino que tomam o ser que aprende como centro do processo reduz a passividade e credita uma possibilidade de outras aprendizagens sem que se recorra às mesmas formas de outrora. Esse protagonismo ensejado pelas metodologias ativas como conjunto de práticas voltadas para a melhoria do processo educacional são abordadas através da análise do impacto da utilização de aportes diferenciados como os Temas Contemporâneos Transversais (BNCC, 2018) desenvolvidos por meio de projeto e sequência didática no aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa no âmbito do Programa Residência Pedagógica que é um dos diferenciais do Programa em relação aos Estágios Supervisionados já tão bem conhecidos.

Assim, é necessário refletir sobre a mudança gerada no público estudantil (estudantes, preceptores e residentes) a partir da utilização desses métodos, destacando que as aulas se tornaram mais dinâmicas, motivando a participação ativa dos estudantes na aprendizagem e gerando mais autonomia e criatividade para eles gerirem sua própria construção de conhecimento.



Como aporte teórico para embasar esta reflexão sobre a mudança gerada nos sujeitos a partir da utilização de metodologias ativas, baseamo-nos nas considerações de Bacich e Morán (2018), Morán (2015, 2018), Freire (2000) e Silva (2018), Tardif (2002), Carvalho *et al.* (2003), Sacristán (1999), Dewey (1953), Kolb (1984), Piaget (1995), Bagno (1997), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), Silva *et al* (2018), Bloomfield (1926), Vygotsky (1989), Lima e Leal (2014). Essas contribuições ajudam a compreender as aulas como espaço dialógico, acontecimento discursivo que se tornaram mais dinâmicas, motivando a participação ativa dos estudantes na aprendizagem.

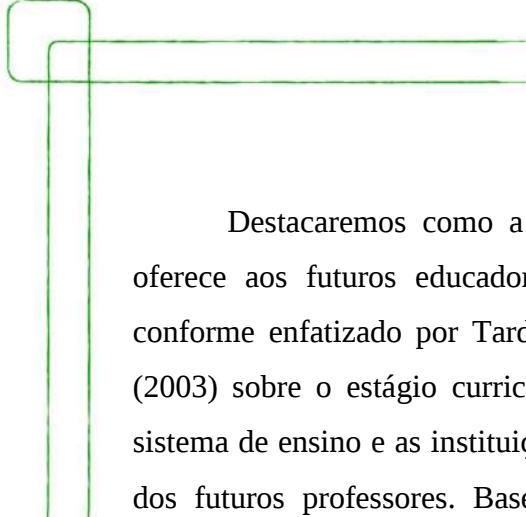
Dessarte são inúmeras as vantagens de aplicação de metodologias vivenciadas por meio de projeto e sequência didática no âmbito do PRP, pois rompe com o tradicionalismo pedagógico ainda vigente. Além disso, proporciona oportunidades para aplicar o conhecimento em situações reais, ajudando os alunos a desenvolver habilidades práticas e a mobilizar os conhecimentos, valores e atitudes de forma eficaz em contextos do dia a dia quando aquilo que é proposto, nos componentes curriculares, é problematizado e não transmitido, o que geralmente acontece na maioria das escolas brasileiras e do Estado do Piauí, em particular.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Reconhecendo o papel transformador da educação e tendo como norte a emblemática afirmação de Freire (1997; 2000, p. 67): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Compartilhando dessa ideia, Pimenta, Pinto e Severo (2020) dizem:

A educação exclusiva do ser humano ocorre entre nós com dupla e simultânea finalidade: ao mesmo tempo em que se insere os novos humanos na sociedade existente, constrói-os em sua subjetividade a partir da relação com o outro, possibilitando-os verem-se entre os outros o que é igual e diverso (2020, p.12).

Diante desta constatação e partir dela, exploraremos em detalhes, neste tópico, a importância da experiência formativa vivenciada em sala de aula como um pilar e espaço essenciais na formação de licenciandos, com o intuito de demonstrar a importância da adoção de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem mediada por uma práxis.



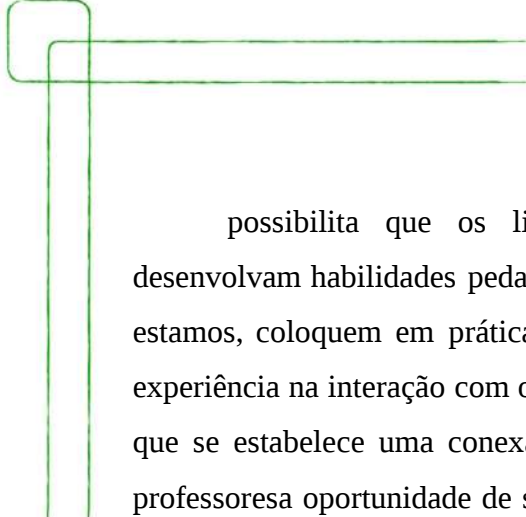
Destacaremos como a imersão direta na dinâmica escolar como apontamento que oferece aos futuros educadores *insights* cruciais sobre os desafios da carreira docente, conforme enfatizado por Tardif (2002). Adiante, será discutida a visão de Carvalho *et al.* (2003) sobre o estágio curricular como um momento privilegiado de colaboração entre o sistema de ensino e as instituições formadoras e como essa colaboração é vital na preparação dos futuros professores. Baseando-nos ainda em Morán (2018), apontaremos o uso das metodologias ativas como uma forma de tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, proporcionando aos discentes o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para sua formação. Nessa esteira, destacamos a importância dos postulados de Piaget (1995) e Vygotsky (1989), no que diz respeito ao embasamento das metodologias no ensino que veja a articulação entre educação, escola pública, ensino e formação docente que se opõe, diametralmente, ao pragmático neoliberal.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de integrar teoria e prática, destacando que a fase prática não apenas complementa, mas é indispensável para o processo formativo completo do estudante mediada por estratégias didáticas condizentes com a realidade em que atua. Por fim, detalhamos a prática como componente curricular, evidenciando como essa abordagem oferece oportunidades únicas para os licenciandos aplicarem seus conhecimentos teóricos em situações reais de ensino, fortalecendo a conexão entre teoria e prática e preparando-os efetivamente para os desafios profissionais na educação quando novos contornos de aprendizagem vêm à tona com uso de mapa processual/conceitual, por levar em conta as experiências, alinhavos e multirreferencialidade.

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM SALA DE AULA

A experiência formativa em sala de aula é um pilar da formação dos licenciandos, pois desempenha um importante papel na preparação dos futuros professores. Nessa etapa, os futuros educandos têm a oportunidade de vivenciar esse contato com a dinâmica da sala de aula, o que propicia a compreensão dos desafios que deverão ser enfrentados ao ingressarem na carreira docente. Conforme salienta Tardif (2002), essa experiência no ambiente escolar é uma etapa indispensável na trajetória acadêmica de qualquer aluno de licenciatura, pois oferece a oportunidade direta na prática profissional quando realizada por um embasamento epistemológico.

É imprescindível ressaltar que as teorias, por si só, não são suficientes para preparar completamente o estudante para atuar como professor holístico porque a fase prática



possibilita que os licenciandos vivenciem a realidade do ambiente escolar, desenvolvam habilidades pedagógicas antenadas com o mundo digital e globalizado em que estamos, coloquem em prática os conhecimentos teóricos, problematizando-os, e adquiram experiência na interação com os alunos. Este é um momento de aprendizado significativo, em que se estabelece uma conexão entre a teoria e a prática docente, oferecendo aos futuros professores a oportunidade de se familiarizarem com as demandas e os desafios da profissão. Assim, Carvalho *et al* (2003) nos asseguram:

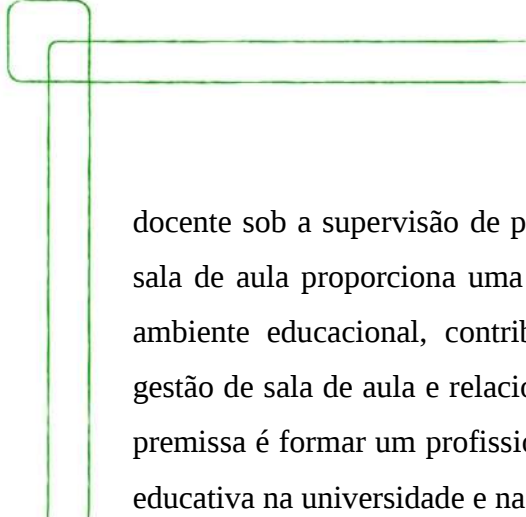
O estágio curricular deve ser considerado como um momento privilegiado de formação profissional tanto por meio do exercício direto *in loco* como também pela presença participativa em ambientes próprios de atividades de sua área profissional. É uma das condições para obtenção do diploma, não sendo uma atividade facultativa. Prevê-se uma atividade de colaboração mútua entre o sistema de ensino, através das escolas de educação básica, e as instituições formadoras (CARVALHO *et al.* 2003, p. 7).

Carvalho *et al.* (2003) enfatizam que ao falarmos em prática, automaticamente é gerada uma ideia de contraposição à teoria; assim, as práticas pedagógicas comumente costumam ser realizadas de maneira equivocada e desvinculada da teoria, como se esse processo não fosse formado em sua grande medida por uma junção/elo entre teoria e prática, gerando uma práxis humana, pois não é uma prática mecânica, mas uma ação coordenada, muito distinta da ideia construída pelo senso comum pensada no sujeito que aprende e no tempo dele.

É notória a importância da prática (estágio) como componente curricular no projeto pedagógico de um curso de licenciatura. Esta etapa é considerada um momento único e fundamental na formação dos futuros professores, pois proporciona oportunidades especiais para aprofundar a compreensão da realidade escolar e do processo de ensino.

A prática como componente curricular proporciona a integração de atividades práticas, assim, os alunos de licenciatura têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em situações reais de ensino. Isso permite uma relação mais estreita entre a teoria e a prática, ou seja, os conhecimentos adquiridos durante o curso podem ser colocados em prática de fato dentro do ambiente escolar, deste modo, os futuros professores estarão preparados para os desafios que irão encontrar no futuro como profissionais da educação. Para compreendermos melhor essa articulação entre teoria/prática e vice-versa, há que se pensar em Sacristán (1999), cuja ideia de prática assenta-se na institucionalidade com sua cultura e tradições.

Os estágios supervisionados e, no escopo deste trabalho, o estágio da Residência Pedagógica trazem a oportunidade para os estudantes vivenciarem diretamente a prática



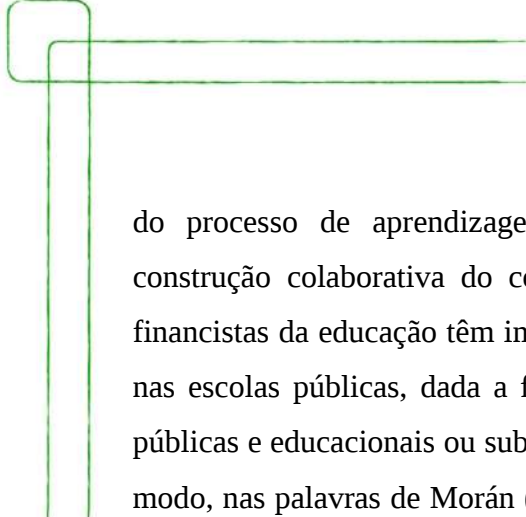
docente sob a supervisão de profissionais experientes. Essa aproximação com a realidade da sala de aula proporciona uma compreensão mais profunda dos desafios e das dinâmicas do ambiente educacional, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, gestão de sala de aula e relacionamento com os alunos, efetivando a prática de ensino, pois a premissa é formar um profissional crítico, reflexivo, pesquisador, e pesquisador de sua práxis educativa na universidade e na sociedade em pleno processo de mudança constante.

Por essa razão, de acordo com Carvalho *et al.* (2003, p. 07), esses componentes são considerados como momentos privilegiados, pois proporcionam uma ponte essencial entre a teoria acadêmica e a prática profissional, permitindo que os futuros professores adquiram uma base sólida e experiência prática necessária para exercer a atividade docente de maneira eficaz e reflexiva.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

Na atualidade, muito se tem falado sobre novas metodologias de ensino que fujam dos padrões ultrapassados do modelo tradicional - que enfatizam o professor como primordial em sala de aula - no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias ativas surgem com forte atuação, uma vez que põem o aluno no centro deste processo, colocando-os como protagonistas de suas próprias vidas escolares. Nesses termos, não é uma tarefa fácil porque a forma como o sistema escolar foi engendrado não possibilitou que isso fosse possível. Há, portanto, uma conjuntura que tenta engessar o docente a controlar os estudantes e fazê-los repetir assuntos muitas vezes sem contextualização e relacional à vida que acontece fora da escola, das salas de aula, além de comportamentos (in)desejáveis para a escola e não para o movimento da vida e de suas movências e experiências. Assim, o estudante quando tem a oportunidade de ser protagonista da sua história e de construção interpessoal participa ativamente de todos os processos que permeiam a vida social de cada um deles e encontra-se preparado para as situações reais que a vida em sociedade nos impõe.

No cenário educacional contemporâneo marcado por mudanças rápidas e constantes, as metodologias ativas têm se destacado como uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, centrado no professor e na transmissão de conhecimento de forma passiva, as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista



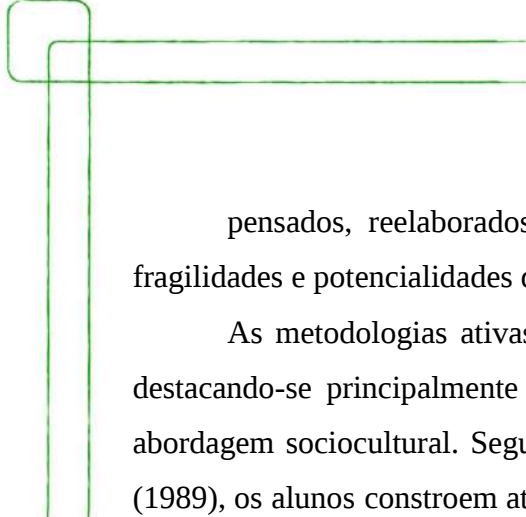
do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa, reflexão crítica e construção colaborativa do conhecimento. A esse respeito, é importante salientar que os financistas da educação têm implementado com maior amplitude na educação privada do que nas escolas públicas, dada a falta de investimento e de comprometimento com as políticas públicas e educacionais ou subsumindo o professor por aulas remotas (gravadas). De qualquer modo, nas palavras de Morán (2018, p. 04), “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. A partir disso, torna-se fundamental compreender os fundamentos teóricos que sustentam as metodologias ativas e sua relevância para a prática pedagógica para que possamos aplicar com maior segurança, sem aderir aos modismos.

No que concerne ao curso de aprendizagem, Morán (2018) assevera que, durante toda nossa vida, aprendemos de forma ativa, em processos de *design* aberto por meio do enfrentamento de diversos desafios. Dessa forma, promovem-se vias flexíveis e semiestruturadas de aprendizagem que reverberam nos âmbitos pessoal, profissional e social, expandindo significativamente nossa percepção, conhecimento e competências e promovendo escolhas mais libertadoras e realizadoras como ser humano completo e não visto sob a ótica de estudante, mero receptáculo do conhecimento como dizia Freire.

Nessa linha de raciocínio, Morán (2018) menciona também que aprendemos a partir de situações concretas e intersubjetivas que refletem situações reais do cotidiano, esse seria o processo indutivo. Quando esse aprendizado parte de ideias e teorias que serão praticadas no caso concreto, trata-se do processo dedutivo. Dessa forma, ele declara que:

Aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e aprendemos quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos). As metodologias predominantes no ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas (MORÁN, 2018, p.04).

Nesse sentido, aprendemos quando somos instigados a práticas reais das teorias que nos são ensinadas de forma sempre problematizada e sem fins utilitaristas, ou seja, “aprender” para replicar numa avaliação/prova ou para nota em outro instrumento usado pelo docente. Também aprendemos através das experiências de outras pessoas, entretanto só é possível por meio do diálogo, engajamento e experimentação que pode ser gerada por intermédio principalmente de metodologias que envolvam perguntas, pesquisas, atividades e projetos



pensados, reelaborados, testados, reavaliados constantemente para percebermos as fragilidades e potencialidades dos estudantes durante o processo.

As metodologias ativas têm suas raízes em diversas correntes teóricas da educação, destacando-se principalmente o construtivismo, a teoria da aprendizagem experiencial e a abordagem sociocultural. Segundo o construtivismo, proposto por Piaget (1995) e Vygotsky (1989), os alunos constroem ativamente seu próprio conhecimento por meio da interação com o ambiente e a interação com seus pares. Desse modo, essas técnicas pedagógicas buscam criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a construção ativa do conhecimento, proporcionando experiências significativas e desafiadoras que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas.

A teoria da aprendizagem experiencial, desenvolvida por Dewey (1953) e Kolb(1984), destaca a importância da experiência prática e da reflexão na aprendizagem. De acordo com essa abordagem, os alunos aprendem melhor quando têm a oportunidade de aplicar o conhecimento em situações reais, refletir sobre suas experiências e receber *feedback* construtivo. Assim, as metodologias ativas buscam integrar experiências práticas, como estudos de caso, simulações e projetos, ao processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades práticas e mobilizar o conhecimento para contextos reais.

Por fim, a abordagem sociocultural, influenciada pelo trabalho de Vygotsky (1989), enfatiza a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem é um processo social e colaborativo, mediado pela interação com outros indivíduos e pela cultura em que estamos inseridos. Assim, as metodologias ativas valorizam a colaboração entre os alunos, o trabalho em equipe e a troca de experiências como estratégias fundamentais para promover a construção coletiva do conhecimento.

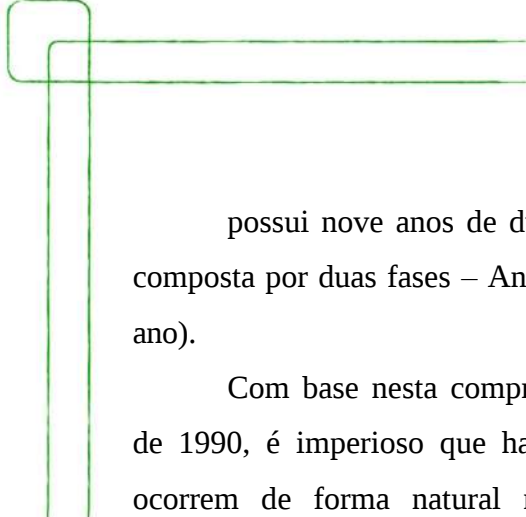
Em suma, as metodologias ativas representam uma abordagem inovadora e eficaz para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos pensados como sujeitos que precisam que seus direitos sejam garantidos e assegurados como os documentos preconizam como, por exemplo, a Constituição de 1988. Ao fundamentar-se em teorias como o construtivismo, a aprendizagem experiencial e a abordagem sociocultural, essas metodologias oferecem uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, centrado no professor e reafirmam o papel ativo e protagonista do aluno no processo de aprendizagem que acontece de forma gradativa.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Por meio das reflexões acima referendadas, as experiências que serão apresentadas nesta seção foram vivenciadas no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Doutor João Silva Filho, localizado na zona urbana de Parnaíba, Piauí, à Rua Centenário, S/N, Bairro Piauí. Esse CETI funciona na modalidade integral e noturna, disponibilizando as etapas de Ensino Fundamental, Médio Integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, focalizamos as experiências de três residentes que atuaram na referida instituição nas etapas de ensino ofertadas. A princípio, apresentamos o relato no Ensino Fundamental no qual se trabalhou em torno do fenômeno da variação linguística concebida na comunidade de fala. Posteriormente, discorremos acerca da vivência no Ensino Médio, focalizando na aplicação de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, bem como no projeto de intervenção que debatia a respeito do *bullying*. Por fim, relata-se em torno de uma experiência transcorrida na EJA, turno noturno, salientando o estudo referente ao gênero textual meme, voltando-se para temáticas (problemáticas sociais) que circundam a cidade de Parnaíba.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM TURMAS DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A COMUNIDADE DE FALA

Ao longo dos séculos, o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras reformas até chegar à organização educacional em vigor hodiernamente, que é regida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9394/96, responsável pela sistematização da educação do Brasil em níveis, etapas e modalidades educativas. Quanto à organização em níveis, subdividiu-se em dois, a saber: o Básico e o Superior. Em seu artigo 22 (vinte e dois), a LDB estabelece que cabe à educação básica o compromisso de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).” Por isso todos devem ter acesso a uma Educação Básica de qualidade a fim de que se formem cidadãos brasileiros críticos e conhecedores de seus direitos. Com o intuito de delimitar os espaços temporais da trajetória educativa dos discentes, a Educação Básica é formada por três etapas, que são a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM), cada qual dispondo de intencionalidades educativas particulares. A etapa do Ensino Fundamental é a mais longa,

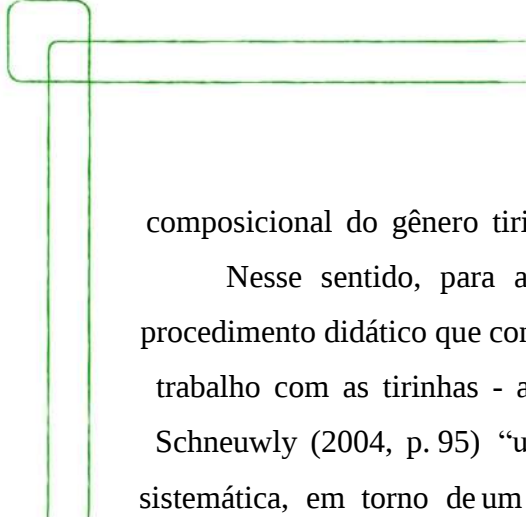


possui nove anos de duração e contempla estudantes entre 6 e 14 anos. Tal etapa é composta por duas fases – Anos Iniciais (primeiro a quinto ano) e Anos finais (sexto a nono ano).

Com base nesta compreensão de como a educação brasileira foi pensada na década de 1990, é imperioso que haja também um olhar estruturante sobre os movimentos que ocorrem de forma natural nas comunidades de fala, objeto do projeto que ensejou compreender de perto como o tratamento da variação e mudança linguísticas foi importante para atenuar os vários preconceitos existentes e, neste caso, o linguístico decorrente do social. Uma das obras basilares que serviu de ponto de partida para o projeto foi A novela sociolinguística de Marcos Bagno (1997), *A Língua de Eulália*, mostra que o uso de uma linguagem “diferente” nem sempre pode ser considerado um “erro de português”. Por essa razão, o projeto teve como intuito a desconstrução dos pensamentos “preconceituosos” em detrimento das variáveis linguísticas que existem em diversas regiões brasileiras, como no Nordeste, variáveis essas que foram trabalhadas em gêneros discursivos tirinhas expostas pelo docente e, posteriormente, pela criação de tirinhas pela turma, visando a trazer mais protagonismo para os estudantes, além de fazê-los se sentirem incluídos na sociedade através de sua fala, o uso concreto da língua.

Na etapa do Ensino Fundamental dos anos finais, uma residente atuou numa turma de 8º ano da escola anteriormente citada, desenvolvendo um projeto que surgiu através de algumas observações e reflexões sobre a educação de língua materna, em que é possível notar que ainda existe uma grande dificuldade no que diz respeito a ensinar a Língua Portuguesa, considerando o padrão e desconsiderando outras formas estigmatizadas. Muitos professores insistem em utilizar metodologias que empregam a gramática para ensinar a norma padrão como a única forma de falar/escrever corretamente, esquecendo-se de que diversos alunos chegam à escola com seus sotaques, gírias, dialetos que não devem ser excluídos, porque formam a identidade cultural do indivíduo. Devido a isso, o estudo da variação linguística é essencial para a valorização e o respeito à diversidade presente em uma comunidade de fala. Ao explorar tais variações, como aquelas presentes nas tirinhas, é possível promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da língua, evitando preconceitos linguísticos e estereótipos.

A fim de alcançar bons resultados, foram traçados os seguintes objetivos: geral desenvolver os eixos das práticas de linguagem através do processo de construção do gênero tirinha, e os específicos: (a) conhecer o conceito de comunidade de fala; (b) compreender o fenômeno da variação linguística e os seus vários fatores; (c) entender a estrutura



composicional do gênero tirinha e construir tirinhas voltadas para os fatores de variação.

Nesse sentido, para a aplicação do gênero textual em estudo, foi utilizado um procedimento didático que consiste basicamente em organizar os estágios de ação em torno do trabalho com as tirinhas - a sequência didática, que é, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95) “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse caso, foi utilizado um gênero escrito somado à oralidade.

Em relação à produção inicial, os alunos criaram um primeiro texto oral com base nos conhecimentos adquiridos na apresentação da situação. Uma etapa que foi muito importante, pois através dela se tornou possível avaliar o que foi ou não aprendido pelos alunos. Assim, sendo possível averiguar o que precisa ser trabalhado nas próximas etapas para o desenvolvimento das competências que precisam ser aprimoradas. Já os módulos, destinam-se ao trabalho com os problemas apresentados na produção inicial nos quais o professor apresenta ferramentas para corrigi-los. Para finalizar, tem-se a última etapa do processo, a qual oportuniza o docente avaliar a turma através da produção final, que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 106).

Logo, o trabalho com o gênero textual em estudo seguiu as etapas acima descritas, de acordo com a especificidade da turma, dos alunos e a estrutura do ambiente escolar. Levando isso em consideração, vale citar Morán (2018, p. 1), um dos estudiosos das metodologias ativas, o qual afirma que “num sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.” Assim sendo, percebe-se que o movimento da aprendizagem é ativo em algum nível. Nesse sentido, cabe uma analogia ao uso das sequências didáticas, as quais podem ser caracterizadas como métodos ativos, pois permitem que os alunos demonstrem autonomia e engajamento no processo da atividade.

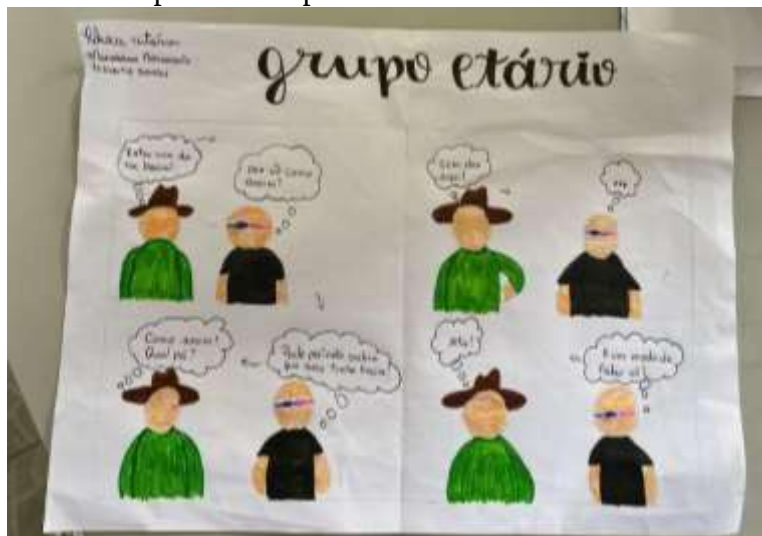
O referido projeto intitulado “A variação linguística no ensino de língua materna: o estudo da comunidade de fala através do processo de construção de tirinhas” buscou realizar uma abordagem acerca do tema “Comunidade de fala e Variações Linguísticas”. Tomou-se, inicialmente, uma definição bastante simples de comunidade de fala, dada por Bloomfield (1926, p. 42), para o qual “é um grupo de pessoas que interage por meio da fala”. Partindo desses pressupostos, foi explanado para a turma sobre as variações existentes dentro dessas comunidades de fala, tendo em vista que, falantes de uma mesma língua, possuem suas

particularidades na fala, que podem ocorrer por vários fatores: sociocultural, estilístico, gênero, idade, escolarização.

Dessa forma, o conteúdo foi ministrado partindo de exemplos de tirinhas mostrados aos alunos. Para cada fator de variação foi apresentada uma tirinha e indagado aos discentes qual fator variacional eles identificaram. Partindo das respostas obtidas, realizou-se uma explicação acerca de como ocorre aquele determinado fator e foram citados outros casos em que ele se faz presente. Assim, os estudantes puderam aprender partindo do seu conhecimento prévio acerca das variações que ocorrem na língua. Após a apresentação do tema e identificação dos fatores variacionistas nas tirinhas, realizou-se a aplicação dos módulos.

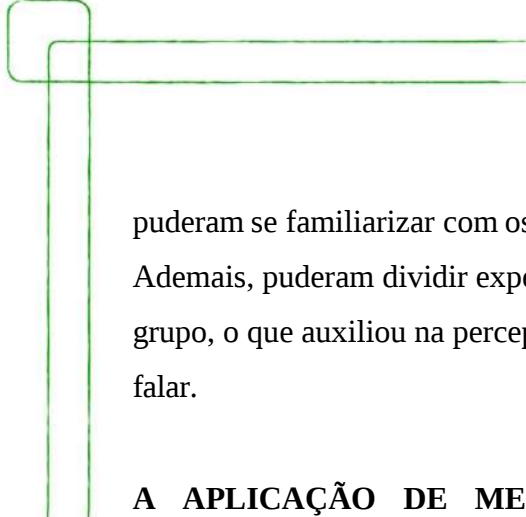
O módulo I da sequência didática foi direcionado à análise das inferências que os discentes tiveram após observar a forma como os fatores variacionistas podem ser expressos nas tiras, analisando quais apresentaram dificuldade em identificar o que fora solicitado e quais conseguiram com mais facilidade. Nesse momento, o professor busca sanar as possíveis dúvidas que tenham surgido no processo de identificação e realiza uma apresentação mais profunda do gênero textual tirinha. O módulo II voltou-se para a apresentação da estrutura do gênero textual tirinha, que foi realizada da seguinte forma: explanação acerca das características do gênero tirinha, como diferenciar tirinha de charge, as funções do gênero, exemplos do gênero e como construir uma tirinha. A produção final consistiu na criação de tirinhas. A turma foi dividida em seis grupos e cada grupo ficou responsável pela criação de uma tirinha que apresentasse um dos fatores de variação estudados, conforme imagem abaixo:

Imagem 1 - Tirinhas produzidas pelos discentes da turma de 8º ano “B”



Fonte: Autoral.

Mediante o exposto, essa experiência foi bastante enriquecedora. Os discentes



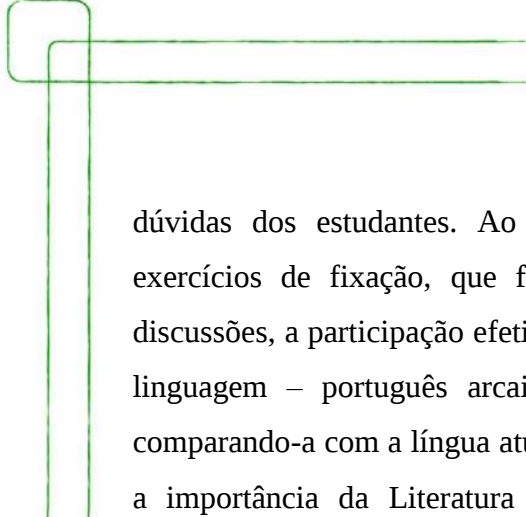
puderam se familiarizar com os diversos falares e perceber que todos devem ser respeitados. Ademais, puderam dividir experiências entre eles já que as produções foram realizadas em grupo, o que auxiliou na percepção das variações linguísticas em suas próprias formas de falar.

A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EM UM PROJETO QUE FOCALIZA O *BULLYING* NO ENSINO MÉDIO

Neste tópico objetivamos apresentar o relato de experiência, focalizando a atuação no Ensino Médio. Para isso, utilizamos o relato de um residente que atuou na referida etapa, durante o primeiro semestre de 2023, conciliando as atividades desenvolvidas com as metodologias ativas. Durante esse período, o residente assumiu duas turmas de 1º ano, no turno vespertino, utilizando a aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem em pares.

A observação, fase inicial do contato do residente com o ambiente escolar, iniciou-se em março de 2023. Ao conhecer as turmas e os métodos e instrumentos utilizados pelo professor regente, ele pôde planejar as aulas com base no livro didático indicado pelo professor e em outros materiais de apoio. Ao assumir a regência, continuou a revisão de períodos coordenados, iniciada pelo regente, conteúdo visto pelos estudantes, no ano anterior. Essa avaliação diagnóstica permitiu verificar o conhecimento prévio dos alunos e constatar que as turmas possuíam dificuldades quanto às classes gramaticais. As atividades, que antes seriam apenas para classificação de orações coordenadas, permitiram revisar as classes gramaticais e sanar as dúvidas dos aprendizes. A *aprendizagem em pares* foi a estratégia adotada para que os educandos pudessem analisar textos e compartilhassem o que sabiam entre si, “iluminando ângulos” que o colega não percebia (Morán, 2018).

Na semana seguinte, o residente iniciou o conteúdo de Literatura nas duas turmas e pôde constatar que os alunos possuíam pouco conhecimento acerca do assunto. Após a introdução, teve cuidado ao prosseguir com o conteúdo, fazendo a contextualização histórica e solicitando que os alunos participassem e tirassem suas dúvidas. O ensino de Literatura no Ensino Médio, principalmente no 1º ano, demanda ações que aproximem os estudantes das obras tão importantes para o desenvolvimento das habilidades apontadas pela BNCC (2018). Para tanto, foram apresentadas cantigas trovadorescas através de slides, atentando para as



dúvidas dos estudantes. Ao finalizar o conteúdo de Literatura, os estudantes fizeram exercícios de fixação, que foram discutidos e corrigidos em sala de aula. Durante as discussões, a participação efetiva dos alunos foi solicitada, ao pedir que debatessem acerca da linguagem – português arcaico – empregada nas cantigas e nas novelas de cavalaria, comparando-a com a língua atual. Desse modo, em equipe, a turma teve considerações sobre a importância da Literatura Portuguesa para a compreensão de fenômenos da Língua Portuguesa, em consonância com o que apontam Bacich e Morán (2018), uma vez que os alunos foram o foco do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-se no processo de descoberta de tais fenômenos.

O último conteúdo apresentado/discutido pelo residente, em sala de aula, foi gêneros textuais. As aulas foram planejadas, seguindo as colocações de Marcuschi (2002), Bakhtin, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), e propiciaram o contato dos alunos com os gêneros e possibilitaram a compreensão de suas características. A partir dessas aulas, foi desenvolvido o miniprojeto de intervenção com o intuito de levar os alunos a produzirem textos orais e escritos sobre uma temática recorrente e que faz parte do dia a dia deles, o *bullying*. O tema foi muito debatido à época¹¹, devido aos ataques que ocorriam nas escolas por todo o Brasil. Assim, aplicar um projeto voltado para essa problemática vai de encontro ao que aponta Morán (2015, p. 18): “Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

O miniprojeto intitulado “Produção Textual como valorização das diferenças: produção de gêneros textuais orais/escritos sobre *bullying*” possibilitou o debate a respeito do *bullying* e sobre a importância de um ambiente escolar respeitoso e colaborativo. Para, além disso, o trabalho com gêneros textuais proporciona reconhecer que eles “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2002, p. 22). Dessa forma, a proposta contemplou as práticas de produção textual, leitura e discussão oral e seguiu o modelo de sequência didática proposto por Dolz;

Noverraz; Schneuwly (2004). Para isso, a turma foi dividida em equipes para as atividades de produção textual e para as leituras e discussões. No encerramento dos trabalhos,

¹¹ Ocorreram diversos casos de ataques em escolas brasileiras nos últimos anos. Algumas reportagens que levantam e discutem dados sobre isso foram utilizadas para a produção do miniprojeto. A saber: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-teve-ao-menos-16-ataques-em-escolas-nos-ultimos-20-anos-relembre-casos/>. Acesso em: 29, mar. 2023; LO RE, Ítalo. Por que ataques a escolas têm se repetido no Brasil? *Uol Notícias*, 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/11/26/por-que-ataques-a-escolas-tem-se-repetido-no-brasil.htm>. Acesso em: 28, mar. 2023.

orientados a pesquisar mais sobre o objeto do miniprojeto, os estudantes socializaram suas produções em grupo através de cartazes que abordaram o tema escolhido.

Através da experiência no Ensino Médio, percebemos que a pandemia de Covid-19 deixou várias lacunas no ensino. Essas lacunas não são necessariamente culpa de um indivíduo ou instituição, mas comprovam o impacto da pandemia sobre a educação, e são/serão desafios que nós, professores em formação, temos/teremos que enfrentar. Nessa perspectiva, para atenuar as fragilidades dos estudantes, utilizaram-se as metodologias ativas como forma mais eficiente para desenvolver aulas que levassem ao protagonismo discente. Essa atuação como residente foi uma oportunidade ímpar que possibilitou que pudéssemos aplicar métodos vistos na graduação, bem como avaliar e reavaliar nossas práticas enquanto docentes estagiários.

