

Volume 1, Número 6  
ISSN 2594-5262

# ANAIIS

# 6 O ESTAGIAR

ENCONTRO do Estágio de LÍNGUA PORTUGUESA  
E LITERATURAS de LÍNGUA PORTUGUESA

Universidade Estadual de Londrina  
24 a 26 de abril de 2024

Organizadores

Cristina Valéria Bulhões Simon  
Núbio Delanne Ferraz Mafra

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

E56a    Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (6. : 2024 : Londrina, PR)  
Anais [do] 6º Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / organizadores: Cristina Valéria Bulhões Simon, Núbio Delanne Ferraz Mafra. – Londrina : UEL, 2024.  
1 Livro digital : il.

Inclui bibliografia.  
Disponível em <https://anais.uel.br/portal/index.php/estagiar>,  
ISSN 2594-5262

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Congressos. 2. Literatura em língua portuguesa – Congressos. 3. Estágios supervisionados – Congressos. I. Simon, Cristina Valéria Bulhões. II. Mafra, Núbio Delanne Ferraz. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título.

CDU 806.90:37.02

Bibliotecário: Wilson de Souza – CRB 1594/9

# EXPEDIENTE

---

Universidade Estadual de Londrina  
Centro de Letras e Ciências Humanas  
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas  
Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), Km 380 - Campus Universitário – Caixa Postal 10.011  
86057-970, Londrina, PR

---

## **6º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa Volume 1, Número 6**

Universidade Estadual de Londrina | Centro de Letras e Ciências Humanas | 24 a 26 de abril de 2024  
[Evento realizado no ano letivo 2023]

### REALIZAÇÃO:

Universidade Estadual de Londrina  
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas  
Colegiado do Curso de Letras/Português  
Área de Metodologia e Prática de Ensino

### APOIO:

Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP/CNPq)  
Núcleo Regional de Educação de Londrina  
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade

### COMISSÃO ORGANIZADORA:

Profª. Cristina Valéria Bulhões Simon (Coordenadora)  
Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra (Vice-Coordenador)  
Prof. Alexandre Vilas Boas da Silva  
Profª. Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Profª. Cláudia de Faria Barbeto  
Profª. Cláudia Lopes Nascimento  
Prof. Cláudio de Assis da Cunha  
Profª. Cleia da Rocha  
Profª. Paula Barakat de Grande Ikeda  
Profª. Rebeca Louzada Macedo  
Profª. Sheila Oliveira Lima  
Prof. Vladimir Moreira

Site: <https://sites.uel.br/estagiar/>

Instagram: <https://www.instagram.com/estagiar.uel/>

Facebook: <https://www.facebook.com/estagiar.uel>

YouTube: <https://www.youtube.com/@estagiarencontrodoestagiod2593>

E-mail: [estagio.letrasportugues@uel.br](mailto:estagio.letrasportugues@uel.br)

# PROGRAMAÇÃO

24 DE ABRIL, QUARTA-FEIRA			
HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL	FREQUÊNCIA mínima de 60%
19h30 às 19h45	Abertura	Anfiteatro Maior	20%
19h45 às 21h15	Palestra “O conceito de multimodalidade para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa: alguns apontamentos” Prof. Petilson Pinheiro (Unicamp)		

25 DE ABRIL, QUINTA-FEIRA			
HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL	FREQUÊNCIA mínima de 60%
14h às 15h30	<b><u>Comunicações (Sessão 1)</u></b>  A experiência da Residência Pedagógica na formação acadêmica de docência em Letras-Português Ana Julia Bolfarini Jabur Franciscatte e Ana Renata Ortega <b>Oralidade: interesse e/ou desinteresse nas aulas?</b> Bruno Fernando da Silva Cubas <b>A metodologia de ensino para além do livro didático: outras abordagens educacionais dentro de sala de aula</b> Letícia Chockr Rodrigues	Sala de Eventos	20%
	<b><u>Comunicações (Sessão 2)</u></b>  Transformação digital na educação paranaense: explorando o uso das plataformas educacionais nas salas de aula Giovana Sanches Garcia Borges <b>Sala de aula, contato e aprendizado</b> João Paulo Skau de Aquino <b>Nas entrelinhas do ensino: novas abordagens para o trabalho com a língua portuguesa</b> Débora Vitória Palhano de Moura	Sala 101	

# PROGRAMAÇÃO

15h30 às 17h	<p><b><u>Comunicações (Sessão 3)</u></b></p> <p><b>Fatores externos que moldam a aprendizagem dos alunos: uma visão para além dos muros da escola</b> Mariana dos Reis Chaves</p> <p><b>Da teoria à prática: uma reflexão sobre a experiência de estágio com cartaz de campanha</b> Maria das Graças Fonseca e Franciela da Silva Zamariam</p> <p><b>O uso de metodologias ativas no ensino pós-pandemia</b> Vitoria Calderone Ferreira, Jéssica Larissa Pais dos Santos e Franciela da Silva Zamariam</p>	Sala de Eventos	
	<p><b><u>Comunicações (Sessão 4)</u></b></p> <p><b>O professor mediador de leitura: a roda de conversa como método de ensino de literatura</b> Raphaela Tasmo Rodrigues</p> <p><b>O gênero teatro em sala de aula: desafios e possibilidades</b> Miguel Felipe Pereira, Lucas Malezan Pedroso Dantas e Liliane Pereira</p> <p><b>Narrativas de estágio em uma escola pública: desafios e crescimento profissional</b> Laura Manuely Vieira Costa e Liliane Pereira</p>	Sala 101	
19h30 às 21h	<p><b><u>Comunicações (Sessão 5)</u></b></p> <p><b>Competências socioemocionais e a disciplina de Língua Portuguesa</b> Alessandra Tosti da Silva</p> <p><b>Incentivo à leitura no ambiente escolar</b> Blenda Messias de Jesus</p> <p><b>Educação inclusiva: os desafios da prática docente para alunos com TOD</b> Clara Galdini</p>	Sala de Eventos	20%
	<p><b><u>Comunicações (Sessão 6)</u></b></p> <p><b>Experiência no ensino médio e educação integral: as vantagens e desvantagens da educação integral no ensino médio</b> Isabel Ourique Sant'Anna e Ivonete Julian Aparecido</p> <p><b>Desafios do ensino descontextualizado de gramática: reflexões e alternativas</b> Isadora Maria Ruffo Nogueira</p> <p><b>Classicismo no ensino médio: um movimento para renascer o desejo literário nos estudantes</b> Kawane Isabely Pereira e Letícia Palazzio</p>	Sala 103	
	<p><b><u>Comunicações (Sessão 7)</u></b></p> <p><b>Educação e Literatura como facilitadores do processo sublimatório</b></p>	Sala 135-A	

# PROGRAMAÇÃO

	<p>Guilherme Gabriel Trevizan  <b>Reflexões sobre o processo educacional enquanto atravessado por processos inconscientes</b>  Guilherme Gabriel Trevizan  <b>Uma abordagem afetiva: a influência da relação aluno-professor no ensino-aprendizagem</b>  Hanely Ramos Silva</p>		
21h às 22h30	<p><b><u>Comunicações (Sessão 8)</u></b></p> <p><b>Qual a importância das obras literárias para o ensino fundamental</b>  Gabriel da Silva  <b>A modernidade no ensino médio em tempo integral sob a ótica de um futuro educador</b>  Gabriel de Sousa Sutil  <b>Ensino de gramática por meio de canções nas aulas de Língua Portuguesa</b>  Juliana Alice Lima</p>	Sala de Eventos	
	<p><b><u>Comunicações (Sessão 9)</u></b></p> <p><b>Explorando as raízes literárias: uma Residência Pedagógica na literatura africana</b>  Kevin Gabriel da Silva Oliveira  <b>Histórias em quadrinhos no 7º ano: relatos do estágio curricular obrigatório no ensino fundamental</b>  Laura Regina Carneiro Lugão  <b>Se liga: aplicação e implicações</b>  Rayza Lorryne Barbosa</p>	Sala 103	

## 26 DE ABRIL, SEXTA-FEIRA

HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL	FREQUÊNCIA mínima de 60%
9h30 às 11h	Reunião do Grupo de Pesquisa FELIP	Sala de Reuniões	***
14h às 15h30	<p><b>Mesa-redonda “Ensino de Língua Portuguesa e Literatura em contextos cívico-militares”</b>  Profa. Cláudia de Faria Barbeto (Mediadora – UEL)  Profa. Marileia Cardoso de Miranda (C. E. C-M. Monsenhor Josemaria Escrivá)  Profa. Samara Barbosa Carneiro Christovao (C. E. C-M. Célia Moraes Oliveira)</p>	Sala de Eventos	20%

# PROGRAMAÇÃO

---

15h30 às 17h	<b><u>Comunicações (Sessão 10)</u></b>  <b>A diversidade cultural presente dentro da instituição escolar: um olhar sobre o reconhecimento do indivíduo por meio do multiculturalismo</b> Sandy da Rocha Locatelli <b>Práticas de multiletramentos para educação ambiental: desafios e possibilidades na formação do professor de Língua Portuguesa</b> Cláudia de Faria Barbeto e Cláudia Lopes Nascimento	Sala de Eventos	
19h30 às 21h	<b><u>Comunicações (Sessão 11)</u></b>  <b>Artigo de opinião: uma análise de produções de alunos de ensino médio de uma escola pública de Londrina</b> Nathalia Kimberly Prestes Soares e Melissa Gomes de Oliveira <b>A disciplina de Oratória e Comunicação no ensino médio: os recursos visuais como um aliado em apresentações orais</b> Paula Franciela de Souza	Sala de Eventos	20%
21h às 22h	<b>Fechamento</b>	Sala de Eventos	