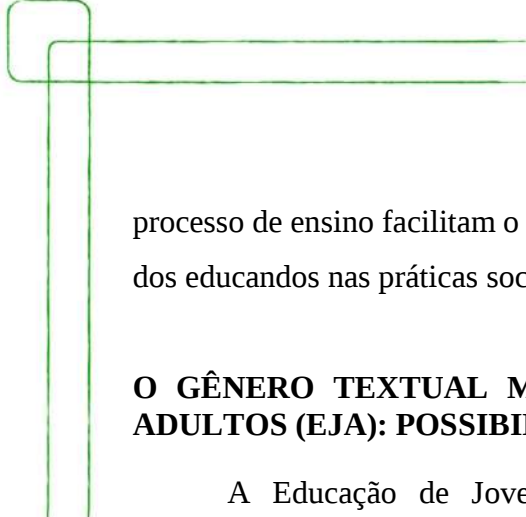
O miniprojeto, com um tema tão atual e necessário, foi acolhido pela turma. Os estudantes mostraram interesse em debater um tema tão sério com leveza e criticidade, buscando estabelecer relações de cooperação e cordialidade entre si. Essa participação é prova de que a educação pode transformar o mundo através das pessoas, conforme postulou Paulo Freire. A seguir, apresentamos uma imagem da apresentação de um cartaz sobre *bullying*:

Imagem 3 - Cartaz produzido pelo grupo 1, alunas do 1º ano B.



Fonte: Autoral.

As discentes apresentaram um cartaz que dizia: “Quando a sua brincadeirinha constrange o outro não é só brincadeira, é desrespeito”, as estudantes apresentaram dados pesquisados por elas que revelavam o impacto da discriminação em ambiente escolar. A partir das experiências em sala de aula, constatamos que propostas que visem a dinamizar o



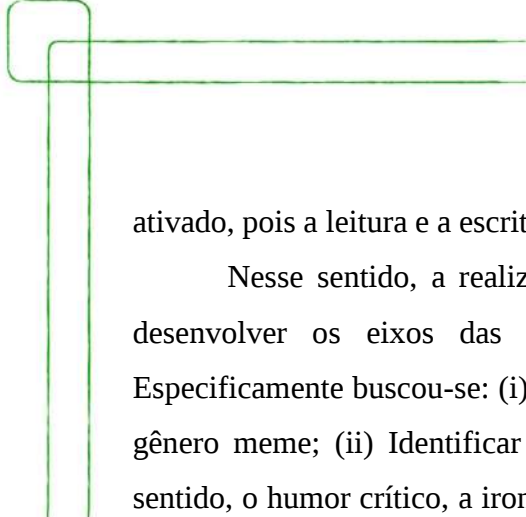
processo de ensino facilitam o processo de ensino-aprendizagem e geram maior envolvimento dos educandos nas práticas sociais, a começar pela sala de aula.

O GÊNERO TEXTUAL MEME NA ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DE SABERES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma etapa específica do sistema educacional, alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96), especificamente no capítulo II, seção V, na qual se tem o art. 37 que explana que “a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria [...]”. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino precisam projetar um olhar meticuloso acerca da prática educacional, tendo em vista que o público alvo é bastante variado em relação à questão da faixa etária e da realidade socioeconômica. Sendo assim, devem-se considerar as circunstâncias que circundam o alunado.

Levando isso em consideração, o docente encontra-se em um espaço no qual necessita se utilizar de diversas estratégias e métodos que garantam a inclusão de todos os estudantes, considerando as oportunidades que o ambiente escolar pode propiciar e as que o professor pode engendrar. Nesse contexto, na tentativa de inovar o ensino e motivar o engajamento dos estudantes, o docente busca meios didáticos com base nas teorias de estudiosos que possam proporcionar aulas mais atrativas e contextualizadas. Em vista disso, vale destacar, por exemplo, que a aprendizagem de um determinado gênero textual é considerada, a princípio, complexa para os estudantes. Então, para que o aprendizado seja mais flexível e de fácil compreensão, há as sequências didáticas que possibilitam aulas mais organizadas de forma sistemática em torno de um dado gênero (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004).

Posto isso, levando em conta a diversidade encontrada na EJA e a realidade em que cada estudante está inserido, uma residente desenvolveu um projeto que contemplou o trabalho em torno do meme, tendo em vista que se trata de um gênero textual bem atual, que circula diariamente nas mais diversas redes sociais e aborda temas de todas as esferas sociais, atraindo o público em geral. Diante disso, a proposta foi justamente interligar os eixos das práticas de linguagem do gênero à realidade em que cada aluno vive, objetivando o desenvolvimento de competências linguísticas e sociodiscursivas. Dessa maneira, eles puderam perceber que suas vidas não estão dissociadas das práticas linguístico-discursivas, observando que tudo acontece na e pela linguagem. Assim, o letramento digital também foi



ativado, pois a leitura e a escrita virtual ganharam espaço de interlocução na sala de aula.

Nesse sentido, a realização da proposta visou a atender ao seguinte objetivo geral: desenvolver os eixos das práticas de linguagem acerca do gênero textual meme. Especificamente buscou-se: (i) Compreender as especificidades da estrutura composicional do gênero meme; (ii) Identificar os elementos característicos desse gênero, como o efeito de sentido, o humor crítico, a ironia; (iii) Construir o gênero meme com temáticas que envolvam a cidade de Parnaíba, por exemplo, problemas infraestruturais, educacionais, culturais e dos pontos turísticos e/ou atrativos.

Para tanto, o trabalho intitulado “O gênero textual meme na sala de aula: possibilidades para o desenvolvimento das práticas de linguagem acerca do humor crítico e multissemióses” foi aplicado na EJA, na turma de VI Etapa “A”, da referida escola. Desse modo, para lograr bons resultados foram utilizados materiais e métodos que atendessem à realidade do contexto escolar e às especificidades dos estudantes.

Em vista disso, para a aplicação do gênero foi utilizado um procedimento metodológico – a sequência didática – que consiste basicamente em organizar os estágios de ação em torno do trabalho com o meme por meio das seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Nessa esteira, as autoras Lima e Leal (2014, p. 147) definem as sequências como “formas de organização do trabalho pedagógico em que há encadeamento entre as situações didáticas”. Assim sendo, o trabalho foi realizado em torno do gênero meme.

Além disso, para a realização dos memes fez-se necessário o uso de materiais tecnológicos. Assim, o aparelho celular mostrou-se essencial para a criação das imagens multissemióticas, bem como o acesso à rede de internet por meio do uso de dados móveis. Para isso, os estudantes precisaram dispor de internet em seus celulares, tendo em vista que o sistema *Wi-Fi* da unidade não comportava a conexão simultânea de vários dispositivos. Desse modo, no aparelho, os alunos baixaram um aplicativo – *memenow* – em sua loja *on-line*, conhecida como *Play Store*. Logo, essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais, como pontuou Morán (2015, p. 16), “é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola [...]”.

Ante o exposto, na primeira etapa de exposição da proposta, aconteceu a apresentação do gênero meme à turma. Nesse primeiro momento, a metodologia adotada compreendeu a discussão e leitura de memes que apresentam humor crítico, ironia e multissemióses encontrados no *Instagram*, adequadamente selecionados pelo docente para apresentação em

slides. Por conseguinte, foram apresentadas algumas imagens para que os discentes observassem os aspectos da linguagem multissemiótica e a estrutura presentes no gênero. Logo em seguida, foi solicitada uma produção inicial com o intuito de analisar as representações que os discentes tinham acerca do gênero. Posteriormente, passou-se ao aprofundamento do trabalho nos módulos, nos quais foram discutidos minuciosamente a estrutura, as características, a linguagem e, principalmente, os sentidos transmitidos pelos memes através de recursos linguísticos e não linguísticos e, assim, a compreensão de que esse gênero apresenta por meio de ironia e humor, uma determinada crítica à sociedade.

Diante dessas considerações, a etapa de produção final foi dedicada à confecção do memes com temáticas que envolveram a cidade de Parnaíba no que diz respeito às questões infraestruturais, culturais, políticas e dos pontos turísticos, respeitando os direitos humanos e os limites do humor. Para alcançar esse objetivo, a turma de aproximadamente 30 (trinta) alunos foi organizada em duplas, com o intuito de que todos os estudantes pudessem realizar a proposta, tendo em vista que alguns não possuíam celulares ou não tinham acesso à internet. Assim sendo, os memes foram feitos a partir de imagens ofertadas pelo próprio aplicativo, com opções de recursos como: textos (legendas), colagens, filtros, adesivos. Dessa forma, a ilustração abaixo representa os resultados obtidos com o projeto na EJA:

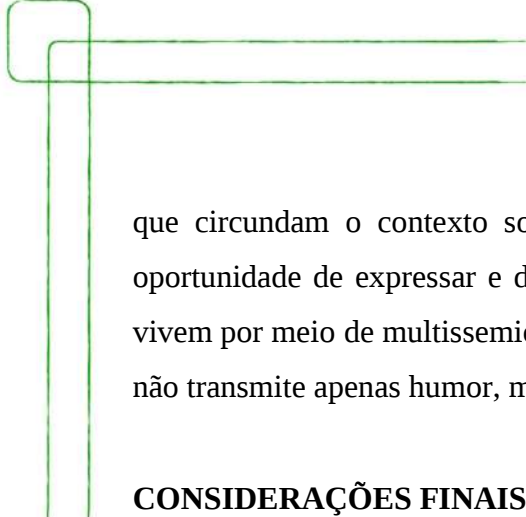
Imagem 2 - Meme produzido por uma dupla de alunos da EJA

Amanhã vou trabalhar.
Minha reação ao saber que
vou de van:



Fonte: Discentes da EJA.

Em síntese, essa experiência na EJA possibilitou o ensino-aprendizagem com as práticas de linguagem de modo interativo e digital, visto que envolveu trabalho colaborativo com um gênero que faz parte do cotidiano da vida dos sujeitos e, ainda, em torno de temáticas



que circundam o contexto social dos discentes. Em vista disso, os estudantes tiveram a oportunidade de expressar e de manifestar seus pontos de vista acerca da realidade em que vivem por meio de multisseminários, o que contribuiu para compreensão de que o gênero meme não transmite apenas humor, mas também críticas e reflexões socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, foi demonstrado como a experiência formativa em sala de aula desenvolvida no Programa Institucional Residência Pedagógica, Subprojeto de Letras – Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - corrobora para aprimorar a prática docente dos futuros educadores, uma vez que há possibilidades de aliar o aparato teórico apreendido no âmbito acadêmico à realidade de escolas públicas, possibilitando, dessa forma, a preparação efetiva para atuação vindoura destes professores de Língua Portuguesa.

Cabe frisar que as metodologias ativas foram mobilizadas para asseverar como elas auxiliam o trabalho docente com o intuito de se distanciar do modelo tradicional de educação, sendo este arraigado e excludente, no que concerne à figura dos estudantes, focando, somente no repasse de informações por parte do professor. Assim, utilizar as metodologias ativas favorece o desenvolvimento global e crítico dos educandos, aprofundando suas relações com o mundo que os cerca. Além disso, as múltiplas metodologias ganham proeminência hodiernamente, pois viabilizam a aprendizagem de forma significativa, além de desenvolver competências fundamentais nos educandos, ao colocá-los como protagonistas neste processo.

A partir do relato de experiência de três residentes, em uma das escolas contempladas pelo subprojeto de Letras-Português – Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Doutor João Silva Filho – na cidade de Parnaíba, Piauí (novembro de 2022 a outubro de 2023), percebemos como as vivências e as práticas pedagógicas se entrelaçam, propiciando, portanto, a formação completa dos residentes atuantes, em que eles, inseridos naquela conjuntura, adquirem uma bagagem considerável para a posterior carreira profissional. Além disso, observamos o emprego de metodologias ativas e sequências didáticas nos projetos, com o objetivo de suscitar a participação dos estudantes, os quais estavam habituados a permanecer no papel passivo, como meros receptores de “informações”. Diante dessas considerações, notamos como o Programa Residência Pedagógica oferece benefícios não somente aos residentes, mas também para toda a comunidade escolar envolvida nesta empreitada.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BLOOMFIELD, L. [1926]. Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Campinas: UNICAMP, 1978.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28, mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. Pensando a licenciatura na UNESP. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 2. ed. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

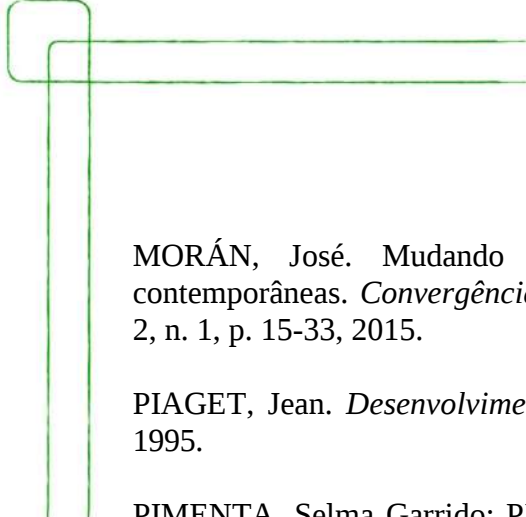
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

LIMA, Juliana de Melo; LEAL; Telma Ferraz. Didática da língua em uma perspectiva sociointeracionista: aproximação entre o discurso dos teóricos e os depoimentos das crianças. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: Reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

KOLB, D. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORÁN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.



MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como *lócus* de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Praxis educativa*, vol. 15, 2020. Disponível em: A Pedagogia como *lócus* de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares (redalyc.org). Acesso em: 15, fev. 2024.

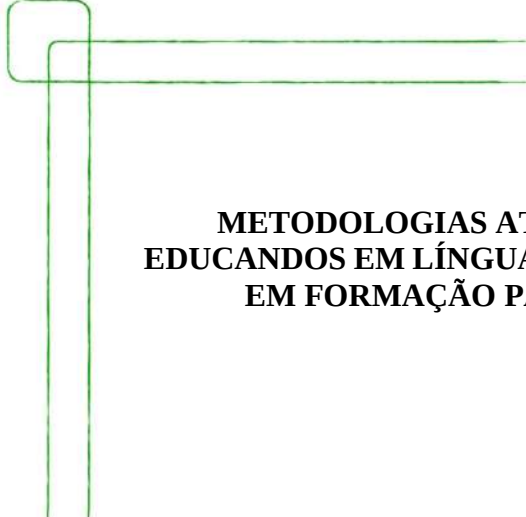
SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



METODOLOGIAS ATIVAS NO PERCURSO DE APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA DE DOCENTES EM FORMAÇÃO PARTICIPANTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

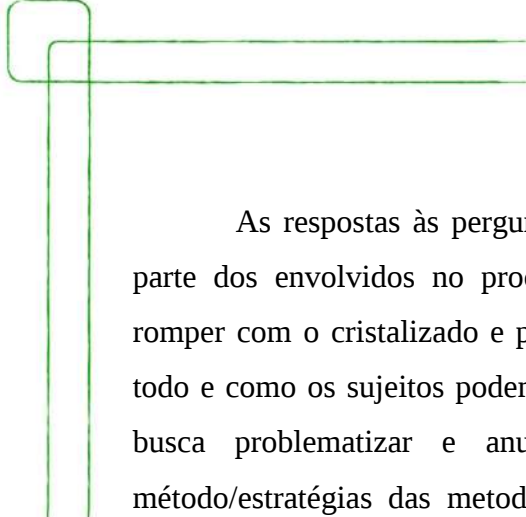
Izabelle Vieira de Oliveira
Manuella Alves Rocha Araujo
Ana Sara Soares Silva
Iramí Soares Mineiro
Rita Alves Vieira
Jailson Almeida da Conceição

INTRODUÇÃO

Na educação tradicional, marcada pelo seu viés conteudista, tínhamos o professor como o único detentor do conhecimento e, em virtude disso, cabia somente a ele transmiti-lo aos alunos. Porém, nos dias atuais, em um mundo cada vez mais informatizado e conectado, sabemos que o papel do professor, na esfera contemporânea, mudou e o meio educacional precisa se modernizar para não somente acompanhar, mas também suprir as necessidades que estão surgindo com esta nova geração de estudantes e demandar outras tensões necessárias à construção de novos saberes para a mudança do seu entorno e da sociedade em que vive.

Entretanto, apesar de ultrapassada, a educação tradicional persiste por vários motivos, dentre eles cabe citar a não valorização da classe docente, que, por consequência disso, não se sente disposta a buscar a formação continuada tão necessária pela total ausência de políticas públicas e educacionais que, por esta razão, acabam por se sentir desestimulada. Ademais, sabemos que, desde o surgimento da internet no final do século passado, a tecnologia digital ou cultura digital vem evoluindo progressivamente e exigindo de cada um de nós um processo formativo mais alinhado com as demandas do nosso tempo com seus avanços e recuos.

Nessa perspectiva, o uso globalizado da internet democratizou o acesso à informação e podemos encontrá-la em diversos *sites* e plataformas de vídeos como o *YouTube* o que difere, em grande medida, de conhecimento, pois informação não é conhecimento, mas uma porção desta. Além disso, é por conta da geração mais nova – ou os nativos digitais – e mais acostumada com o ambiente virtual que a escola não pode se limitar ao tradicional, e sim buscar renovar a prática de ensino e todos os processos dele decorrente por meio de uma agenda política implicada na interseccionalidade nesta sociedade grafocêntrica. Desta maneira, os estudantes serão os protagonistas de sua aprendizagem mais significativas. Diante disso, perguntas podem surgir por exemplo: “Por que não usufruir dessas estratégias ou melhor dizendo das Metodologias Ativas no ambiente escolar?” e “Qual a melhor maneira de aplicá-la dentro da sala de aula?”.



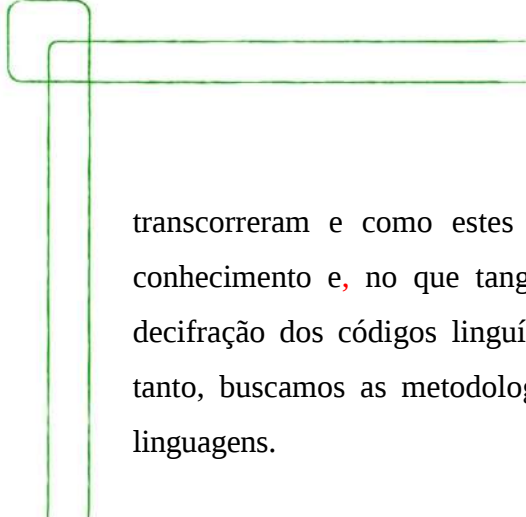
As respostas às perguntas acima demandam uma tomada de posição axiológica por parte dos envolvidos no processo de ensinagem e aprendizagem como possibilidade de romper com o cristalizado e propor novos olhares para o que a sociedade reclama o tempo todo e como os sujeitos podem protagonizar. Com base nestas inquietações é que este texto busca problematizar e anunciar, por meio de experiências vivenciadas sobre o método/estratégias das metodologias ativas no ambiente escolar, uma proposta viável de como as aulas ganham vida nesse novo cenário de aprendizagem e possibilitam que os estudantes assumam o protagonismo de reconstrução de seus saberes.

Com base no exposto, este texto assume o compromisso de discorrer sobre os fatos observados e vivenciados durante o período de desenvolvimento do primeiro e segundo módulos do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto de Língua Portuguesa. Para embasar, teoricamente, este relatos, apoiamo-nos em Freire (2009) que, através dele, se buscou como romper com o modelo ainda vigente da pedagogia da transmissão corroborando com premissa das metodologias ativas (Moran, 2015; 2018). Além disso, através das orientações previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a construção do conhecimento acerca dos conteúdos programáticos relacionados à área de Linguagem foi favorecida pela articulação destes com temas contemporâneos transversais, visando a cultivar nos aprendizes o senso crítico. Da mesma maneira, seguimos a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schenewly (2004) para melhor organizar o que pretendíamos com a aplicação dos projetos.

Para a elaboração deste relato de experiência, foram consideradas todas as atividades teóricas e práticas voltadas para o conhecimento e o funcionamento da atuação docente dentro da sala de aula. Ao final do período de atuação presencial dos residentes nas escolas-campo, foram percebidas possíveis evoluções no que se refere à participação dos estudantes nas atividades propostas, sobretudo pelo acionamento de suas competências e habilidades na execução das sequências didáticas e projetos. Ademais, nas turmas trabalhadas, percebeu-se um sutil progresso no aprofundamento do conhecimento, o que reflete a busca por uma autonomia de aprendizagem, preconizada pelos modelos pedagógicos mais atuais, apesar dos grandes desafios encontrados em termos estruturais e funcionais nas/das escolas.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

As práticas inovadoras de ensino se apresentam com o objetivo de aprimorar as maneiras de aprender/conhecer, por isso observamos como os métodos de aprendizagem



transcorreram e como estes vêm sendo organizados, pois um bom método propicia o conhecimento e, no que tange a área de Língua Portuguesa, precisam ir muito além da decifração dos códigos linguísticos ou de uma abordagem meramente gramaticalista. Para tanto, buscamos as metodologias ativas como fio condutor nos processos das práticas de linguagens.

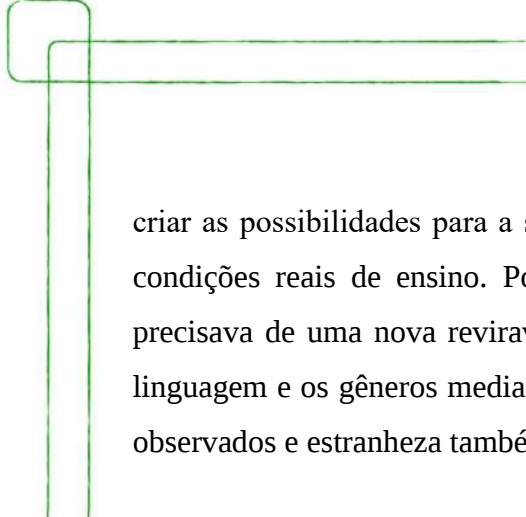
Metodologias ativas: o que são?

As metodologias ativas vão além do uso das tecnologias em sala de aula, pois elas abrangem uma gama de possibilidades de ensino e aprendizagem de forma mais significativa e com relação com as vivências dos estudantes. Nessa consecução, a modalidade de ensino modifica, consideravelmente, o papel dos docentes no sentido de serem facilitadores para a aprendizagem dos estudantes como mediadores e não transmissores do conhecimento. Assim, todos nós buscamos desenvolver os projetos tomando como ancoragem teórica as metodologias ativas, o que melhorou de forma significativa o desempenho dos estudantes.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas são estratégias de ensino que têm como objetivo incentivar a participação efetiva dos estudantes em razão de eles passarem a aprender de forma autônoma, flexível e interligada através de problemas e situações reais. Dessa maneira, os discentes puderam construir o seu próprio conhecimento, como também podem aprender de maneira contextualizada – diferentemente do que ocorre no modelo educacional tradicional.

Assim entendemos, de acordo com Moran (2015, p. 19): “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.” Diante disso, compreende-se que a educação que vai para além dos muros da escola é a educação do futuro.

Nesse viés, estas mudanças podem ser progressivas ou profundas, mas de acordo com a nossa realidade educacional brasileira é mais viável mudanças progressivas que pouco a pouco transformam a vida dos estudantes, dos preceptores e residentes. Pequenas mudanças, como reconhecer a necessidade, assim como a urgência de atualizarmos os métodos educacionais de ensino-aprendizagem nas nossas escolas é um breve começo para adentrarmos na educação do futuro, em que nosso alunos tornam-se construtores de seu conhecimento e o professor orienta e auxilia em sua jornada desde a tenra idade até o ensino superior, assim como afirma Freire (1996, p. 47): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas



criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ou seja, promover condições reais de ensino. Por tudo isso, afirmamos que o ensino de Língua Portuguesa precisava de uma nova reviravolta quando ancoramos o trabalho dos eixos das práticas de linguagem e os gêneros mediados pelas metodologias ativas que muitos efeitos positivos foram observados e estranhados também.

Metodologias ativas: o novo percurso para educação do futuro?

Como visto anteriormente, as metodologias ativas são estratégias de ensino que servem para facilitar e incentivar a aprendizagem autônoma dos discentes. À vista disso, as metodologias devem acompanhar os objetivos pretendidos (Moran, 2018) e, dessa maneira, se desejamos alunos que participem ativamente das aulas e dos movimentos da vida além escola, ou que sejam criativos, as metodologias devem acompanhar estes propósitos. Como afirma José Moran, no seu artigo *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda*:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Moran, 2018, p. 1).

Assim sendo, entende-se a importância de coincidir objetivos com estratégias de ensino para que estes objetivos sejam alcançados no decorrer da aprendizagem. José Moran cita também acerca de quando os estudantes encontram “sentido”, ou seja, quando eles encontram significado real nas atividades propostas dentro de sala de aula, a aprendizagem torna-se “mais significativa”:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (Moran, 2018, p. 1).

Por conseguinte, com as metodologias ativas aprendemos o quão indispensável é relacionar o “mundo real”, isto é, o meio social em que os alunos estão inseridos para a construção de conhecimentos deles. Deste modo, eles sentem-se dispostos não somente em participar, mas também engajar-se socialmente. Destarte, compreendemos a necessidade de professores qualificados, igualmente capacitados para orientarem esta nova geração de estudantes.

Métodos de ensino de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: o projeto em ação

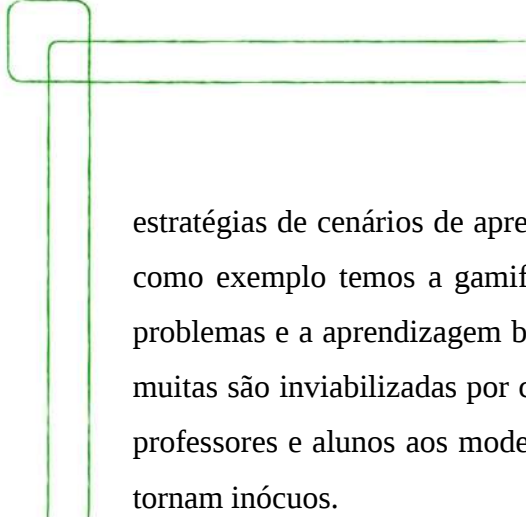
A aprendizagem pode ser construída em três movimentos (Moran, 2018) que devem ser trabalhados mutuamente. Na primeira parte temos a construção individual; no segundo momento a construção em grupo e no terceiro temos a construção do conhecimento de maneira orientada por alguém mais experiente, como um especialista ou um professor o processo de mediação das práticas do ensino de linguagens conforme preconizado pela BNCC (2018).

No primeiro movimento, temos a construção individual em que a orientação acontece de modo personalizado. O processo de aprendizagem adapta-se à singularidade e à necessidade de cada estudante e isso, de alguma forma, valida o que é uma aprendizagem significativa baseada nas Metodologias Ativas para uma nova dinâmica de compreender o funcionamento da linguagem em uso nas diferentes esferas sociais por meio dos gêneros discursivos. Ademais, no segundo movimento, a aprendizagem em grupo pode acontecer de forma virtual ou presencial. Nesta modalidade, os discentes compartilham ideais e tiram dúvidas entre si, assim cabe ao professor/orientador selecionar os materiais mais adequados e relevantes para envolver os alunos em diversas propostas que os desafiem cognitivamente para potencializar suas vivências, saberes, atitude, valores éticos e estéticos nas manifestações das linguagens, sobretudo as multissemióticas.

Por fim, o terceiro movimento é a aprendizagem orientada por profissionais mais experientes, o que difere da sala de aula. Isso acontece porque, nesta modalidade, estudantes e professores não necessitam estar juntos o tempo todo. Eles podem trabalhar de forma híbrida, auxiliando um ao outro. Em todas elas, percebemos como é importante o papel do professor como mediador que orienta, que seleciona os melhores materiais para a construção autônoma do conhecimento de seus alunos e os instigam a pensar além dos muros da escola e de conteúdos previstos no livro didático ou no planejamento circunscrito de todos os anos. Pensamos, portanto, que a vida entra em processo de movência e a escola precisa acompanhar esses movimentos cíclicos em busca de dar sentido ao que eles aprendem para tentarem em outras possibilidades de mudança social e seu entorno.

Técnicas/estratégias de ensino-aprendizagem: um caminho possível de emancipação

As metodologias ativas direcionam o processo de ensino-aprendizagem e, para que isso aconteça, existem algumas técnicas que facilitam este processo. Essas técnicas ou



estratégias de cenários de aprendizagem são práticas pedagógicas que simplificam o ensino e como exemplo temos a gamificação, a sala de aula invertida, a aprendizagem por meio de problemas e a aprendizagem baseada em projetos. Embora essas estratégias possam ser úteis, muitas são inviabilizadas por conta da falta de estrutura das escolas e do condicionamento de professores e alunos aos modelos já cristalizados de ensinar e aprender que, muitas vezes, se tornam inócuos.

Sendo assim, a estratégia de gamificação corresponde em valer-se de elementos de jogos durante o processo da aprendizagem com o intuito de instigar os alunos de forma autônoma para que eles se engajem na atividade proposta e, nesse particular, no ensino de Língua Portuguesa. Por outro lado, a estratégia da sala de aula invertida acontece no modelo semipresencial, ou seja, de forma híbrida momento em que os estudantes têm acesso aos conteúdos em horários diferentes da sala de aula, e quando estão na escola tiram dúvidas, resolvem questões e debatem sobre o tema estudado em casa.

Outra metodologia ativa é a aprendizagem por meio de problemas que consiste da seguinte maneira: os discentes trabalham de forma colaborativa/grupal para a resolverem situações e problemas e assim eles juntos constroem novos conhecimentos. Além disso, temos a aprendizagem por meio de projetos que, diferentemente da aprendizagem baseada em problemas, não tem como foco os problemas reais, mas se baseiam em cenários hipotéticos e construídos, ou seja, os estudantes já sabem os objetivos a serem alcançados.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Tomando como ponto de partida teórica acima descrita, compreendermos as motivações que instigaram a temática deste trabalho, intitulado *Metodologias ativas no percurso de aprendizagem dos educandos em Língua Portuguesa: uma perspectiva de docentes em formação participantes do programa residência pedagógica* — bem como, o referencial teórico que o sustenta — em que tomamos como prioridade a utilização das metodologias ativas no âmbito educacional como suporte para a formação dos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da rede pública de Parnaíba-PI.

Assim sendo, para melhor compreensão, os relatos de experiência foram divididos de acordo com a autoria/vivência de cada residente autoras deste texto. Salienta-se que ambas exerceram suas funções na mesma escola-campo, porém em turmas/turnos diferentes. Deste modo, seguem-se abaixo os relatos *Da teoria à sala de aula: vivências de linguagens no EJA*,

da residente Manuella Alves Rocha Araujo e *Aprendizagem por pares e sala de aula invertida: auxílios na prática docente do EJA*, da residente Isabelle Vieira de Oliveira.

Da teoria à sala de aula: vivências de linguagens no EJA

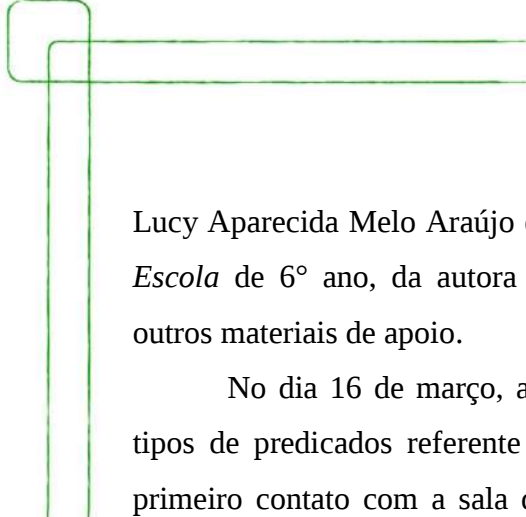
Antes de adentrarmos nas experiências vividas por mim dentro de sala de aula, faz-se necessário a contextualização da localidade em que exerci minhas funções de estagiária/residente assumindo o ofício de professora a qual estou – até o momento – em formação. Diante disso, a escola-campo do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na qual atuei foi a Escola Municipal Professora Albertina Furtado Castelo Branco, conhecida popularmente por CAIC, situada no bairro Frei Higino, na cidade de Parnaíba, estado do Piauí.

Isto posta, a referida escola pertence à rede municipal de ensino e oferece Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que funciona durante os turnos da tarde e da noite respectivamente. No dia 08 de fevereiro de 2023, quarta-feira, as residentes lotadas para a escola mencionada acima, juntamente com a Docente Orientadora Dra. Profa. Rita Alves Vieira e a preceptora Prof^a. Iramí Soares foram visitar a escola-campo de atuação, bem como conhecer a equipe de coordenação do colégio.

Após o processo de ambientação e lotação, nós, residentes, pudemos dar prosseguimento às ações do PRP. No dia 06 de março de 2023, quinta-feira, fui à escola para cumprir as minhas observações na turma 4^a Etapa A, da professora Patrícia Lopes da Rocha e na turma 5^a Etapa A, da professora Maria do Socorro Matos, ou seja, em um único dia concluí minhas 5 horas de observação. Assumi a regência destas turmas no dia 16 do mesmo mês. Ao término das 20 horas de regência, iniciei a aplicação do miniprojeto *Adaptação e representação dos romances O Quinze de Rachel de Queiroz e Vidas Secas de Graciliano Ramos: um estímulo para a formação de futuros leitores* no dia 02 de maio e finalizei no dia 11 de maio deste mês.

O processo da regência foi estendido para as residentes do CAIC em virtude de que nós sofremos demasiados imprevistos no caminho como falta de água, energia, feriados, além da greve dos funcionários administrativos da escola. Entretanto, apesar de todos estes percalços, as regências foram ministradas e o miniprojeto aplicado.

Ao conhecer as turmas e os métodos e instrumentos utilizados pelas professoras regentes durante o dia de observação, pude planejar as aulas com base nos livros didáticos *Tecendo Linguagens* dos 6º e 9º anos, de Língua Portuguesa, de Tania Amaral Oliveira e



Lucy Aparecida Melo Araújo e *Educação de Jovens e Adultos Saberes da Vida e Saberes da Escola* de 6º ano, da autora Kátia Trovato Teixeira, indicado pelas professoras, além de outros materiais de apoio.

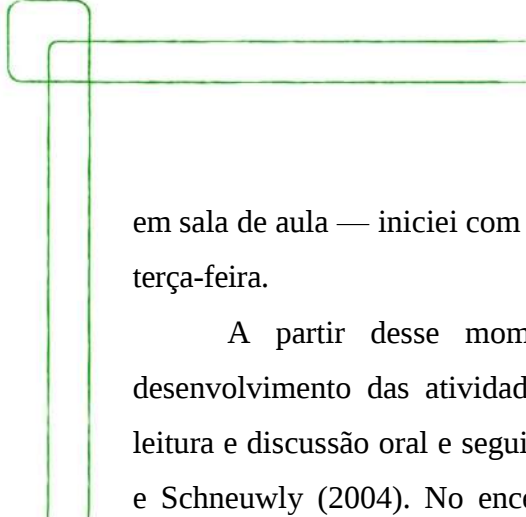
No dia 16 de março, assumi a regência na 5ª Etapa A cujo assunto foi predicado e tipos de predicados referente ao conteúdo de sintaxe de Língua Portuguesa. Por ser meu primeiro contato com a sala de aula, atuando como professora, foi um pouco complicado, porém, com o passar do tempo e com muita paciência, obtive retorno dos estudantes. Dessa maneira, apesar do pouco tempo que estive lá, pude perceber determinadas lacunas neles, como, por exemplo, “verbo, substantivo e adjetivo”, sendo que esses assuntos são necessários para a compreensão do conteúdo “predicado”.

Além do conteúdo programado de predicado, trabalhei, na 5ª Etapa A, o assunto figuras de linguagens e o gênero textual romance, em que vimos alguns conceitos, tipos de romances e exemplos de grandes romances da literatura brasileira e universal, bem como foram realizadas atividades propostas de fixação. Os alunos foram receptivos às atividades impressas elaboradas por mim, assim como as atividades presentes no livro didático. Durante todo meu percurso nesta turma, eu fui acompanhada/auxiliada diretamente pela professora Maria do Socorro Matos.

Todavia, assumi a regência na turma da 4ª Etapa A no dia 20 de março de 2023, segunda-feira, com o conteúdo gênero textual relato pessoal. Nesta turma, diferentemente da primeira, pude diagnosticar a falta de interesse dos alunos, como também certa apatia vindo deles.

Com eles trabalhei apenas o conteúdo citado anteriormente. Entretanto, trouxe conceitos e exercícios presentes no livro didático que foram sugeridos pela professora regente Patrícia Lopes da Rocha. Em virtude dos choques de horários com a outra turma, tive que escolher qual destas deveria ficar e qual deveria abdicar. Assim, escolhi permanecer na 5ª Etapa A, pois me senti mais acolhida, não somente pela professora Maria do Socorro Matos, , como também pela turma que apesar do nosso primeiro contato ter sido um pouco desagradável, construímos um relacionamento significativo para ambos.

Outrossim, referente à aplicação do miniprojeto intitulado *Adaptação e representação dos romances O Quinze de Rachel de Queiroz e Vidas Secas de Graciliano Ramos: um estímulo para a formação de futuros leitores* — a escolha da temática surgiu pelo conteúdo “gênero textual romance”, em que vimos alguns dos maiores romances da literatura brasileira



em sala de aula — iniciei com a sensibilização e contextualização do tema, no dia 02 de maio, terça-feira.

A partir desse momento introdutório, continuei com as orientações para o desenvolvimento das atividades. A proposta contemplou as práticas de produção textual, leitura e discussão oral e seguiu o modelo de sequência didática proposto por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). No encerramento do trabalho advindo do miniprojeto, os estudantes socializaram suas adaptações/produções em grupo no auditório da escola em que contamos com a participação especial da preceptora Prof^a. Iramí Soares Mineiro.

A respeito da minha atuação como residente deduzo que essa foi uma oportunidade única para mim em razão de poder conhecer a realidade dos meus alunos, de como ela é, de poder observar o que mudou em relação do meu tempo de estudante do ensino regular para o atual presente, após a pandemia de Covid-19. Experiências são singulares para cada um de nós (residentes/estagiários), e eu afirmo que pude crescer como docente em formação.

Ademais, na prática, percebi, igualmente, que a academia não me prepara para a atuação em campo (na prática), por isso a soma de experiências é o que formará o bom professor dentro de sala de aula. É o passar diário com os estudantes dentro da escola, conhecendo a sua realidade, que transforma e molda a perspectiva do professor para humanização da educação.

Outrossim, todas as atividades propostas trabalhadas com a turma da 5^a Etapa A foram proveitosas, principalmente, o miniprojeto, que foi bem acolhido por alguns dos alunos. A temática foi escolhida para despertar o interesse pela leitura, que carece na grande maioria dos estudantes de escolas públicas, valendo-se da utilização das metodologias ativas. Foram usados os métodos de sala de aula invertida e aprendizagens por pares. Bem sei que apenas 5h de miniprojeto não são suficientes para tanto, mas sei o quanto este trabalho, assim como minha presença, foram significativas na vida dos meus alunos. Abaixo segue os momentos registrados durante o desenvolvimento do miniprojeto.



Em suma, percebi, através da minha experiência como residente, as várias lacunas do ensino público que foram agravadas, infelizmente, pela pandemia que afligiu todos nós nos anos de 2020/2021. Estas dificuldades entristecem e desanimam por um lado, mas, por outro, são motivações para mim, para persistir na busca por mais conhecimento e maneiras (métodos/estratégias) de diversificar o ensino-aprendizagem dentro de sala de aula.

Aprendizagem por pares e sala de aula invertida: auxílios na prática docente do EJA

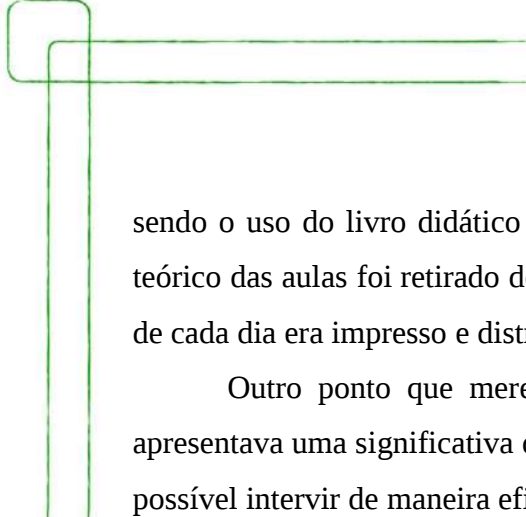
Como já foi mencionado, nós, residentes autoras deste relato, atuamos na mesma escola campo. Entretanto, é necessário ressaltar que a minha regência se deu no turno da noite e por isso as turmas se constituíam de maneira mais heterogênea no que tange a faixa etária, frisando-se que a maioria tinha em média 17 anos.

A experiência em campo teve início com a observação da turma 4^a A da professora Iveline Escórcio a qual se deu no primeiro horário. Naquele dia, o conteúdo trabalhado foi o gênero textual poema, com ênfase no soneto. A aula se iniciou com a recapitulação do dia anterior e, em seguida, foi realizada a leitura dos poemas *Bilhete* e *Cidadezinha cheia de graça*, de Mário Quintana, com a identificação das características do gênero. Na ocasião, a turma ainda estava sem o suporte do livro didático e, portanto, os estudantes se utilizaram do material impresso e disponibilizado pela professora, o qual continha os textos e atividades que foram resolvidas em conjunto. Quanto à participação, foi percebido que a turma estava tímida e somente alguns estudantes se envolveram na aula.

O segundo dia de observação ocorreu em na turma 4^a B do professor David Fontenele, durante o segundo horário. Na ocasião, os conteúdos trabalhados foram encontros consonantais e dígrafos. Em razão da ausência do livro didático, a aula aconteceu com o suporte do material impresso pelo professor que continha os conceitos e as atividades. Naquele dia, a turma interagiu de forma significativa, contribuindo com a resolução das atividades propostas.

Complementada a carga horária da observação, houve um intervalo de duas semanas para o início da regência, causado pela espera do livro didático para que fosse realizado o planejamento dos assuntos que seriam abordados. Sendo assim, o início da regência aconteceu em 21 de março de 2023 na turma 4^a B do professor David Fontenele.

As aulas na turma 4^a B aconteceram em dias de segunda e terça, nos 3^o e 4^o horários e nos 1^o e 2^o horários, respectivamente. A maioria dos estudantes frequentes eram jovens na faixa etária de 17 anos, apenas três possuíam acima de 25 anos. Durante o período da regência nesta turma, ao todo 14h, foram trabalhados os conteúdos de: gênero textual bilhete e classes gramaticais, com ênfase no substantivo (classificação, flexões de gênero, número e grau). De início, a turma se comportou de maneira tímida e retraída, mas, conforme o andamento das aulas, foi possível notar uma maior participação durante as aulas expositivas e resoluções das propostas. A respeito deste último ponto, é importante ressaltar que, seguindo a orientação do professor regente, todas as propostas foram retiradas de material disponibilizado por ele,



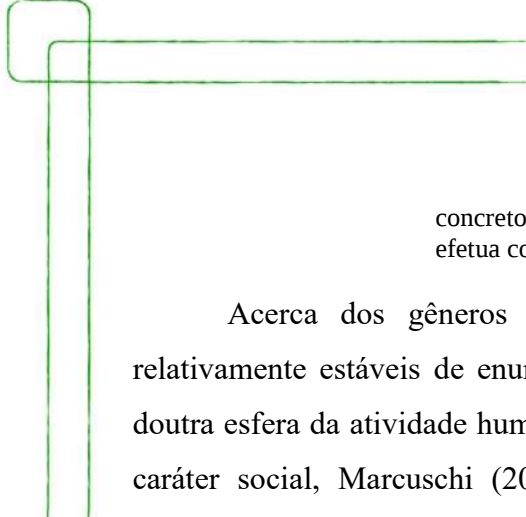
sendo o uso do livro didático adotado pela escola um instrumento de orientação. O suporte teórico das aulas foi retirado de fontes externas, principalmente da internet. Assim, o material de cada dia era impresso e distribuído aos estudantes para que pudessem acompanhar a aula.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que uma das estudantes da turma apresentava uma significativa dificuldade em relação à leitura. Devido a carga horária, não foi possível intervir de maneira eficaz no processo de aquisição da leitura da respectiva estudante. Entretanto, a fim de amenizar os prejuízos causados por esta situação, as propostas de atividades foram realizadas por ela em colaboração com uma colega de classe, a qual dominava a leitura e prestava o auxílio quando necessário – uma adaptação do método de aprendizagem em pares. Além disso, ao final de cada correção e socialização de respostas, foi realizada uma verificação individual com a referida estudante, de modo que suas dúvidas pudessem ser atenuadas. O encerramento do período de regência nesta turma ocorreu em 11 de abril de 2023 com a revisão do conteúdo de substantivo.

O início da regência na turma 4^a A, da professora regente Iveline, aconteceu em 29 de março de 2023. De início, as aulas aconteciam às segundas e quartas-feiras, porém, por decisão da coordenação, foram alteradas para os dias de quarta e sextas-feiras. Tal mudança acarretou uma menor carga horária dedicada a esta turma, uma vez que, em algumas sextas-feiras, a escola era cedida para eventos, e por isso as aulas do dia eram canceladas. A fim de compensar o menor tempo de regência dedicado a esta turma em virtude dos contratemplos mencionados, selecionei-a para ser a participante do miniprojeto. Durante as 6h de regência, por orientação da professora e tendo como suporte o livro didático, trabalhei com os estudantes o gênero textual relato pessoal. De início, a turma era, em totalidade, composta por jovens, na média dos 16 anos de idade. Durante as aulas, os alunos demonstraram ser bem participativos e com alguma familiaridade no trabalho com gêneros textuais, sendo esta a outra razão pela qual optei pela realização no miniprojeto na 4^a A.

Tendo em vista o trabalho já ocorrido com o gênero textual relato pessoal e o gênero seguinte previsto pelo livro didático (biografia), escolhi a abordagem do gênero autobiografia, na aplicação do miniprojeto. Sendo assim, processo de escolha se deu em conjunto com a professora regente, levando em conta os fatores mencionados, além da necessidade de amenizar a distância entre o texto e o cotidiano dos estudantes para que dessa forma fosse favorecida a aprendizagem. A esse respeito, corrobora Bakhtin:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados



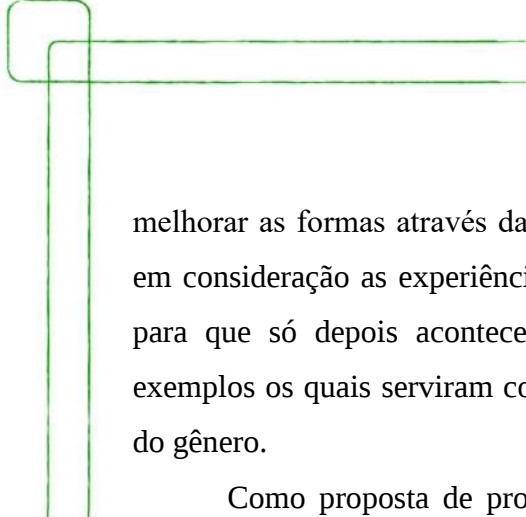
concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (Bakhtin, 1992, p. 301-302).

Acerca dos gêneros textuais, Bakhtin (1992, p. 279) os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Tais enunciados “emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” Mantendo esta perspectiva de conceber o gênero em seu caráter social, Marcuschi (2002, p. 22) afirma que: “se constituem como ações socio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. É incorporando o ideal do autor acima citado que o miniprojeto atuou como ferramenta de protagonismo dos estudantes participantes para que se percebam responsáveis por escrever sua própria história e, mais do que isso, sendo delas os seus principais agentes, não ocupando o lugar de meros coadjuvantes. Dessa forma, nesse primeiro momento, o intuito foi construir em cada estudante a consciência de seu valor como indivíduo e do conjunto de experiências acumuladas ao longo de sua trajetória, através do gênero autobiografia. Isto posto, levando em conta a força motriz do miniprojeto para sua elaboração denominei a seguinte temática: “Eu autor de mim: o reconhecimento do gênero textual autobiografia no desenvolvimento do protagonismo do estudante nas práticas de escrita e oralidade”.

Uma vez que a relevância do trabalho em questão se estendeu para além do desenvolvimento de competências/habilidades, mas também na formação de um indivíduo protagonista de sua própria história e de seu próprio aprendizado, a autobiografia atuou como instrumento eficaz no desenvolvimento da subjetividade e relato de vida com as singularidades, altos e baixos, percalços e superações.

Assim como o relato anterior, no desenvolvimento do meu miniprojeto de intervenção, fiz uso da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), dividindo-o entre as etapas de apresentação, produção inicial, módulos I e II e produção final.

Durante da etapa de apresentação, os estudantes foram provocados a refletir e compartilhar suas impressões sobre a autobiografia, com o intuito de que ficasse evidenciada a presença desta no cotidiano social. Dessa forma, foi facilitada a identificação com o gênero, resultando em uma relação de proximidade estudante/texto. Ainda nesta fase, trabalhamos exemplos de textos autobiográficos e, a partir deles, eu como professora/mediadora e os estudantes pudemos construir juntos os conceitos que serviram como subsídios para as demais etapas da sequência didática. Essa série de procedimentos leva em conta o que afirma Novak (1998 *apud* Santos, Oliveira, Rodrigues e Borges, p. 35): “[...] uma teoria de educação deve considerar que seres humanos pensam, sentem e agem e deve ajudar a explicar como se pode



melhorar as formas através das quais as pessoas fazem isso”. Verifica-se que foram levadas em consideração as experiências que os alunos já trazem a respeito do gênero autobiografia para que só depois acontecesse a minha intervenção através da apresentação de novos exemplos os quais serviram como instrumentos de identificação da estrutura e características do gênero.

Como proposta de produção inicial, solicitei aos alunos que pesquisassem em casa mais exemplos de textos autobiográficos, para que fossem socializados na etapa seguinte, o módulo I. Naquele momento, o método utilizado foi o de sala de aula invertida, pois através dos resultados trazidos pelos estudantes e obtidos em pesquisa virtual de forma assíncrona, todo o conteúdo pôde ser construído. No módulo I, ocorreu a socialização dos resultados desta pesquisa e a primeira proposta de produção textual, isto é, pedi que cada estudante elaborasse uma autobiografia. No módulo seguinte, utilizando-me do método de aprendizagem em pares, dividi a sala em duplas, para que cada membro fizesse a leitura do texto de seu colega e identificasse os elementos que o caracterizassem como autobiográfico. Finalmente, como proposta de produção final, os textos foram socializados pelos aprendizes, organizados ainda em duplas, de modo que cada um fez a leitura do texto de seu par, recurso este que amenizou a timidez e estimulou a participação voluntária da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, compreendemos a suma importância do uso das metodologias ativas para a construção da aprendizagem autônoma dos estudantes. Ressalta-se também relevância da classe docente buscar a formação continuada, nunca rendendo-se ao tempo, mas procurando manter-se a cada dia atualizado. Dessa maneira, professores e alunos trabalharão mutuamente para construírem saberes sólidos.

Destarte, para que tudo isso aconteça, é necessário investimento de tempo, financeiro e horas a fio de capacitação. Contudo, todo esforço é válido para transformarmos a educação do futuro em uma realidade presente e assim podemos desfrutar da célebre frase do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, em que ele cita: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1987, p. 84).

Portanto, através do Programa Residência Pedagógica pudemos nos envolver em algumas etapas das quais poderemos atuar como docentes da rede regular de Língua Portuguesa, na Educação Básica. Por meio destas experiências, obtivemos contato com o

ambiente escolar e desenvolvemos práticas substanciais para a nossa docência futura e a emancipação como ser pensante, os estudantes.

Assim sendo, o PRP nos permitiu avistar também, conforme mencionado nos relatos acima, as deficiências do sistema de ensino público brasileiro, em especial o da cidade de Parnaíba-PI. Dessa maneira, durante todo o nosso trajeto como estagiárias do I módulo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pudemos vislumbrar “cara a cara” as dificuldades que os professores da Educação Básica enfrentam.

Em síntese, percebemos que a educação básica brasileira não é nada fácil, mas nós criamos resiliência para superar todos os desafios e barreiras que podem aparecer. Aos poucos, podemos transformar a realidade dos estudantes e, também, somos transformados/moldados por eles. Portanto, o trabalho na área educacional e, em especial, com a Língua Portuguesa, é extremamente árduo, contudo, ao final, todos os esforços valeram a pena.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENEDETTI, Thais. O que é Aprendizagem baseada em Projetos e como implementá-la. *TutorMundi*. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/aprendizagem-baseada-em-projetos/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

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

GUERIN, Cintia Soares; PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma; MOURA, Fernanda Carminati de. Geração z: a influência da tecnologia nos hábitos e características de adolescentes. *Revista Valore*, v. 3, p. 726-734, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

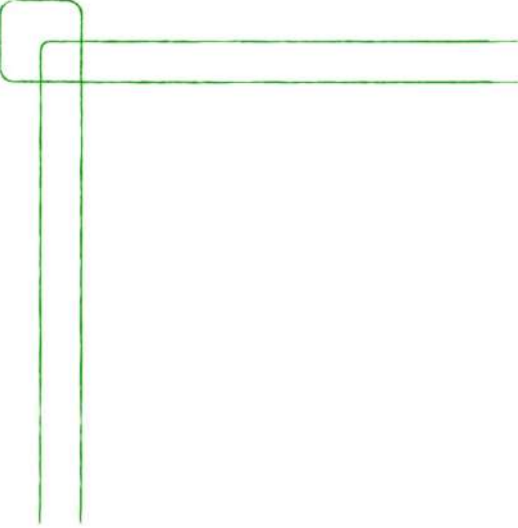
METODOLOGIAS ativas. *Escola Digital Professor*. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas. Acesso em: 23 jan. 2023.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Coleção mídias contemporâneas, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

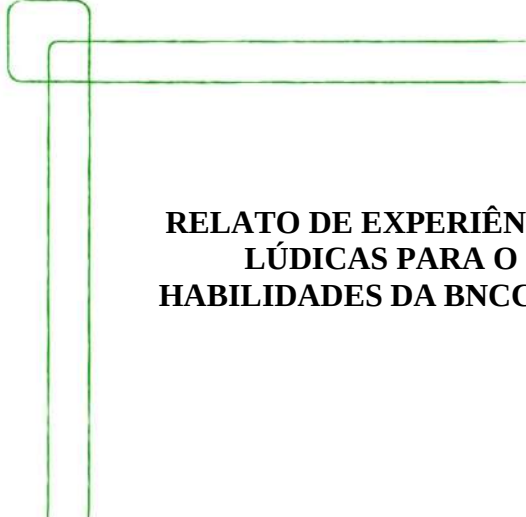
NOVAK, J. D. *Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa, Plátano, 1998.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S.; RODRIGUES, M. C.; BORGES, J. R. A. *O ensino-aprendizagem de matemática: contribuições de Novak e a teoria dos mapas conceituais*. Cadernos da Fucamp, v.20, n.46, p.180-203, 2021.



LINGUA INGLESA





RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES DA BNCC DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Anderson Teixeira Gomes
Beatriz Michele Silva Carvalho
Camila Maria Silva Pacheco
Jaíne de Amorim Alves
Juciana Macêdo de Oliveira
Laeslly Macedo Pereira
Lyliá Rachel Sousa Castro Cruz

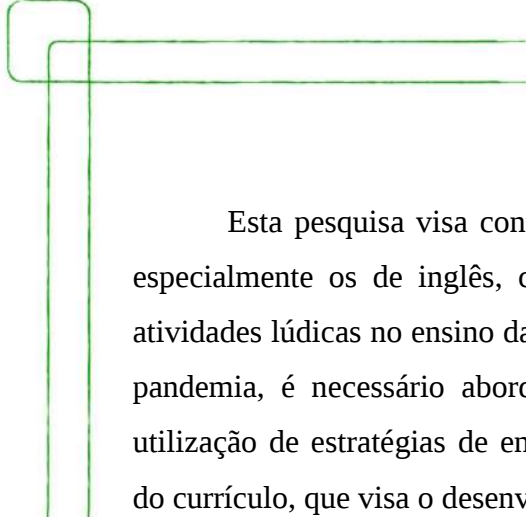
INTRODUÇÃO

Este relato aborda as experiências da Residência Pedagógica Subprojeto Letras-Inglês da UESPI de Piripiri, nas turmas de Ensino Fundamental Anos Finais na Escola Municipal Antônio Monteiro Alves, escola-campo desse referido programa. Essas experiências são referentes as atividades lúdicas desenvolvidas nas aulas de inglês para mediar o processo de ensino-aprendizagem das habilidades desse componente curricular descritas na Base Nacional Curricular Comum, a BNCC.

Essas atividades foram planejadas com o objetivo de despertar o interesse dos alunos a estudarem uma segunda língua de modo inovador; incentivar a curiosidade nos alunos em saber mais sobre os conteúdos abordados por meio de pesquisas; desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais da BNCC e do referido componente curricular; mediar o processo de ensino- aprendizagem das habilidades da BNCC de língua inglesa por meio de atividades criativas e artísticas.

Atualmente, a língua inglesa tem o status de língua franca, ou seja, é idioma oficial do mundo dos negócios, tecnologia e comunicação e é imprescindível construir conhecimentos sobre ela para interagir com esse mundo plurilíngue, em que as distâncias entre as culturas estão estreitas devido à globalização e ao contato com as mídias sociais. Por isso, estudá-la através de estratégias de ensino-aprendizagem com ludicidade, favorece um ambiente seguro, empático, divertido para que o educando seja protagonista desse processo.

Neste estudo, observam-se os relatos sobre a escolha dos conteúdos pra serem abordados de modo criativo, fomentando a pesquisa e o desenvolvimento da linguagem artística; como essas atividades foram desenvolvidas ao longo da participação da residência pedagógica na escola campo no ano letivo de 2023; os objetivos delas e as contribuições das atividades lúdicas para o processo de ensino -aprendizagem desse componente curricular; os recursos utilizados e as impressões sobre isso dos componentes desse subprojeto.



Esta pesquisa visa contribuir positivamente para os licenciandos do curso de Letras, especialmente os de inglês, contribuir também para o acervo acadêmico sobre o assunto atividades lúdicas no ensino da língua inglesa. Além disso, diante do cenário educacional pós-pandemia, é necessário abordar a importância do estudo da língua inglesa por meio da utilização de estratégias de ensino–aprendizagens inovadoras nas aulas e da implementação do currículo, que visa o desenvolvimento de habilidades e competências.

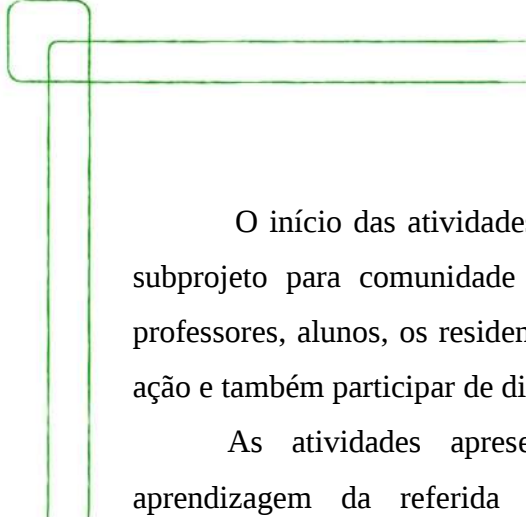
O trabalho na parte de fundamentação científica, a preceptora da escola –campo Antônio Monteiro Alves, aborda como ocorreu o planejamento das ações, o porquê esse momento era importante para as escolhas das ações da residência pedagógica e também relata a importância de atividades lúdicas e projetos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. E para corroborar com esse tópico, utilizou-se os teóricos na área da didática: José Carlos Libâneo e na área de ensino da língua inglesa: Susan Holden e também a matriz BNCC.

Na área relacionada aos relatos de experiências, os residentes Anderson Teixeira, Beatriz Michele e Laeslly Macedo explanaram sobre atividades de inglês realizadas na escola-campo envolvendo música e vocabulário e a última parte relata os trabalhos desenvolvidos por Camila Maria e Jaine de Amorim, que abordaram sobre o projeto Halloween Literário e dinâmica sobre *false friends*. Eles utilizaram para corroborar com seus relatos autores do âmbito de aprendizagem, ludicidade, gamificação como Fernanda Ribeiro, Vygotsky, entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

As ações iniciais da residência pedagógica do Subprojeto –Letras/ Inglês foram focadas no planejamento de atividades, ou seja, em posse dos objetivos do programa e das funções de cada componente, a equipe desse subprojeto se reuniu para escolher quais atividades colaborariam para formação teórico-prática dos residentes e quais atividades ajudariam a melhorar a qualidade do ensino- aprendizagem do inglês nas escola- campo.

Como diz o teórico Libâneo (2013, p. 246), “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Por isso, foi conduzido um planejamento que permitiu aos residentes que conhecessem os atuais documentos de ensino, metodologias ativas e o livro didático. Instrumentos necessários para uma boa atuação docente no cenário atual da educação.



O início das atividades da residência pedagógica foi a apresentação das ações desse subprojeto para comunidade escolar. Reuniram-se no pátio da escola, o núcleo gestor, professores, alunos, os residentes e demais funcionários da escola para prestigiar o plano de ação e também participar de dinâmicas relacionadas aos conteúdos selecionados.

As atividades apresentadas à comunidade escolar objetivavam recompor a aprendizagem da referida língua estrangeira nesse cenário pós- pandemia. Eram fundamentadas na BNCC e Matriz SAEB desse componente curricular e giravam em torno dos eixos leitura, oralidade, dimensão intercultural e conhecimentos linguísticos. Além disso, eram focadas em ampliar o repertório lexical e estratégia de leitura e auxílio nas atividades de sala de aula.

Uma das atividades que teve mais engajamento na escola foi o mural temático. A comunidade escolar observava nele os vocábulos em inglês e imagens sobre alguma data comemorativa ou o nome das partes da escola em inglês. Os temas abordados foram: *Parts of the school, Saint Patrick's Day, Mother's Day*. Essa atividade foi idealizada para abordar o seguinte eixo da BNCC (Brasil, 2018):

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. (BNCC, 2018, p. 243)

Considerando que ao lecionar uma língua estrangeira, deve-se incluir no processo de ensino-aprendizagem, conteúdos que envolvem a cultura dela, especialmente, língua inglesa, porque ela tem o *status* de língua franca e ampliar o repertório cultural acerca de seus temas artísticos, culturais e literários é imprescindível. Visto isso, o professor deve considerar em seu planejamento, estratégias de ensino que aproximem o educando desse eixo.

Uma dessas estratégias para mediar a construção de conhecimentos do aluno, é ensinar os conteúdos desse idioma de forma lúdica e criativa, porque segundo Holden (2009, p. 11), “ensinar qualquer matéria na escola é um desafio, mas ensinar língua estrangeira apresenta dificuldades distintas: não é sua própria linguagem, alguns já podem saber muito de inglês de outros lugares.” Os jovens têm contato diariamente com esses lugares por meio de redes sociais, aplicativos, músicas, filmes, séries, literatura.

As estratégias escolhidas para tornar o processo de ensino-aprendizagem que incentivem o engajamento nas aulas de língua inglesa, em que o discente da escola seja

protagonista da construção dos conhecimentos das habilidades dessa língua estrangeira tiveram os seguintes objetivos:

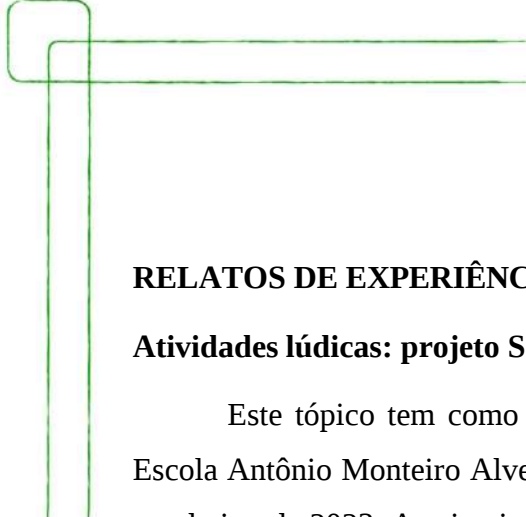
ATIVIDADE	OBJETIVOS
PROJETO SITCON (Situações Cotidianas)	Conhecer vocábulos de língua inglesa que faz parte do cotidiano do aluno para ele fazer uso real do idioma. Conhecer o nome das partes da escola em inglês. Desenvolver a oralidade em inglês em relação ao uso real do idioma na escola utilizando as <i>classroom languages</i> , expressões de cumprimentos e de rotina escolar
Oficina de leitura e compreensão textual – Foco Inglês no Saeb	Utilizar estratégias de leitura para compreender o assunto do texto, seu sentido e procurar informações específicas dele. Conhecer vocábulos relacionados a expressões cotidianas e culturais.
Oficina de música	Auxiliar na recomposição de aprendizagens em estudo do léxico e gramática de língua inglesa.
Datas comemorativas	Revisar as habilidades estudadas no mês por meio de atividades criativas.
Projeto Halloween Literário	Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa na área da literatura e datas comemorativas, valorizando a diversidade entre culturas.

Utilizou-se metodologia baseada em projeto para promover o aprendizado de forma participativa e colaborativa, e porque conforme Holden (2009) salienta que é essencial trabalhar a disciplina através de projetos e estes podem ser realizados dentro e fora da sala de aula. Ainda segundo Holden (2009), além dos alunos desenvolverem as habilidades cognitivas referentes aos conteúdos, eles aprimoram as habilidades interpessoais e socioemocionais.

Essas ações descritas foram realizadas durante o período de regência dos residentes no decorrer do ano letivo de 2023, com o intuito de atingir os objetivos do Programa de Residência Pedagógica como também contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola. E com a finalidade obter sucesso nesse processo, um bom planejamento dessas atividades foram realizados. Como diz o teórico Libâneo (2013, p. 149):

O processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

Os residentes selecionaram os métodos, recursos metodológicos adequados aos conteúdos, objetivos de ensino e a realidade da turma, ao ministrar aulas de gramática, vocabulário, música e projetos que foram desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2023. Essa boa escolha contribuiu para o bom andamento das aulas e consequentemente 100% de aprovação ano letivo na referida disciplina.



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Atividades lúdicas: projeto SITCON e prática com Música

Este tópico tem como propósito a exposição de atividades lúdicas desenvolvidas na Escola Antônio Monteiro Alves durante a atuação do Programa de Residência Pedagógica no ano letivo de 2023. A primeira delas, intitulada Projeto Situações Cotidianas (SITCON), teve como objetivo proporcionar aos alunos da escola uma atividade dinâmica e interativa sobre as partes da escola em inglês para estimular o uso do inglês no cotidiano escolar do aluno.

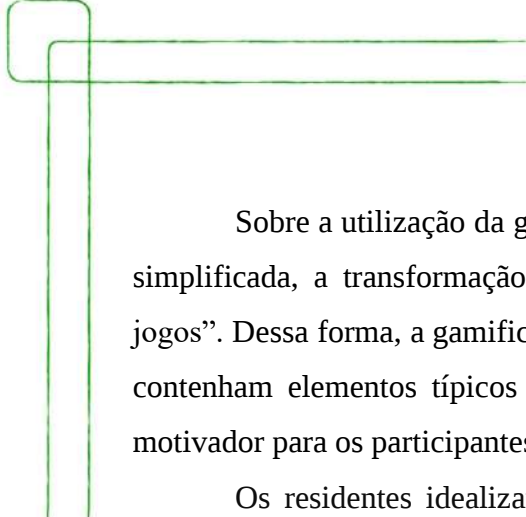
A segunda atividade abordada está relacionada ao uso da música *Thunder* da banda *Imagine Dragons* durante o desenvolvimento da Oficina de Música. Nesse contexto, a proposta consistiu em apresentar vocabulário de maneira lúdica, envolvendo os alunos na prática da atividade *fill the gaps* (complete a lacuna) com o intuito de aprimorar as habilidades de *listening* e *writing*. Estas atividades foram realizadas para estimular e motivar os alunos de forma divertida no processo de aprendizado da língua inglesa.

Projeto SITCON: dinâmica sobre as partes da escola em inglês

As atividades relatadas ocorreram no período do primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica, que coincidiu com o primeiro semestre letivo de 2023. Uma das atividades que se destacou no início, foi o projeto SITCON, este acrônimo significa “Situações Cotidianas”, ou seja, que consistiu em nomear os ambientes escolares em língua inglesa e fazer usos de expressões e vocábulos relacionados à linguagem da sala de aula para o aluno ter contato com a língua inglesa em seu cotidiano escolar.

Durante o desenvolvimento desse projeto, houve uma dinâmica elaborada para promover a interação dos alunos com a língua inglesa, em que os alunos relacionariam os nomes das partes da escola em inglês a sua tradução em língua materna. As turmas da manhã foram para o pátio para participarem dessa experiência de aprendizagem lúdica, que utilizava a estratégia de gamificação, ou seja, uma forma de ensino que aplica estratégias de jogos nas atividades do dia a dia.

Nesse contexto de ensino- aprendizagem lúdico, o aluno participou ativamente desse processo desenvolvendo, sua espontaneidade e subjetividade e protagonismo estudantil considerando que os objetivos da atividade proposta foram alcançados de modo divertido e colaborativo ao tornar o ambiente de aprendizagem eficaz e positivo.



Sobre a utilização da gamificação, Ribeiro (2022, p. 172) argumenta que “é, de forma simplificada, a transformação de atividades comuns em atividades com características de jogos”. Dessa forma, a gamificação busca converter atividades cotidianas em experiências que contenham elementos típicos de jogos, proporcionando um engajamento mais dinâmico e motivador para os participantes.

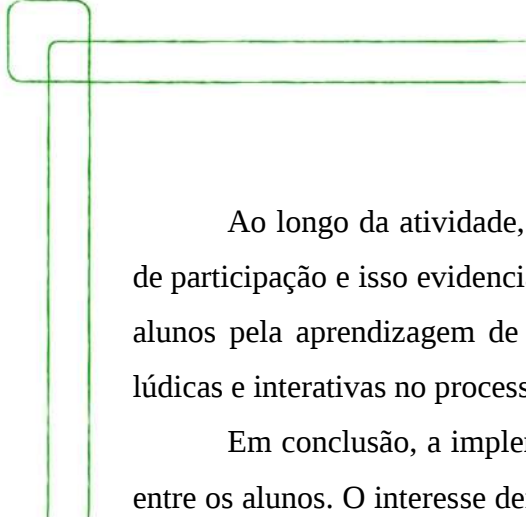
Os residentes idealizaram a arte dessas plaquinhas com o vocabulário referente às *parts of the school* e desenvolveram a dinâmica para proporcionar a oportunidade de aplicar e aprimorar suas habilidades criativas, ao mesmo tempo em que contribuía ativamente para a realização do projeto. Além disso, os estudantes puderam não só praticar o vocabulário em inglês, mas também associá-lo aos elementos físicos do ambiente escolar, fortalecendo assim a compreensão e a familiaridade com o idioma de forma dinâmica e envolvente.

Para a realização desse momento, foi estabelecido um formato que consistia na apresentação do nome de cada local da escola em inglês que estavam dentro de uma urna. Os alunos foram convidados a participar de forma espontânea, sendo desafiados a irem até a urna, e tirar uma plaquinha. Depois de escolhida a placa, o aluno tinha que fazer a associação, ou a tradução das placas selecionadas.

Essa estratégia foi adotada com a finalidade de estabelecer um ambiente de ensino mais interativo e participativo, incentivando os alunos a se engajarem ativamente no processo de aprendizagem de uma maneira lúdica. Conforme destacado por Nogueira (2022), a gamificação busca criar experiências e motivações semelhantes às encontradas durante a prática de jogos, podendo inclusive influenciar o comportamento do usuário.

Visto isso, é essencial que os professores de língua inglesa do Ensino Fundamental II utilizem em suas aulas elementos lúdicos para contribuir com um ensino-aprendizagem mais envolvente, que potencialize o interesse e a participação dos alunos nas atividades e que favoreça a construção de um ambiente educacional mais dinâmico e eficaz.

Como forma de incentivar a participação dos alunos na dinâmica do projeto SITCON, foi estabelecido um sistema de recompensas. Conforme Vygotsky (1994), a motivação desempenha um papel crucial não apenas no processo de aprendizagem, mas também na aquisição de uma língua estrangeira. Dessa forma, os alunos que participassem, independentemente de acertarem ou não, receberiam como incentivo alguns brindes. Além de tornar a experiência mais atrativa, a distribuição de prêmios também reconheceu o esforço e a participação dos alunos.



Ao longo da atividade, o engajamento dos estudantes foi notável e teve um alto nível de participação e isso evidencia o impacto positivo do projeto na motivação e no interesse dos alunos pela aprendizagem de língua inglesa, além de demonstrar a eficácia de abordagens lúdicas e interativas no processo educacional.

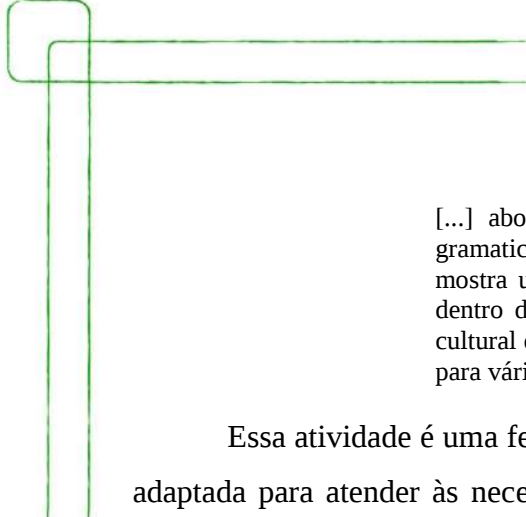
Em conclusão, a implementação desta atividade foi bem-sucedida e gerou entusiasmo entre os alunos. O interesse demonstrado pelos discentes foi positivo porque eles prontamente participaram da brincadeira ao formarem uma grande fila para responderem às perguntas e se observou o compromisso dos envolvidos em proporcionar experiências educacionais significativas e estimulantes para os estudantes.