# SUMÁRIO

<b>EXPEDIENTE</b>	<b>2</b>
<b>PROGRAMAÇÃO</b>	<b>4</b>
<b>ABERTURA</b>	<b>11</b>
<b>Apresentação</b>	
Cristina Valéria Bulhões Simon (Coordenadora do 6º ESTAGIAR) .....	12
<b>MESA-REDONDA</b>	
<b>Ensino de Língua Portuguesa e Literatura em contextos cívico-militares</b>	<b>15</b>
<b>Programa das escolas cívico-militares no Paraná: um debate necessário</b>	
Claudia de Faria Barbeta (Mediadora, UEL) .....	16
<b>Escolas cívico-militares no Paraná: um modelo em debate</b>	
Mariléia Cardoso de Miranda (C. E. C-M. Monsenhor Josemaría Escrivá) .....	24
<b>TRABALHOS</b>	<b>31</b>
<b>Competências socioemocionais no livro didático de Língua Portuguesa</b>	
Alessandra Tosti da Silva (UEL) .....	32
<b>A literatura como humanização nas práticas da Residência Pedagógica</b>	
Ana Julia B. Jabur Franciscatte (UEL)	
Ana Renata Ortega de Moraes (UEL) .....	41
<b>Oralidade: interesse e/ou desinteresse nas aulas?</b>	
Bruno Fernando da Silva Cubas (UEL) .....	49
<b>Educação inclusiva: os desafios da prática docente para alunos com TOD</b>	
Clara Galdini (UEL) .....	56
<b>Práticas de multiletramentos para educação ambiental: desafios e possibilidades na formação do professor de Língua Portuguesa</b>	
Cláudia de Faria Barbeta (UEL)	
Cláudia Lopes do Nascimento (UEL) .....	65
<b>Nas entrelinhas do ensino: novas abordagens para o trabalho com a língua portuguesa</b>	
Débora Vitória Palhano de Moura (UEL) .....	73
<b>A modernidade no ensino médio em tempo integral sob a ótica de um futuro educador</b>	
Gabriel de Sousa Sutil (UEL) .....	84
<b>Transformação digital na educação paranaense: explorando o uso das plataformas educacionais nas salas de aula</b>	
Giovana Sanches Garcia Borges (UEL) .....	94
<b>Educação e Literatura como facilitadores do processo sublimatório</b>	
Guilherme Gabriel Trevizan (UEL) .....	103
<b>Reflexões sobre o processo educacional enquanto atravessado por processos inconscientes</b>	
Guilherme Gabriel Trevizan (UEL) .....	112



# SUMÁRIO

---

<b>Uma abordagem afetiva: a influência da relação aluno-professor no ensino-aprendizagem</b>	
Hanely Ramos Silva (UEL) .....	121
<b>Experiência no ensino médio em educação integral: vantagens e desvantagens</b>	
Isabel Ourique Sant' Anna (UEL)	
Ivonete Julian Aparecido (UEL) .....	129
<b>O ensino da gramática a partir de fragmentos literários descontextualizados</b>	
Isadora Maria Ruffo Nogueira (UEL) .....	140
<b>Sala de aula, contato e aprendizado</b>	
João Paulo Skau de Aquino (UEL) .....	147
<b>Ensino da gramática por meio das canções nas aulas de Língua Portuguesa</b>	
Juliana Alice de Lima (UEL) .....	154
<b>Classicismo no ensino médio: um movimento para renascer o desejo literário nos estudantes</b>	
Kawane Isabely Pereira (UEL)	
Letícia Palazzio (UEL) .....	159
<b>Explorando as raízes literárias: uma Residência Pedagógica na literatura africana</b>	
Kevin Gabriel da Silva Oliveira (UEL) .....	171
<b>Histórias em quadrinhos no 7º ano: relatos do estágio curricular obrigatório no ensino fundamental</b>	
Laura Regina Carneiro Lugão (UEL) .....	179
<b>A metodologia de ensino para além do livro didático: outras abordagens educacionais dentro de sala de aula</b>	
Letícia Chokr Rodrigues (UEL) .....	186
<b>O gênero teatro em sala de aula: desafios e possibilidades</b>	
Lucas Malezan Pedroso Dantas (UEL)	
Miguel Felipe Pereira (UEL)	
Liliane Pereira (C. E. Profa. Margarida B. Lisboa) .....	195
<b>Da teoria à prática: uma reflexão sobre a experiência de estágio com cartaz de campanha</b>	
Maria das Graças F. Moraes (UEL)	
Franciela da Silva Zamariam (C. E. Newton Guimarães) .....	201
<b>Artigo de opinião: uma análise de produções de alunos do ensino médio de uma escola pública de Londrina</b>	
Melissa Gomes de Oliveira (UEL)	
Nathalia Kimberly Prestes Soares (UEL) .....	208
<b>A disciplina de Oratória e comunicação no ensino médio: os recursos visuais como um aliado em apresentações orais</b>	
Paula Franciela de Souza (UEL) .....	220
<b>O professor mediador de leitura: a roda de conversa como método de ensino de literatura</b>	
Raphaela Tasmo Rodrigues (UEL) .....	229
<b>Se Liga!/: aplicação e implicações</b>	
Rayza Lorryayne Barbosa (UEL) .....	238

# SUMÁRIO

---

<b>A diversidade cultural presente dentro da instituição escolar: um olhar sobre o reconhecimento do indivíduo por meio do multiculturalismo</b>	
Sandy da Rocha Locatelli (UEL) .....	246
<b>Uso de metodologias ativas para recomposição da aprendizagem no ensino pós-pandemia</b>	
Jéssica Larissa Pais dos Santos (UEL)	
Vitória Calderone Ferreira (UEL)	
Franciela da Silva Zamariam (C. E. Newton Guimarães) .....	254

**ABERTURA**

## APRESENTAÇÃO

Hoje, com muita satisfação, iniciamos o **6º ESTAGIAR** – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa –, evento criado pela área de Metodologia e Prática de Ensino do curso de Letras-Português da UEL, em 2017.

De lá para cá, tivemos muitas discussões importantes, que ratificam a razão de ser do evento: ser um espaço para a discussão, a reflexão, o compartilhamento de experiências, novidades, angústias, momentos felizes, tudo isso voltado para a formação dos professores de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa.

A formação de um professor se faz em diferentes momentos e por caminhos variados, e o estágio é parte relevante desse processo. É no estágio que o graduando se encontra, que se assume enquanto licenciando e, portanto, como professor em construção.

O estágio está longe de ser mera formalidade do curso. Ele é absolutamente necessário para que o graduando vivencie, mesmo que de forma breve, a prática da sala de aula: com os desafios inerentes à profissão, buscando profissionalismo, criatividade, responsabilidade e tantos saberes e atitudes fundamentais para o professor de modo geral.

É muito gratificante, emocionante mesmo, ver o brilho no olhar do nosso aluno quando vivencia a prática da sala de aula, quando nos conta como se sentiu ao primeiro chamado de “professor” ou de “professora”, sua relação com os alunos e com o(a) professor(a) regente, sua percepção da realidade das escolas e do ensino de língua portuguesa. E como, por outro lado, nos entristece quando se deparam com problemas, infelizmente frequentes na profissão, como descaso, desrespeito, más condições de trabalho etc. Mas sabemos que esse “pacote” é a nossa profissão, e não podemos “dourar a pílula”, como diz o ditado. Ao contrário: estimulamos a reflexão, o debate e o engajamento na busca de soluções. Temos, hoje, no nosso campo de estágio de Londrina e região – público –, dificuldades com a autonomia nas aulas: planejamento e materiais prontos e impostos, plataformas digitais engessantes etc. E tudo isso tem incomodado e preocupado a todos nós. Outro grande problema é a baixa procura pelas licenciaturas e a evasão cada vez mais comum... Enfim, os desafios são grandes e, infelizmente, constantes.

Vários de nossos estagiários tiveram a oportunidade de cumprir as horas de estágio no Programa de Residência Pedagógica, que se encerra agora, no final de abril. Teremos também algumas narrativas acerca dessa experiência nesta edição do ESTAGIAR.

Como podemos constatar nos resumos das 31 comunicações, os temas abordados são diversos e abrangem:

- Competências socioemocionais
- Educação inclusiva
- Abordagem afetiva na relação professor-aluno
- A importância do contato com o aluno na sala de aula
- Fatores externos que moldam a aprendizagem dos alunos
- Diversidade cultural dos alunos
- O processo educacional atravessado por processos inconscientes
- Educação e literatura
- Obras literárias no Ensino Fundamental
- Classicismo
- Leitura
- Oralidade
- Plataformas digitais e Programa Se Liga, do governo do Paraná
- Educação integral no Ensino Médio
- Ensino da gramática: práticas inovadoras x ensino descontextualizado
- Gêneros textuais: teatro, cartaz de campanha, histórias em quadrinhos, artigo de opinião
- Oratória e comunicação no Novo Ensino Médio
- Metodologias ativas
- Os multiletramentos
- Experiências na Residência Pedagógica

Gostaria de agradecer aos estagiários e egressos do curso, que propuseram seus trabalhos para esta edição do ESTAGIAR. Vocês mostram seriedade, comprometimento e abertura para uma formação profissional de qualidade. Sabemos que nem todos puderam inscrever-se como apresentadores de trabalho, por diferentes razões, contudo fico feliz que estejam aqui na condição de ouvintes. Tenho certeza de que poderão estabelecer diálogo com os colegas nesses dias de evento. As 11 sessões de comunicação acontecerão na quinta e na sexta-feira, à tarde e à noite.

Nosso evento contará com instigante e bastante atual **palestra** de abertura, intitulada **O CONCEITO DE MULTIMODALIDADE PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUNS APONTAMENTOS**, ministrada pelo professor Petrilson Pinheiro, da Unicamp. Acreditamos que essa fala trará informações importantes e provocadoras para todos nós. Agradecemos o pronto aceite do professor Petrilson.