Música e Educação: A Utilização da Música *Thunder*, da banda *Imagine Dragons*, como Ferramenta Pedagógica

Outra atividade que teve uma contribuição positiva junto aos estudantes, foi a aula de aprendizado com música em inglês, com o intuito de oferecer aos alunos do 8º ano uma oportunidade enriquecedora de aprofundar seu vocabulário no âmbito musical e aumentar seu repertório cultural. Além de participarem da atividade *fill the gaps*, os estudantes foram envolvidos em uma dinâmica interativa posterior, na qual tiveram que escrever em um cartaz, confeccionado pelos residentes, o nome das músicas prediletas em língua inglesa.

Essa atividade prática, ao integrar música, teve como propósito explorar a dimensão lúdica intrínseca às canções. Conforme Ferreira (1988) define, o termo *lúdico* remete a elementos associados a jogos, brinquedos e atividades recreativas. Diante desse conceito, os residentes buscaram oferecer uma abordagem alternativa às aulas tradicionais, valorizando o aspecto divertido e envolvente do aprendizado. Portanto, a escolha adotada foi uma atividade prática envolvendo música.

Para a prática da referida aula foi realizado da atividade *Fill The Gaps* (preencher as lacunas). Essa atividade foi escolhida pelos residentes, juntamente com a preceptora Juciana Macêdo de Oliveira, por entender que canções são ótimas para desenvolver habilidades da língua inglesa. E, dessa forma, teve como objetivo praticar as habilidades, como *Writing*, o *Reading*, e, principalmente o *Listening*, além de oferecer aos alunos uma oportunidade prática de consolidar o conhecimento, melhorar suas competências linguísticas e promover a compreensão contextual das palavras. De acordo com Bonato (2014), o estudo da música para o ensino pode,



[...] abordar direções para o aprendizado como: listening, vocabulário, tópicos gramaticais, leitura, expressão oral, produção textual e ortografia. A música se mostra uma forma completa de ensino de línguas porque engloba várias questões dentro de um mesmo elemento, envolvendo o lúdico, a representação histórica e cultural que a música pode ter no ritmo, e a estrutura textual, que pode ser trabalhada para várias abordagens. (Bonato, 2014, p. 21)

Essa atividade é uma ferramenta eficaz para o ensino de idiomas e pode ser facilmente adaptada para atender às necessidades específicas dos alunos e dos objetivos de cada aula. Esta proposta de aula foi elaborada com a intenção de chamar a atenção dos alunos e despertar o interesse deles pelo ensino de língua estrangeira.

De acordo com os PCN's (2000),

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. (Brasil, p. 11)

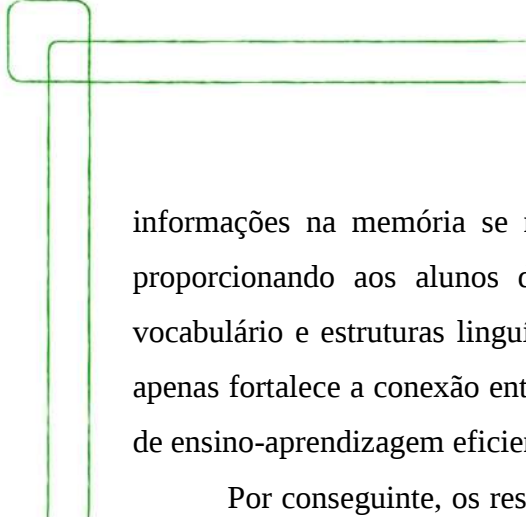
Nesse contexto, a música oferece uma abordagem envolvente e dinâmica para o ensino de línguas estrangeiras, pois envolve não apenas a audição, mas também a participação ativa dos alunos. Através da música, os alunos têm a oportunidade de praticar a pronúncia, o vocabulário e a gramática de uma forma lúdica. Além disso, as letras das músicas muitas vezes refletem aspectos culturais do país de origem da língua estudada, proporcionando aos alunos uma compreensão maior da cultura e dos costumes locais.

Portanto, ao integrar a música ao processo de ensino, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz, que promove a aquisição dessa língua estrangeira moderna, bem como, o desenvolvimento de habilidades interculturais e a motivação dos alunos para o aprendizado.

A música escolhida para a referida atividade foi *Thunder*, da banda estadunidense *Imagine Dragons*. E então, os residentes conduziram a explicação da atividade, detalhando como ela seria realizada na prática. Como forma de apresentação da música, os residentes colocaram a música para tocar a fim de expor para aqueles que não a conheciam, e para os que já conheciam, ficarem mais familiarizados com a música e ritmo.

As reproduções da música foram sugeridas para que os alunos pudessem ouvir a pronúncia das palavras pelo artista. Conforme sugerido por Gobbi (2001), incentivou-se os alunos a cantar a música, com o propósito de proporcionar a memorização do vocabulário e da estrutura da língua inglesa por meio da repetição

A escolha da música se deu pela percepção dos residentes de que ela contém muitas repetições e é fácil de memorizar certas palavras. Nesse contexto, a habilidade de reter



informações na memória se revela crucial para a aprendizagem de uma segunda língua, proporcionando aos alunos do 8º ano, uma maneira cativante e eficaz de internalizar vocabulário e estruturas linguísticas de forma duradoura. Dessa forma, essa abordagem não apenas fortalece a conexão entre a linguagem e a música, mas também visa tornar o processo de ensino-aprendizagem eficiente.

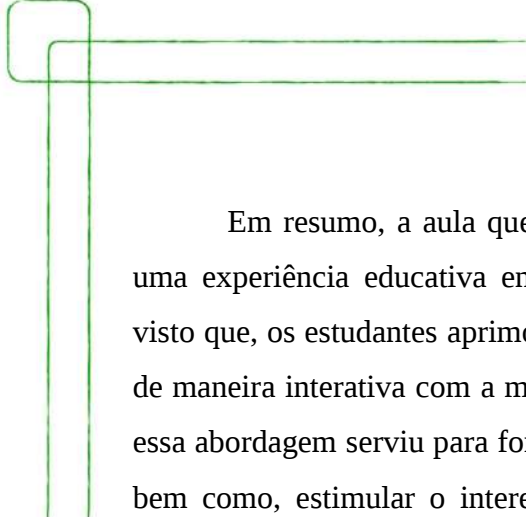
Por conseguinte, os residentes disponibilizaram a folha com a atividade *fill the gaps* e as palavras que os alunos teriam que preencher nas lacunas da letra da música, e então, deu-se início à prática. Durante a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a música e preencher as lacunas na letra da música com as palavras que faltavam. Assim, os alunos colocaram em prática as habilidades de *Listening* e o *Writing*.

Isso além de ajudar os alunos a praticarem suas habilidades de compreensão auditiva e vocabulário, contribuiu também no envolvimento de forma divertida com a música, tornando a aula mais imersiva. Nesse aspecto, ao observar que os alunos conseguiram preencher corretamente as lacunas foi gratificante, demonstrando assim o progresso em seu aprendizado na conclusão da atividade proposta.

Quando as músicas são introduzidas na sala de aula, nota-se que os alunos se envolvem de forma lúdica, transformando o ambiente em um espaço propício para a aprendizagem eficaz. Conforme Lima (2004),

Devemos usar músicas em inglês primeiramente visando à diversidade cultural, mostrando as diferenças entre as nações/culturas, tomando cuidado para não reforçar preconceitos. Além dos objetivos culturais, as músicas no ensino de inglês podem ser usadas também para ensinar: listening, vocabulário, tópicos gramaticais, leitura, expressão oral, produção de texto e ortografia. O uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como listening, speaking, reading, and writing, na mesma atividade com canções. (Lima, 2004, p. 22)

Para encerrar a aula, os residentes prepararam previamente um cartaz relacionado à músicas, com a temática *Spotify*. O cartaz apresentava espaços em branco nos quais os alunos eram convidados a compartilhar o nome de uma música que apreciavam, fazendo assim a própria *playlist* de músicas favoritas da turma. Dessa forma, os estudantes praticaram a habilidade de escrita em inglês ao expressarem suas preferências musicais e esse momento propiciou também a consolidação do aprendizado linguístico promovendo uma conexão pessoal com o conteúdo abordado, e estimular a interação e a participação ativa na discussão musical.



Em resumo, a aula que integrou a atividade *fill the gaps* com a música *Thunder*, foi uma experiência educativa enriquecedora, tanto para os residentes quanto para os alunos, visto que, os estudantes aprimoraram suas habilidades de compreensão auditiva e vocabulário de maneira interativa com a música, e contribuindo para o protagonismo estudantil. Portanto, essa abordagem serviu para fortalecer a conexão entre a língua inglesa e a expressão artística, bem como, estimular o interesse dos alunos em um ambiente educacional descontraído e dinâmico.

Relato da atividade lúdica cultural *Halloween* e experiências na regência

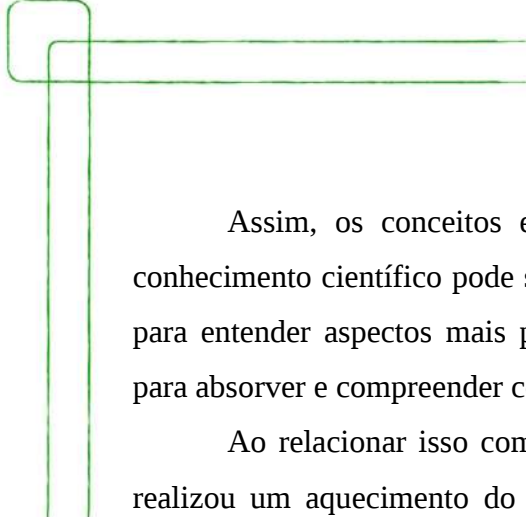
Com o início da fase de regência, os cinco residentes assumiram a responsabilidade pelo ensino de assuntos do oitavo e nono ano. Esse período representou uma oportunidade crucial para aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de suas formações acadêmicas. Em particular, no segundo módulo, o oitavo ano concentrou-se no tema das palavras na língua inglesa que são consideradas falsas cognatas, ou *false friends*.

As residentes que ficaram com a incumbência de ministrarem essas aulas, adotaram uma abordagem pedagógica inovadora, proporcionando um momento de reflexão inicial ao introduzir uma ambiguidade no próprio nome do tópico, *false friends*. As professoras fizeram a estratégia de *warm-up* para estimular a curiosidade dos alunos e criar um ambiente propício para a participação ativa.

Inicialmente, com o intuito de ativar o conhecimento prévio do aluno, incentivou-se eles a compartilharem experiências relacionadas a amizades e como termo *false friends* estaria relacionado ao conteúdo. E para corroborar com esse momento, as residentes premiaram aqueles que participaram ativamente e em seguida revelaram o verdadeiro enfoque da aula: explorar palavras cujos significados em inglês diferem de sua aparência.

Pois, segundo o teórico Lev Vygotsky (1987) conhecimento prévio ao e cotidiano preparam o terreno para o conhecimento científico por meio da assimilação:

Se procurarmos a raiz de um conceito espontâneo veremos geralmente que este tem origem numa situação de confronto com uma situação concreta, ao passo que os conceitos científicos implicam logo de início uma atitude “mediada” relativamente ao seu objeto. [...] Ao forçarem lentamente o seu caminho ascendente, os conceitos quotidianos abrem caminho para os conceitos científicos e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. (Vygotsky, 1996, p. 92-93)



Assim, os conceitos espontâneos servem como uma base sólida sobre a qual o conhecimento científico pode ser construído. Eles fornecem as estruturas mentais necessárias para entender aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, preparando o aluno para absorver e compreender conceitos mais abstratos.

Ao relacionar isso com a atividade *false friends* mencionada anteriormente, onde se realizou um aquecimento do conteúdo usando uma situação do cotidiano, vemos como a abordagem de Vygotsky se aplica na prática educacional. Ao começar com algo familiar aos alunos, como as nuances das amizades, e gradualmente relacioná-lo com conceitos mais complexos de linguagem, pode-se facilitar uma transição suave do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, promovendo assim um aprendizado mais significativo.

Posteriormente, os conceitos de comparativos e superlativos foram abordados. Essa etapa do ensino não apenas proporcionou uma revisão essencial para a prova subsequente, mas também permitiu que os alunos expandissem seu conhecimento gramatical de forma prática e interativa.

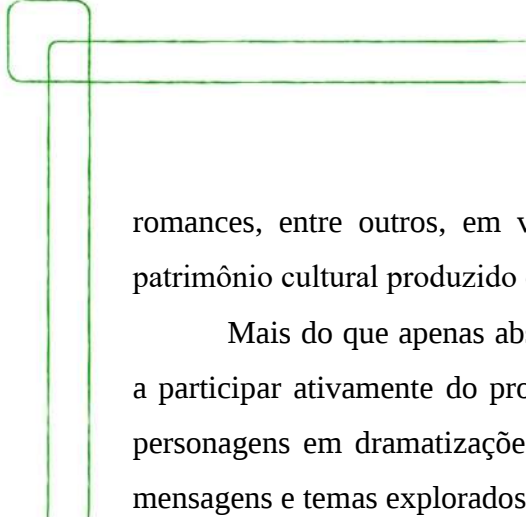
Com a aplicação das avaliações no final do primeiro semestre letivo de 2023, os alunos demonstraram desempenhos positivos, refletindo o engajamento e a compreensão adquiridos ao longo das aulas. O resultado notável foi a ausência de estudantes necessitando de recuperação, evidenciando a eficácia do método de ensino adotado pelos residentes.

Como reconhecimento do sucesso alcançado e do esforço dedicado por todos os envolvidos no processo educacional, foi anunciado o recesso para professores e alunos. Esse período de descanso proporcionou uma oportunidade para os residentes refletirem sobre suas experiências de regência e planejarem futuras estratégias de ensino, consolidando assim seu desenvolvimento profissional contínuo.

O módulo mais recente concluiu-se com um projeto abrangente que envolveu toda a escola em uma iniciativa única. Ao longo do mês de outubro de 2023, os alunos se dedicaram à elaboração do Projeto *Halloween Literário*, uma experiência que não apenas estimulou a criatividade, mas também aprofundou seu conhecimento sobre duas obras literárias.

O oitavo ano mergulhou na obra clássica *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley, explorando os temas atemporais e as complexidades morais presentes na narrativa. Por outro lado, o nono ano se aventurou nas páginas das histórias mágicas de *Harry Potter* (1998) de J.K. Rowling, explorando o mundo fascinante de *Hogwarts* e seus habitantes.

Portanto, é possível afirmar que essa abordagem alinha-se a habilidade (EF08LI06) da BNCC, que destaca a importância de “Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos,



romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa” (BNCC, 2018, p. 257).

Mais do que apenas absorver as narrativas dessas obras, os alunos foram incentivados a participar ativamente do processo. Eles realizaram encenações em inglês, deram vida aos personagens em dramatizações inspiradas nos livros e apresentaram falas dos personagens, mensagens e temas explorados pelos autores.

Além disso, os alunos prepararam suas salas de aula de acordo com os cenários das histórias designadas, criando ambientes imersivos que transportaram seus colegas para os mundos fictícios que estavam explorando.

Logo, este projeto não foi apenas uma oportunidade para adquirir conhecimento sobre as histórias mencionadas, mas também promoveu a integração entre os alunos. Ao receberem todas as turmas da instituição, os participantes compartilharam seu conhecimento das obras e exibiram salas decoradas de maneira temática, promovendo um senso de comunidade e pertencimento dentro da escola.

Adicionalmente, essa experiência contribuiu significativamente para a celebração da cultura da língua inglesa e o projeto Halloween Literário enriqueceu a experiência educacional dos alunos, promovendo um ambiente escolar participativo. Ao estimular a criatividade, promover a colaboração e celebrar a cultura literária, essa iniciativa exemplifica o poder transformador da educação quando combinada com o engajamento dos alunos.

Ao passo disso, esses pensamentos se assemelham aos da professora brasileira Fernanda Germani de Oliveira (2014, p. 11) “Provocar interesse, curiosidade, entusiasmo, vontade de pesquisa, estímulo, amor pelo conhecimento, problematização do conteúdo, são estratégias que contribuem neste processo e que deveriam ser mais empregadas na prática docente.” Essa citação da autora faz parte do tópico de motivação e o incentivo no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, essa experiência de regência não apenas evidencia o crescimento profissional dos residentes, mas também destaca o impacto positivo que uma abordagem educacional centrada no aluno pode ter no processo de ensino e aprendizagem. Ao cultivar um ambiente participativo e colaborativo, os residentes contribuíram para a construção de um ambiente escolar mais enriquecedor para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou os relatos de experiências sobre as contribuições de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem das habilidades da BNCC de língua inglesa no Ensino Fundamental Anos Finais realizados pelos componentes da Residência Pedagógica Subprojeto Letras-Inglês da UESPI de Piripiri, na Escola Municipal Antônio Monteiro Alves, escola -campo desse referido programa,

Essas atividades foram planejadas e desenvolvidas no período do ano letivo de 2023, com a finalidade de promover o aprendizado das competências e habilidades da língua inglesa de modo divertido, engajador em que os alunos construíram conhecimentos relacionados a esse idioma conforme os documentos oficiais que norteiam o ensino, garantido a eles os direitos de aprendizagem desse componente curricular.

As estratégias lúdicas escolhidas para ministrar essas aulas objetivaram que os alunos fossem os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem ao participar de atividades que envolviam dinâmicas, jogos, projetos pedagógicos para que o educando aprendessem de modo divertido, colaborativo e eficaz.

As atividades relatadas foram o Projeto SITCON, Mural temático, Oficina de música, Oficina de estratégia de leitura, Projeto Halloween Literário que foram bem sucedidas, porque foram acolhidas pela comunidade escolar ao propiciar um ambiente seguro, positivo, interativo para ampliar o repertório linguístico e cultural do alunado nessa referida língua.

Notou-se no decorrer do período letivo as contribuições dessas atividades, que envolveram ludicidade em suas realizações, foram positivas, visto que, os objetivos das atividades propostas foram alcançados e também observou-se que os alunos estavam mais motivados para aprender inglês e conseqüentemente, isso refletiu beneficemente para que a média escolar bimestral dos alunos fossem de 100% de aprovação na disciplina.

Esses bons resultados refletem que os objetivos do Programa de Residência Pedagógica também foram alcançados, devido ao fruto de pesquisa, planejamento de ações de modo colaborativo, para que as experiências vivenciadas em sala de aulas sobre metodologia inovadora contribuísse para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem das competências e habilidades dessa língua descritas na BNCC.

Além disso, esse trabalho sobre as contribuições de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem das habilidades da BNCC de língua inglesa no ensino fundamental anos finais colaborou para ampliar o entendimento empírico sobre as temáticas no âmbito científico e aprimorar o acervo de pesquisas sobre esse tema no campo acadêmico.

REFERÊNCIAS

BONATO, Denise. M. **A utilização da música como método de aprendizagem de Língua Inglesa**. 2014. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz SAEB- linguagens**. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf . Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

EDITAL UESPI/PREG Nº 43/2022: <https://uespi.br/wp-content/uploads/2022/09/edital43.pdf> . Acesso em: 30 mai. 2023.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. 2001. 133 p. Dissertação (Mestrado interinstitucional em estudos da Linguagem). Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

HOLDEN, Susan. **O ensino de língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural**. 1 ed. Salvador: EDUFBa, 2004.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da educação e da aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

RIBEIRO, Fernanda. **Práticas de ensino de inglês**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**: Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Edição Ridendo Castigat Mores. ebook. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolingua gem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolingua%20gem.pdf) . Acesso em: 25 fev. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.



EXPERIÊNCIAS DE RESIDENTES, NO ENSINO BÁSICO, EM LÍNGUA INGLESA

Daniel Moura Do Nascimento Parente

Antônia Maria da Silva Santos

Amanda Vitória da Silva Sotero

Joyce Maria Reis Vieira

Paulo Ricardo Pereira Soares

Ana Rosa da Cruz Vieira

Maria Eldelita Franco Holanda

Márlia Socorro Lima Riedel

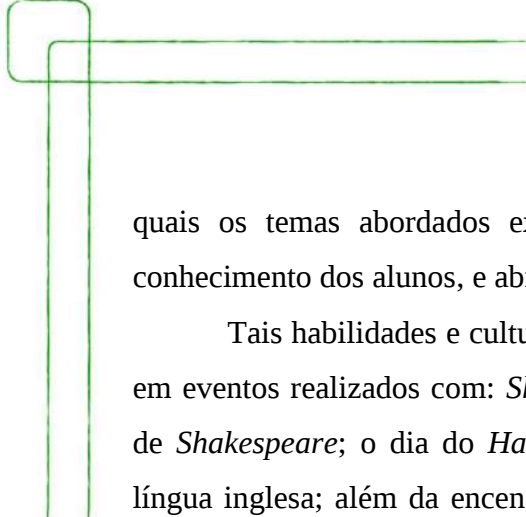
INTRODUÇÃO

O programa de Residência Pedagógica das Universidades se expressa na ação de oferecer ao graduando oportunidade de atuar na área da educação, de adquirir experiências e de praticar, de fato, as atividades pertinentes ao educador. Esta oportunidade é de vital importância, pois promove a integração dos acadêmicos no ambiente educacional e os prepara para o mercado de trabalho.

No âmbito dos cursos de licenciatura em Letras, no ensino superior, existe a necessidade da participação dos discentes em escolas de ensino básico, a fim de introduzi-los no campo prático e obter um maior proveito do estágio. Tornando-se um docente de excelente qualidade, conforme Scalabrín e Molinari (1996), pontuam que: “Na efetiva prática de sala de aula o estagiário tem a possibilidade de entender vários conceitos que lhe foram ensinados apenas na teoria. Por isso, o estudante deve perceber no estágio, uma oportunidade única e realizá-lo com determinação, comprometimento e responsabilidade”. Eles descrevem como o estágio pode aprimorar e improvisar o discente, além de consolidar a importância da parte prática de ensino em sua jornada iniciante de prática docente.

E, dentro deste contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP), direcionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) auxilia neste propósito, inserindo tais discentes em escolas de ensino básico, providenciando diversos suportes para a sua jornada, a exemplo de cursos de capacitações oferecidos para uma ampliação na área teórica e prática do discente; além do auxílio do supervisor para ajudar a ministrar as aulas, facilitando a união entre a teoria e a prática.

A Unidade Escolar João Clímaco de Almeida, em Treesina, Piauí participou deste programa, recebendo cinco discentes para que observassem e lecionassem para alunos do ensino secundário, utilizando-se tanto dos conteúdos ensinados durante a instituição de ensino superior (IES), do programa, além de ideias criadas com a ajuda do supervisor, abordando assuntos pertinentes às habilidades de *listening* e *speaking*; além de *reading* e *writing*, ao



quais os temas abordados exibem também a cultura de outros países, enriquecendo o conhecimento dos alunos, e abrindo portas para que se interessem em novos conteúdos.

Tais habilidades e culturas foram trazidas tanto na questão do dia a dia escolar, quanto em eventos realizados com: *Shakespeare Day*, uma exposição apresentando a vida e as obras de *Shakespeare*; o dia do *Halloween*, abrangendo a visão dos alunos acerca da cultura da língua inglesa; além da encenação da peça de teatro da história de *Robin Hood*, guiando-os para que eles desenvolvam um senso crítico por conta própria.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A Literatura é uma forma de conhecer o passado de uma forma mais profunda, pois torna possível ler obras que foram escritas em determinado tempo da história de um povo. Nesse sentido, ao aluno é dada a oportunidade de vivenciar o contexto, as histórias, entendendo como as pessoas viviam, se relacionavam e como funcionava a sociedade, pois como bem citam Magalhães, Silva, Costa e Silva, Souza Neto, e Silva (2021, p. 68):

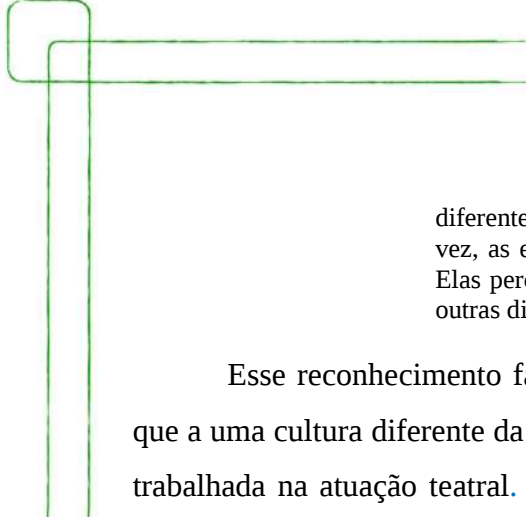
A partir destes textos, podemos ter acesso às histórias de um determinado lugar ou contexto, de um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, dos sentimentos, emoções, condições econômicas, políticas, sociais, culturais, psíquicas, que delineiam uma situação ou um momento ou período histórico. Os textos literários, conforme discute Hismanoglu (2005), oferecem um mar de histórias que podemos conhecer, explorar e compor sentidos a partir do que sabemos e podemos aprender.

Dessa forma, nota-se que a Literatura é uma outra forma de estudar a história de um povo. Além disso, estudar a cultura de uma outra nação também mostra muito da sua história, pois toda cultura há uma origem. O estudo da cultura se faz importante para o entendimento e respeito com as demais pessoas, além de fazer com que o aluno cresça como indivíduo e adquira outra mentalidade e visão de mundo, assim como Rajagopalan (2003, p 70) afirma:

Significa, antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo. As atividades de ensino e aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. [...] Nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas (RAJAGOPALAN, 2001c). Afinal, é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação [...].

Além disso, uma ligação entre países é feita. Entender e conhecer outra nação culturalmente é muito importante, pois afirma Holden (2009, p. 14):

Aprender e usar outro idioma faz com que as pessoas entrem em contato, direta ou indiretamente, com diferentes sociedades e culturas. Isso expõe a maneiras de pensar



diferentes, a meios de comunicação diferentes, a valores diferentes, o que, por sua vez, as estimula a pensar em sua própria cultura, em seus valores e modo de vida. Elas percebem, então, que não existe uma única maneira de fazer algo, mas muitas outras diferentes.

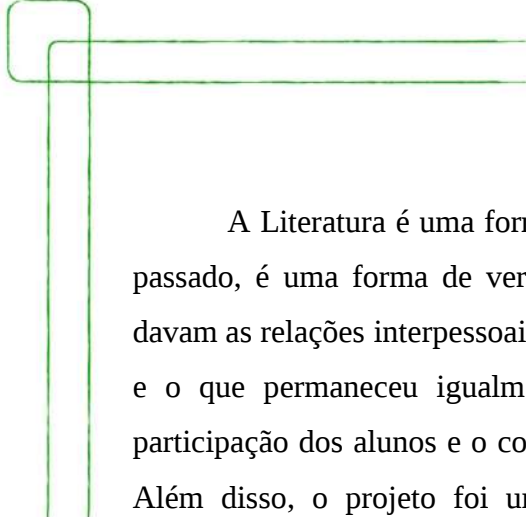
Esse reconhecimento faz com que o preconceito com outras nações seja eliminado e que a uma cultura diferente da sua seja respeitada. Essa maneira de pensar diferente também é trabalhada na atuação teatral. O teatro trabalha bastante as habilidades de sociabilidade dos discentes. Coelho (2014) argumenta que o ato da encenação desenvolve a sensibilidade dos alunos quando eles se põem no lugar de algum personagem que sofre algum tipo de preconceito. Assim, o jogo cênico proporciona esse tipo de sensibilidade nos alunos. A criatividade dos discentes é trabalhada, ao mesmo tempo em que o teatro propõe uma reflexão sobre mundo e ações humanas. Por mais que a disciplina seja da língua inglesa e o objetivo principal seja fazer com que os alunos consigam, ao máximo, compreender diálogos em inglês, aprender o vocabulário, praticar e desenvolver a habilidade de *speaking* (fala), é fundamental trazer outros métodos pedagógicos para a sala de aula, além de exercitar essas habilidades que pouco são trabalhadas com os alunos, ao mesmo tempo em que eles estudam sobre a literatura inglesa, por exemplo.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Projeto Shakespeare: apresentando um pouco da literatura inglesa para uma escola pública

O objetivo do projeto foi proporcionar aos alunos a oportunidade de se familiarizar com um autor tão relevante na literatura inglesa e compreender que sua influência ainda inspira diversos filmes, séries e novelas nos dias atuais. Além disso, mostrou-lhes, em um contexto histórico, a sociedade, o lugar, a situação do mundo naquela época, os costumes e valores.

O projeto foi desenvolvido em duas turmas de terceiro ano da escola mencionada - as turmas A e B. As últimas semanas de abril foram dedicadas à criação de cartazes, decoração e pesquisas sobre a vida e obra de Shakespeare. A apresentação do projeto foi realizada no dia 8 de maio de 2023. No dia estabelecido, todo o material produzido pelos alunos foi usado e, com a ajuda deles, iniciou-se a ornamentação do pátio da instituição. O terceiro ano A ficou responsável pelas obras *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*; já o terceiro ano B ficou responsável pelas obras *Hamlet* e *Sonho de Uma Noite de Verão*. Todos trabalharam em conjunto de forma harmônica e desempenharam um excelente trabalho.



A Literatura é uma forma de voltar ao passado, de compreender o presente através do passado, é uma forma de ver como as pessoas se relacionavam com o mundo e como se davam as relações interpessoais das pessoas daquela época, bem como comparar o que mudou e o que permaneceu igualmente. No geral, o projeto funcionou como o esperado - a participação dos alunos e o conhecimento que adquiriram sobre o autor inglês foi alcançado. Além disso, o projeto foi uma atividade diferente do dia a dia, algo mais leve e que possibilitou que os alunos envolvidos pudessem mostrar criatividade na execução de cada parte do projeto.

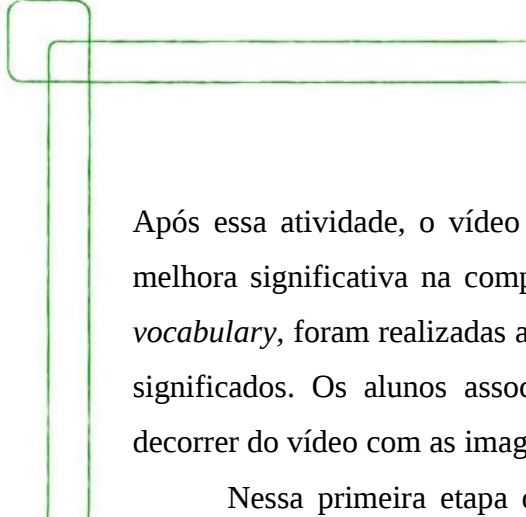
Também, cabe ressaltar que a utilização da Literatura em sala de aula possibilita o desenvolvimento de um processo ativo de compreensão dos textos em língua inglesa, pois mostra novos caminhos que levam em conta, não apenas a gramática e o vocabulário, mas também a questão cultural, como menciona Valente e Pinheiro (2008):

Aumentar os conhecimentos dos aprendizes e ainda lhes oferecer um leque de opções no que se refere a obras qualificadas e consagradas, que vão fazer parte para sempre de seus arquivos de memória. A língua dentro do contexto literário pode ser mais rapidamente acessada no cérebro, da mesma forma que uma palavra ou estrutura gramatical pode ser mais facilmente lembrada, se for contextualizada numa letra de música. É uma estratégia de associação mnemônica que não deve ser descartada (VALENTE; PINHEIRO, 2008, p.55).

No ensino de línguas, o enfoque na Literatura melhora a eficácia no processo de aprendizagem, pois é um tipo de ensino que desperta os alunos para a leitura, promovendo mais conhecimento. A utilização da Literatura nas escolas deve ser mais incentivada, pois a aproximação dos alunos com obras literárias renomadas oferece, não apenas uma melhoria significativa na formação, mas também possibilita aos estudantes mergulhar em diferentes culturas e histórias que fomentem a aprendizagem da língua inglesa.

Na primeira parte do projeto, as aulas foram conduzidas de modo a explicar cada uma das peças. Inicialmente, foram discutidas, com os alunos sobre a vida, carreira e as diversas obras do poeta e dramaturgo inglês William Shakespeare. Após as discussões, foram utilizados, pelos residentes, equipamentos, tais como, aparelho de som e um datashow para reproduzir vídeos sobre as peças e apresentações de slide sobre os temas. Durante as aulas em que o projetor era utilizado, um vídeo das histórias sobre cada peça foi apresentado, com personagens burlescos e contemporâneos.

Para trabalhar o vocabulário e fixar melhor as novas palavras expostas em cada vídeo, após a exibição, foi trabalhado com os alunos, em sala de aula, slides contendo uma lista de *vocabulary* – no vocabulário havia palavras e expressões que os alunos ainda não conheciam.



Após essa atividade, o vídeo foi reprisado e, a partir disso, observou-se que ocorreu uma melhora significativa na compreensão da leitura em inglês do alunado. A partir do uso do *vocabulary*, foram realizadas atividades escritas de associação de expressões em inglês e seus significados. Os alunos associavam as palavras e expressões que tinham visualizado no decorrer do vídeo com as imagens no slide.

Nessa primeira etapa do projeto, observou-se que os alunos, de forma espontânea, pediam para participar das atividades durante as aulas já utilizando *vocabulary* aprendido. Também foram desenvolvidos, nas aulas, exercícios com associação de palavras escritas em português e em inglês, assim como também atividades de associação de figuras, palavras escritas em inglês para associar com as imagens. Ademais, foram desenvolvidos exercícios com a utilização das expressões *true* (verdadeiro) e *false* (falso) – para a execução da atividade, os alunos tinham que marcar com um X nos quadros em que havia a descrição dos eventos que ocorreram na história da peça apresentada no vídeo que eles assistiram, ou seja, o aluno só deveria marcar o que era verdadeiro de acordo com os acontecimentos na história da peça; e falso para a informação distorcida ou inventada. Os alunos, para a efetivação desta atividade, trabalharam em conjunto, e foram separando aquilo que era falso daquilo que era verdadeiro. Eles se dirigiam até o quadro, e com um pincel ligavam a palavra ou expressão nova em inglês à imagem correspondente. Nessa perspectiva, a utilização do aparelho *datashow* possibilitou uma aula bem mais participativa e dinâmica para os alunos.

Vale destacar que as aulas contendo atividades diferenciadas só foram possíveis devido ao uso efetivo do *datashow* em sala de aula. Tendo como auxílio os vídeos e as atividades como suporte, os alunos puderam compreender melhor as expressões, conhecerem novas palavras em inglês, e entenderam melhor cada obra. Dessa forma, eles se sentiram mais confiantes e se interessaram mais pelo conteúdo, por terem tido uma aula de inglês diferenciada.

Os alunos entenderam que a disciplina de língua inglesa não deve ser somente o estudo habitual da gramática – a que desde muito tempo estiveram acostumados. Pelo contrário, existem novas forma de estudar e aprender inglês. Foi por meio da literatura trabalhada durante as aulas que se pôde perceber que o interesse dos estudantes foi motivado pelo autor William Shakespeare e suas obras. Também foi notória a animação desses jovens para se envolverem no projeto, bem como para efetivar trabalhos em equipe com os colegas de sala.

Na segunda parte do projeto, destaca-se a consolidação do dia 23 de abril de 2023 - dia dedicado ao projeto *Shakespeare Day* – que também ocorreu nas dependências da mesma escola. Para a realização do projeto, os alunos foram instruídos a produzir um trabalho através de pesquisa sobre William Shakespeare e, a partir disso, em escrita autoral, relatar sobre a origem do autor, curiosidades sobre ele, obras mais conhecidas, incluindo as obras adaptadas na atualidade – já que muitas de suas peças serviram como inspiração e foram adaptadas para o cinema, para a teledramaturgia, encontrando-se presente até em músicas.

A exposição foi realizada em 08 de maio de 2023. Os estudantes desempenharam um trabalho muito interessante com o apoio da preceptora da escola. Eles demonstraram um excelente domínio da oralidade ao recitar algumas célebres frases do autor em inglês, além de terem adquirido conhecimento proficiente sobre Shakespeare e suas peças. Os alunos foram para além do que lhes fora pedido. Por conta própria, eles promoveram *quizzes* acerca das obras estudadas, fizeram sorteio de um livro físico do autor, levaram violão para sala de aula e dedilharam sons em tom medieval. Além disso, fizeram apresentações de slides utilizando os projetores da escola. O projeto ajudou os alunos a se tornarem mais imersos na cultura inglesa e interessados em conhecer obras literárias - o que é de grande valor para a educação - afinal conhecimento de autores literários e suas obras são cruciais para o desenvolvimento acadêmico e sociocultural na formação do cidadão.

Figura 01 - Alunos decorando mural da peça *The Taming of the Shrew*

As imagens anexadas abaixo foram registradas durante as atividades: Shakespeare Day com as turmas de 3º ano A e B



Fonte: a autora.



Fonte: a autora.

Figura 02 - Cartaz confeccionado pelos alunos do 3 ano A



Fonte: a autora.

O projeto *Halloween*: adquirindo conhecimento de novas culturas

O objetivo do projeto *Halloween*, conhecido pelos brasileiros como "Dia das Bruxas", foi apresentar aos alunos de primeiro ano do Ensino Médio, um pouco da cultura de países onde o inglês é a língua materna. Aprender inglês não é apenas aprender a língua, mas também aprender sobre a cultura de outras nações, dando aos alunos uma nova visão sobre sociedade, política, econômica e cultural.