Gostaria de agradecer também às professoras da rede pública Samara Barbosa Carneiro Christovão, do Colégio Estadual Célia Moraes, e Marileia Cardoso de Miranda, do Colégio Estadual Josemaria Escrivá, que aceitaram compor a **mesa-redonda**, responsável por discutir assunto polêmico e premente: o **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA EM CONTEXTOS CÍVICO-MILITARES**, realidade cada vez mais presente nas escolas paranaenses. Essa mesa terá a mediação da nossa colega de área, professora Cláudia de Faria Barbata, e será realizada na sexta-feira, às 14h, na Sala de Eventos, no CLCH.

Gostaria de agradecer também ao nosso departamento de Letras Vernáculas e Clássicas o apoio para o evento.

Também agradeço a todos os professores da área de Metodologia – Alexandre Vilas Boas, Andréia Malheiros, Cláudia Barbata, Cláudia Nascimento, Cláudio Assis, Cléia da Rocha, Núbio Mafra, Paula Baracat, Rebeca Macedo, Sheila Lima e Vladimir Moreira, pelo empenho para que o evento aconteça da melhor forma possível.

Por fim, estendo meus agradecimentos também aos alunos e professores das escolas-campo, que nos recebem todo ano e que nos ajudam a formar nossos professores.

Importa assinalar que o ESTAGIAR conta com a publicação dos trabalhos completos em seus anais, na plataforma OJS. Não deixem de conferir a publicação dos trabalhos desta e das edições anteriores.

Desejo que este Encontro seja fonte de saberes e de reflexões e que estejamos contribuindo efetivamente para a formação de bons professores de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa.

**BOM EVENTO A TODOS!**

Cristina Valéria Bulhões Simon  
(Coordenadora do 6º ESTAGIAR)

# MESA-REDONDA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
LITERATURA EM CONTEXTOS  
CÍVICO-MILITARES

## **PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO PARANÁ: UM DEBATE NECESSÁRIO**

Claudia de Faria Barbeta (Mediadora, UEL)

**RESUMO:** A partir de uma pesquisa bibliográfica de textos que tratam do modelo cívico-militar nas escolas públicas, o artigo analisa os impactos da implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) no Paraná, contrastando-o com os princípios pedagógicos de Paulo Freire. O trabalho destaca a divergência entre a filosofia educacional cívico-militar, que enfatiza disciplina e homogeneização, e a abordagem freireana, que promove a emancipação e a consciência crítica. O estudo contextualiza o PECIM dentro das políticas do governo Bolsonaro, apontando a tentativa de controle ideológico e a transformação da educação em um instrumento conservador. A crítica ao modelo cívico-militar inclui a discussão sobre a seleção de conteúdos curriculares, a autonomia docente e a formação de uma consciência crítica nos alunos. Os artigos lidos para este trabalho apontam que a militarização das escolas representa um retrocesso nos princípios democráticos e inclusivos da educação pública brasileira, reforçando a necessidade de uma resistência política e pedagógica robusta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolas Cívico-Militares; Políticas Educacionais; Autonomia Docente.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2014) delineia uma proposta pedagógica que advoga por uma educação voltada para a emancipação. Essa abordagem é marcada por sua natureza dialógica, inclusiva e libertadora, visando primordialmente à redução da opressão e ao incentivo de transformações sociais substanciais. Freire (2014) argumenta que a educação deve ser vista como um instrumento que possibilita aos indivíduos, especialmente aos estudantes, a prática de questionamentos e reflexões críticas acerca de suas realidades, fomentando uma autonomia significativa. Freire também postula que o conhecimento serve como um meio de liberdade, habilitando o indivíduo a engajar-se em diálogos, questionamentos, imposições, e a prática de ouvir e ser ouvido. Por meio de uma aprendizagem que prioriza a emancipação, desenvolve-se uma consciência crítica que supera a alienação e fomenta a criticidade, impulsionando o desenvolvimento da autodeterminação e a participação ativa na esfera social. A educação deve, portanto, enfatizar a valorização da diversidade e do diálogo, promovendo o pensamento crítico e a capacidade reflexiva sobre as condições sociais com o objetivo de encontrar soluções coletivas. Consequentemente, para



Freire (2014), o papel essencial da educação é cultivar a autonomia, a preparação para a vida e a emancipação dos estudantes, equipando-os para compreender e interagir criticamente com o ambiente social.

Em contraste com os princípios freireanos, as escolas cívico-militares apresentam uma filosofia educacional que se distancia significativamente da visão emancipatória. Conforme analisado na literatura pertinente, essas instituições enfatizam a homogeneização e adotam uma disciplina rigorosa, que espelha práticas militares, elementos que podem restringir o diálogo crítico e a autonomia acadêmica. Essa metodologia é frequentemente vista como uma restrição ao pluralismo de ideias e à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamentos e conhecimentos, que são direitos garantidos pela Constituição Brasileira. A predominância de uma estrutura rígida nessas escolas pode, portanto, ser percebida como um obstáculo ao desenvolvimento de uma consciência crítica e à promoção de uma educação que valoriza a diversidade de pensamentos e a participação democrática no processo de aprendizagem.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), uma iniciativa-chave do governo Bolsonaro (2019-2022), foi implementado em colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa. Esse programa engaja militares da reserva das Forças Armadas e membros das corporações de policiais e bombeiros militares na administração escolar, embora a dimensão pedagógica permaneça sob a competência exclusiva dos docentes. A estrutura do programa é notória por impor normativas estritas relacionadas à aparência dos alunos, como a exigência de coques para as meninas e um corte de cabelo padrão baixo, feito com máquina número 2, para os meninos. Ademais, proíbe-se o uso de piercings e adereços semelhantes.

A implementação do PECIM sugere uma inclinação conservadora que serve aos interesses de grupos hegemônicos, abrangendo esferas políticas, econômicas, culturais e religiosas. Essa orientação visa estabelecer um controle ideológico sobre o sistema educacional e transformar a educação em uma atividade lucrativa. Tal abordagem contrasta significativamente com as ideias de Paulo Freire sobre a educação como um meio de emancipação e desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, apontando para uma divergência ideológica profunda no tratamento e concepção dos objetivos educacionais no contexto brasileiro atual.

Segundo Lacé, Santos e Nogueira (2019), a expansão das escolas cívico-militares ocorreu dentro de um contexto mais abrangente de redução dos direitos sociais, um fenômeno que ganhou impulso durante a administração do ex-presidente Bolsonaro. No mesmo período, foram implementadas reformas educacionais que comprometeram as diretrizes e objetivos previamente estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Essas mudanças refletiram uma tentativa de reconfiguração do papel social das escolas públicas.

Tradicionalmente, as escolas públicas no Brasil são vistas como instituições laicas, democráticas e inclusivas. Contudo, as alterações propostas pelo governo tenderam a redefinir essa identidade para um modelo mais repressivo e que supostamente sustentava uma neutralidade científica. Tal reorientação foi criticada por muitos como uma estratégia para implantar e reforçar uma ideologia conservadora nas instituições educacionais, divergindo do princípio de promover um ambiente de ensino aberto e pluralista. Essa mudança paradigmática representou, portanto, uma alteração significativa no entendimento e na prática da educação pública, potencialmente alinhando-a com interesses específicos de controle social e ideológico.

Nesse contexto adverso, a educação surgiu como um alvo estratégico para movimentos conservadores, tais como o Escola Sem Partido, as Escolas Cívico-Militares e iniciativas de Educação Domiciliar (*Homeschooling*). Esses movimentos refletiram uma confluência entre o conservadorismo moral e uma paranoia ideológica, visando não apenas restringir a liberdade educacional, mas também remodelar a função social da educação conforme uma agenda específica. Essa estratégia representou um desafio significativo ao desenvolvimento de práticas educacionais que fomentam a autonomia, o pensamento crítico e a emancipação, princípios amplamente defendidos por teóricos como Paulo Freire.

Os aliados do governo do então Presidente Jair Bolsonaro frequentemente defenderam a militarização das escolas como uma estratégia para combater a violência nos ambientes educacionais. Contudo, conforme analisado por Fernandes Silva e Silva (2019), essa abordagem negligenciou a compreensão de que a violência é um fenômeno estrutural, intrinsecamente ligado às desigualdades sociais e econômicas presentes no Brasil. Essas desigualdades resultaram no empobrecimento da população, que frequentemente só tinha acesso a empregos precarizados, caracterizados por más condições de trabalho, baixos salários, pouca segurança e alta rotatividade.

O decreto que estabeleceu o modelo de escolas cívico-militares foi justificado pela necessidade de resgatar valores morais e solucionar problemas disciplinares e de segurança nas instituições de ensino, com uma ênfase especial na adesão voluntária e prioritária de escolas de Ensino Fundamental e Médio situadas em contextos de vulnerabilidade social. Nesse quadro, a responsabilidade pelos desafios no desempenho dos alunos e na gestão escolar é comumente atribuída aos gestores e docentes, enquanto a violência escolar é imputada aos estudantes. Esse processo de desresponsabilização do Estado, acompanhada de uma diminuição dos investimentos em educação básica pública, coloca esses agentes educacionais em uma situação de impotência.

As famílias, preocupadas com a segurança de seus filhos, são levadas a acreditar na promessa ilusória de que a militarização representa a solução para os problemas educacionais. No entanto, a militarização é promovida como a resposta para os dilemas da educação básica pública brasileira, mas, na prática, busca exercer um controle mais estrito sobre o trabalho pedagógico dos docentes e discentes. Essa transformação manifesta-se pela substituição dos tradicionais supervisores escolares por militares encarregados de fiscalizar o trabalho docente e de monitorar os comportamentos dos alunos. Essa nova estrutura impõe uma vigilância intensiva sobre o espaço e o tempo escolares, os conhecimentos transmitidos, os comportamentos considerados aceitáveis e a disciplina dos corpos, utilizando a avaliação como um mecanismo de controle. Essas medidas evidenciam uma clara transição da função educacional para um modelo baseado na disciplina e na conformidade, revelando um desvio significativo do propósito educacional original.

A implantação de escolas cívico-militares no Brasil tem suscitado divisões profundas de opinião, encontrando respaldo em segmentos específicos da sociedade. Contudo, uma variedade de entidades, incluindo veículos de comunicação, pesquisas acadêmicas, movimentos sociais e organizações sindicais, tem manifestado oposição a esse modelo. Um argumento frequentemente utilizado pelos defensores dessas instituições é o sucesso percebido das escolas militares operadas pelo Exército Brasileiro, consideradas superiores em relação às escolas públicas estaduais e municipais. Entretanto, a discussão pública sobre os recursos significativamente maiores que essas escolas recebem é rara. O custo por aluno nessas instituições é três vezes maior que o de alunos em outras escolas públicas, beneficiando-se de professores com salários mais elevados, laboratórios bem equipados e um

suporte didático-pedagógico robusto, além de um processo seletivo que frequentemente exclui estudantes que não se encaixam nos padrões exigidos (Pereira Estrela Brito; Rezende, 2019).

As escolas militarizadas contemporâneas, apesar de partilharem algumas características com as escolas militares tradicionais — que têm suas origens na criação da Academia Real de Marinha, em 1808, e da Academia Real Militar, em 1810, por D. João VI — diferem significativamente em propósitos e metodologias. As academias históricas foram criadas com a finalidade de formar oficiais e especialistas para proteger a costa brasileira e aprimorar o Corpo de Tropas. Em contraste, as escolas cívico-militares contemporâneas são frequentemente criticadas por promoverem uma abordagem educacional que prioriza a disciplina militar, muitas vezes em detrimento de valores educacionais mais abrangentes, levantando preocupações sobre a adequação desse modelo às necessidades educacionais e sociais atuais (Nogueira, 2014).

Dias e Ribeiro (2021) criticam a militarização do ensino por comprometer a essência e a individualidade dos alunos, argumentando que tal abordagem desmantela valores sociais e culturais fundamentais. Os autores sustentam que essa militarização constitui um retrocesso no campo da educação em direitos humanos, violando o princípio do pluralismo de ideias. A implementação de valores cívicos e patrióticos com o intuito de moldar os alunos conforme preceitos militares contrasta radicalmente com a missão de espaços educacionais públicos, que deveriam promover o multiculturalismo, o respeito pela pluralidade e o incentivo ao respeito às diferenças. Essa perspectiva destaca um conflito intrínseco entre os objetivos das escolas cívico-militares e os princípios de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão.

A professora Catarina de Almeida Santos, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e integrante da Rede Nacional de Pesquisa em Militarização da Educação, analisa o modelo das escolas cívico-militares como incompatível com a legislação educacional brasileira, apontando-o como excludente. Santos (2021) critica a adoção desse modelo por incorporar uma lógica militar nas práticas pedagógicas, descrevendo-o como uma "pedagogia do quartel". Essa abordagem enfatiza a hierarquia e as relações verticais, promovendo a obediência através do medo e a padronização de corpos e comportamentos. Isso se contrapõe diretamente a uma visão educativa que valoriza processos plurais e participativos, com relações mais horizontais e voltadas para a convivência com as diferenças, o desenvolvimento do pensamento crítico e a desnaturalização de desigualdades.

Santos (2021) argumenta que a militarização das escolas atua como uma contraofensiva para impedir transformações sociais fundamentais, levantando dúvidas sobre a viabilidade de tratar temas como machismo e racismo em um ambiente tão rigidamente controlado. A exclusão de alunos e professores que não se encaixam no perfil desejado pelas escolas cívico-militares é uma consequência direta dessa abordagem, resultando na transferência ou no pedido de transferência desses indivíduos para outras instituições da rede educacional.

A professora enfatiza que o papel da escola pública é ser um espaço inclusivo, que acolha todas as crenças e orientações. Ela critica a implantação das escolas cívico-militares, argumentando que ela atende mais a objetivos políticos do que a uma política educacional embasada em estudos de impacto a médio e longo prazo. Segundo Santos (2021), essa política visa principalmente à inserção de militares na gestão educacional, em detrimento de uma proposta pedagógica sólida e inclusiva.

Em 19 de julho de 2023, o Governo Federal, sob a gestão do Presidente Lula, promulgou o Decreto nº 11.611/2023 que revogou o PECIM. Contudo, a extinção do programa não culminou na desmilitarização amplamente esperada por diversos especialistas em educação. Ao contrário, a responsabilidade pela continuação das escolas cívico-militares foi transferida para as administrações estaduais. Esse desdobramento transformou-se rapidamente numa arena de disputa eleitoral e ideológica, marcada especialmente entre os governos alinhados ao bolsonarismo. Estados como São Paulo, Santa Catarina e Paraná estiveram entre os primeiros a declarar a manutenção e até a expansão desse modelo educacional.

Nesse contexto, a decisão de alguns governadores alinhados ao bolsonarismo de aumentar o número de escolas cívico-militares em seus estados reforça a urgência de um debate profundo sobre os impactos de longo prazo da militarização na estrutura e na dinâmica do trabalho escolar. Esse cenário afeta substancialmente professores, alunos e o desenvolvimento educacional dos jovens, implicando uma reavaliação crítica da autonomia educacional, da qualidade do ensino e do papel fundamental das escolas públicas na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Essa condição demanda investigações aprofundadas, das quais várias estão atualmente em andamento, para compreender completamente os impactos da abordagem educacional nas escolas militarizadas. Ao mesmo tempo, é essencial fortalecer a resistência

política e pedagógica em prol de uma escola pública, gratuita e plenamente dedicada à sua missão de formar uma identidade institucional como espaço de desenvolvimento humano, apropriação cultural, estímulo à consciência crítica e à autonomia de educadores e estudantes. Essa estratégia é crucial para garantir que a educação no Brasil continue sendo um pilar fundamental para o desenvolvimento social e pessoal, livre de imposições ideológicas restritivas. É urgente, então, ampliar a discussão sobre a militarização das escolas, tanto nas esferas sociais, políticas e acadêmicas, para abranger o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas Brasileiras no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, reconhecendo o importante papel que essas disciplinas desempenham na formação crítica e cultural dos alunos.

Considerando a rigidez e a ênfase disciplinar que caracterizam o modelo cívico-militar, é importante questionar como essas características afetam o ensino e a aprendizagem nessas áreas específicas garantindo que o ensino permaneça um espaço de desenvolvimento crítico e cultural, preservando a autonomia dos alunos e a diversidade curricular. O fortalecimento da resistência política e pedagógica é fundamental para assegurar que a educação pública continue sendo um pilar do desenvolvimento social e pessoal no Brasil, livre de imposições ideológicas restritivas. Somente assim poderemos formar cidadãos conscientes, críticos e capazes de contribuir significativamente para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Z. R.; RIBEIRO, A.C. Escolas cívico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, p. 406–426, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.59634. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/59634>. Acesso em: 19 abr. 2024.

FERNANDES SILVA, E.; SILVA, M.A. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/6392](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6392). Acesso em: 15 abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LACÉ, A. M.; SANTOS, C. de A.; NOGUEIRA, D. X. P. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 648, 2019. DOI:

10.21573/vol35n32019.96856. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96856>. Acesso em: 15 abr. 2024.

NOGUEIRA J. G. Educação militar no Brasil: um breve histórico. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, SP, v. 6, n. 1, 2014, p.146-172. Disponível em:

<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1052>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PEREIRA ESTRELA BRITO, E. P.; REZENDE, M. P. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 844, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95216. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95216>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, C. de A. ‘Sentido, descansar, em forma’: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc., Campinas**, 42. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

DOI: <https://doi.org/10.1590/es.244370>



## **ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO PARANÁ: UM MODELO EM DEBATE**

Mariléia Cardoso de Miranda (C. E. C-M. Monsenhor Josemaría Escrivá)

**RESUMO:** O presente trabalho foi estruturado com base na experiência vivida no Colégio Cívico-Militar Monsenhor Josemaría Escrivá, Londrina-PR, frente à implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares no Paraná na referida instituição de ensino. O objetivo desse artigo é analisar os aspectos positivos e negativos referentes a esse programa que visa sua implementação em regiões com grande vulnerabilidade social e violência, priorizando um ensino de qualidade que prepara os alunos para a vida em sociedade, valorizando a autonomia, a empatia, o respeito, a disciplina, a hierarquia e o patriotismo, sem impacto pedagógico, ou seja, os docentes que atuam nessas instituições não sofrem interferência militar, assim, não ocupam o lugar dos profissionais de educação. Porém, muitas promessas feitas aos pais e responsáveis de crianças e jovens que estudam nessas instituições, não foram cumpridas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolas cívico-militares; gestão compartilhada; disciplina escolar.

### **Introdução**

Em 26 de abril de 2024, foi realizado no âmbito do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina o 6º Estagiar – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, com o tema “Ensino de Língua Portuguesa e Literatura em contextos cívico-militares”, quando discutiu-se sobre as escolas cívico-militares e a influência desse programa no processo pedagógico das escolas.

O Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná funciona em parceria entre Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual da Segurança Pública e tem apoio de militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV) do Estado do Paraná e a participação do corpo docente das instituições de ensino.

Conforme a Lei 20.338, de 06 de outubro de 2020 (Paraná, 2020), o programa tem o objetivo de ofertar educação de qualidade em um ambiente escolar seguro, promovendo, assim, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo os valores humanos e cívicos. Os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades de liderança, trabalho em equipe e responsabilidade social, assim, a disciplina tende a dar suporte a um aprendizado com mais eficácia, com metodologias que buscam ensinar valores que, muitas vezes, esses



jovens não encontram ou não vivenciam em seus lares, tais como responsabilidade, pontualidade e compromisso consigo mesmo e com o outro.