Além de enriquecer culturalmente os alunos, o projeto ajudou a eliminar o preconceito por uma cultura diferente quando os alunos aprenderam a história e as razões pelas quais outras nações celebram o *Halloween*.

O projeto teve início no começo do mês de outubro, com aulas explicativas/expositivas sobre o que é o *halloween*, assim como a origem do nome. Também foi mostrada a origem da celebração, informando sobre algumas expressões famosas como *Trick or Treat*, e ainda apresentando exemplos com vídeos de como as crianças e os adolescentes celebravam de maneiras diferentes. Dessa forma, os discentes puderam compreender como este dia é celebrado, de uma forma bem diferente das celebrações brasileiras, percebendo-se, assim, que outros países têm também muito a mostrar culturalmente.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, as aulas foram conduzidas a partir da explicação também das histórias e das lendas que fazem parte desta celebração, e os países que têm essa tradição. O projeto foi promovido de modo a fazer os alunos compreenderem sobre essa festividade cultural como uma forma de aprendizagem na disciplina de língua inglesa, bem como ampliar seus conhecimentos de forma dinâmica e diversificada.

Ressalta-se, ainda, que o dia das bruxas, mais conhecido como *Halloween*, é uma festividade muito presente e forte na cultura norte americana e em países que falam a língua inglesa; porém, é visto que, com o passar do tempo, essa festividade foi sendo adota por

... muitos países e, por isso, adaptada à cultura de outros lugares ao redor do mundo. É por isso que é de suma importância introduzir o estudo de culturas diversas na educação dos alunos no ambiente escolar, pois, é algo fundamental para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo enquanto aprendiz, assim como bem afirma Bourdieu (1996) "a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra". Dessa forma, deve-se considerar a cultura como um componente essencial ao ciclo de aprendizagem, pois desempenha um papel crítico no desenvolvimento do indivíduo, e que deve ser integrada ao plano educativo escolar, para que possa contribuir para a formação do aprendiz.

Os alunos supervisionados pelos residentes e pela preceptora realizaram, no dia 31 de outubro de 2023, uma festa do “Dia das Bruxas” nas salas de 1º ano A e B da escola. Os estudantes se mostraram bastante participativos: pesquisaram, deram sugestões sobre decoração, levaram comidas e montaram decorações diversas para enfeitar as salas. Eles trabalharam na decoração, produzindo morcegos, aranhas, bruxas, caixões, fantasmas em torno das cores tradicionais do *halloween*. No dia da festa, as salas foram decoradas, alguns alunos vieram fantasiados conforme aprenderam que faz parte da tradição. No seguimento do projeto do *Halloween*, os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, além de aprenderem sobre a história, origem e como eram feitas as festas de *halloween* em outros países, finalizaram esse projeto com uma sessão de cinema, nas aulas após a festa.

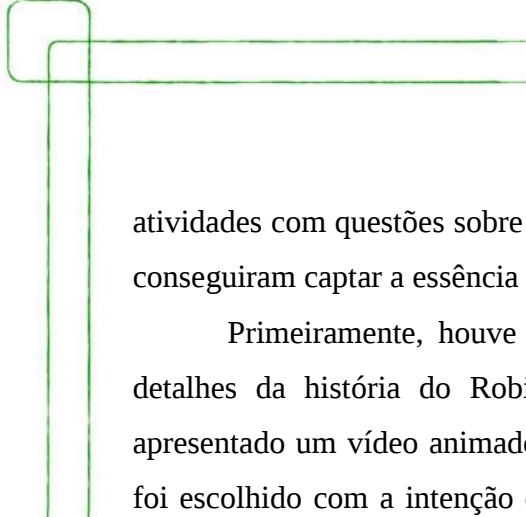
Figura 03 -Imagens Decorações de Halloween feita pelos alunos do 1º ano



Fonte: a autora

Projeto Teatro na Escola – Peça: Robin Hood

Um dos projetos também planejado para o Ensino Médio foi uma peça teatral sobre Robin Hood. Este projeto foi realizado nas turmas de segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual João Clímaco D'Almeida. Primeiramente, foram apresentados, nas aulas, slides abordando o conteúdo sobre o Robin Hood - os personagens do conto, curiosidades e



atividades com questões sobre a história. Essa atividade foi utilizada para avaliar se os alunos conseguiram captar a essência do conto e conhecer mais sobre o escritor Howard Pyle.

Primeiramente, houve uma discussão para saber até onde os alunos conheciam os detalhes da história do Robin Hood. Em seguida, depois da explicação sobre ela, foi apresentado um vídeo animado sobre a lenda em inglês com legendas em inglês. Esse vídeo foi escolhido com a intenção de treinar a capacidade de percepção dos alunos, para saber o quanto eles conseguiam entender da história utilizando-se dos recursos visuais. Ao final, outra discussão foi feita. O resultado foi que os alunos de fato conseguiram entender mais da metade do conteúdo do vídeo animado mesmo não conhecendo muitas palavras da língua inglesa.

Além disso, foi utilizado, em sala, um pequeno texto apresentando a história de Robin Hood. Os exercícios envolvendo esse texto buscavam treinar as estratégias de leitura como, por exemplo, o reconhecimento de palavras conhecidas e cognatas, de verbos, assim como o uso de estratégias de *skimming* e *scanning*. Esses exercícios visavam trabalhar a interpretação de texto além de enriquecer o vocabulário dos alunos.

Por fim, o conteúdo das aulas finalizou-se com a exibição de uma adaptação do filme de Robin Hood para os alunos. O objetivo da exibição do filme foi de promover uma aula mais descontraída, considerando o conteúdo do filme como tema do projeto, e ainda para que os alunos pudessem compreender um pouco mais da história, para que pudessem conhecer também outros possíveis ângulos de compreensão da história, e também pudessem se entreter na aula.

Após a exibição do filme, deu-se início aos ensaios com as turmas. Os alunos ficaram responsáveis por apresentar uma peça teatral. A peça foi uma adaptação da história de Robin Hood. Cada aluno ficou responsável por uma atividade – um aluno escreveu o roteiro; outro foi o diretor; alguns ajudaram na produção e confecção de itens para a peça - inclusive um deles fez um arco de madeira. Assim, aqueles que não se sentiam tão confortáveis em atuar na peça, puderam ajudar na produção dela de alguma forma.

Como parte da avaliação, observou-se a capacidade dos alunos de trabalharem em grupo. Foram eles próprios quem definiram e decidiram os personagens para a peça. Eles deram sugestões sobre cenas que poderiam ser melhoradas, ou qual parte poderia ser removida ou não. A participação dos alunos em todo o processo de criação e direção do roteiro foi fundamental, conforme Coelho (2014) pontua sobre a importância da cooperação dos alunos:

É comum um aluno pleitear, inicialmente, um personagem protagonista e – no decorrer do processo – abrir mão do papel em função das suas limitações naquele momento. Quem define os papéis no teatro pedagógico são, em princípio, os próprios membros e, posteriormente, o processo. O professor não é o único responsável pelo resultado, mas o coordenador de um grupo que, juntamente com os integrantes responsabiliza-se pelo êxito total ou parcial da proposta que moveu um determinado ciclo (COELHO, 2014, p.1213-1214).

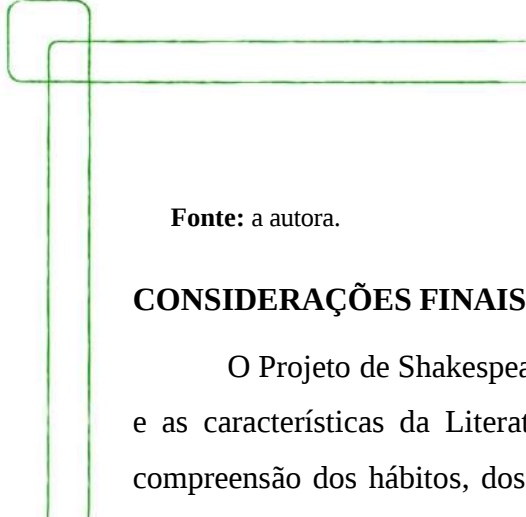
O papel do professor, além de direcionar o aluno ao conhecimento, também deve deixar aflorar a criatividade dos discentes. No dia da apresentação da peça, os alunos deram o máximo de si. A peça foi muito bem apresentada por eles. A adaptação do conto Robin Hood, foi cheia de aventura, drama e muito humor ao mesmo tempo. Esse tipo de projeto é importante para o desenvolvimento dos discentes, tendo em vista que eles escreveram, dirigiram e atuaram. Coelho (2014) comenta que a dramatização é fundamental para o crescimento interpessoal:

A dramatização, ao atribuir sentimentos pessoais inconfessáveis a personagens, promove a liberação da culpa e isso, de alguma forma, contribui para o desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, para o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente. Por meio da liberação da criatividade promovida pelos jogos e dramatizações, o teatro colabora para a humanização do indivíduo, fazendo com que sua sensibilidade se aflore, promovendo a reflexão sobre os sentimentos e ações vividas pelos alunos-atores na “pele” de um personagem (COELHO, 2014, p.1218).

Enfatiza-se que o intuito da peça, além de expor aos alunos a literatura inglesa, foi também estimular a criatividade, a cooperação e a sensibilidade deles. Os discentes tiveram contato com a dramaturgia inglesa e tiveram conhecimento sobre o que a Literatura Inglesa ainda tem bastante influência atualmente, além dos alunos terem sido encorajados a trabalharem sua criatividade em vários aspectos como, por exemplo, na escrita, direção, interpretação e atuação. O resultado foi satisfatório, pois os alunos apresentaram-se muito bem caracterizados e demonstraram que compreenderam de forma mais aprofundada a lenda de Robin Hood.

Figura 02 - Peça de Robin Hood





Fonte: a autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Shakespeare teve a intenção de mostrar as obras e a importância do autor, e as características da Literatura Inglesa para os alunos. Também buscou proporcionar a compreensão dos hábitos, dos diferentes meios de vida que os ingleses vivenciavam – tudo isso através da Literatura. Através do projeto do *Halloween*, foi possível proporcionar um enriquecimento cultural aos discentes, pois, com a história e outros contos que fazem parte desta celebração, os alunos tiveram conhecimento sobre a diversidade do *halloween*, e quão significativo e influente esse festival é nos dias atuais. Outro ponto que foi significativo foi a dramaturgia desenvolvida no projeto: o teatro acontecendo na escola, já que os alunos tiveram que fazer sua versão do conto do Robin Hood. Esse projeto ajudou aos discentes a despertarem suas habilidades na escrita, na atuação e na criação de cenários, além do fato do contado efetivo com cultura inglesa – indo para além da experiência com as obras de Shakespeare, mas, continuando aprendendo sobre a rica cultura de países que tem a língua inglesa como língua franca.

Portanto, todos os projetos desenvolvidos alcançaram o propósito que foi imergir os alunos na literatura, na cultura, ampliar seus horizontes sobre a cultura inglesa, aprimorar seus talentos e suas habilidades sociocognitivas. Tudo isso foi bastante importante - tanto os residentes quanto para os alunos. Projetos dessa natureza são importantes, pois eles vão além de ensinar os alunos sobre a cultura. A Literatura, por exemplo, desperta a curiosidade dos discentes; o incentivo à leitura é essencial para fazer o aluno criar o hábito da leitura, pois, a mesma propõe diversos personagens com complexidades, e isso dá margem para os alunos fazerem uma análise deles dentro da obra. A leitura desenvolve aspectos linguísticos dos alunos e, conseqüentemente, torna-os cidadãos capazes de desenvolver sensibilidade e senso crítico. Todo esse desenvolvimento dos alunos que aconteceu durante esses projetos foi algo primordial para sua formação como ser humano, e crucial para a sua educação como um todo.

Durante a atuação dos residentes no ambiente escolar, foi possível aprender mais sobre o funcionamento da escola, bem como foi possível apreciar o crescimento dos alunos de forma natural e positiva. Foi edificante para nós, residentes, fazermos parte desta experiência incrível e poder proporcionar um ensino mais inclusivo e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-estadual-de-ponta-grossa/estagio-i/artigo-a-importancia-da-pratica-de-estagio-supervisionado-nas-licenciaturas/35739779>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996

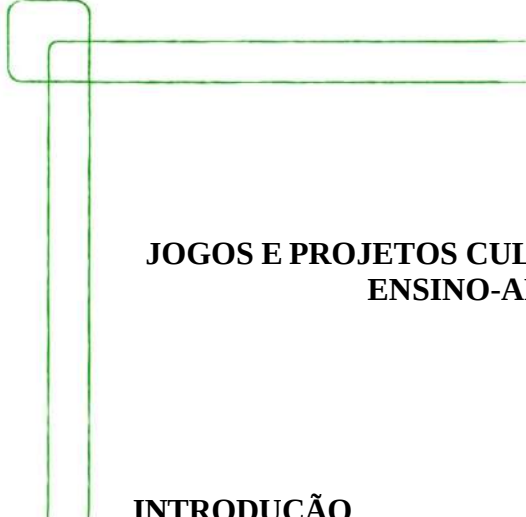
COELHO, M. A. *Teatro na Escola: Uma Possibilidade Afetiva*. Rio de Janeiro: Revista: Polêm!ca, 2014. Acesso em: 04/01/2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/10617/8512>

HOLDEN, Susan. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

MAGALHAES, A. K. M.; SILVA, A. V.; COSTA E SILVA, C.; DE SOUZA NETO, F. G.; SILVA, M. F. S. *A Literatura No Ensino De Inglês Como Língua Estrangeira: Diálogos No Communication Café*. Revista Extensão & Cidadania, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 65-80, 2021. DOI: 10.22481/recuesb.v9i16.8715. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/8715>. Acesso em: 22 maio. 2023.

VALENTE, M. I. PINHEIRO, R. *Língua e Literatura: Uma parceria de sucesso no mundo das Letras*. Vila Velha: Revista FACEVV, 2008.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



JOGOS E PROJETOS CULTURAIS COMO FACILITADORES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Bruno Leonardo Silva da Conceição

José Ribeiro

Maria Eldelita Franco Holanda

Marlia Socorro Lima Riedel

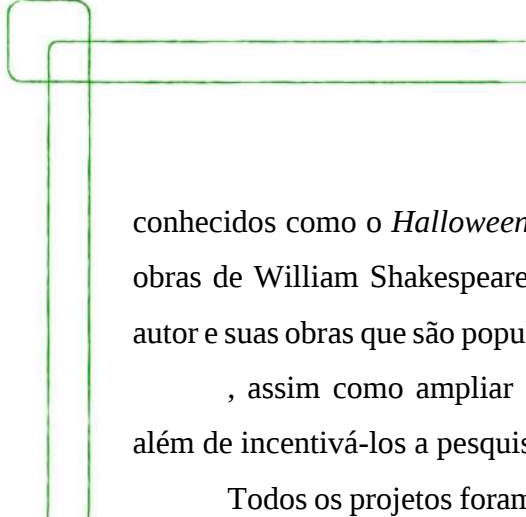
INTRODUÇÃO

Com a criação do Programa Residência Pedagógica, os discentes de licenciaturas passaram a ter maiores oportunidades para adquirir experiência em sala de aula, bem como desenvolver as habilidades e diferentes métodos necessários para sua futura atuação como docentes. Além de oferecer tais oportunidades, o programa também contribui trazendo ao residente novas visões em relação às diversas dinâmicas em sala de aula, a fim de alcançar a diversidade de personalidades dos alunos e diferentes vivências trazidas por cada pessoa que compõe a comunidade escolar. Além disso, os discentes podem aprender e utilizar e, talvez, até desenvolver novas metodologias de ensino para facilitar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Na área de Língua Inglesa, existem diversos desafios em relação ao ensino do idioma, principalmente em relação à educação pública, que lida com diferentes tipos de alunos, que enfrentam diferentes problemáticas familiares e sociais e vivem em diferentes realidades socioeconômicas. O estudo da Língua Inglesa, como de quaisquer outras disciplinas, torna-se uma das últimas preocupações para esses estudantes, que acabam não demonstrando interesse pela disciplina ou tendo dificuldades com ela.

Levando isso em consideração, o presente trabalho visa apresentar as atividades realizadas em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio do CETI Milton Aguiar, em Teresina- PI, que tiveram como objetivo estimular o interesse dos alunos pelo estudo da Língua Inglesa, assim como facilitá-lo, através de atividades culturais envolvendo datas comemorativas conhecidas, jogos virtuais, assim como jogos mais conhecidos pelos próprios alunos, aproveitando elementos de suas vivências e realidades para a sala de aula.

Os projetos e aulas foram realizados em turmas do 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas quais foram utilizados jogos de palavras populares como o “jogo da força” e a plataforma *Kahoot!*, com o intuito de auxiliar os alunos na fixação de novos vocabulários, de estruturas gramaticais e expressões da Língua Inglesa, assim como facilitar a aquisição de um maior repertório cultural ao estudar as origens e características de festividades e feriados tão



conhecidos como o *Halloween*. Com o Ensino Médio, foi realizado um projeto sobre a vida e obras de William Shakespeare, com alunos da 2ª série, que teve como objetivo apresentar o autor e suas obras que são populares no mundo inteiro- e não somente para os alunos do colégio- , assim como ampliar seu acervo cultural a respeito da literatura da Língua Inglesa, além de incentivá-los a pesquisar e apreciar a literatura de forma geral.

Todos os projetos foram desenvolvidos com a colaboração dos Residentes, do Professor Preceptor e dos alunos da escola, trabalhando para além do que já foi mencionado, desenvolvendo o trabalho em equipe, favorecendo as relações interpessoais e reforçando o senso de respeito. Através do Programa Residência Pedagógica, foi possível realizar projetos que auxiliarão não apenas os Residentes, mas também os estudantes das escolas, em diversos aspectos de suas vidas, além do educacional.

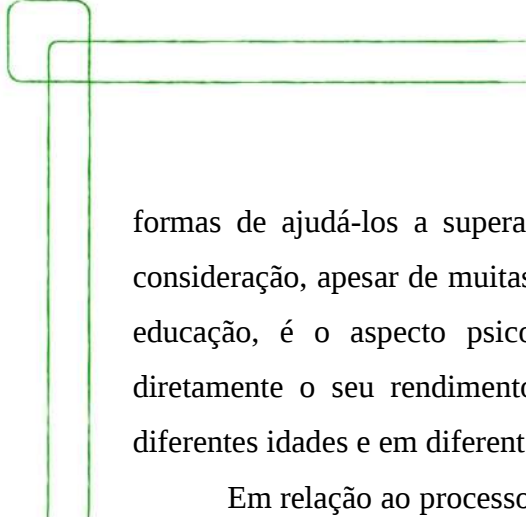
FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

O ensino da Língua Inglesa enfrenta diversos obstáculos, com grande parte dos alunos apresentando algum nível de dificuldade ou até mesmo aversão ao estudo do idioma. Parte disso pode se dar pela forma como a língua é ensinada, geralmente com o uso de metodologias mais voltadas para as regras gramaticais e tradução direta das palavras e frases.

Esse ensino mecânico da Língua Inglesa atualmente é, em parte, reflexo da forma como o ensino do idioma foi introduzido no Brasil, com foco no método gramático-tradução, ou Método Clássico. Como destacado por Polidório (2014, p. 341), eram trabalhadas as habilidades de leitura e escrita, e a tradução era usada como forma de estudar as regras gramaticais, além de que o professor ensinava na língua materna e o ensino do idioma era voltado para formar mão de obra.

Por esse método focar apenas nas habilidades *writing*, *reading*, através de estudos gramaticais e de tradução, as habilidades de *speaking* e *listening* acabam sendo deixadas de lado, fazendo com que os alunos tenham ainda mais dificuldade ao estudar o idioma como um todo, o que pode desmotivá-los quanto ao interesse pela disciplina. Assim como afirma Krashen (1985, p. 80) a habilidade *Speaking* é consequência do processo de aquisição. Isso também se mostra verdade para as outras habilidades, assim como para outras áreas e assuntos. Sendo assim, os alunos só conseguirão reproduzir o que lhes é ensinado, se conseguirem compreender aquilo que lhe é proposto.

Para que os alunos consigam, de fato, compreender os assuntos, é necessário considerar os possíveis fatores que possam vir a dificultar o processo de aprendizagem para, assim, buscar



formas de ajudá-los a superar tais dificuldades. Um dos fatores que deve ser levado em consideração, apesar de muitas vezes ser deixado de lado pelas instituições e profissionais da educação, é o aspecto psicológico. A saúde mental dos estudantes é algo que afeta diretamente o seu rendimento escolar, o mesmo pode ser dito em relação à pessoas de diferentes idades e em diferentes contextos.

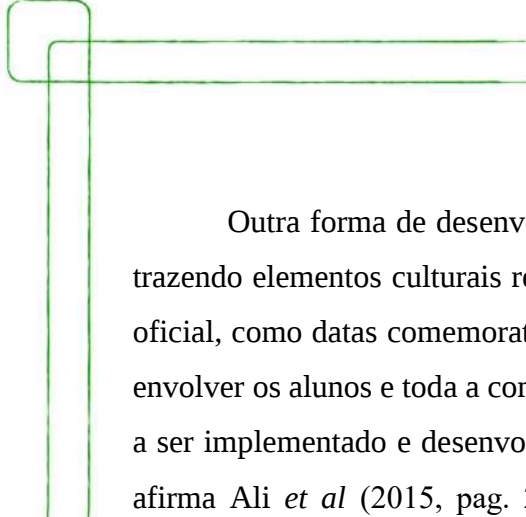
Em relação ao processo de aquisição de conhecimentos, Krashen (1982, p. 31), em sua Hipótese do Filtro Afetivo, ressalta três fatores que podem influenciar positiva ou negativamente no aprendizado dos alunos: a motivação, a autoconfiança e a ansiedade. Segundo ele, os níveis desses três fatores podem determinar se alguém terá maior ou menor dificuldade para compreender os assuntos estudados. Se o nível de motivação de um aluno for alto, ele terá mais facilidade para aprender, assim como níveis altos de autoconfiança tendem a fazê-los melhorar ainda mais nesse processo. Em contrapartida, níveis altos de ansiedade, independentemente de serem relacionados à fatores pessoais ou da sala de aula, prejudicam o rendimento escolar e o nível de aprendizado dos estudantes, consequentemente reduzindo seus níveis de motivação e autoconfiança.

Para contornar isso, é necessário buscar formas de motivar os estudantes e fazê-los se sentirem à vontade para estudar e aprender os conteúdos em sala de aula. Uma forma de tornar isso realidade é através da implementação de metodologias ativas e da realização de aulas mais voltadas para o lúdico, para atividades relacionadas ao seu dia a dia e suas vivências. A implementação de jogos em sala de aula, sejam eles físicos ou eletrônicos/virtuais, pode auxiliar os alunos na fixação de novos conhecimentos e conteúdo, além de proporcionar-lhes boas experiências em sala de aula, concordando com Ningsih (2023, p. 25):

[...] game-based learning has advantages in the teaching and learning process of English by making learning interesting, making it easier for young students' to understand material such as vocabulary mastery and affecting students' capacity to create imaginative abilities, basic considering and digital skills¹².

Implementar esses elementos em sala de aula pode mudar a visão de muitos estudantes sobre o aprendizado da Língua Inglesa, principalmente dos que apresentam dificuldades. É importante buscar formas de manter os alunos focados no aprendizado e ajudá-los a desenvolver interesse e valorização pelos estudos e pelo ambiente escolar.

¹² [...] a aprendizagem baseada em jogos apresenta vantagens no processo de ensino e aprendizagem de inglês ao tornar o aprendizado interessante, facilitando a compreensão de assuntos como domínio de vocabulário para estudantes jovens e afetando sua capacidade de desenvolver habilidades imaginativas, considerações básicas e habilidades digitais (NINGSIH, 2023, pag. 25, tradução nossa).



Outra forma de desenvolver esse interesse, em relação ao estudo da Língua Inglesa, é trazendo elementos culturais relacionados ao idioma e aos países que o utilizam como língua oficial, como datas comemorativas e eventos literários focados na cultura inglesa que possam envolver os alunos e toda a comunidade escolar. Repertório cultural é um importante elemento a ser implementado e desenvolvido no ensino da Língua Inglesa ou de outros idiomas, como afirma Ali *et al* (2015, pag. 2), “*it is necessary to provide learners’ cultural context and awareness so as to obtain proficiency in intercultural communication of target language*¹³”.

Dessa forma, os alunos terão um maior repertório de conhecimentos além dos gramaticais geralmente ensinados nas escolas, dando a eles uma maior gama de possibilidades ao estudar a Língua Inglesa. Assim, mesmo aqueles que têm dificuldade ou que não têm tanto interesse pelo idioma, reconhecerão a importância da Língua Inglesa e terão maior facilidade ao estudá-lo na escola.

Atualmente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da Língua Inglesa teve sua importância mais destacada, dando ênfase na aprendizagem de todas as habilidades pois, para os alunos aprenderem o idioma, é necessário estudá-lo com um todo, além de considerar outros fatores além dos linguísticos, pois a Língua Inglesa também é símbolo de uma sociedade cada vez mais conectada pela globalização. Como afirmado em um trecho do próprio documento:

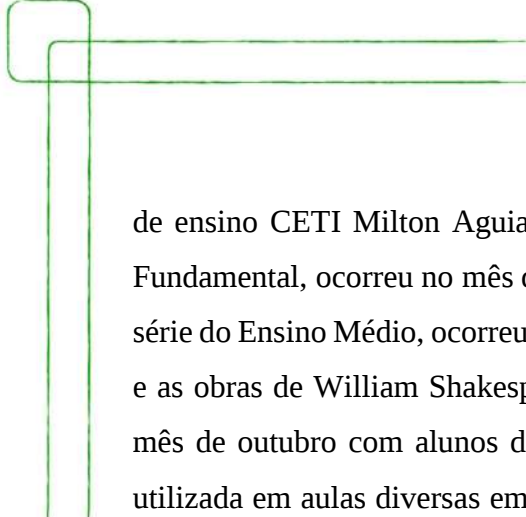
Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, pag. 241).

Aprender a Língua Inglesa não precisa ser um grande desafio para os estudantes, assim como seu ensino não precisa ser um grande desafio para os professores. É necessário buscar formas de tornar esse processo algo simples e acessível para todos, utilizando metodologias e atividades adequadas para cada realidade existente nas escolas, melhorando, assim, o processo de ensino-aprendizagem não só em relação à Língua Inglesa, mas no contexto educacional como um todo.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

As atividades referentes às experiências ora relatadas ocorreram na instituição pública

¹³ é necessário fornecer contexto e consciência cultural aos alunos para obter proficiência na comunicação intercultural da língua-alvo (ALI ET AL, 2015, pag. 2, **tradução nossa**).



de ensino CETI Milton Aguiar. A primeira, realizada com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, ocorreu no mês de fevereiro de 2023. A segunda, realizada com uma turma da 2ª série do Ensino Médio, ocorreu no mês de abril também de 2023, no qual é celebrada a memória e as obras de William Shakespeare. O projeto sobre o *Halloween* foi desenvolvido durante o mês de outubro com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Já a plataforma *Kahoot!* foi utilizada em aulas diversas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental durante os meses de agosto a novembro do mesmo ano..

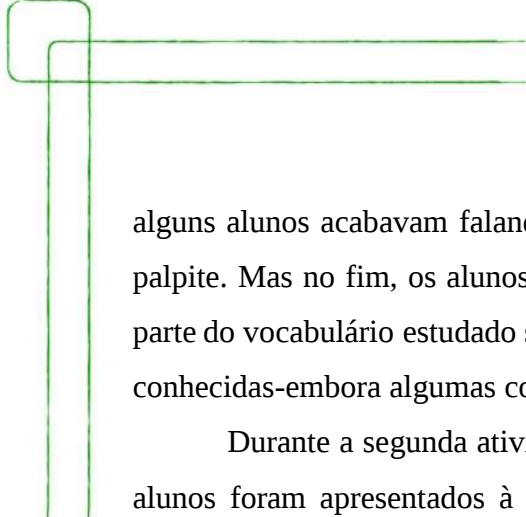
A atividade realizada na turma de 6º ano tratava de vocabulário sobre frutas, as quais foram apresentadas através de imagens e listas com atividades para associação e tradução. Para a fixação do vocabulário, foi realizado um jogo de palavras popular, chamado comumente de “jogo da força”. Em se tratando da importância dos jogos para aprendizagem, Santana (2014, p. 3) pontua que:

A criança, no seu desenvolvimento, necessita de situações imaginárias e, ao mesmo tempo, próximas à realidade. Os jogos cognitivos, ao mesmo tempo em que conferem ludicidade à educação, são pautados em dispositivos fundamentais para o convívio em sociedade, como, por exemplo, o respeito às regras.

É importante utilizar jogos na sala de aula, pois os estudantes fixam melhor os conhecimentos apresentados quando os assuntos são relacionados a coisas do seu cotidiano ou a atividades que eles gostam como, no caso, os jogos.

O jogo em questão consiste em descobrir qual a palavra que está distribuída em espaços equivalentes a quantidade de letras que a formam, e cada pessoa que participa do jogo tem um avatar que vai sendo desenhado conforme o participante fala alguma letra que não faça parte da palavra oculta – se o avatar for desenhado por completo, o participante perde o jogo. O jogo funciona por turnos, assim: uma pessoa dá dicas e características relacionadas à palavra, e cada participante tem de fazer um palpite de uma letra: caso acerte, a letra é escrita no espaço equivalente; caso erre, uma parte do avatar é desenhada. Se um participante resolver arriscar a palavra completa, tem que esperar seu turno para falar, caso erre, o turno passa para o oponente.

Por ter sido realizada em uma turma com muitos alunos, foram divididos 5 grupos diferentes, referentes à quantidade de filas na sala. Foi definido um líder para cada grupo, que seria responsável por falar o palpite de letra de seu grupo após as dicas sobre a palavra. Cada um dos cinco tinha um espaço para desenhá-lo caso errasse a letra e, se quisessem arriscar falar a palavra completa, o líder deveria levantar a mão. Por ser uma turma grande e por se tratar de crianças, os alunos acabaram não respeitando as regras do jogo algumas vezes. Nos primeiros turnos do jogo, as regras foram seguidas normalmente, mas em certos momentos,



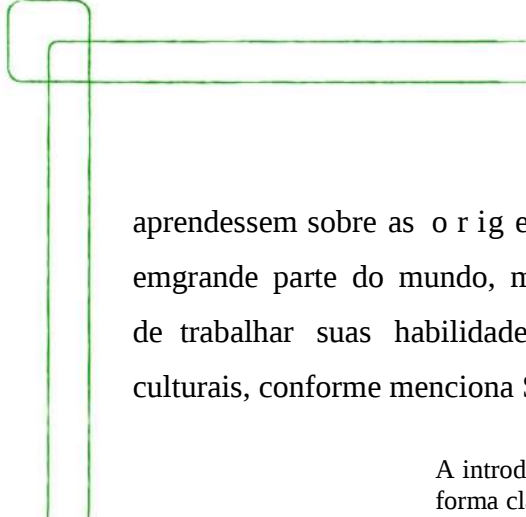
alguns alunos acabavam falando uma palavra completa ou não esperando sua vez de dar um palpite. Mas no fim, os alunos conseguiram completar o jogo e pôde-se observar que grande parte do vocabulário estudado sobre frutas foi fixado, principalmente em relação às frutas mais conhecidas-embora algumas com nomes mais exóticos.

Durante a segunda atividade, realizada em uma turma da 2ª série do Ensino Médio, os alunos foram apresentados à algumas obras e fatos sobre William Shakespeare, como por exemplo: sua origem, obras como Hamlet e Romeu e Julieta e algumas palavras da Língua Inglesa que são de sua autoria. Em seguida, para a realização do projeto, os alunos foram instruídos a pesquisar sobre a vida e obra de Shakespeare, com o intuito de aprenderem mais sobre um dos maiores dramaturgos da Língua Inglesa e da literatura mundial. Os estudantes foram auxiliados a produzir uma pequena biografia e organizar alguns banners com as informações coletadas. Com os materiais produzidos, os alunos começaram a treinar a pronúncia das palavras com o auxílio dos residentes, pois a apresentação deveria ser feita em inglês. Os textos da apresentação foram ensaiados durante duas semanas nos horários de estudo. Foram realizadas duas apresentações de teste para analisar a pronúncia dos alunos. Por fim, na última semana do mês de abril, foi realizada a apresentação definitiva, na qual os alunos demonstraram um ótimo domínio da habilidade oral que foi treinada no decorrer do desenvolvimento do projeto, além de terem adquirido conhecimento considerável sobre Shakespeare e suas obras.

O projeto sobre Shakespeare auxiliou na inserção dos alunos na cultura literária, o que é muito importante para o desenvolvimento dos jovens, concordando com Santos (2017, p. 14) que afirma que:

[...] é necessário que a prática da leitura literária em sala de aula seja aprimorada onde o foco não esteja apenas no conhecimento das obras literárias mas que seja realizado realmente um trabalho onde o aluno consiga apreciar o texto de modo eficaz, ou seja, é necessário que o professor busque meios de instigar o aluno a encontrar no texto literário um espaço lúdico de construção de sentidos.

Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos puderam pesquisar e ir além da leitura dos textos, buscando informações e significados mais complexos sobre as obras e o autor, de forma que pudessem apreciar e aprender de forma mais natural. A literatura deve estar sempre presente nas escolas e a leitura deve ser incentivada, para que a educação continue avançando. O projeto sobre o *Halloween*, desenvolvido com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, foi realizado através de pesquisas feitas pelos estudantes com o auxílio do professor preceptor e dos residentes. O objetivo era que os estudantes pesquisassem e



aprendessem sobre as origens dos costumes relacionados ao *Halloween*, feriado popular em grande parte do mundo, mas que muitos não conhecem sua real origem. Assim, além de trabalhar suas habilidades da Língua Inglesa, os alunos adquiriam conhecimentos culturais, conforme menciona Silva e Simões (2010, p. 13):

A introdução de elementos culturais nas aulas foi também uma estratégia de sair da forma clássica de aula. A cultura do outro país desperta a curiosidade dos alunos e os motiva a aprender a língua, pois traz elementos diferentes para a aula. Ela também os faz pensar na existência de comunidades, costumes, crenças, diferentes das suas. Isto ajuda a ampliar os horizontes culturais do aluno [...].

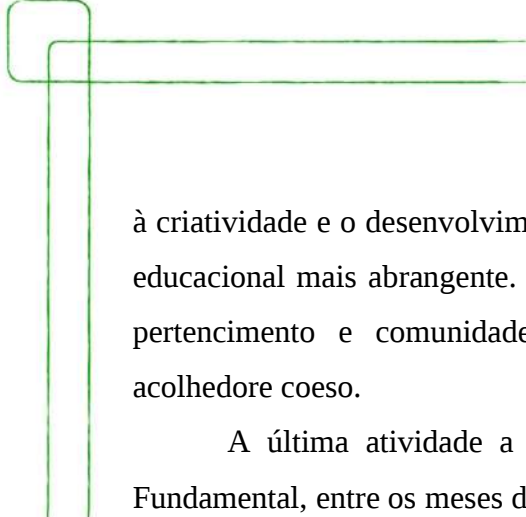
Despertar a curiosidade dos alunos para a disciplina é um fator de grande importância e, para isso, é necessário utilizar métodos e materiais que não se limitem ao estilo padrão das aulas, apenas com a exposição dos conteúdos de forma mecânica. Deve-se enfatizar o desenvolvimento dos alunos como um todo, independente da disciplina ou dos assuntos estudados.

Através das pesquisas, foram produzidos *banners* para a exposição das informações encontradas às outras turmas da escola. Além da produção dos *banners*, os estudantes também auxiliaram na produção da ornamentação temática com elementos comuns nas festividades de *Halloween*.

Com a ajuda dos residentes e do professor preceptor, os alunos aprenderam novos vocabulários, frases e textos completos em inglês, desenvolvendo suas habilidades de *speaking*, além das habilidades de *listening*, *reading* e *writing*, bem como os conhecimentos gramaticais relacionados. Todos esses fatores, somados, foram de grande para que os estudantes tivessem o máximo de proveito e aprendizado através do projeto.

A culminância do projeto ocorreu no dia 31 de outubro de 2023, dia das comemorações do *Halloween*, no qual foram apresentadas as informações relacionadas aos costumes do feriado para outras turmas da escola e, no mesmo dia, houve uma comemoração onde os alunos foram convidados a ir para a escola fantasiados, como forma de incentivá-los a valorizar as tradições. Ao contextualizar o aprendizado, relacionando-o aos temas do *Halloween*, os alunos puderam perceber a relevância e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Isso contribui para uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos abordados em sala de aula. A celebração anual do *Halloween* pode se tornar uma tradição escolar, criando memórias e experiências compartilhadas entre os alunos.

Quando incorporado de maneira educativa, o *Halloween* oferece uma rica variedade de benefícios para a cultura educacional, desde a promoção da diversidade cultural até o estímulo



à criatividade e o desenvolvimento de habilidades sociais, contribuindo para uma experiência educacional mais abrangente. Essas tradições contribuem para a construção de um senso de pertencimento e comunidade na escola, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e coeso.