Além do enfrentamento à violência e promoção da cultura da paz no ambiente escolar, outro interesse do programa é o ensino de qualidade, que prepara os alunos para a vida em sociedade na qual se valoriza o respeito pelo próximo.

A implementação desse modelo de funcionamento nas escolas exige um processo de consulta pública com a participação da comunidade escolar. Além disso, um dos principais critérios considerados para a adoção desse modelo é a localização das escolas em áreas com elevados índices de vulnerabilidade social. Atualmente, o Estado do Paraná implantou 312 escolas cívico- militares, todas ligadas ao programa estadual, segundo a Secretaria de Estado da Educação e a maior parte dessas escolas se encontra em Curitiba (29) e Londrina (21). A gestão é compartilhada entre um diretor militar e um diretor civil, devendo haver um diálogo entre ambos os diretores, buscando ações conjuntas que possam aprimorar as práticas educativas. A parte didático-pedagógica é ministrada por professores e pedagogos da rede estadual de ensino, enquanto os militares ficam responsáveis pela parte disciplinar e atividades cívico-militares.

Frequentemente, há uma percepção equivocada de que a adoção desse modelo de escola impacta negativamente a parte pedagógica. No entanto, essa interferência não ocorre. Os profissionais envolvidos no processo educacional, incluindo professores, pedagogos e o diretor-civil têm autonomia para implementar qualquer pauta pedagógica que se encaixa dentro das leis da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, pedagogicamente, não há mudanças, pois, os militares ficam a cargo da parte disciplinar dessas instituições, há uma disciplina mais rígida dentro do ambiente escolar, o que interfere na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Os militares são exemplos de disciplina e, muitas vezes, inspiram os estudantes a terem mais comprometimento com os estudos, pois ambientes com mais disciplina tendem a favorecer a aprendizagem, reduzindo assim, distrações, como é possível verificar no trecho do documento abaixo:

Assim, destacamos que os valores de civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito são trabalhados dentro dos Colégios Cívico-Militares com o propósito único de colocar o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais, pois busca o mais alto

nível de qualidade em tudo o que é ofertado na instituição de ensino. (Paraná, 2024, p. 7)

O programa é avaliado continuamente como forma de aferição da melhoria e do alcance das metas do modelo proposto, não havendo seleção de alunos para ingressarem no colégio, e, segundo dados do MEC (Ministério da Educação) esse modelo de escola se destacou na média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgado no ano de 2023, com nota 7 para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, enquanto a média nacional das escolas públicas foi de 4,9 para a mesma etapa de ensino.

## **1 Relato de experiência**

No Colégio Cívico-Militar Monsenhor Josemaría Escrivá, localizado no Jardim Pacaembu, zona norte de Londrina, Paraná, o modelo cívico- militar foi implementado em 2021, onde houve uma consulta junto à comunidade escolar no ano de 2020, para a adesão ou não desse sistema, diante das situações de vulnerabilidade social na comunidade e no intuito de melhorar a disciplina e índices de rendimento escolar, o que levou a comunidade escolar a aderir ao programa e, para isso, a instituição passou por um processo de credenciamento para ingressar nesse modelo, que, por meio de consulta pública, incluindo professores, funcionários, pais e responsáveis e alunos maiores de 18 anos, tendo um total de 289 votos válidos, dos quais 254 a favor e 35 contra, passando, assim a atender as especificidades do Programa Cívico-Militar. Através da Resolução 76/2021 - GS/SEED, de 06 de janeiro de 2021, foi oficializada a mudança de nomenclatura da extinta Escola Estadual Monsenhor Josemaría Escrivá para “Colégio Estadual Cívico-Militar Monsenhor Josemaría Escrivá”.

A princípio, grande parte da comunidade escolar, inclusive professores, temiam que poderia haver um controle ideológico acerca da parte pedagógica, contudo, após a consulta e como citado anteriormente, a maioria escolheu pela implantação desse tipo de sistema. A nova estrutura absorveu todos os servidores já existentes e os alunos regularmente matriculados e também todas as ações pedagógicas e administrativas. Como esse novo modelo prezava por um novo conceito na maneira de ensinar, foi bem recepcionada pela comunidade escolar.

As formaturas estão inseridas na Proposta Pedagógica do PCCM/PR e são procedimentos que fazem parte de rotina diária dos colégios cívicos-militares, com a participação do estudante. Ao chegar à escola, o estudante deve dirigir-se para a quadra poliesportiva da instituição, entram em forma dentro da turma que já tem um local

preestabelecido. Esses atos são realizados diariamente antes de cada período, (matutino das 7h00 às 7h15m e vespertino das 12h45m às 13h00), os estudantes são orientados pelos monitores militares que também passam informações relevantes para uma boa convivência no ambiente escolar, além do hasteamento da Bandeira Nacional, o canto do Hino Nacional ou hino preestabelecido pelo diretor cívico-militar e palavras do diretor-geral ou diretor cívico-militar. Após a formatura, os professores da primeira aula buscam os alunos e os conduzem para as suas respectivas salas de aula. Os estudantes com dispensa médica acompanham todos os atos e avisos passados na formatura em um lugar adequado às suas necessidades.

## **2 Argumentos favoráveis às escolas cívico-militares**

Os alunos têm acesso a uma formação cívica e moral, com componentes curriculares adicionais, como Cidadania e Civismo e aulas a mais de Matemática e Língua Portuguesa do que no ensino regular, pois são seis aulas de 50 minutos na grade curricular.

Ao ingressar nas instituições de ensino onde há essa oferta de programa, o estudante recebe 5 créditos de comportamento e a variação desses créditos ocorrerá de acordo com o F.O (Fato Observado), que é um reconhecimento público a uma ação meritória praticada pelo estudante, podendo acontecer um acréscimo de créditos ou um decréscimo de créditos, dependente da conduta do estudante, o monitor militar é responsável pela atualização da menção dos créditos dos estudantes e há um registro do acompanhamento da evolução comportamental que é compartilhado com a equipe gestora. Ao final de cada trimestre há a distribuição de certificados a estudantes com 100% de frequência e aos estudantes que obtiverem superação nos componentes curriculares.

Diariamente, há a presença de um monitor militar ou aluno monitor no portão da instituição de ensino no horário da entrada do período matutino e do vespertino para verificação imediata do cumprimento do horário pelos estudantes e sua apresentação individual e seu atraso é comunicado à família, que por sua vez, precisa justificar à direção geral.

Dentre outras atribuições, os monitores militares auxiliam na mediação de conflitos, na organização e acompanhamento do intervalo, manutenção e conexão dos equipamentos, etc.

Há o Programa Aluno-Monitor, um projeto que funciona como uma aula de reforço, em que alguns alunos ensinam outros alunos com baixo rendimento escolar e com alguma dificuldade e/ou defasagem, principalmente nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, tendo como objetivo melhorar aprendizagem e, para ser um aluno-monitor é preciso ter boas notas, responsabilidade, não faltar, ser pontual, respeitar os colegas, vontade de colaborar, se preparar bem para ajudar a turma, onde são mediados por professores dos componentes curriculares onde esses monitores atuam. Essa monitoria funciona como uma estratégia pedagógica, pois há alunos que têm vergonha de tirar dúvidas com o professor e com o colega monitor ele se sente mais à vontade, pois há uma interação entre pares.

### **3 Argumentos contra as escolas cívico-militares**

Defende-se que o Programa Cívico-Militar é a solução para o atual cenário da educação, que engloba a violência e a baixa qualidade do ensino, porém, na prática, essa mudança nem sempre acontece, pois os militares da reserva que atuam nessas instituições não encontram respaldo para as ações mais firmes, pois encontram barreiras nos manuais e leis que precisam ser respeitadas, ou seja, a figura de um militar dentro do ambiente escolar nem sempre é sinal de segurança e disciplina.

Nesse modelo de escola, tanto no Colégio Cívico Militar Monsenhor Josemaría Escrivá, como em outras escolas cívico-militares do Paraná criou-se uma falsa sensação de resolução dos problemas educacionais, pois, muitas “promessas” que foram feitas à comunidade escolar onde esse modelo já foi implementado não foram cumpridas, tais como a distribuição de vários modelos de uniformes para todos os alunos, que aconteceu de forma insuficiente, pois foram fabricados no tamanho errado.

Outro aspecto negativo é que os estudantes passam por uma padronização, pois os meninos devem usar cortes curtos nos cabelos e as meninas devem usar cabelos amarrados e ambos devem priorizar a cor natural, isso pode fazer com que haja a perda das características que os identificam.

Outro aspecto levantado é que para se tornar cívico-militares, essas escolas devem passar por melhorias de infraestrutura, como reformas e compras de material escolar, além de outras intervenções e que, se essa verba fosse mandada para outras escolas públicas, seria

possível reduzir o número de alunos por sala, capacitar e aumentar os salários dos professores, melhorando assim, a qualidade da educação.

### **Considerações finais**

Enfim, há que se pesar os pontos positivos e negativos no que diz respeito a esse modelo de ensino, pois, o tema tem despertado intensos debates que, por um lado, destacam-se a disciplina rigorosa e a estrutura organizacional que promovem um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, promovendo ainda, atitudes patriotas aos estudantes.

Por outro lado, críticos argumentam que esse modelo pode reforçar uma cultura hierárquica e autoritária, limitando a liberdade de expressão e o desenvolvimento individual dos estudantes, impactando na sua autonomia como indivíduo e na diversidade de ideias dentro do ambiente escolar, pois, colocando foco na hierarquia e disciplina exagerada, pode-se sufocar a criatividade e a capacidade de questionar de forma crítica, desviando a atenção da verdadeira missão da educação que é o desenvolvimento intelectual, acadêmico e social dos estudantes.

Assim, esse debate não deve ser simplificado a algo certo ou errado, deve-se buscar um entendimento nos contextos específicos onde essas escolas se localizam e suas respectivas comunidades escolares, avaliando de forma crítica seus impactos sobre os estudantes e a sociedade, e, somente assim, decidir se esse modelo educacional realmente se reproduzirá numa educação inclusiva e de qualidade.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

PARANÁ. Lei Estadual nº 20338, de 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico--Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=239004&codItemAto=1497307>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Manual Colégios Cívico-Militares. Curitiba, 2024. Disponível em:

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-04/manual\\_colegios\\_civico\\_militares\\_4educacao.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/manual_colegios_civico_militares_4educacao.pdf). Acesso em junho 2024.

**TRABALHOS**

## **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Alessandra Tosti da Silva (UEL)

**RESUMO:** A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) traz, em seu bojo, dez competências socioemocionais que deveriam ser contempladas nos currículos das escolas e nos livros didáticos de ensino básico até 2020. Este trabalho propôs o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa-interpretativa para analisar as propostas de leitura textual apresentadas no livro didático “Português Linguagens”, dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna. O intuito foi de verificar até que ponto o espaço de ensino aprendizagem de língua portuguesa favorecia o desenvolvimento de habilidades socioemocionais ao estudante, nos anos finais, do ensino fundamental. Verificou-se que, no livro consultado, as propostas apresentavam gêneros discursivos distintos e temas variados, mas nem sempre as discussões contemplavam o trabalho com competências socioemocionais, uma vez que essa era uma opção exclusiva do professor, ele quem decidia inserir ou não questões nas discussões com seus alunos que permitiam desenvolver neles suas competências socioemocionais ou não.

**PALAVRAS-CHAVE:** livro didático de LP; competências socioemocionais; Ensino Fundamental.

### **Introdução**

Na contemporaneidade, compreender e gerenciar as próprias emoções, relacionar-se com os outros de forma eficaz, tomar decisões responsáveis, encarar os desafios sociais e do mundo do trabalho exigem competências socioemocionais que são essenciais para o bem-estar e o sucesso em várias esferas da vida, incluindo relacionamentos pessoais, carreira profissional e participação na sociedade.

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.7), podemos constatar que as competências socioemocionais estão intimamente ligadas. Este documento oficial estabelece diretrizes para o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Apresenta algumas estratégias para implementar essas competências que incluem: **1)-Trabalhos em grupo:** atividades colaborativas promovem habilidades de relacionamento e comunicação, além de incentivar a empatia e o respeito mútuo; **2) - Aulas interdisciplinares:** abordar temas diversos a partir de diferentes disciplinas pode estimular a consciência social e a capacidade de pensar criticamente; **3)- Práticas de reflexão:** atividades que incentivam a autocrítica e a reflexão sobre experiências pessoais



ajudam os alunos a desenvolverem autoconsciência e autogerenciamento; 4)- Atividades extracurriculares: projetos, clubes e eventos que envolvem participação ativa dos alunos podem fortalecer suas habilidades socioemocionais.

Como podemos observar, a Base reconhece a importância das competências para o desenvolvimento integral dos estudantes e orienta sua incorporação em todos os aspectos da educação básica. Ao integrar essas habilidades em práticas pedagógicas, os educadores podem ajudar os estudantes a se tornarem indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da vida e também ainda incentiva a empatia, o respeito à diversidade e a capacidade de se colocar no lugar do outro, promovendo uma convivência harmoniosa.

A BNCC define competências gerais para o desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica que abrangem uma ampla variedade de habilidades, incluindo aquelas relacionadas às competências socioemocionais, como: **1.** Conhecimento; **2.** Pensamento científico, crítico e criativo; **3.** Repertório cultural; **4.** Comunicação; **5.** Cultura digital; **6.** Trabalho e projeto de vida; **7.** Argumentação; **8.** Autoconhecimento e autocuidado; **9.** Empatia e cooperação; **10.** Responsabilidade e cidadania.

Também reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 8) As competências socioemocionais são importantes desde o desempenho escolar até o profissional.

Ajudam as pessoas a se concentrarem mais, manter a motivação e trabalhar em equipe: 1)- Bem-estar Emocional: Gerenciar emoções de maneira eficaz contribui para a saúde mental e emocional. Pessoas com habilidades socioemocionais bem desenvolvidas tendem a lidar melhor com situações de estresse e a ter relacionamentos mais satisfatórios; 2)- Interações Sociais: Habilidades de relacionamento e consciência social são essenciais para se conectar com os outros e construir relacionamentos positivos; 3) - Tomada de Decisão: A capacidade de tomar decisões responsáveis e ponderadas é importante em todas as áreas da vida, desde questões pessoais até as profissionais.

Como vimos, na BNCC, o trabalho com a educação socioemocional nas escolas pode ajudar as crianças a desenvolverem suas competências socioemocionais desde cedo, foi pensando nisso que esse trabalho foi desenvolvido. Inserida na área da Linguística Aplicada, em diálogo com as áreas de psicologia e sociologia, essa pesquisa é fruto da experiência

adquirida como assistente social, nossa primeira formação, e das vivências durante o cumprimento das atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório.

A partir de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, pretendemos analisar o livro didático adotado pela escola, no campo de nosso estágio. A questão de pesquisa que norteou o nosso trabalho foi a de saber se o livro didático da disciplina de língua portuguesa adotado pela escola, em suas atividades de leitura e interpretação, nas discussões a que os alunos eram levados sobre os temas contemplados, se as competências socioemocionais eram trabalhadas.

## **1 As contribuições da disciplina de Língua portuguesa para o desenvolvimento das competências socioemocionais**

A BNCC (Brasil, 2018) orienta para que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas de maneira transversal, incorporadas em todas as áreas do conhecimento e atividades escolares e que isso deveria acontecer até 2020.

O ensino da Língua Portuguesa (LP) colabora para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes do ensino fundamental dos anos finais. O estudo da língua pode favorecer o desenvolvimento de diversas competências socioemocionais, como autoconsciência, empatia, habilidades de relacionamento e habilidades de comunicação. Essa disciplina pode favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais ao trabalhar com interpretação de textos, análise de poesia ou a redação de textos, os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências, opiniões e emoções. Isso promove a autoconsciência e a capacidade de identificar e compreender suas próprias emoções.

Também a leitura de obras literárias e textos que abordam diferentes culturas, histórias e perspectivas incentiva os estudantes a se colocarem no lugar de outras pessoas. Isso promove a empatia e a compreensão de diferentes pontos de vista. E desenvolve a capacidade dos alunos de se comunicar de maneira clara e eficaz, tanto na forma escrita quanto na forma oral. Essas habilidades são essenciais para se relacionar bem com os outros e expressar ideias e sentimentos de forma construtiva.

Ao trabalhar em grupos para discutir textos, realizar apresentações ou criar projetos, os alunos aprendem a colaborar, respeitar as opiniões dos outros e lidar com conflitos de maneira produtiva. A análise de textos complexos e a elaboração de argumentos em redações

promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas, habilidades importantes para a tomada de decisões responsáveis. Estratégias para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas aulas de Língua Portuguesa: a) Discussões em Grupo: Estimular debates sobre textos ou temas abordados em aula promove a troca de ideias e incentiva os alunos a ouvirem diferentes opiniões e a respeitarem pontos de vista diversos; b) Leituras Diversificadas: Introduzir uma variedade de gêneros literários e culturais na sala de aula ajuda os alunos a se familiarizarem com diferentes experiências e perspectivas; c) Escrita Reflexiva: Propor atividades de redação que incentivem a reflexão pessoal sobre questões sociais ou éticas pode promover a autoconsciência e a empatia; d) Feedback Construtivo: Oferecer feedback construtivo sobre a escrita ou a participação oral dos alunos ajuda a fortalecer suas habilidades de comunicação e relacionamentos.

Como podemos ver, a Língua Portuguesa é uma disciplina poderosa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes do ensino fundamental dos anos finais. Por meio de estratégias pedagógicas bem planejadas, os professores podem integrar o ensino da língua com o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para o sucesso na vida.

## **2 O livro didático de língua portuguesa**

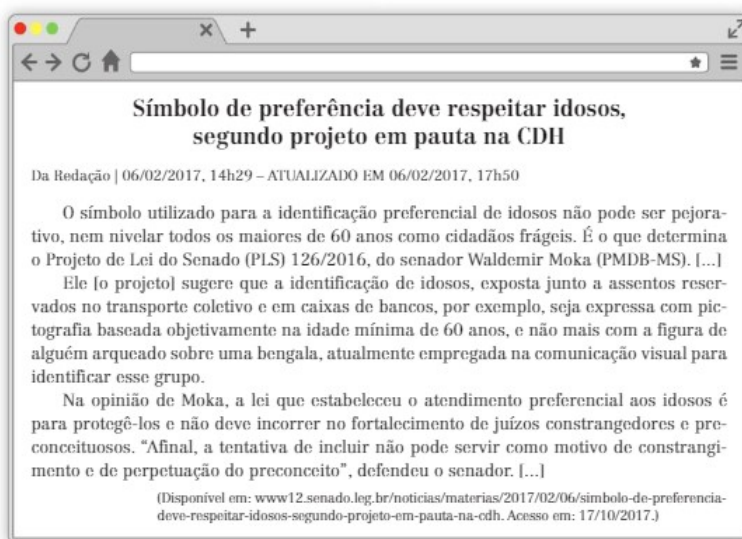
Antes de apresentarmos a análise do livro didático, corpus dessa pesquisa, precisamos discutir sobre o Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 1985). Este programa é uma iniciativa do governo brasileiro que tem como objetivo fornecer livros didáticos de qualidade para os alunos da educação básica em todo o país. Criado em 1985, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem desempenhado um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação e no acesso a materiais didáticos adequados para estudantes de escolas públicas.