A última atividade a ser relatada ocorreu em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, entre os meses de agosto e novembro. As atividades foram realizadas através da plataforma *Kahoot!*, que disponibiliza jogos de perguntas e respostas sobre diversos assuntos, além de possibilitar que os professores, ou qualquer usuário, crie seu próprio jogo com os assuntos de sua preferência ou necessidade.

Os jogos da plataforma funcionam através de um sistema de “salas virtuais”, que são criadas pelos professores, as quais os alunos acessam através de códigos numéricos ou *QR-Codes*. A plataforma disponibiliza a função de avatares para que os alunos personalizem sua identidade dentro do jogo e seja possível diferenciar cada um. O jogo possui uma versão grátis, através da qual é possível criar perguntas com quatro possíveis respostas e questões de “verdadeiro ou falso”, além de ser possível adicionar imagens, *GIFs* e *links* para outras mídias; a versão paga apresenta uma maior gama de opções.

A plataforma conta com um sistema de pontuação: quanto mais questões os alunos acertarem e quanto mais rápido responderem, mais pontos eles ganham. Ao final do jogo, é exibido um pódio com os três primeiros colocados.

Pôde-se observar, através das aulas nas quais a plataforma foi utilizada, que os estudantes se tornavam mais motivados para aprender os assuntos e acertar o máximo de perguntas do jogo, conseqüentemente, aprendendo os assuntos de uma forma mais lúdica., conforme bem enfatiza Carlos (2018, p. 22), “o uso de jogos digitais é um recurso que prioriza a efetivação dos saberes, levando à superação de eventuais dificuldades e a um maior engajamento dos discentes”.

A atividade proporcionou uma experiência educativa e envolvente para os alunos. Eles demonstraram um aumento notável no conhecimento sobre temas culturais, bem como habilidades de colaboração. A competição equilibrada no *Kahoot!* Motivou os alunos a se envolverem ativamente no aprendizado e a explorarem conceitos além das aulas tradicionais. O sucesso da atividade indicou o potencial do uso do *Kahoot!* Como uma ferramenta eficaz para promover o aprendizado multidisciplinar na escola.

Considerando que os jovens estão cada vez mais conectados no mundo virtual, a utilização da plataforma *Kahoot!*, Assim como de outros jogos digitais, pode auxiliar os alunos

no processo de aprendizagem de uma forma mais efetiva e que os mantenha focados em continuar aprendendo pelos diversos novos meios advindos da era digital.

Recursos ilustrativos

As imagens abaixo foram registradas durante as atividades relatadas:

- Atividade com jogo de palavras em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, realizada utilizando recursos da sala de aula, com o objetivo de fixação dos vocabulários estudados:

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Fonte: o autor.

- Projeto sobre a vida e obras de William Shakespeare com turmas da 2ª série do Ensino Médio, realizado através de pesquisas, produção de *banners* e decorações e apresentação oral, em inglês, das informações por parte dos alunos da escola, sob orientação dos Residentes e Professor Preceptor:

Figura 4



Figura 5



Figura 6



Fonte: o autor.

Figura 7



Fonte: o autor.

- Projeto sobre as origens e festividades relacionadas ao *Halloween* com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, realizada através de pesquisas e produção de *banners* e decorações características do *Halloween*, e apresentação oral, em inglês, por parte dos alunos da escola, sob orientação dos Residentes e da Professora Preceptora:

Figura 8



Figura 9



Figura 10



Fonte: o autor.

- Atividade com o uso da plataforma *Kahoot!* em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, a qual foi realizada utilizando os assuntos estudados em sala de aula e assuntos de interesse dos alunos:

Figura 11



Figura 12



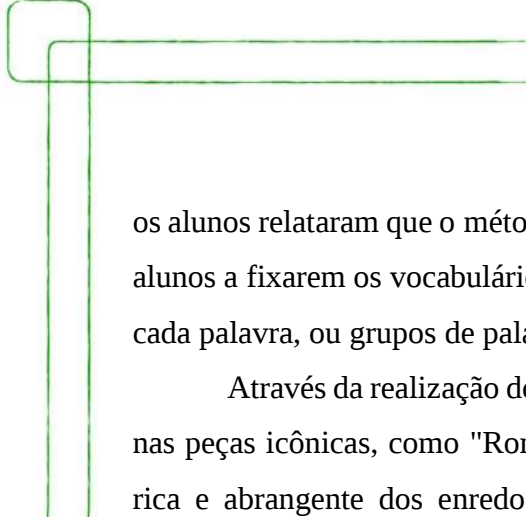
Figura 13



Fonte: o autor.

RESULTADOS

As aulas nas quais foram utilizados os jogos de palavras se mostraram eficazes para o aprendizado de vocabulários específicos dos assuntos estudados, considerando que as atividades foram feitas de forma lúdica com jogos que já faziam parte da realidade dos alunos. Pôde-se observar uma melhoria na fixação dos vocabulários estudados com a utilização dos jogos, em comparação à métodos que se baseiam apenas na tradução. Ao serem questionados,



os alunos relataram que o método facilita o aprendizado das palavras, pois os jogos auxiliam os alunos a fixarem os vocabulários por meio de associações de ideias e elementos relacionados a cada palavra, ou grupos de palavras, utilizados no decorrer da atividade.

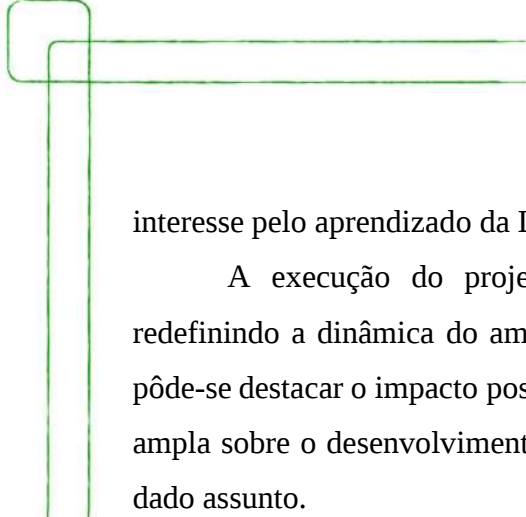
Através da realização do projeto sobre a vida e obras de William Shakespeare, a imersão nas peças icônicas, como "Romeu e Julieta" e "Hamlet", resultou em uma compreensão mais rica e abrangente dos enredos, personagens e contextos históricos. Os alunos não apenas absorveram fatos, mas também desenvolveram uma apreciação mais profunda pelas fabulosas obras literárias de Shakespeare.

Além disso, a atividade promoveu o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas, alguns alunos mostraram interesse em interpretar e analisar os temas complexos presentes nas obras e a razão pela qual as obras de Shakespeare são tão atuais mesmo sendo escritas há tanto tempo, o que traz uma reflexão aprofundada sobre questões universais. A discussão em sala de aula e as tarefas específicas propostas no projeto incentivaram uma abordagem mais crítica e independente, permitindo que os alunos explorassem camadas mais profundas de significado nas peças.

A expressão e comunicação também foram áreas beneficiadas pela realização deste projeto, visto que, a apresentação foi completamente em inglês, desta forma, a participação nesta atividade de leituras dramáticas, debates e produções teatrais simples proporcionou aos alunos oportunidades para aprimorar suas habilidades de expressão oral. A crescente confiança em falar em público foi evidente, proporcionando um benefício valioso que perpassa o estudo de Shakespeare. A conexão emocional com os personagens também enriqueceu a experiência de aprendizado, tornando-a mais envolvente e pessoal.

Em relação ao projeto desenvolvido sobre o *Halloween*, a data comemorativa já era conhecida por muitos, mas ainda não havia sido apresentada de maneira abrangente. Através das pesquisas e aulas relacionadas ao assunto, os alunos foram capazes de aprender e compartilhar informações a respeito das origens do feriado, e como ele foi sendo alterado por conta do tempo e das culturas envolvidas, até chegar as festividades como as conhecemos atualmente.

Assim como no projeto sobre Shakespeare, a realização do projeto sobre o *Halloween* auxiliou os alunos a desenvolverem suas habilidades de comunicação e novas formas de expressão, considerando que as apresentações foram feitas oralmente, em inglês. Além disso, como relatado por alguns estudantes, as pesquisas feitas em prol do projeto motivaram seu interesse pela busca por conhecimentos além do que é ensinado em sala de aula, assim como o



interesse pelo aprendizado da Língua Inglesa.

A execução do projeto na plataforma *Kahoot!* revelou resultados satisfatórios, redefinindo a dinâmica do ambiente educacional de maneira significativa. Em análise geral, pôde-se destacar o impacto positivo da abordagem lúdica na plataforma, fornecendo uma visão ampla sobre o desenvolvimento dos alunos e a eficácia da gamificação na abordagem de um dado assunto.

Em termos de engajamento, os resultados apontaram para um aumento significativo na participação ativa dos alunos durante as atividades no *Kahoot!*. A atmosfera de competição amigável gerou um entusiasmo nas salas de aula, transformando o processo de aprendizado em uma experiência dinâmica e interativa. Ao notar o engajamento, o preceptor apontou que a média de participação cresceu consideravelmente nas aulas de inglês de modo geral, indicando uma mudança positiva na atitude dos alunos em relação ao envolvimento nas aulas.

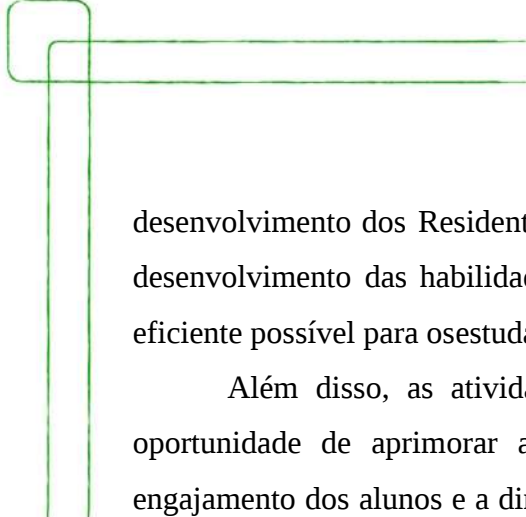
Foi constatado, também, pelo preceptor que o desempenho na disciplina se revelou na melhoria consistente nas notas dos alunos que participaram das atividades com o uso do *Kahoot!* em comparação com os métodos de ensino tradicionais. A atividade não apenas tornou o aprendizado mais atraente, mas também demonstrou um impacto significativo na retenção de informações. Os alunos conseguiram absorver conceitos de maneira mais eficaz, refletindo diretamente em seus resultados em testes e avaliações em relação às atividades escritas no quadro.

Ao serem questionados, muitos alunos relataram que se sentiram mais motivados e envolvidos nas disciplinas abordadas por meio do *Kahoot!*. A abordagem lúdica não apenas despertou o interesse inicial, mas também cultivou um desejo contínuo de explorar mais sobre os tópicos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas foram de grande importância para o desenvolvimento das habilidades e conhecimento das diferentes metodologias e atitudes necessárias para uma boa prática docente. Foi possível observar o funcionamento da sala de aula e da escola como um todo e perceber a importância de se analisar os diversos tipos de alunos e as diferentes dinâmicas de cada turma, que exigem a habilidade de se adaptar para que o ensino seja efetivo e acessível para todos os alunos.

A experiência adquirida durante o período de residência no primeiro e no segundo módulo do Programa Residência Pedagógica foi de muita importância para o



desenvolvimento dos Residentes como futuros profissionais da educação, bem como para o desenvolvimento das habilidades necessárias para ensinar a Língua Inglesa da forma mais eficiente possível para os estudantes.

Além disso, as atividades realizadas com o *Kahoot* proporcionaram uma valiosa oportunidade de aprimorar as habilidades pedagógicas dos Residentes. Ao observar o engajamento dos alunos e a dinâmica da competição, pôde-se adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada turma. A interatividade proposta pela plataforma permitiu uma avaliação e resposta imediata do entendimento dos alunos, dando-nos informações essenciais para ajustes durante o processo de ensino.

A diversidade de respostas e abordagens das equipes durante a competição destacou a importância de reconhecer e respeitar as diferentes formas de aprendizado dos alunos. Essa compreensão mais detalhada das características individuais dos estudantes fortaleceu a capacidade dos Residentes de levar a cada turma um conteúdo com o ritmo personalizado, criando um ambiente inclusivo que atende às diversas necessidades das classes.

REFERÊNCIAS

ALI, S.; KAZEMIAN, B.; MAHAR, I. *The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning*. **Dinamika Ilmu**, Samarinda, vol. 15, 1-10, 2015.

CARLOS, Carine. ***Kahoot! Como Ferramenta No Ensino Da Língua Inglesa***. Porto Alegre, 2018. Monografia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

KRASHEN, S. ***Principles and Practice in Second Language Acquisition***. Oxford: Pergamon Press Inc, 1982.

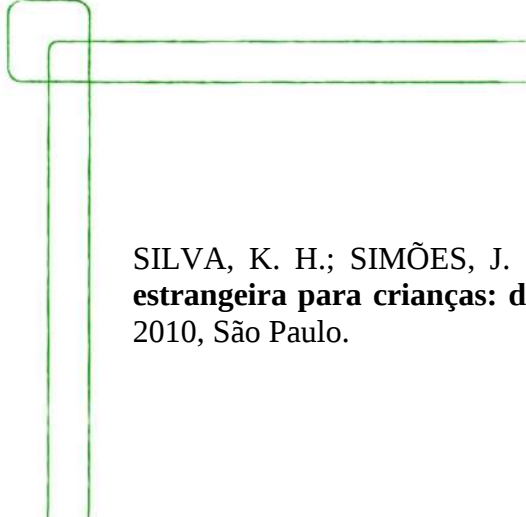
KRASHEN, S. ***The Input Hypothesis: Issues and Implications***. Boston: Addison-Wesley Longman Ltd, 1985.

NINGSIH, Ni. *The Importance of Game-Based Learning in English Learning for Young Learners in the 21st Century*. **The Art of Teaching English as a Foreign Language**, Pancasila, vol. 4, 25-30, 2023.

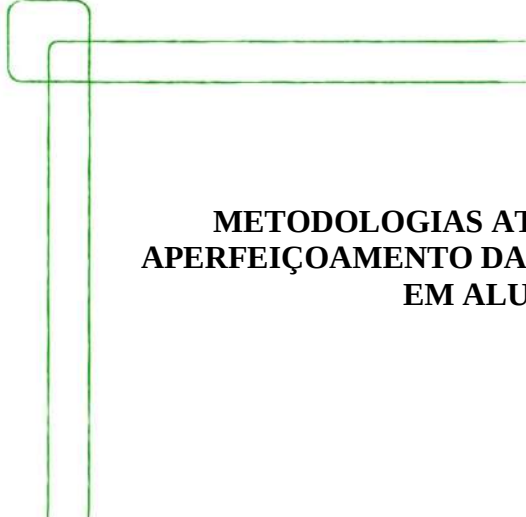
POLIDÓRIO, V. ***O Ensino de Língua Inglesa no Brasil***. Travessias, Cascavel, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Rosângela. ***A Importância Da Literatura No Ensino Médio***. Guarantã do Norte, 2017. Monografia - Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte – FCSGN.

SANTANA, Rosenir. **Jogos Como Instrumento Pedagógico Para O Ensino De Língua Inglesa. Dia a Dia Educação**. vol 1. Campo Mourão, 2013.



SILVA, K. H.; SIMÕES, J. S. **O papel da cultura no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: dificuldades e estratégias.** PBL 2010 Congresso Internacional, 2010, São Paulo.



METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE APERFEIÇOAMENTO DA HABILIDADE DE INTERPRETAÇÃO E CRITICIDADE EM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

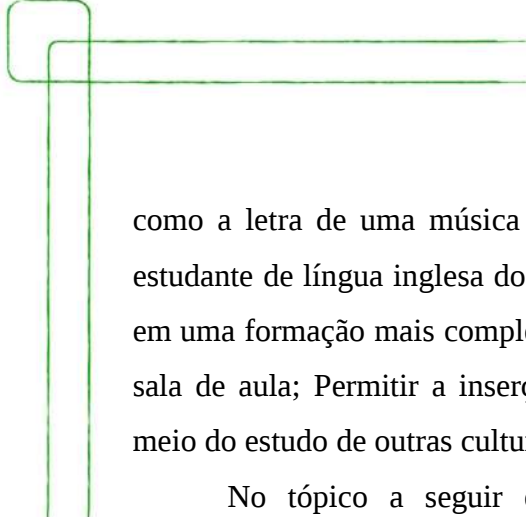
Alisson Oliveira de Sousa
Joyce Da Costa Rodrigues
Larissa Cardoso de Araujo Santos
Louisy De Oliveira Vieira Santos
Yasmim Maria Do Nascimento Brito
Miguel Pereira da Costa
Maria Eldelita Franco Holanda

INTRODUÇÃO

A residência pedagógica é um programa destinado a estudantes que estejam fazendo qualquer tipo de licenciatura, sendo disponibilizado a partir da metade da duração do curso. Essa experiência consiste na prática desse aluno na sala de aula, permitindo que lide diretamente com a realidade educacional, ultrapassando a teoria. Durante esse período, o aluno não só tem a oportunidade de desenvolver métodos de ensino e estratégias de aprendizagem, mas também de crescer profissionalmente, adquirindo habilidades essenciais na formação na docência para ter como resultado uma base sólida e aprimorada.

Tendo em vista a velocidade em que a realidade atual evolui, há a necessidade de também inovar na educação e na formação de professores. Partindo desse ponto, a residência pedagógica tem uma participação vital na introdução de práticas pedagógicas contemporâneas. Com a participação no programa, o residente melhora as competências já dominadas na teoria e aplica na sala de aula, otimizando o início da carreira acadêmica.

A prática docente está muito ligada à experiência obtida em sala de aula e à atualização de estratégias para o aprendizado dos discentes. É dispendioso de diversas habilidades com os melhores métodos de ensino, utilizados pelo licenciado que será possível a eficácia na transmissão do conhecimento. Simultaneamente, é imprescindível o olhar dirigido para os meios disponíveis, trabalhados de uma forma agradável, instigando o aluno a ter interesse naquilo que está sendo proposto. O objetivo desta discussão é apresentar os resultados de atividades efetivadas durante o Projeto de Residência Pedagógica no Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí que ocorreu na Escola CETI Governador Dirceu Arcorverde no período de novembro de 2022 a abril de 2024 com o uso da música nas aulas de inglês. Com a finalidade de cumprir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: verificar a contribuição da utilização da música como um recurso pedagógico para o aperfeiçoamento das estratégias de leitura e interpretação; mostrar



como a letra de uma música pode ser útil para promover a interação e a participação do estudante de língua inglesa do ensino médio; e conhecer como a pedagogia crítica influencia em uma formação mais completa do aluno; O uso da música na educação crítica do aluno em sala de aula; Permitir a inserção dos alunos de Ensino Médio no mundo globalizado, por meio do estudo de outras culturas em diversos aspectos;

No tópico a seguir encontram-se as contribuições dos principais teóricos que formaram o embasamento desta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

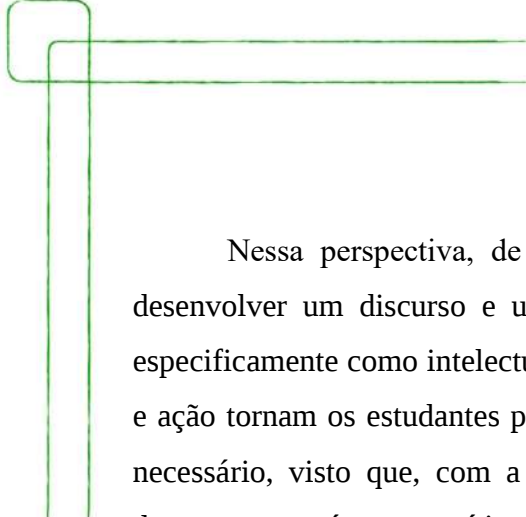
Uma revisão sobre o ensino crítico da Língua Inglesa

Segundo Brandão (1981, p.22), a educação vira ensino quando “o começo do tempo em que a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe”. Logo, começa a surgir o saber e o ensinar a saber, uma vez que esse ensino ajuda ao aluno a inteirar-se ao que ele é ensinado, assim como o que deve fazer com aquilo.

É normal encontrar pessoas que têm dificuldade para argumentar sobre determinados temas sociais, algumas vezes por inexistência de oportunidades para refletir e entender sobre esses assuntos. Nesse sentido, Sá (2022, p.65) afirma que “faz-se necessário criar oportunidades para que os estudantes possam conhecer o conceito de pensamento crítico e utilizá-lo na prática de aprofundamento e discussão sobre temas importantes para a vida contemporânea em sociedade”, ou seja, é importante fortalecer o pensamento crítico do aluno para que ele possa conhecer ou saber posicionar-se sobre essas temáticas sociais que estar presentes em sua vida contemporânea.

Todo indivíduo traz consigo em sua mente algo que o faz refletir. A escola, segundo Giroux (1997), não oferece ocasiões para o fortalecimento do *self* do aluno na sociedade; e esse *self* é a capacidade do ato de pensar, é o que envolve o desenvolvimento mental sobre experiências pessoais. Mas, é o ensino que possibilita o desenvolvimento da educação crítica desses estudantes; é o ensino que forma cidadãos transformadores na sociedade, conforme-se lê abaixo:

As escolas são defendidas como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade (GIROUX, 1997, p.28).



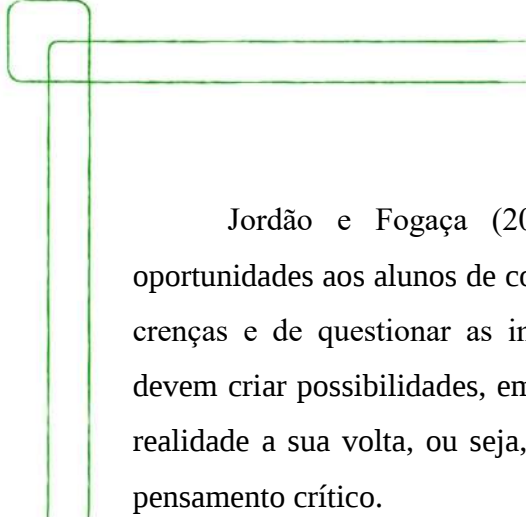
Nessa perspectiva, de acordo com Giroux (1997, p.29) “os professores precisam desenvolver um discurso e um conjunto de suposições que lhes permitam atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores”. Nesse sentido, a combinação de reflexão e ação tornam os estudantes pessoas intelectuais que conseguirão atuar criticamente, quando necessário, visto que, com a obtenção de habilidades sociais e saberes fortalecidos, pelo docente tornará seres críticos, bem como atuarão em prol da transformação de outros indivíduos.

A intervenção deve ser feita por meio de uma ação transformadora consciente, pois é exclusiva do ser humano, denominada de *práxis*: é a consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano (CORTELLA, 2018, p.46). Nesse sentido, A interferência no mundo, para Cortella (2018), ocorre por meio de uma ação, porém ela será uma ação que transforma e modifica conscientemente, ou seja, é capaz de agir intencionalmente, com a finalidade de moldar a realidade.

Assim sendo, o ensino crítico vai se tornar importante para uma formação mais completa do aluno, visto que possibilita torná-lo um ser reflexivo e transformador, melhorando sua cidadania perante a sociedade. À vista disso, discute-se, a seguir, a respeito de como a música pode facilitar o desenvolvimento crítico do estudante, uma vez que uma canção pode abordar temáticas sociais que envolvem inúmeros aspectos do mundo.

A música como ferramenta do desenvolvimento crítico

O uso de textos é relevante na sala de aula, especialmente quando o objetivo é de provocar uma discussão sobre o assunto abordado nela, a fim de desenvolver o pensamento crítico do aluno. Com isso, dependendo de como a prática de leitura ocorre, seja ela verbal ou não-verbal, e de como o leitor, o texto e os sentidos são percebidos, estabelecem-se diferentes relações entre leitor, texto e os elementos da interpretação (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p.89), ou seja, utilizando a música como um instrumento que vai proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, através de elementos não-verbais expostos em um clipe, como também elementos verbais mostrados na letra da canção, sendo importante que a letra aborde temáticas sociais



Jordão e Fogaça (2007, p.91) também afirmam que “o professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo”. Então, os professores devem criar possibilidades, em sala de aula, para que os alunos possam refletir a respeito da realidade a sua volta, ou seja, fazendo o uso da música como o propósito de fortalecer seu pensamento crítico.

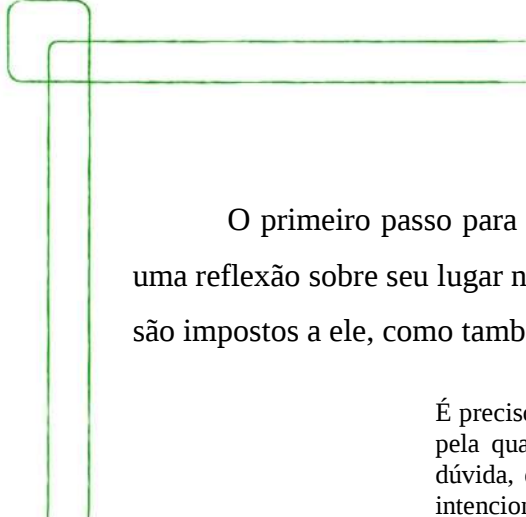
Assim sendo, a música é um recurso bastante enriquecedor/ produtivo ao ensino de língua inglesa...ou acrescentar explicação que possa justificar porque “poderoso”.

visto que ela pode apresentar criticamente, através de sua letra, os problemas sociais que se passam no mundo, e como eles possuem relação com a vivência do indivíduo pois, conforme pontua Adorno:

Na medida em que a música não é uma manifestação da verdade, mas efetivamente ideologia quer dizer, na medida em que, na forma em que é experimentada pelas populações, a música lhes encobre a realidade social, coloca-se necessariamente a pergunta de sua relação com as classes sociais (ADORNO, 1973, p.137).

De acordo com Hooks (2009), pensar é uma ação. “para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática” (HOOKS, 2009, p.30). Dessa maneira, na visão de Hooks, o centro do pensamento crítico está no desejo em conhecer e compreender o funcionamento da vida. Com isso, a música possibilita aos alunos o ato de refletir e achar soluções para aquela temática abordada, proporcionando assim o desenvolvimento da criticidade do aluno melhorando sua cidadania.

A pedagogia engajada, para Hooks (2009), é uma forma de ensino com o objetivo de recuperar a vontade dos estudantes de pensar e alcançar a autorrealização. Segundo Hooks (2009, p.32), “estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia. Primeiro, eles precisam aprender a aceitar a alegria e o poder do pensar propriamente dito”. Isto é, o pensamento crítico é um meio participativo em que ocorre a participação do professor juntamente com os alunos, com a finalidade de fazê-los entender as verdades principais e implícitas e não a explícita. Assim, a música é uma ferramenta que ajuda o aluno a interpretar e pensar criticamente a mensagem que a letra e do clipe da canção estão dizendo, sendo visível ou não visível.



O primeiro passo para o aluno assumir um posicionamento crítico é agir a partir de uma reflexão sobre seu lugar no mundo, e juntamente com sua ação ter ciência dos limites que são impostos a ele, como também os problemas que existem nele, ou seja:

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, 1984, p.7).

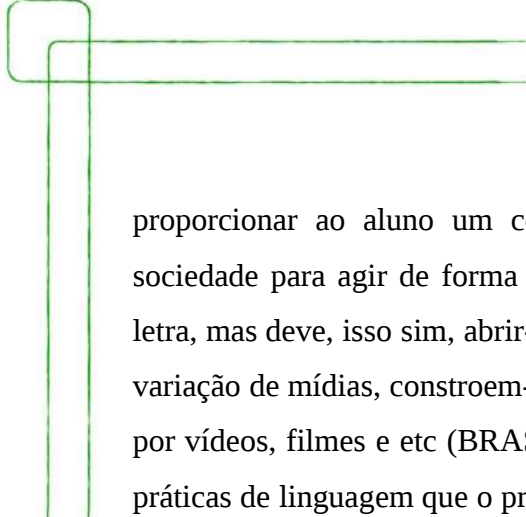
Como é possível constatar, a música é uma ferramenta muito eficaz para fortalecer o pensamento crítico do aluno, uma vez que facilita discussão a partir de uma abordagem de temáticas sociais possibilitando que esse aluno se torne um ser reflexivo e transformador. No sentido de embasar essa discussão, aborda-se a seguir o as orientações da BNCC acerca de como deve acontecer o ensino de língua inglesa em sala de aula.

As orientações da BNCC para o ensino da Língua Inglesa

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão (BRASIL,2019, p.07). Nesse sentido, o grande propósito é de trazer esses temas ao estudante na aula de língua inglesa, utilizando a música que os aborde, assim ele saberá o que é de relevante para aprender a agir na sociedade, visto que no as TCT, no contexto educativo, são aqueles temas que atravessam todas as áreas do conhecimento, e em particular, para a vida do aluno.

As disciplinas curriculares deveriam girar em torno deles tornando-se instrumentos de desenvolvimento da capacidade dos estudantes para pensar, compreender e manejar o mundo (BRASIL,2019, p.09). Nessa perspectiva, com a BNCC, os conhecimentos desses materiais deveriam ser apresentados nas aulas de língua inglesa, com o auxílio da música para que haja uma ligação entre a vivência social e cidadã do discente, em virtude de os temas contemporâneos tratarem de assuntos que retratam as experiências do estudante, com a finalidade de ajudar na sua construção cidadão, política, social e ética.

Sendo assim, o professor deve procurar resgatar a partir do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (BRASIL,2006, p.28). Dessa forma, a utilização do letramento múltiplo presume que a leitura crítica é uma ferramenta de inclusão social, já que vai



proporcionar ao aluno um comportamento reflexivo sobre as práticas de letramento da sociedade para agir de forma ativa. Então, a diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida por exemplo, na internet, por vídeos, filmes e etc (BRASIL,2006, p.29). Portanto, espera-se que o aluno conheça essas práticas de linguagem que o prepare para o mundo de trabalho e para a cidadania, em razão de transforma-se em um ser de ação social, que verá o mundo com um olhar mais crítico e reflexivo.

Com base no estudo dos teóricos ora citados, foi possível obter uma experiência satisfatória com os alunos participantes do projeto. Dessa forma, na sessão a seguir mostra como essa experiência foi efetivada.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O projeto de Residência Pedagógica do Curso de Letras Inglês – CCHL/UESPI foi realizado na escola CETI GOV. Dirceu Mendes Arcoverde. Durante o primeiro mês, o projeto ocorreu na sala de aula juntamente com o Preceptor que estava presente para ajudar caso necessário. Na primeira aula, foi apresentado o projeto, que trabalhou com músicas, analisando o clipe e a letra da música, a fim de aperfeiçoando as habilidades de *listening*, interpretação e do pensamento crítico do aluno sobre o tema social abordado nas canções.

Utilizando as estratégias de leitura como *prediction*, *skimming* e *general comprehension* para tentar contornar a dificuldade de alguns alunos em interpretar o que a música em inglês abordaria. Vale ressaltar, que todas as atividades propostas estavam alinhadas aos objetivos que se queria alcançar com o estudo da canção. Dessa forma, foram mostrados os clipes das músicas, juntamente com sua letra e a sua tradução, com a finalidade do estudante analisar os acontecimentos do videoclipe comparativamente com a letra a fim de melhorar neles a habilidade de *listening* (escuta em inglês) e interpretação. Logo depois de escutar as opiniões dos alunos sobre o assunto, os slides eram mostrados com trechos da canção e fotos que estivessem relacionados com a música.

Com isso, foram feitas atividades escritas impressas que apresentavam perguntas para que cada aluno pudesse expressar sua opinião a respeito da música, ocasionando em uma postura reflexiva e crítica sobre o tema social existente na sociedade. As figuras 1 e 2 mostram algumas das atividades propostas.

Figura 01

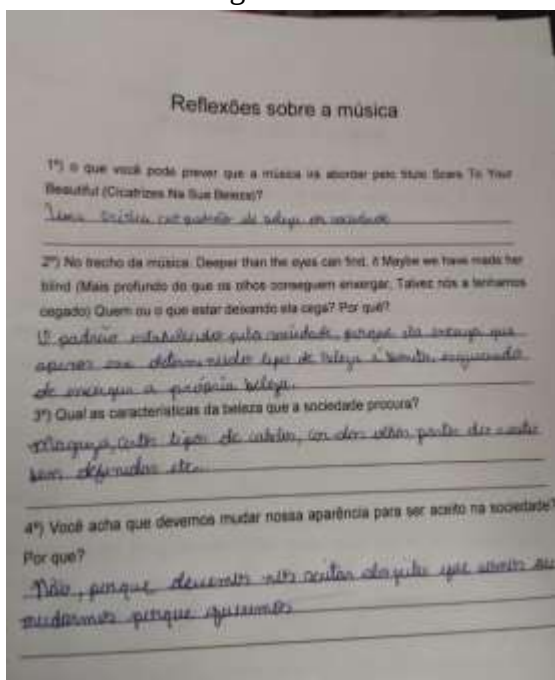
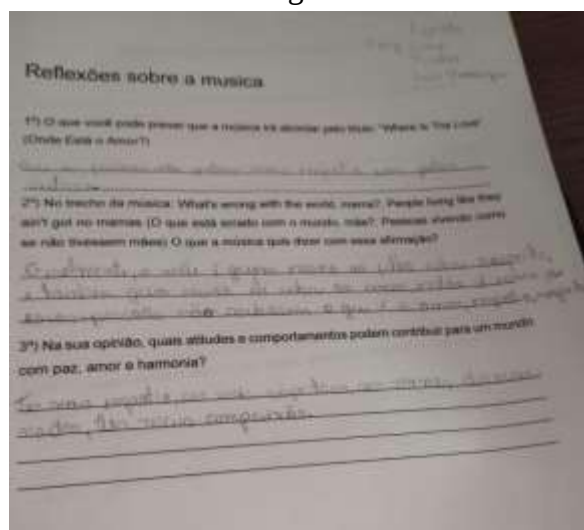


Figura 02



Fonte: Fotos das atividades colocadas e respondidas pelos alunos

Os resultados obtidos foram:

Pergunta nº 1 da atividade xerocada (figura 1): o que você pode prever que a música irá abordar pelo título *Scars To Your Beautiful* (Cicatrizes Na Sua Beleza)?

Resposta do Aluno: Uma crítica ao padrão de beleza da sociedade.

Pergunta nº 2 da atividade xeroca (figura 1): No trecho da música: *Deeper than the eyes can find, it Maybe we have made her blind* (Mais profundo do que os olhos conseguem enxergar, talvez nós a tenhamos cegado) Quem ou o que estar deixando-a cega? Por que?

Resposta do aluno: o padrão estabelecido pela sociedade, porque ela enxerga que apenas esse determinado tipo de beleza é a bonita, esquecendo de enxergar a própria beleza.

Pergunta nº 3 da atividade xerocada (figura 1): Quais as características da beleza que a sociedade procura?

Resposta do aluno: Magreza, certos tipos de cabelos, cor dos olhos, parte do corpo bem definido.

Pergunta nº 4 da atividade xeroca (figura 1): Você acha que devemos mudar nossa aparência para ser aceito na sociedade? Por que?

Resposta do aluno: Não, porque devemos aceitar do jeito que somos ou mudarmos quando queremos

Pergunta nº 1 da atividade xerocada (figura 2): O que você pode prever que a música irá abordar pelo título: “Where Is The Love” (Onde Está o Amor?)

Resposta do aluno: Que as pessoas não sentem mais empatias umas pelas outras

Pergunta nº 2 da atividade xerocada (figura 2): No trecho da música: What's wrong with the world, mama?, People living like they ain't got no mamas (O que está errado com o mundo, mãe?, Pessoas vivendo como se não tivessem mães) O que a música quis dizer com essa afirmação?

Resposta do aluno: Geralmente, a mãe é quem ensina os filhos sobre respeito, e também quem ensina ele sobre o amor, então é como se essas pessoas não soubessem o que é o amor, empatia, respeito.

Pergunta nº 3 da atividade xerocada (figura 2): Na sua opinião, quais atitudes e comportamentos podem contribuir para um mundo com paz, amor e harmonia?

Resposta do aluno: Ter mais empatia, ser mais respeitoso, ser menos discriminador, ter mais compaixão.

As atividades propostas aos estudantes foram de extrema importância no processo de construção do pensamento crítico, tendo em vista que elas exploravam a letra da música, a problemática tratada e solicitavam o posicionamento do aluno. Assim, foi possível, por meio das atividades impressas, permitir que os estudantes refletissem sobre a temática que estava sendo trabalhada na música. Desse modo, cada um deles foi capaz de expressar-se de acordo com suas perspectivas e visão de mundo.

Além das atividades impressas, os residentes também prepararam slides que apresentavam as questões de cada música, mostrando exemplos existentes na realidade dos alunos - como a vida dos famosos, por exemplos, o que tornou possível uma maior interação dos alunos no projeto.