O material didático adotado pela escola em que realizamos nosso estágio é um livro aprovado pelo PNLD - Português Linguagens, dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna, publicado pela editora Saraiva, em sua décima edição, contém 355 páginas. Possui quatro unidades com três capítulos em cada uma delas, fora ao final do livro a sugestão de um projeto para ser realizado sobre o conteúdo do capítulo.

Na primeira unidade, o foco é o gênero literário “conto”, em que os conteúdos são ministrados a fim de permitir que os alunos ao final da unidade materializam um conto; na segunda unidade é trabalhado o gênero história em quadrinho visando a elaboração pelos alunos da sua própria história em quadrinhos. Então, todos os conteúdos gramaticais são voltados para essa finalidade; na unidade três, são tratados os gêneros literários, o diário, a carta pessoal e o relato, para que no fim os alunos produzam seus próprios textos; por fim, na quarta e última unidade, o tema trabalho são os gêneros literários jornalísticos, tal como o cartaz, o artigo de opinião e a notícia, para que no fim da unidade os alunos produzam seu próprio jornal.

Trouxemos três exercícios propostos pelo livro didático para analisarmos se é possível trabalhar as competências socioemocionais com o que é ofertado pelo material. Nesta primeira atividade proposta, vemos que há um texto de base que trata de questões que envolvem o idoso.

O texto a seguir é um trecho de uma reportagem sobre um projeto de lei que diz respeito ao símbolo normalmente utilizado para indicar atendimento preferencial aos idosos. Leia-o.



- 1 A propósito do projeto de lei comentado no texto, responda:
- a) O que o projeto propõe? *Que o símbolo que indica "idoso" seja substituído por outro, que represente de fato as pessoas que têm 60 anos ou mais.*
- b) Qual a justificativa dada pelo senador que propôs o projeto? *A de que o símbolo já existente é pejorativo, por sugerir que todos os idosos são pessoas frágeis.*
- 2 Há, no texto, a descrição de duas imagens associadas a idosos.
- a) Identifique os trechos correspondentes a essas descrições.  
*"pictografia baseada objetivamente na idade mínima de 60 anos" / "figura de alguém arqueado sobre uma bengala"*
- b) Entre as imagens a seguir, aponte as duas que correspondem aos símbolos aos quais a reportagem se refere.



- c) Segundo a reportagem, por que o uso de uma dessas imagens é problemático? Qual seria a vantagem da outra imagem? *É problemático porque a imagem transmite a ideia de que todos os idosos são frágeis, o que não corresponde à realidade atual e, assim, ela é pejorativa. A outra imagem, por sua vez, teria a vantagem de ser mais objetiva, por simplesmente apresentar uma pessoa acompanhada do número 60 junto com o sinal +.*
- 3 Troque ideias com o professor e os colegas:
- a) Você considera importante mudar o símbolo indicativo de pessoa idosa? Por quê? *Resposta pessoal.*
- b) O símbolo constituído pela figura de uma pessoa arqueada sobre uma bengala ainda é usado na cidade onde você mora? Ou já houve alguma mudança? *Resposta pessoal.*
- 4 Em grupo, faça uma pesquisa sobre os símbolos de atendimento preferencial e, depois, discuta com os colegas e o professor: Há outros símbolos, além do representativo de idosos, que também transmitem ideia pejorativa ou preconceituosa em relação ao que representam?

As questões propostas trabalham com as informações diretas que o texto apresenta, trabalhando a questão de o aluno conseguir localizar as informações no texto. Somente, na quarta questão, é proposto uma discussão sobre o tema, mas fica a cargo do professor estender essa discussão para trabalhar as competências socioemocionais.

A segunda atividade que trouxemos para analisar, foi um dos projetos proposto no livro didático- a elaboração de uma história em quadrinhos.





## Projeto • Quadrinhos: eu também faço!

### 1. Preparando a mostra

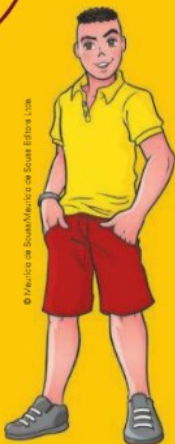
Reúnam as histórias em quadrinhos criadas individualmente ou em grupo nos três capítulos da unidade.

Com a orientação do professor, escolham a melhor forma de apresentá-las aos visitantes da mostra.

Vocês poderão organizá-las conforme a sequência em que as produziram, mostrando, assim, a evolução e o aprimoramento do trabalho de toda a classe.

Outra forma de apresentação é por meio de uma revistinha, montada com algumas histórias. Com papel colorido ou cartolina, façam uma capa, ilustrando-a com um desenho grande de uma personagem. Escrevam, no alto, com letras grandes e coloridas, o nome da personagem e, embaixo, o nome dos autores. Juntem tudo e grampeiem.

Se vocês criaram histórias em quadrinhos digitais, apresentem-nas em computadores, possibilitando aos visitantes divertirem-se com elas.



© Mauricio de Souza/Mundo de Souza Editora Ltda.



Courtesy: Everett Collection/AGB Photo Library

Courtesy: Everett Collection/AGB Photo Library



### 2. Quadrinhos ontem e hoje

Em grupo, procurem conhecer colecionadores e aficionados de quadrinhos para trocar ideias e informações. Visitem, se possível, bibliotecas, bancas de jornais e sebos especializados em quadrinhos e, a partir das informações obtidas, reúnam todo o material que for possível encontrar sobre quadrinhos: revistas novas e antigas, ilustrações, cartazes, adesivos, versões de uma mesma história, fitas de vídeo ou DVDs com heróis dos quadrinhos, objetos sobre personagens de quadrinhos, livros que tratam da história dos quadrinhos, tiras de jornais e revistas, etc.

Se quiserem, façam também cartazes com textos curtos sobre quadrinhos, reproduzindo citações de desenhistas famosos ou falando das revistas mais famosas do mundo dos quadrinhos. Ilustrem os cartazes com recortes ou desenhos.

Courtesy: Bria/Courtesy: Everett Collection/AGB Photo Library



© Mauricio de Souza/Mundo de Souza Editora Ltda.

### 3. Montando a mostra

Com a orientação do professor, escolham um local na escola para montar a mostra.

Afixem cartazes e distribuam o material pesquisado em mesas, paredes, murais ou varais, de modo a facilitar seu manuseio e leitura.

Montem um cantinho de leitura e deixem ali as histórias em quadrinhos produzidas na unidade e/ou as revistas de histórias em quadrinhos montadas na preparação da mostra.

Em computadores, apresentem as histórias em quadrinhos digitais.

Se houver possibilidade, instalem aparelhos de televisão e de DVD em um dos cantos do local e exibam alguns dos filmes indicados na seção **Fique ligado! Pesquise!** ou outros com heróis de quadrinhos.

Se quiserem, fantasiem-se como personagens de quadrinhos e, durante a mostra, orientem os convidados, fazendo comentários sobre o material em exposição.

Façam uma ampla divulgação da mostra, convidando professores, colegas de outras classes, pais, familiares e amigos para visitá-la. Se quiserem, confeccionem convites e distribuam-nos para a comunidade.



### 4. Depois da mostra

Se acharem interessante, fundem um clube dos admiradores de histórias em quadrinhos. O clube poderá ter sócios colecionadores de gibis, desenhistas, cartunistas, fãs e criadores de fanzines e mangás e, naturalmente, muitos leitores das histórias em quadrinhos. Ah! Não se esqueçam: um clube de fãs de quadrinhos não pode deixar de ter uma biblioteca com livros e revistas especializadas em quadrinhos, cartuns, etc.



É possível trabalhar as competências socioemocionais, nesta atividade proposta, mas fica também a cargo do professor preparar esse exercício para além do que o conteúdo do livro didático propõe.

### Considerações finais

Após realizar o trabalho de análise do livro didático, verificamos que as propostas apresentavam gêneros discursivos distintos e temas variados, mas nem sempre as discussões contemplavam o trabalho com competências socioemocionais.

É possível na execução do trabalho que essas competências sejam trabalhadas pelo professor de língua portuguesa, mas ele não poderá manter sua proposta somente no que o livro didático propõe. Pois este não apresenta as competências socioemocionais de forma

clara como habilidade a ser desenvolvida. Muito pelo contrário, as competências emocionais não são mencionadas de forma direta em nenhum momento do LP.

Então, por mais que a Base Nacional Comum Curricular exige que essas competências sejam trabalhadas para desenvolvimento socioemocional do aluno, o livro didático não apresenta isso de forma clara. Ficando a cargo do professor em seu planejamento de aula, propor uma estratégia para que as habilidades vinculadas às competências, sejam trabalhadas com os alunos.

## REFERÊNCIAS

**BNCC:** conheça as 10 competências gerais da educação básica. Educa mais Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/bncc-conheca-as-10-competencias-gerais-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 de abril de 2024.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2013:** letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

CEREJA, William Roberto e Vianna, Carolina Dias. **Português Linguagens, manual do professor**. 10ª ed. 2018. Editora Saraiva.

PROFUTURO. **Competências Socioemocionais:** O que são e como podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. (book-e).