Figura 03



Figura 04



Fonte: slides sobre a temática da música

Fonte: slides sobre a temática da música

Professor: Vocês conhecem as pessoas dessa foto?

Turma: Sim.

Professor: Quem são?

Turma: Gisele Bündchen, Angelina, Angelina Jolie, Gkay, Luiza Sonza

Professor: O que elas tem em comum?

Turma: Elas são bonitas e famosas.

Turma: Elas são consideradas perfeitas. **Professor:** Porque elas são consideradas perfeitas? **Turma:** Porque elas têm o corpo perfeito.

Turma: Porque elas têm o cabelo perfeito.

Professor: elas são consideradas um exemplo a seguir para a sociedade?

Turma: sim.

Professor: Vocês acham que as pessoas devem fazer de tudo para ser aceita pela sociedade?

Turma: Não.

Professor: Por que?

Turma: Porque ela não está fazendo por que ela quer e sim pelos outros. **Turma:** Devemos fazer por que queremos e não pelo o que os outros irão achar. (Aula realizada sobre a canção *Scars To Your Beautiful*, em 27/02/2023)

O segundo projeto realizado recebeu o nome de *Around the World*, desenvolvido com o objetivo de familiarizar os alunos com diferentes culturas e sotaques de países da língua inglesa. A princípio, os alunos realizaram foram divididos em grupos e decidiram junto aos residentes quais países seriam alvos de estudo, os países escolhidos foram: Jamaica, Irlanda, País de Gales, Austrália e Cingapura. Ao escolher os países, foi de suma importância pensar naqueles que não são comumente associados a Língua Inglesa, pois além de entender a cultura, os alunos precisaram pesquisar sobre sotaques e palavras ocasionalmente diferentes usadas pelos habitantes de cada país, para assim, entender melhor a importância de aprender inglês e todas as suas nuances para estar inserido no mundo globalizado.

Depois de escolherem os países, os grupos de alunos elaboraram uma pesquisa escrita sobre cultura, população, geografia, comidas típicas e aspectos da língua inglesa falada em cada país. O projeto teve sua culminância na apresentação dos alunos, onde eles usaram diferentes recursos visuais, artísticos e até culinários para levar um pouco de cada um desses lugares para dentro da sala de aula.

Figura 05



Figura 06



Figura 07



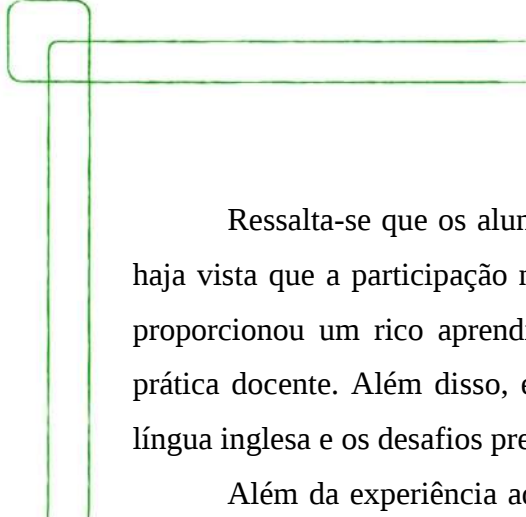
Fonte: fotos tiradas pelo residente sobre o projeto *Around the World*

As figuras 1 e 2, mostram o trabalho realizado a respeito da Irlanda, onde o grupo trouxe muitas curiosidades e um prato típico. A figura 3 mostra o trabalho das alunas sobre a Jamaica, com detalhes das cores da bandeira do país e a última imagem, é possível notar um dragão típico da cultura de Cingapura desenhada pelos alunos do grupo. Ao realizar esse trabalho, os alunos trouxeram muitos aspectos linguísticos e culturais de cada país, podendo, assim, enriquecer seu conhecimento de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no projeto mostraram como a pedagogia crítica resulta em uma formação mais completa do estudante, já que todas as atividades propostas tinham o objetivo de desenvolver o aprimoramento das estratégias de leitura, a interpretação e o pensamento crítico dos alunos envolvidos. Com isso, foi mostrado o modo como uma canção pode promover a interação e a participação do discente, através de exercícios propostos ao longo deste trabalho.

Foi possível utilizar a música como uma ferramenta efetiva que possibilitou que o aluno se posicionasse sobre o assunto abordado por meio das perguntas feitas nas atividades propostas, aliadas aos exercícios que provocavam a interpretação das cenas do clipe da canção, que instigaram o estudante a fazer uma reflexão crítica sobre a temática abordada. Através dos exercícios, foi possível trabalhar o aperfeiçoamento das estratégias de leitura, a interpretação, bem como o pensamento crítico dos alunos, através da motivação que levou à participação deles nas aulas de língua inglesa.



Ressalta-se que os alunos residentes obtiveram uma experiência significativa e única, haja vista que a participação no projeto que os fez experimentar a vivência em sala de aula proporcionou um rico aprendizado que irá agregar valores de forma positiva à sua futura prática docente. Além disso, esta vivência propiciou um entendimento a respeito ensino de língua inglesa e os desafios presentes em uma sala de aula.

Além da experiência adquirida pelos residentes, o envolvimento por parte dos alunos foi de extrema importância para a efetivação do projeto. Ressalta-se que a participação efetiva dos estudantes fez o processo acontecer de maneira efetiva e exitosa, motivadas pela interação deles, pois as atividades propostas foram realizadas de maneira precisa e objetiva, a fim de alcançar bons resultados. Os alunos foram estimulados a refletirem sobre diversos problemas sociais e a se posicionarem em relação a eles. Tais estímulos levaram os alunos a conceberem soluções para as problemáticas identificadas usando a criatividade e os seus conhecimentos de mundo, exatamente por instigar a participação deles no decorrer do desenvolvimento de todo o projeto que foi inédito para a turma. Em síntese, a prática da residência pedagógica contribuiu significativamente na formação dos futuros educadores para que sejam mais atentos e adaptáveis às complexidades do ambiente escolar, além de inspirar uma abordagem reflexiva acerca dos problemas sociais enfrentados por muitas comunidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. T. **Introdução à Sociologia da Música**. São Paulo: Unesp, 2009.

ALESSIA CARA. *Scars to your beautiful*. Nova Iorque. Def Jam, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MWASeaYuHZo&ab_channel=AlessiaCaraVEVO. Acesso em 06/04/2023.

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

BRANDÃO, R.C. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Contextualização de Temas Contemporâneos. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 08 /12/2022.

CORTELLA, S.M. **A Escola e o Conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2018. FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Terra e Paz, 1984.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. **Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido**. Línguas & Letras, [S. l.], v. 8, n. 14, p. p. 79–105, 2000. DOI:10.5935/rl&l.v8i14.906. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 11 set. 2023.

JOHN LENNON. *Imagine*. Nova Iorque. Ascot Sound Studios, 1971. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YkgkThdzX-8&ab_channel=johnlennon. Acesso em 17/05/2023.

GIROUX, A. H. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, L. S. **O Uso de Canções como Ferramenta Pedagógica para o Ensino Crítico em Língua Estrangeira: uma Experiência nas Aulas de Inglês**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012, 188 f. Dissertação de Mestrado.

Hooks, B. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2009. LIBÂNEO, C. J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

Proença, M. H. **Music is freedom: o uso da música para o ensino crítico em língua inglesa na educação profissional e tecnológica**. 1. ed. Poços de Caldas: Instituto Federal Sul de Minas Gerais, 2020.

PROENÇA, M. H.; FUINI, L.L. **Música e Pensamento Crítico nas Aulas de Língua Inglesa na Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Educere Et Educare, Paraná, Vol.15, N. 36, 2020.

SÁ, G. I. **Pensamento Crítico Através de Aulas de Conversação: Uma Proposta Pedagógica**. In: REDONDO, M. D. (Org.). **O Ensino de Línguas e Educação Crítica: Perspectivas, Propostas e Desafios**. Curitiba: Bagai, 2022.

THE BLACK YEAD PEAS. *Where is the love?*. Santa Mônica. A&M Records, 2003. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WpYeeKQkAdc&ab_channel=BlackEyedPeasVEVO. Acesso em 13/04/2023

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

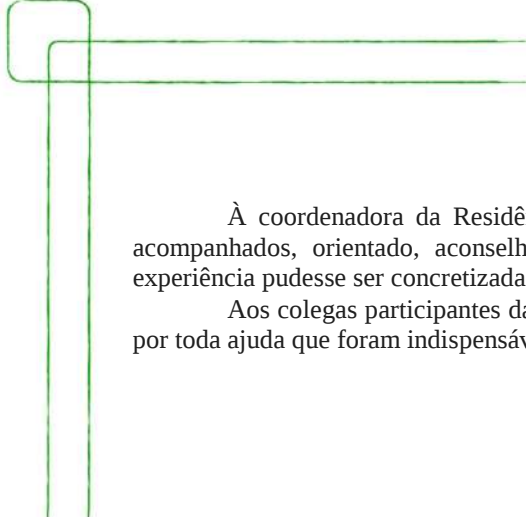
AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pela oportunidade de aprendizado, não apenas dentro do curso, mas também pelo aprendizado de vida que nos proporcionou;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela oportunidade de ingresso na Residência Pedagógica, que nos capacitou para a futura prática docente;

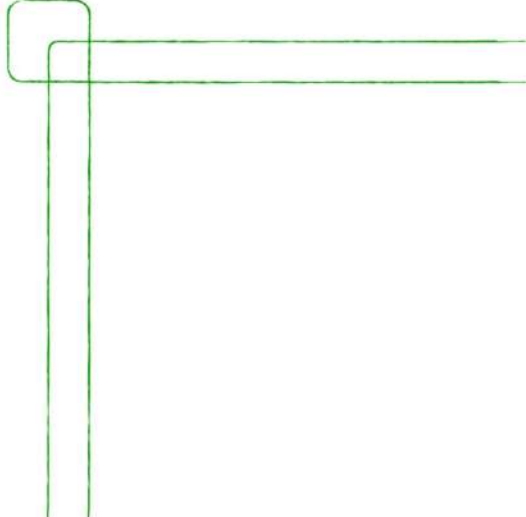
Ao colégio CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde, por permitir a nossa atuação dentro de sala de aula e por todo o apoio e parceria durante a Residência Pedagógica;

Ao preceptor Prof. Esp. Miguel Pereira da Costa, pelo aprendizado, apoio e orientação durante toda a nossa vivência dentro e fora de sala de aula;



À coordenadora da Residência Pedagógica Profa. Dra. Maria Eldelita Franco Holanda, por ter nos acompanhados, orientado, aconselhado e nos direcionado da melhor maneira possível, para que a nossa experiência pudesse ser concretizada de forma positiva e única;

Aos colegas participantes da Residência Pedagógica, pela troca de experiências, pelo companheirismo e por toda ajuda que foram indispensáveis para o sucesso da nossa prática como futuros docentes.



EDUCAÇÃO FÍSICA





O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Zilmara Gerciane da Silva Vaz
Francinaira dos Santos Lopes
Ana Clara de Sousa Silva
Silvana Rodrigues da Rocha
Renata Batista dos Santos Pinheiro
Katia Magaly Pires Ricarte

INTRODUÇÃO

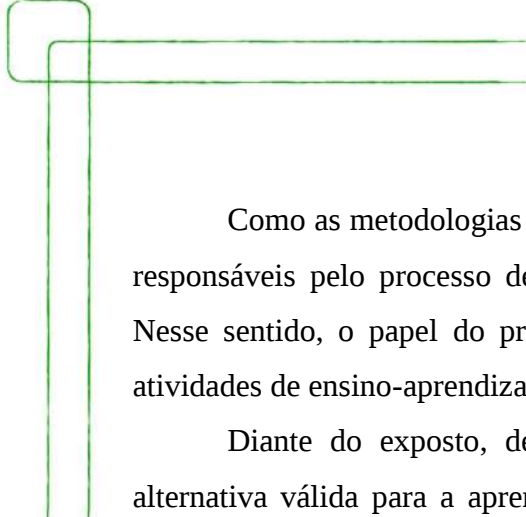
As metodologias ativas têm se mostrado cada vez mais eficazes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em áreas como a Educação Física, onde a prática é fundamental para o desenvolvimento das

habilidades e competências dos estudantes. Uma vez que as principais características envolvem a participação ativa, promoção o protagonismo e autonomia, valorização das experiências e dos conhecimentos prévios dos alunos e entre outros aspectos.

No Programa Residência Pedagógica em Educação Física, a formação de professores por meio da inserção dos estudantes em escolas de educação básica, se beneficia significativamente do uso dessas metodologias, já que elas potencializam a formação dos futuros professores em Educação Física, incentivando inovações e criatividade na elaboração das atividades e das aulas, o que contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

De acordo com Montiel, Silva e Afonso (2021) é de extrema importância que a Educação Física no Ensino Médio vá além do desenvolvimento de habilidades motoras, incorporando novos elementos nas aulas para promover a formação de competências e habilidades variadas nos alunos. Dessa forma, é possível criar significados mais amplos e enriquecedores para suas experiências.

Quando abordamos a Educação Física no Ensino Médio, estamos lidando com um grupo de alunos jovens que estão em constante evolução e mudança, de acordo com Morouço, Marques e Carvalho (2008). Conforme apontado pelos autores, esses jovens não são mais crianças, mas também não atingiram a idade adulta. Portanto, é crucial adotar metodologias ativas nas aulas de Educação Física, a fim de tornar o conhecimento mais dinâmico e envolvente. Essas abordagens possibilitam que os alunos assumam a responsabilidade pelo próprio aprendizado, tornando-se protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem (Montiel, Silva e Afonso, 2021).



Como as metodologias ativas têm o principal objetivo de tornar os alunos os principais responsáveis pelo processo de aprendizagem, assumindo um papel central nesse contexto. Nesse sentido, o papel do professor passa a ser de facilitador, orientando e mediando as atividades de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, destaca-se a importância das metodologias ativas como uma alternativa válida para a aprendizagem, desde que utilizadas de forma a apoiar as práticas pedagógicas de maneira clara. Essas ferramentas devem facilitar a construção do ensino durante as aulas teóricas/práticas de Educação Física, proporcionando momentos dinâmicos, atrativos e inovadores.

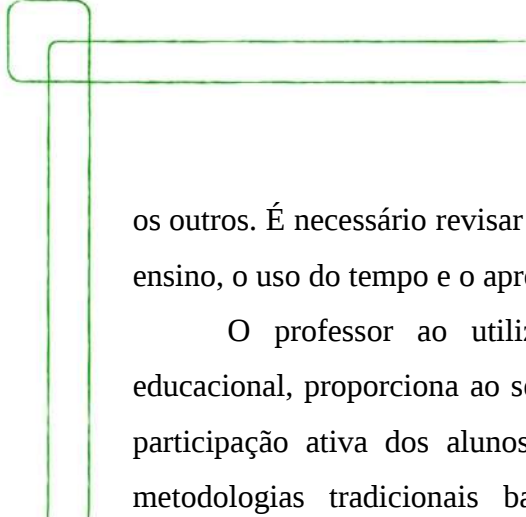
FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A aprendizagem não é um processo passivo que conduz à acumulação de conhecimento e sim um processo ativo, estabelecendo relações dos conhecimentos já possuídos, gerando autonomia. Porém, a maioria dos professores vêm utilizando prática de ensino centrada em métodos pedagógicos tradicionais, vendo o aluno como receptor de conteúdos, o que faz com que eles percam o interesse e o envolvimento com a disciplina (Falcão, 2014).

As metodologias ativas buscam, primordialmente, transformar os estudantes em protagonistas no desenvolvimento e construção do processo de ensino aprendizagem, assumindo papéis centrais nesse contexto. O papel do professor evolui para o de facilitador, orientando e mediando as construções de aprendizado (Belmont, Osborn e Lemos, 2019).

As Metodologias ativas, de acordo com Coelho (2018), são um conjunto de estratégias pedagógicas que visam promover uma maior participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, diferentemente da abordagem passiva dos alunos no ensino tradicional. Dessa forma, entende-se que por meio do ensino ativo, o professor facilitador, desenvolve métodos que alcançam o aprendizado através do envolvimento e da participação direta dos alunos durante a aula. A evolução é compreendida quando o professor facilitador busca mediar o processo de aprendizagem e estabelecem uma relação de trocas de saberes, utilizando o conhecimento prévio para produzir um ambiente propício para debate e reflexões.

A educação formal se encontra em um impasse diante das constantes mudanças na sociedade. Como seguir adiante e se tornar relevante, garantindo que todos os indivíduos aprendam de maneira eficaz a compreender, desenvolver seus projetos de vida e interagir com



os outros. É necessário revisar os processos de planejamento do currículo, as metodologias de ensino, o uso do tempo e o aproveitamento dos espaços educacionais.

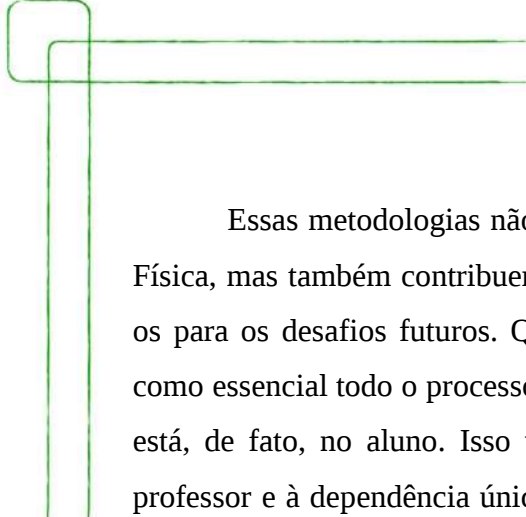
O professor ao utilizar-se de uma metodologia ativa como uma abordagem educacional, proporciona ao seu aluno o protagonismo da sua aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos promovendo a reflexão e o debate o que é diferente das metodologias tradicionais baseadas em aulas passivas e expositivas (Morán, 2015). Atualmente, novas concepções na forma de ensinar estão sendo construídas, partindo do princípio de que este aluno deve ser estimulado a participar e interagir na aula, desenvolvendo suas capacidades de pensar e agir. Sendo assim, o professor facilitador, transcende seus conteúdos científicos técnicos para além das aulas, conseguindo trabalhar com sucesso conteúdos de cunho social, moral e ético. Aplica a interdisciplinaridade e aborda os temas transversais de acordo com a realidade de cada unidade escolar.

Com base nessa reflexão e ao buscar contextualizar esse aspecto, percebe-se que, ao discutir essas definições relevantes, analisamos três metodologias de grande interesse atual: sala de aula invertida, uso de ferramentas digitais e a abordagem crítico-superadora.

Metodologia sala invertida, seminários e desenvolvimento de projetos

A implementação de metodologias ativas, como a sala invertida, a condução de seminários e a realização de projetos pelos alunos, tem se mostrado uma abordagem pedagógica amplamente eficaz. A sala invertida oferece aos estudantes a oportunidade de explorar o conteúdo previamente, permitindo que o tempo em sala de aula seja dedicado a atividades práticas e discussões mais profundas. Além de proporcionar aos alunos independência no ato de estudar, na compreensão de conteúdo, no desenvolvimento das dúvidas, visão crítica, debate fundamentado e fixação do conteúdo. Os seminários, estimulam o debate e a troca de ideias sobre temas específicos relacionados à disciplina, bem como fortalece o protagonismo ao se responsabilizar em criar, preparar o material e lidar com o trabalho em equipe.

Os projetos, por sua vez, desenvolvidos pelos próprios alunos proporcionam uma experiência de aprendizagem envolvente e prática, no qual podem aplicar o conhecimento em situações do mundo real, desenvolvendo habilidades como trabalho em equipe, liderança e resolução de problemas. Experimentam a capacidade de aplicar na prática o conteúdo aprendido na teoria.



Essas metodologias não apenas enriquecem o aprendizado dos conceitos de Educação Física, mas também contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios futuros. Quanto à abordagem das metodologias ativas, é compreendido como essencial todo o processo de estruturação de táticas pedagógicas no qual o ponto central está, de fato, no aluno. Isso vai de encontro a ênfase exclusiva da atuação intelectual do professor e à dependência única do livro didático como fonte exclusiva do conhecimento em sala de aula (Pereira, 2012).

Dessa forma, é possível afirmar que os alunos são os principais agentes no processo de ensino e aprendizagem, não o professor. São eles que têm a responsabilidade de assistir aos vídeos e elaborar questões relevantes. O papel do professor, por sua vez, se resume a fornecer um retorno especializado (Belmont, Osborn e Lemos, 2019).

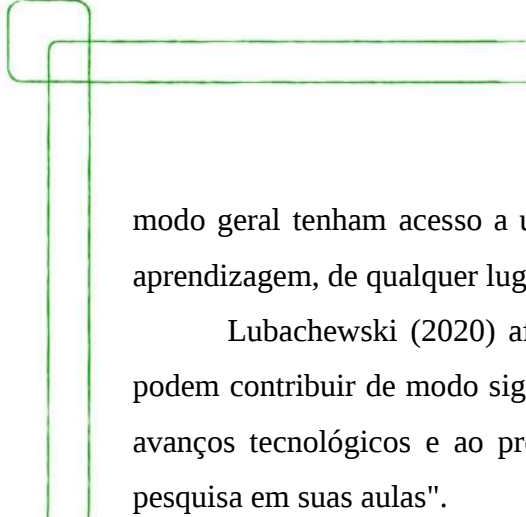
No entanto, para que a sala de aula invertida seja bem-sucedida, é necessário que haja um planejamento cuidadoso e uma estratégia clara para envolver os alunos e garantir que eles estejam sendo devidamente suportados durante todo o processo. Além disso, é importante promover a colaboração entre os alunos, de modo a incentivar a troca de conhecimentos e a construção coletiva do aprendizado.

Em suma, a sala de aula invertida representa uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino e aprendizagem dos alunos, promovendo uma maior participação e engajamento dos estudantes e potencializando o processo de aprendizado de maneira significativa. É uma estratégia que pode ser altamente benéfica para promover uma educação mais centrada no aluno e no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o século XXI.

Metodologias Ferramentas Digitais

As metodologias digitais como ferramentas de aprendizagem contribui tanto os alunos a participarem de forma a íntegra nas aulas, quanto os professores a conduzir e os conteúdos em sala de aula. Tendo em vista que aparelho eletrônico em sala de aula muitas vezes contribui negativamente para o aprendizado, os quizzes, jogos e aplicativos por sua vez oferecem uma gama de recursos educacionais, como: textos, vídeos interativos e algumas práticas que proporcionam diferentes estilos de aprendizagem.

Todavia, com a praticidade e o acesso rápido aos recursos que o aparelho eletrônico traz, bem como o acesso a internet e o compartilhamento dados, é possível que os alunos



modo geral tenham acesso a uma ampla variedade de recursos relacionados ao processo de aprendizagem, de qualquer lugar a qualquer momento.

Lubachewski (2020) afirma que "As Metodologias Ativas por meio das tecnologias podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e ao professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas".

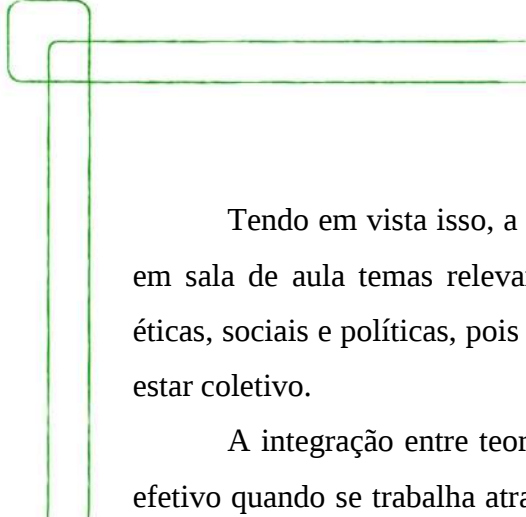
Tais ações são benéficas para nós, futuros professores, pois nos permite um retorno imediato de feedback e desempenho da turma, esse retorno instantâneo nos possibilita ajudá-los a identificar áreas de melhorias que merecem atenção e acompanhar progresso ao longo do tempo em que utilizamos esse método de ensino.

Quando se fala em ferramentas digitais como apoio pedagógico para o professor, os alunos se sentem motivados a participar por ser algo baseado em tecnologias e que já fazem parte, naturalmente, do seu dia a dia. É possível identificar resultados positivos na aplicação dessas ferramentas no processo de aprendizagem e isso torna perceptível quando os discentes em sala de aula aumentam a participação, espontaneamente, com mais afinco e interesse, até os mais introvertidos.

Metodologias Crítico-Superadora

A metodologia crítico superadora é uma abordagem de ensino que vai além da mera transmissão de conteúdos, pois além de transmitir conhecimento ela nos possibilita a oportunidade de desenvolver a consciência crítica e a capacidade de visão e transformação psíquico dos nossos alunos, pois a mesma promove a reflexão e incentivo às ações transformadoras em meio à sociedade. Diante disso é de suma importância trabalhar em sala de aula essa metodologia pois ela irá capacitar os alunos não apenas como receptores passivos de informações mas também como agentes ativos de mudanças.

Tudo isso resulta através da construção coletiva do conhecimento, que é refletido no cotidiano dos alunos, além de também fortalecer o desenvolvimento dos mesmos em aspectos da consciência crítica, onde os alunos são incentivados a questionar e analisar a realidade, tornando-se conscientes das injustiças sociais e buscando maneiras de transformá-los, os alunos também se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado, promovendo autonomia, responsabilidade e confiança em suas habilidades.



Tendo em vista isso, a formação cidadão também é alcançada, quando nós abordamos em sala de aula temas relevantes para a sociedade, estimulando a reflexão sobre questões éticas, sociais e políticas, pois visamos formar cidadãos críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo.

A integração entre teoria e prática na educação também garante um desenvolvimento efetivo quando se trabalha através da metodologia, isso ocorre por meio da apresentação dos conteúdos de forma contextualizada, relacionando-os diretamente às experiências de vida dos alunos. Tais orientações visam otimizar e aprimorar tanto a compreensão quanto a aplicação do conhecimento em situações reais, tornando o aprendizado mais significativo e eficaz, tudo isso é possível através da metodologia crítico-superadora.

Além disso, a metodologia crítica-superadora também busca promover a valorização da diversidade cultural e a promoção da inclusão, garantindo que todos os alunos tenham suas vozes ouvidas e seus conhecimentos valorizados. Isso contribui para a construção de uma escola mais democrática e plural, onde todos se sintam representados e respeitados.

É importante ressaltar que a combinação dessas diferentes metodologias pode potencializar ainda mais os resultados educacionais, promovendo um ensino mais inclusivo, democrático e contextualizado. Ao integrar as metodologias ativas de sala invertida, o uso de ferramentas digitais e a metodologia crítica-superadora, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e significativos, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O Programa Residência Pedagógica (PRP) proporcionou uma excelente oportunidade para a utilização de metodologias ativas na preparação de aulas teórica e práticas para as séries do Ensino Médio na escola-campo CETI Didácio Silva, localizada na zona sudeste de Teresina-PI. Sob a orientação da professora preceptora do PRP, os residentes tiveram autonomia para organizar o planejamento pedagógico e ministrar os conteúdos de forma eficiente durante todo o módulo no período vespertino.

Durante a implementação da metodologia da sala de aula invertida, as residentes optaram por realizar seminários sobre dança, nos quais os alunos foram incumbidos de apresentar danças regionais brasileiras. Nesses seminários, os estudantes abordaram o contexto cultural e as principais características das danças, além de apresentarem também

suas próprias coreografias. Vale ressaltar que as coreografias foram executadas pelos próprios alunos.

Além dos seminários, os alunos participaram de uma atividade interdisciplinar sobre saúde mental, no âmbito do projeto "Educação Física e Saúde na Escola". Nessa iniciativa, os estudantes criaram uma exposição de artes para a comunidade escolar, que incluiu a produção de poemas, textos e desenhos abordando a importância da saúde mental sob a ótica deles. O projeto também proporcionou momentos de cuidados à saúde dos trabalhadores (Fig.01).

Figura 01- Projeto Educação Física e Saúde na Escola

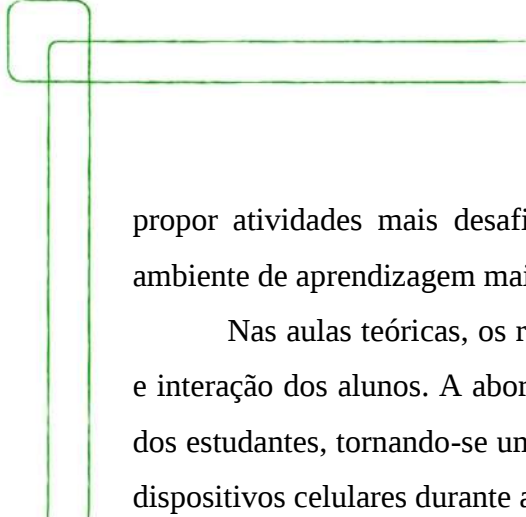


Fonte: Subprojeto Educação Física RP/UESPI

Essa abordagem trouxe diversas contribuições para o cuidado da saúde na escola, tanto para os educadores quanto para o ensino-aprendizagem dos alunos. Na atividade aplicada aos alunos, permitiu que aprendessem no seu próprio ritmo e revisitassem o conteúdo quantas vezes forem necessárias. Isso aumentou a compreensão e retenção do conhecimento, já que cada estudante se dedicou ao conteúdo de acordo com suas necessidades e interesses individuais.

Além disso, a metodologia sala invertida promoveu a autonomia e responsabilidade dos alunos em relação ao seu próprio aprendizado. Ao ter contato prévio com o conteúdo, os estudantes chegam à sala de aula mais preparados para discutir e aplicar o conhecimento, o que estimula a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

Outro benefício da sala invertida é a possibilidade de personalização do ensino, uma vez que o professor pode dedicar mais tempo às dificuldades específicas de cada aluno e



propor atividades mais desafiadoras para quem já domina o conteúdo. Isso promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante para todos os alunos.

Nas aulas teóricas, os residentes identificaram uma grande dificuldade na participação e interação dos alunos. A abordagem tradicional de ensino teórico não despertava o interesse dos estudantes, tornando-se um obstáculo para o aprendizado. Além disso, o constante uso de dispositivos celulares durante as aulas de educação física também representava um desafio.

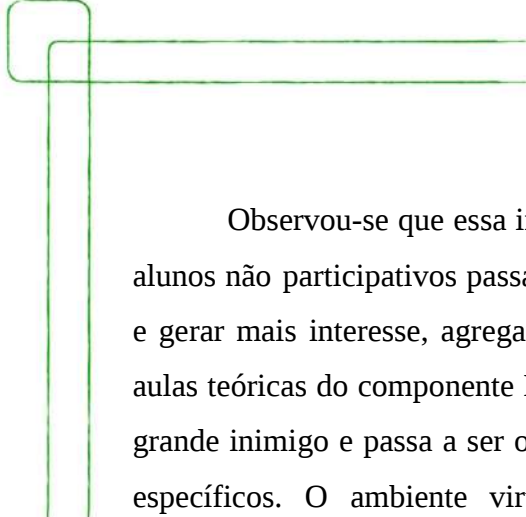
Diante desses problemas, os residentes optaram por utilizar ferramentas digitais como quis e outros uma solução para melhorar a qualidade das aulas. Essa abordagem inovadora permitiu aumentar a participação dos alunos e criar um ambiente mais interativo e dinâmico, contribuindo para o engajamento e aprendizado dos estudantes.

Durante algumas aulas teóricas de Educação Física, foram utilizadas ferramentas digitais para tornar a abordagem dos conteúdos mais dinâmica. Uma dessas ferramentas foi a nuvem de palavras, utilizada no início das aulas para que os alunos pudessem compartilhar seus conhecimentos prévios sobre o tema através de um link acessado pelo celular. Essa estratégia proporcionou uma participação mais ativa dos alunos e contribuiu para uma aprendizagem mais significativa.

Uma outra ferramenta muito útil utilizada foi o “Quizziz”, uma plataforma gamificada que possibilita a criação e uso de “Quizes” - jogos de perguntas e respostas. Durante as aulas, os jogos foram utilizados sob a supervisão do residente, com a projeção das perguntas e respostas em uma tela amplificada para que todos pudessem acompanhar em tempo real.

A escolha por utilizar os jogos tinha como objetivo revisar os conteúdos que seriam cobrados nas provas bimestrais, os quais eram apresentados de forma interativa, incluindo imagens, vídeos e opções de respostas. Os alunos podiam jogar individualmente ou em grupo, tornando a atividade ainda mais dinâmica e atrativa. O residente conseguia acompanhar o desempenho dos estudantes através de relatórios detalhados fornecidos pela própria plataforma.

Dessa forma, estimulou o aprendizado de forma lúdica, utilizando jogos eletrônicos como os quizzes, nuvens e outros em ambiente presencial como recurso. Essa ferramenta atende a diferentes critérios e propostas de ensino, sendo considerada atrativa e divertida para os alunos, ampliando a variedade das atividades em sala de aula. Além disso, diversas outras ferramentas podem ser adaptadas para o ambiente presencial.



Observou-se que essa inovação presente na prática pedagógica do ensino permitiu que alunos não participativos passassem a ser, que a interação foi favorável para elevar a atenção e gerar mais interesse, agregando valores às discussões. As atividades propostas durante as aulas teóricas do componente Educação Física. Neste momento, a tecnologia deixa de ser um grande inimigo e passa a ser o maior aliado do professor, desde que seja delineado objetivos específicos. O ambiente virtual integrado ao presencial, principalmente após período pandêmico, tornou-se uma realidade educacional que não pode ser evitada

Durante as aulas, a metodologia crítico-superadora foi aplicada de forma predominante nas atividades destinadas às turmas de 3º ano. Buscamos abordar os conteúdos de esportes, dança, ginásticas, lutas e conhecimentos sobre o corpo, sempre relacionando-os a temas atuais como inclusão, preconceitos, trabalho, meio ambiente, questões de gênero, entre outros. A seleção dos conteúdos foi feita considerando sua relevância social, atualidade e adequação às características sociocognitivas dos alunos.

Exemplo disso, nas aulas de esportes, não apenas discutimos o conteúdo em si, mas também exploramos suas características e curiosidades. Além disso, abordamos questões relevantes, como a disparidade salarial entre jogadores do sexo masculino e feminino, o preconceito racial no futebol e a supervalorização desse esporte em relação aos demais. Nosso objetivo foi enriquecer o seu repertório de conhecimento, que pode ser muito útil na redação do Enem.

Uma das principais contribuições dessa metodologia é a valorização da participação ativa dos alunos no processo educativo, promovendo a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa. Isso permite que os estudantes se tornem agentes ativos no seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades de análise, síntese e argumentação.

Nesse sentido é fundamental que os educadores estejam cada vez mais abertos e dispostos a incorporar as metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, visando assim potencializar a qualidade do processo educativo e formar cidadãos mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios do século XXI. Tratando-se do componente curricular Educação Física todas essas intervenções realizadas em sala de aula para fixar os conteúdos foram aplicados na prática e contemplados em cada esporte trabalhado, incluindo os esportes adaptados, durante a execução do Programa Residência Pedagógica, conformem visto na figura 02.

Figura 02 - Aulas práticas de esporte adaptado na escola-campo CETI Didácio Silva com regras definidas pelos alunos

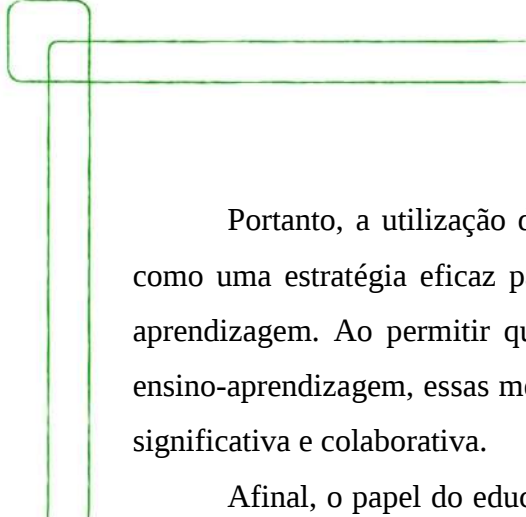


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que o uso de metodologias ativas no programa de residência pedagógica resulta em inúmeros benefícios tanto para os professores quanto para os alunos. A variedade de abordagens pedagógicas traz consigo diversos pontos positivos, proporcionando ao futuro profissional em educação física a oportunidade de criar atividades inovadoras e desenvolver suas habilidades de ensino.

Ao adotar uma abordagem integrada das metodologias, os residentes têm a chance de vivenciar experiências enriquecedoras ao ministrar aulas, o que resulta em um desempenho aprimorado e essencial para sua formação como professor. Além disso, o uso dessas metodologias também é fundamental para os alunos, pois lhes proporciona ensinamentos significativos e promove a autonomia, preparando-os para situações do mundo real e permitindo a aplicação dos aprendizados no dia a dia.

A colaboração é um aspecto essencial durante o uso das metodologias ativas, pois envolve atividades em grupo que melhoram as habilidades de trabalho em equipe e comunicação dos alunos. Essas interações contribuem para um desenvolvimento adequado da socialização dos alunos, atendendo a um dos objetivos do programa de residência pedagógica.



Portanto, a utilização de metodologias ativas nas aulas de educação física se mostra como uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos estudantes e potencializar a aprendizagem. Ao permitir que os alunos sejam protagonistas do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, essas metodologias favorecem a construção do conhecimento de forma significativa e colaborativa.

Afinal, o papel do educador vai muito além de transmitir conhecimentos, ele deve ser um facilitador do aprendizado, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes em seu processo de formação, que é possível afirmar que o uso dessas metodologias contribui para uma educação mais inovadora, inclusiva e centrada no aluno.

REFERÊNCIAS

Belmont, Rachel Saraiva; Osborne, Renata; Lemos, Evelyse dos Santos. **A sala de aula invertida na Educação Física escolar**. Motrivivência, v. 31, n. 59, 2019.

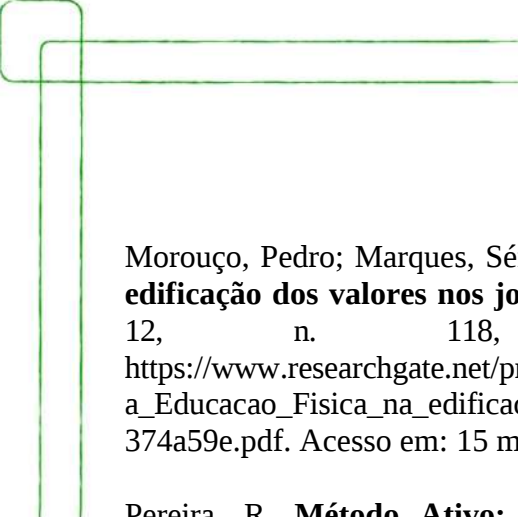
Coelho, M. N. **Uma comparação entre team-based learning e peer-instruction em turmas de física do ensino médio**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 4, n. 10, 2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1067>. Acesso em: 15 mar. 2024

Falção, A. P.; Leite, M. D.; Tenório, M. M. **Ferramentas de apoio ao ensino presencial utilizando gamificação e design de jogos**. XXV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2014. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Marcos-Tenorio/publication/275581298_Ferramenta_de_apoio_ao_ensino_presencial_utilizando_gamificacao_e_design_de_jogos/links/553ff37d0cf2736761c25ca1/Ferramenta-de-apoio-ao-ensino-presencial-utilizando-gamificacao-e-design-d-e-jogos.pdf >. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

Lubachewski, Gesseca Camara; CERUTTI, Elisabete. **Tecnologias digitais: uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem**. VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática Universidade de Passo Fundo, 2020.

Montiel, F. C; Silva, P. R. L; Afonso, M.R. **Relato de experiência: Construindo processos de ensino e de aprendizagem através de uma metodologia ativa em aulas de Educação Física**. Revista de Educação Física. Refise, Limoeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 241-255, abr. 2021. Disponível em: CONSTRUINDO PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE UMA METODOLOGIA ATIVA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA | Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (ifce.edu.br). Acesso em: 15 mar. 2024.

Morán, José et al. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.



Morouço, Pedro; Marques, Sérgio; Carvalho Mariana. **A influência da Educação Física na edificação dos valores nos jovens actuais.** Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires, ano 12, n. 118, mar. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Morouco/publication/267450608_A_influencia_d_a_Educacao_Fisica_na_edificacao_dos_valores_nos_jovens_actuais/links/544fc0470cf24e8f7374a59e.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

Pereira, R. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior.** In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22setembro de 2012.



DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

Pedro Henrique Soares Guimarães
Thaynara Santos Brito
Tiago Anchieta Rodrigues
Ana Claudia Carvalho Silva
Renata Batista dos Santos Pinheiro
Katia Magaly Pires Ricarte

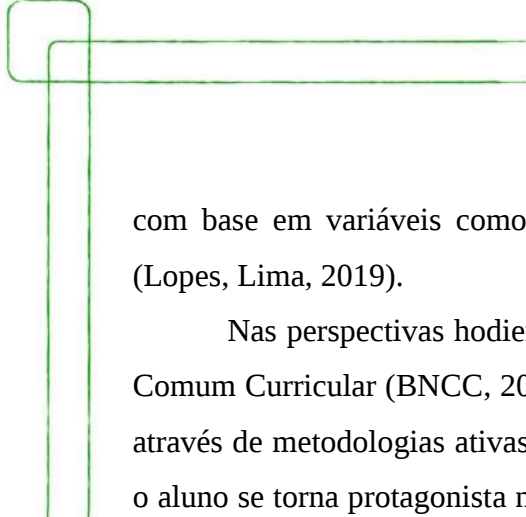
INTRODUÇÃO

Em virtude do novo Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular assegura autonomia e protagonismo de seus alunos dando liberdade ao docente para desenvolver o currículo dos jovens de acordo com a realidade que este está inserido. Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes (Brasil, 2018).

O planejamento das aulas e a utilização de metodologias ativas se faz importante para agregar ao aprendizado dos alunos de forma integral, corroborando com a necessidade de se formar cidadãos críticos e participativos. Do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida (Brasil, 2018).

O termo aprendizagem é uma derivação do verbo "aprender" que significa: "ficar sabendo, reter na memória, tomar conhecimento de"; "adquirir habilidade prática (em)"; "passar a compreender (algo) melhor graças a um depuramento da capacidade de apreciação, empatia, percepção etc.". Logo, uma trilha de aprendizagem pode ser considerada como um caminho, um modelo para aprender (Lopes, Lima, 2019).

Uma Trilha de Aprendizagem (TA) enquanto estratégia de ensino é um conjunto de passos, procedimentos, para que os conteúdos a serem repassados possa ser de maior qualidade. As trilhas de aprendizagem podem ser entendidas como um conjunto sistemático e multimodal de unidades de aprendizagem, contendo diferentes esquemas de navegação, que podem ir desde modelos lineares, prescritivos, passando-se por modelos mais hierárquicos, e chegando-se a modelos em rede, cuja navegação é mais livre, e tendo como propósito o desenvolvimento de competências. Esses esquemas de navegação podem ser personalizados,



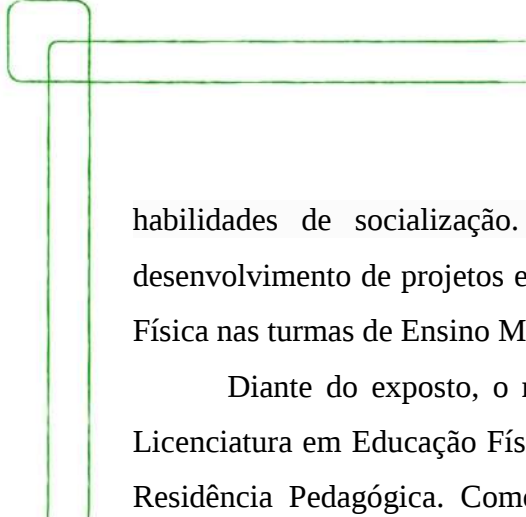
com base em variáveis como objetivos, perfil do aluno e características de aprendizagem (Lopes, Lima, 2019).

Nas perspectivas hodiernas da demanda educacional estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) as formas de ensino aprendizagem podem e devem ocorrer através de metodologias ativas, trata-se da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) o qual o aluno se torna protagonista no seu processo de aprendizagem. A ideia central da ABP é que a partir da aplicação de um projeto seja este, de acordo com os objetos de conhecimento trabalhados em sala de aula ou temas corriqueiros da vivência dos alunos com o âmbito em que está inserido, este consiga dialogar sobre a temática de forma crítica, solucionar problemáticas de maneira criativa, participativa e, principalmente, colaborativa resultando num produto final de aprendizagem global além das normativas teóricas.

Com a integração do Novo Ensino Médio as ferramentas tecnológicas devem se aliar às ferramentas já trabalhadas, como aulas expositivas, grupos de discussão, mapas conceituais, jogos interativos, produção de peças teatrais e *podcast* que são elementos que compõem as trilhas de aprendizagem e proporcionam aos alunos que passem por uma compreensão mais ampla sobre determinado conteúdo e, assim, melhore o seu nível de entendimento sobre o mesmo. A TA proporciona um aprendizado inclusivo, promove autonomia, incentiva o ensino por competências, nivelamento do conhecimento, maior desenvolvimento de habilidades como planejamento pessoal e projeto de vida.

Diante das normativas que agora compõem o Ensino Médio, esse pretende atender as necessidades dos jovens no intuito de aprofundar os seus estudos as áreas de conhecimento nos quais se identificam, de acordo com a área que pretende se formar. Nesse contexto, os Itinerários Formativos (IF) atuam como um conjunto de elementos de estudos que proporcionam para que o aluno se aprofunde nas áreas de conhecimento em razão da organização curricular, no caso da Educação Física (EF), na área de linguagens e suas tecnologias, para que o aluno possa ter essa autonomia e definir o processo que envolva a sua participação e a sua relação com componente e a comunidade escolar (Brasil, 2018).

A BNCC (2018) traz para a Educação Física do Ensino Médio características de caráter social e crítica, saúde pública, qualidade de vida e possibilita através dessas perspectivas o diálogo com resgate e apresentação de novas formas de jogos e brincadeiras, lutas, danças, ginástica, esportes e práticas corporais de aventura. O intuito é que esse conjunto de experiências desenvolva no aluno um olhar de autonomia, empatia, criatividade e



habilidades de socialização. O objetivo deste relato é evidenciar a importância do desenvolvimento de projetos e a sua contribuição no processo de aprendizagem da Educação Física nas turmas de Ensino Médio numa escola pública de tempo integral em Teresina, PI.

Diante do exposto, o relato constitui a atuação da residente, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí através do Programa de Residência Pedagógica. Como metodologia ativa no processo de aprendizagem, as aulas contavam com seminários, mapas mentais, textuais, oficinas de criação, resumos, questionários, jogos recreativos, músicas entre outros.

Vista necessidade de trazer novas formas de ensino, em razão da escola ser em tempo integral, os residentes trouxeram proposta de realizar aulas expositivas através de projetos para que os alunos pudessem ter novas vivências de formas de aprendizado. Ademais, atrelado com o planejamento de conteúdos já realizado para o bimestre, foi desenvolvido dois projetos, sendo um de jogos e brincadeiras e outro sobre saúde mental e inteligência emocional.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

O Método de Projetos nas escolas, traz a necessidade da comunhão de conhecimentos entre os docentes, alunos e a comunidade escolar, para a construção de um novo conhecimento a partir das competências no desenvolvimento de projetos.

Em um projeto trabalhado na escola é imprescindível que o grupo ou o docente que irá desenvolver o projeto, conheça a realidade do estabelecimento de ensino, observando problemas ou situações presentes que possam levar a um tema novo e interessante aos alunos, necessitando que os conteúdos do projeto se entrelacem com a realidade e os problemas enfrentados no contexto escolar, afim de trazer soluções e uma melhor aprendizagem de maneira mais lúdica (Morais , 2008).

As intervenções e projetos em estabelecimentos de ensino trazem efeitos diretos sendo estes, a participação efetiva dos alunos em atividades da disciplina de Educação Física, com interesse principal no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, lateralidade, pensamentos mais ágeis. Outrossim, efeitos indiretos na atividade física dos alunos, a partir do desenvolvimento de projetos os alunos acabam potencializando a disposição do aumento da atividade física fora das dependências da escola, gerando um estilo de vida saudável.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Em um projeto realizado em uma escola de ensino médio e em tempo integral, aqui denominada de Escola-campo, sobre jogos e brincadeiras regionais, fomos desafiados a resgatar a cultura local e promover a integração entre os estudantes. Inicialmente, feita uma pesquisa, por meio de um formulário, para que os alunos trouxessem jogos e brincadeiras do contexto familiar e regional, tendo em vista que as turmas apesar de ser do mesmo Estado, possuía alunos da capital e de cidades próximas, com contextos e classes diferentes.

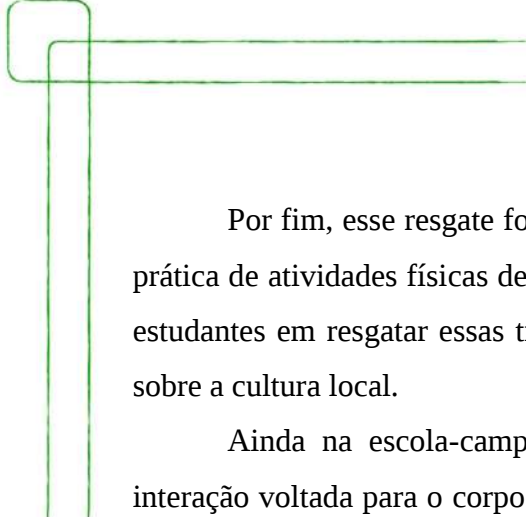
Com o conhecimento adquirido, organizamos uma série de atividades práticas, que envolviam jogos coletivos, duplas, sozinhos; sejam eles jogos práticos, de tabuleiro ou cartas. Durante a semana, os alunos participaram de oficinas para aprender e praticar esses jogos. Essas atividades foram uma oportunidade não apenas de diversão, mas também de aprendizado sobre a importância de preservar e valorizar a cultura local.

Além das atividades práticas, também realizamos debates sobre a importância dos jogos e brincadeiras na formação cultural e social de um povo. Os alunos puderam discutir sobre como tradições são importantes para a identidade de uma comunidade e como podem ser valorizadas e preservadas.

Trabalhar e resgatar os jogos e brincadeiras de antigamente, como : 7 pecados, pique-bandeira, passa o anel, coelhinho sai da toca, tacoball, etc, estas práticas foram importante por várias razões. Primeiramente, essas atividades fazem parte da cultura e da história de um povo, sendo um reflexo das tradições e valores de uma sociedade em determinado período. Ao resgatá-las, preservamos esse patrimônio cultural, evitando que se perca no tempo.

Além disso, os jogos e brincadeiras tradicionais muitas vezes envolvem valores importantes, como trabalho em equipe, respeito às regras, tolerância à frustração e socialização. Esses aspectos são essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças e dos jovens, contribuindo para a formação de cidadãos mais completos e conscientes.

Outro ponto importante é que os jogos geralmente possuem regras mais definidas e objetivos específicos, podendo ser competitivos e estratégicos. Ao contrário as brincadeiras tendem a serem mais livres e espontâneas, permitindo a criatividade e com menos ênfase nas regras. Quando pensamos nas características de antigamente muitas vezes são mais simples e não requerem equipamentos sofisticados, o que os torna acessíveis a um maior número de pessoas, independentemente de sua condição socioeconômica. Isso é especialmente relevante em um contexto em que o acesso as tecnologias digitais estão cada vez mais presente.



Por fim, esse resgate foi uma forma também de combater o sedentarismo e estimular a prática de atividades físicas de forma lúdica e divertida. Foi gratificante ver o entusiasmo dos estudantes em resgatar essas tradições e o impacto positivo que o projeto teve em sua visão sobre a cultura local.

Ainda na escola-campo foi realizado um projeto de saúde que iniciou com uma interação voltada para o corpo docente, decidimos implementar a ginástica laboral como uma forma de promover a saúde mental dos professores. Percebemos que, devido à carga horária extensa e às demandas emocionais da profissão, muitos professores sofrem com estresse e ansiedade.

As sessões de ginástica laboral foram realizadas durante o intervalo das aulas, de forma a não interferir no horário de trabalho dos professores. As atividades incluíam alongamentos, exercícios de relaxamento, respiração e fortalecimento muscular, visando reduzir o estresse e melhorar o bem-estar físico e mental.

Além disso, tivemos um bate papo com esses profissionais sobre saúde mental, estresse e técnicas de relaxamento, para complementar os benefícios da ginástica laboral. Os professores relataram uma melhoria significativa após as atividades feitas pelos residentes.

A posteriori, por meio de feedback dos professores estes se mostraram mais engajados e motivados, refletindo diretamente na qualidade do ensino e no ambiente escolar como um todo. Foi uma experiência enriquecedora que demonstrou a importância de cuidar da saúde mental dos profissionais da educação.

Ainda no projeto de saúde, agora voltado para os alunos do ensino médio que se preparavam para o Enem, foi iniciado com uma aula de yoga e práticas de relaxamento e respiração, seguidos de uma palestra sobre inteligência emocional e como lidar com situações de ansiedade e estresse.

Ademais, abordamos o tema "O que me faz feliz?" com o objetivo de ajudá-los a lidar com a tensão e a pressão do exame. Percebemos que muitos alunos estavam ansiosos e estressados com a preparação para o Enem, o que poderia impactar negativamente seu desempenho. Para o projeto, promovemos rodas de conversa e atividades que incentivavam os alunos a refletirem sobre o que realmente os faziam felizes, indo além das pressões acadêmicas e sociais. Focamos em aspectos como momentos de lazer, relações e conquistas pessoais (Figura 1).

Durante as atividades, os alunos foram incentivados a compartilhar suas experiências e a valorizar os momentos de felicidade em suas vidas. Também foram estimulados a criar um mapa mental onde registravam com fotos e desenhos de algo que os fazia felizes, como forma de cultivar uma mentalidade mais positiva.

Figura 1 - Aula sobre saúde mental

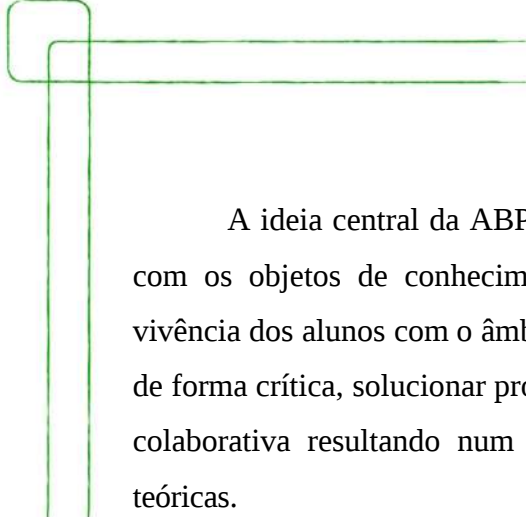


Além disso, promovemos momentos de relaxamento e descontração, com exercícios de respiração, visando reduzir a ansiedade e o estresse relacionados ao Enem. Foi gratificante ver o impacto positivo que o projeto teve na vida dos alunos, não apenas em relação ao Enem, mas também no desenvolvimento de uma visão mais positiva e equilibrada sobre suas vidas.

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes (Brasil, 2018, p. 471).

O planejamento das aulas e a utilização de metodologias ativas se faz importante para agregar ao aprendizado dos alunos de forma integral, corroborando com a necessidade de se formar cidadãos críticos e participativos. Do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 465).

Nas perspectivas hodiernas da demanda educacional estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) as formas de ensino aprendizagem podem e devem ocorrer através de metodologias ativas, trata-se da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) o qual o aluno se torna protagonista no seu processo de aprendizagem.



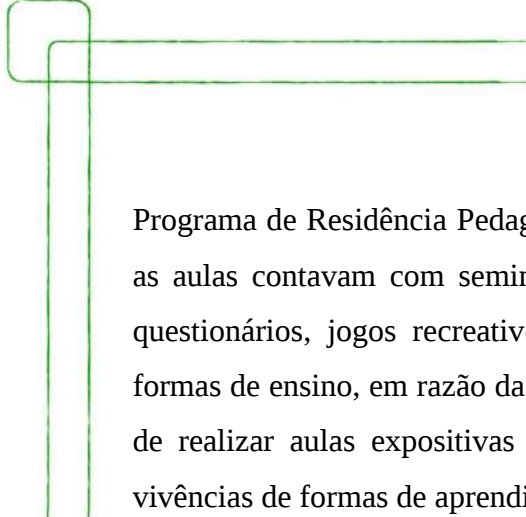
A ideia central da ABP é que a partir da aplicação de um projeto seja este, de acordo com os objetos de conhecimento trabalhados em sala de aula ou temas corriqueiros da vivência dos alunos com o âmbito em que está inserido, este consiga dialogar sobre a temática de forma crítica, solucionar problemáticas de maneira criativa, participativa e, principalmente, colaborativa resultando num produto final de aprendizagem global além das normativas teóricas.

Com a integração do Novo Ensino Médio as ferramentas tecnológicas devem se aliar às ferramentas já trabalhadas, como aulas expositivas, grupos de discussão, mapas conceituais, jogos interativos, produção de peças teatrais e Podcast que são elementos que compõem as trilhas de aprendizagem e proporcionam aos alunos que passem por uma compreensão mais ampla sobre determinado conteúdo e, assim, melhore o seu nível de entendimento sobre o mesmo. A TA proporciona um aprendizado inclusivo, promove autonomia, incentiva o ensino por competências, nivelamento do conhecimento, maior desenvolvimento de habilidades como planejamento pessoal e projeto de vida.

Diante das normativas que agora compõem o ensino médio, esse pretende atender as necessidades dos jovens no intuito de aprofundar os seus estudos as áreas de conhecimento nos quais se identificam, de acordo com a sua área que pretende se formar. Nesse contexto, os Itinerários Formativos (IF) são o conjunto de elementos de estudos que proporcionam para que o aluno se aprofunde nas áreas de conhecimento em razão da organização curricular, no caso da Educação Física (EF), na área de linguagens e suas tecnologias, para que possa ter essa autonomia e definir o processo que envolva a sua participação e a sua relação com componente e a comunidade escolar.

A BNCC (2018) traz para a Educação Física do ensino médio características de caráter social e crítica, saúde pública, qualidade de vida e possibilita através dessas perspectivas o diálogo com resgate e apresentação de novas formas de jogos e brincadeiras, lutas, danças, ginástica, esportes e práticas corporais de aventura. O intuito é que esse conjunto de experiências desenvolva no aluno um olhar de autonomia, empatia, criatividade e habilidades de socialização. O objetivo deste relato é evidenciar a importância do desenvolvimento de projetos e a sua contribuição no processo de aprendizagem da Educação Física nas turmas de Ensino Médio numa escola pública de tempo integral em Teresina, PI.

Diante do exposto, o prezado relato constitui a atuação da residente, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí através do



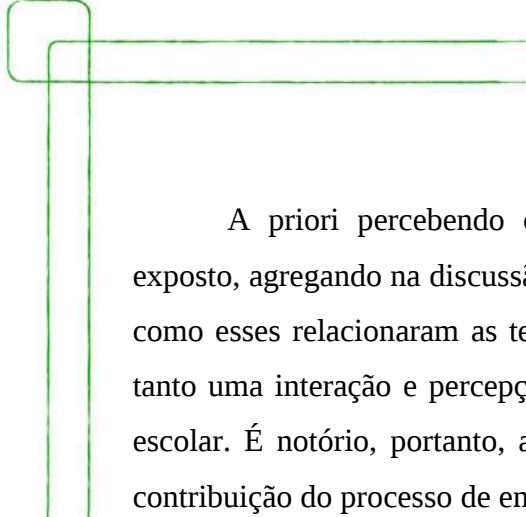
Programa de Residência Pedagógica. Como metodologia ativa no processo de aprendizagem, as aulas contavam com seminários, mapas mentais, textuais, oficinas de criação, resumos, questionários, jogos recreativos, músicas entre outros. Vista necessidade de trazer novas formas de ensino, em razão da escola ser em tempo integral, os residentes trouxeram proposta de realizar aulas expositivas através de projetos para que os alunos pudessem ter novas vivências de formas de aprendizado.

Ademais, de acordo com o planejamento de conteúdos já realizado para o bimestre, foi desenvolvido dois projetos, sendo um de jogos e brincadeiras e outro sobre saúde mental e inteligência emocional. Para o conteúdo de jogos e brincadeiras trabalhadas foi desenvolvido um projeto no intuito de resgatar as práticas regionais do Piauí através de brincadeiras de caráter popular e folclórico. O projeto foi realizado em três etapas: o questionário, aula teórica e o resgate através das memórias que os alunos carregam em relação as práticas de jogos e brincadeiras pessoais e de cunho familiar realizadas nos espaços da escola.

No projeto foi apresentado aos alunos os conceitos de jogos e brincadeiras e suas diferenças, o contexto social e como este influencia no desenvolvimento das crianças que não tem contato com jogos e brincadeiras, a importância dessas práticas no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dessas crianças.

Outrossim, foi realizado um projeto de saúde e Educação Física, no qual contou com prática de aula laboral com os professores, tendo em vista que por trabalhar em uma escola de tempo integral com várias turmas, estes passam muito tempo escrevendo, explicando conteúdos em pé, e por muitas vezes não praticando um simples alongamento; uma aula sobre ansiedade e a pressão que as turmas de terceira série sofrem pela família e escola, quanto ao ENEM.

Na aula foi trabalhada através da yoga e práticas de relaxamento sobre a inteligência emocional; como resultado foi pedido pelos residentes a criação de um mapa visual sobre – o que é felicidade para mim? Posto isso, tanto para os residentes quanto para os alunos da escola, foi evidente a interação e interdisciplinaridade que os projetos permitem na hora de aplicar um conteúdo, de uma forma geral em comparação com as aulas convencionais, os projetos permitiram maior criatividade, interação e colaboração dos alunos além da percepção e conhecimento de mundo diante dos conteúdos trabalhados, corroborando com a premissa que a Base Comum Curricular nos traz de formação de cidadãos críticos e que este possa relacionar temáticas e vivências como elemento e aquisição de saberes.



A priori percebendo os conhecimentos gerais adquiridos pelos alunos diante do exposto, agregando na discussão a troca de saberes apresentados por eles, a posteriori a forma como esses relacionaram as temáticas com as vivências e a qualidade de vida, promovendo tanto uma interação e percepção de manutenção de saúde e cultura dentro e fora do âmbito escolar. É notório, portanto, a importância do desenvolvimento de projetos e seu papel na contribuição do processo de ensino aprendizagem nos conteúdos da Educação Física.

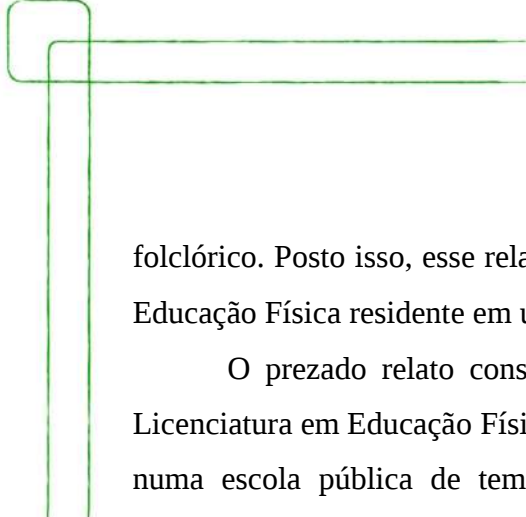
Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, programa tem por objetivo aproximar alunos de licenciatura com o espaço escolar, promovendo participação com formações, planejamentos, aulas teóricas e práticas, vivências com as turmas e escola.

Conforme os dados trazidos pelo edital CAPES, 06/2018, o PRP é um espaço de formação destinado aos estudantes de licenciatura que atuarão em escolas de educação básica, sendo a este atribuído o nome de escola-campo. O programa tem um total de 440 horas de atividades tendo a seguinte distribuição: 60 horas destinadas à ambientação; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que está incluso o planejamento e execução de no mínimo uma intervenção pedagógica; 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018).

A relação entre a teoria e a prática docente é fundamental para a vida acadêmica do estudante. A Residência Pedagógica (RP) proporciona uma ampla rede de experiências que contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional do acadêmico, permitindo uma melhor vivência no âmbito pedagógico. Na área da Educação Física, a RP desempenha um papel essencial ao buscar o aperfeiçoamento dos alunos por meio de formações, organizações curriculares e aulas práticas e teóricas, proporcionando uma visão mais realista das vivências e desafios encontrados nas escolas. A RP tem uma grande importância, pois enfatiza tudo que um professor realmente necessita ser em sala de aula.

É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, com seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (Pimenta, Lima, 2017, p. 36).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe como normativa a interação dos objetos de conhecimento com a realidade escolar vivida pelo estudante, no que diz respeito à conhecimento de mundo e as influências encontradas em seu cotidiano, seja regional ou



folclórico. Posto isso, esse relato tem por objetivo, explicitar as atuações de um estudante em Educação Física residente em uma escola pública de tempo integral em Teresina.

O prezado relato constitui a participação de um Residente, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí. As aulas foram realizadas numa escola pública de tempo integral o CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde localizada na zona leste de Teresina-PI. A escola possui estrutura ampla e conta com espaços para aulas livres e quadra poliesportiva com arquibancadas. São 15 turmas ao total, 5 de cada série correspondente do ensino médio. As turmas discutidas no presente relato são turmas de 1ª e 3ª série.

Os residentes participaram de formações complementares antes de ingressar no ambiente escolar. Durante esses encontros na UESPI, houve palestras sobre diversos temas, incluindo a BNCC do Piauí e o Novo Ensino Médio; Informativos Itinerários, projetos de vidas e como assimilar isso no âmbito escolar, tivemos também formações entre nós residentes como forma de discussão a acerca dos assuntos abordados nas formações anteriores e formação socioemocionais que auxiliam no cotidiano do profissional para lidar com todos os desafios enfrentados no Ensino Médio.

Já na Regência as aulas de Educação Física foram conduzidas em grupos, com uma abordagem teórica e prática, visando a participação ativa de todos os alunos. De primeiro momento nos apresentamos para os alunos e aplicamos avaliação de IMC nos alunos tanto para prevenir, como para identificar possíveis problemas como a obesidade. Em nossas aulas alguns dos conteúdos abordados incluíram Vôlei e Futsal, com o objetivo de aproximar os praticantes experientes dos demais alunos.

Além disso, foram utilizadas atreladas com a ABP diversas metodologias ativas, como seminários, mapas mentais e questionários, para melhorar o aprendizado e a participação dos alunos. Em relação à turma de 3ª série, foram realizados testes da PROESP-BRASIL (2021), que revelaram atrasos no desenvolvimento motor de alguns alunos, devido a diversos fatores como falta de estrutura para atividades físicas, alimentação inadequada e rotinas irregulares. Essas descobertas auxiliaram na criação do planejamento de conteúdo e foram apresentadas em um evento nacional de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Residência Pedagógica na escola de ensino médio proporcionou uma imersão profunda na prática docente, evidenciando a importância do papel do professor como agente de transformação e facilitador do aprendizado. Ao resgatar jogos e brincadeiras regionais, promover a saúde mental dos professores e abordar temas relevantes para os estudantes, como a busca pela felicidade e a preparação para o Enem, foi possível perceber o impacto positivo dessas práticas no ambiente escolar.

A integração entre teoria e prática, por meio da ABP aliada às metodologias ativas, demonstrou ser uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos. Essa experiência reforçou a importância do constante aprimoramento profissional e da dedicação ao ensino como elementos essenciais para uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa e participativa.

A RP teve uma grande importância, pois enfatizou tudo que um professor realmente necessita ser em sala de aula. As aulas semanais e o turno de atividades foram suficientes para vivenciar o dia a dia na prática, tais perspectivas abordadas enquanto o programa, tornou o ato de ensinar/aprender uma experiência gratificante.

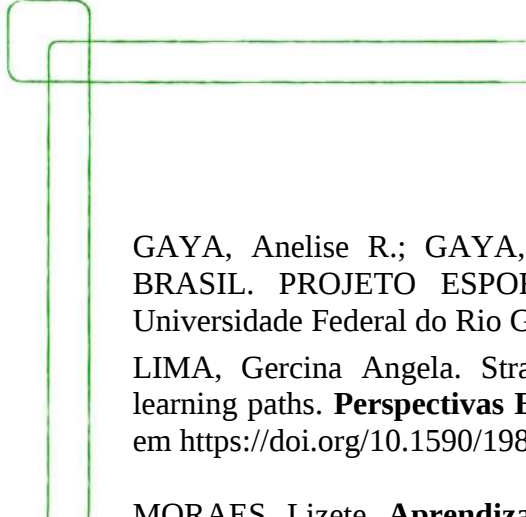
Dessa forma, a vivência docente proporcionada através da RP conseguiu consolidar os residentes como profissionais que amam o que fazem e os incentivou a buscar constantemente o aperfeiçoamento para ser ainda mais qualificado no mercado. Com o programa percebe-se a importância de valorizar a profissão enquanto facilitador da aprendizagem, pois por meio das estratégias pedagógicas que se concretiza uma abordagem de ensino adequada e qualificada para os alunos, gerando uma aprendizagem rica e eficiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC p. 465, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. Portal MEC. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6: Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

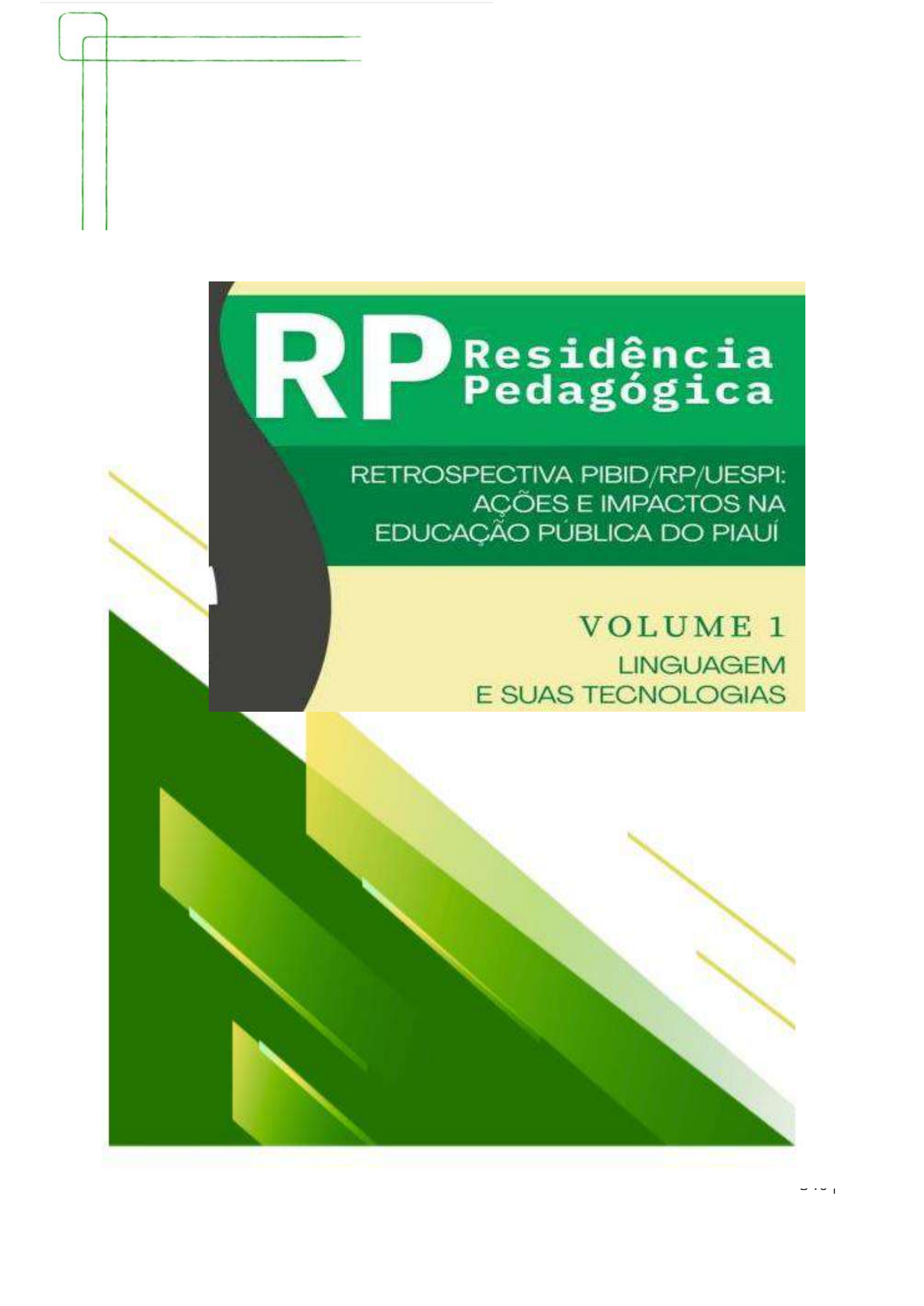


GAYA, Anelise R.; GAYA, Adroaldo; PEDRETTI, Augusto; MELLO, Júlio. ROESP-BRASIL. PROJETO ESPORTE BRASIL. Manual de medidas, testes e avaliações. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

LIMA, Gercina Angela. Strategies for organization, representation and management of learning paths. **Perspectivas Em Ciência Da Informação**, 24(2), 165–195.2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3862>. Acesso em 24 ago. 2023.

MORAES, Lizete. **Aprendizagem por Projetos**: Possibilidades na Escola Pública. Rio de Janeiro: Universidade Católica de Santos, 2008

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**/Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; colaboração de Erika Barroso Dauanny e Elisângela André da Silva Costa; revisão técnica José Cerchi Fusari. – 8 ed. Ver., atual. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2017.



RP Residência Pedagógica

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI:
AÇÕES E IMPACTOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

VOLUME 1
LINGUAGEM
E SUAS TECNOLOGIAS