## **A LITERATURA COMO HUMANIZAÇÃO NAS PRÁTICAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Ana Julia B. Jabur Franciscatte (UEL)

Ana Renata Ortega de Moraes (UEL)

**RESUMO:** Este trabalho reflete sobre a importância da literatura na formação humana em contexto educacional. A experiência foi realizada durante o programa de Residência Pedagógica em 2023 pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), focando em aulas de crônica para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo foi cultivar a humanidade, ampliar a visão de mundo e promover o pensamento crítico dos alunos, utilizando abordagens pedagógicas como metodologias ativas de ensino, teoria da aprendizagem significativa e conceitos bakhtinianos. Os resultados destacam a participação dos alunos, o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura do gênero crônica, e a importância de uma educação humanizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; literatura; humanização

### **Introdução**

A literatura é um elemento importante na formação do indivíduo, especialmente em ambientes educacionais. O autor Antonio Candido (1995), ao falar de humanização, lança mão da definição:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 1995, p. 249).

Nesse sentido, a literatura é porta para diferentes realidades, desafios, histórias e dilemas humanos, que convida a refletir sobre a própria existência e sobre o mundo que nos cerca. Sendo assim, se mostra como força humanizadora à medida que expande a visão de mundo e nos possibilita cultivar maior sensibilidade.

A escola é um ambiente que deve pensar e privilegiar a formação integral de seus alunos. No entanto, estudantes que passaram pela educação básica durante a pandemia de covid-19 chegaram aos anos seguintes com dificuldades nas relações sociais e com déficits de aprendizagem, muitas vezes afetados pelo uso excessivo de tecnologia.

Em vista disso, este artigo visa a promover uma reflexão acerca do trabalho com a literatura para cultivar a humanidade e ampliar a visão de mundo e das relações humanas em sala de aula, tendo como base experiências realizadas durante o programa de Residência Pedagógica do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina, em 2023. Especificamente, trabalhou-se com turmas de 9º anos do Ensino Fundamental II de escolas públicas da cidade de Londrina-PR.

Como parte de um esforço para humanizar a educação e expandir os horizontes dos alunos, foi desenvolvida uma aula com o gênero crônica, em colaboração entre as residentes Ana Renata Ortega e Ana Julia Jabur, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As aulas foram planejadas de forma a estimular a sensibilidade, o pensamento crítico e a expressão criativa dos estudantes.

Foram exploradas abordagens pedagógicas como metodologias ativas de ensino, conforme Pereira (2012, *apud* Diesel; Baldez; Martins, 2017), a qual enfatiza a importância de centrar o processo de aprendizagem no estudante, promovendo sua participação, reflexão e autonomia; a teoria da aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel e explicada por Moreira (2010), que enfatiza a importância da aprendizagem ter um sentido, conectando novos conhecimentos à estrutura cognitiva prévia do aluno, tornando a aprendizagem mais relevante e duradoura; além de basear-se nos conceitos bakhtinianos sobre o uso da língua em situações reais e enunciações concretas (Bakhtin, 2003, *apud* Belo; Coutinho, 2021). Assim, buscou-se promover uma educação que reconhece o potencial humanizador da literatura, capaz contribuir para o desenvolvimento completo do aluno.

## **1 Caminhos pedagógicos**

No período do programa da Residência Pedagógica, em 2023, foi possível ministrar seis aulas para as turmas dos anos 9ºMA e 9ºMB de escola pública da cidade de Londrina, sendo as primeiras sobre a diferença entre notícia e reportagem, pela residente Ana Renata Ortega, e a segunda sobre o gênero enquête, pela residente Ana Julia Jabur. Depois, as aulas do gênero crônica e as últimas destinadas à correção da atividade avaliativa realizada pelos alunos, englobando os conteúdos trabalhados ao longo do trimestre. Estas foram planejadas em conjunto, embora ministradas individualmente.

Iniciamos a participação na Residência Pedagógica em agosto de 2023, com a professora preceptora a qual já havia começado as atividades das turmas com as outras residentes no semestre anterior. Para nos situarmos, foi explicado o trabalho em andamento e a temática que o trimestre abordaria: “A relação do ser humano com as tecnologias digitais”. Após assistir algumas aulas ministradas pela preceptora, pudemos observar seus métodos de ensino e abordagens educacionais empregados em sala de aula, como a sua maneira de explicar conceitos, engajar os alunos, utilizar recursos didáticos e promover a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos discentes nas relações sociais e, conseqüentemente, na aprendizagem escolar devido ao uso excessivo de tecnologia, sobretudo o uso de celulares em sala de aula.

Os estudantes dos 9º anos de 2023 foram alunos que cursaram os 6º e 7º anos durante a pandemia de COVID-19. Devido a isso, parte crucial para o desenvolvimento do aprendizado na educação básica foi prejudicado pelo ensino emergencial remoto. Além dos aprendizados formais escolares, em atividades que exigiam maior envolvimento de um eu subjetivo, como análises de poemas, ficou visível como a maturidade emocional dos alunos foi afetada devido ao isolamento social no período pandêmico.

Tendo em vista esse cenário, sob orientação da professora preceptora, elaboramos uma aula sobre o gênero crônica, desenvolvida de acordo com a habilidade EF89LP35 da prática de linguagem de produções de textos, do campo artístico-literário da BNCC (Brasil, 2018). Essa aula foi ministrada em novembro de 2023, no final do ciclo de aprendizagem dos alunos, que já haviam explorado outros gêneros associados à temática trimestral, encerrando, assim, a sequência de trabalhos sobre a relação entre o ser humano e as tecnologias digitais. A proposta da aula foi estimular a sensibilidade dos alunos e promover o olhar humanizado em relação às situações cotidianas por meio da produção de crônicas, além de capacitar a identificação e compreensão das principais características do gênero.

Para isso, foram utilizados slides como recurso visual para apresentação de texto e conceitos, a plataforma Padlet, usada para o compartilhamento da produção textual realizada como atividade e cartazes com QR Codes para divulgação do resultado do trabalho na escola. Nesse sentido, os recursos tecnológicos foram utilizados como ferramenta de divulgação dos textos dos discentes e visualização dos conteúdos compartilhados em sala, não como objetivo norteador do processo de aprendizagem.

## 1.1 A aula

As aulas foram ministradas pela residente Ana Julia Jabur na turma do 9ºMB, nos primeiros dois horários da manhã, e pela residente Ana Renata Ortega na turma do 9ºMA, nos dois últimos horários matutinos. Iniciamos apresentando a temática crônica, introduzindo o assunto e questionando os alunos sobre a familiaridade com o gênero, com a intenção de despertar interesse e avaliar o conhecimento prévio dos discentes. O intuito de trazer a participação dos discentes para uma discussão acerca do conteúdo a ser trabalhado faz parte das metodologias ativas de ensino, as quais são entendidas como

[...] todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (Pereira, 2012, p.6 *apud* Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 276).

Nessa concepção, a estratégia didática utilizada visou a engajar os estudantes de forma ativa, promovendo sua participação, reflexão e autonomia no processo de aprendizagem, em que a prática foi aplicada durante toda a execução da aula.

Em seguida, apresentamos slides que traziam, primeiramente, a crônica para leitura. A opção de iniciar a aula diretamente com o texto advém de teorias como as bakhtinianas de usos reais da língua como forma de ensino: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2003, p. 265 *apud* Belo; Coutinho, 2021, p. 1000). Desse modo, o texto escolhido foi “Como pedir uma pizza em 2020”, do autor Luis Fernando Veríssimo.

A escolha se justifica por ser um exemplo do gênero adequado ao público-alvo, contando com a presença de diálogos para uma leitura fluida e o bom trabalho do humor, além de explorar um tema discutido previamente em sala, como a privacidade de informações nos meios digitais. Por se tratar de um texto curto e em formato de diálogo, a leitura para a classe foi feita de maneira dinâmica entre as residentes, cada uma lendo as falas de uma personagem. Após esse momento, demos início aos comentários do texto com os alunos, discutindo sobre a temática abordada e os recursos linguísticos utilizados pelo autor. A prática reflete, mais uma

vez, a aplicação da metodologia ativa, criando um ambiente colaborativo com ideias compartilhadas coletivamente, em que “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 6 *apud* Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 277). Destarte, procuramos valorizar a interação professora-aluno, com trocas e reflexões a fim de desenvolver habilidades e o pensamento crítico.

Na sequência, aprofundamos o estudo da crônica, contando com a interação dos discentes. Abordamos sobre a origem do gênero, seus diferentes tipos, fazendo uma revisão de conceitos e características previamente trabalhados em sala de aula. Dessa maneira, foi possível mostrar como esses elementos estavam presentes no texto do exemplo escolhido.

Posteriormente, apresentamos uma proposta de atividade que consistiu na produção de uma crônica, em dupla, envolvendo o ambiente escolar, juntamente com uma foto autoral relacionada ao tema do texto. Explicamos que o trabalho seria compartilhado na plataforma Padlet, a qual possibilitou a criação de um ambiente personalizado para a divulgação dos textos entre os alunos. Mostramos para os discentes a página no site que nós, residentes, havíamos criado anteriormente, já com algumas postagens de crônicas reconhecidas para servirem de inspiração. A divulgação do *link* para postagem das atividades foi feita pela preceptora na sala de aula virtual da turma.

Para esclarecimento dos discentes, expusemos e explicamos quais critérios seriam avaliados na atividade: observação de fatos cotidianos sobre o ambiente escolar a partir da perspectiva pessoal dos autores; texto construído de modo envolvente/interessante para o leitor; uso de linguagem clara, coloquial e simples, texto coeso e adequado à norma padrão da língua portuguesa (ortografia, acentuação e pontuação); título adequado ao texto; postagem da crônica no Padlet com identificação da dupla autora (nome, sobrenome, série e turma) e inclusão uma foto autoral que dialogasse com o conteúdo abordado na crônica.

O gênero trabalhado conta com o olhar subjetivo e atento de seu autor aos lugares, pessoas e eventos do dia a dia. Portanto, o objetivo da atividade foi tirar a atenção dos alunos das tecnologias digitais e desconectá-los de suas telas por algum período, permitindo que contemplassem as situações cotidianas ao seu redor, observando cuidadosamente o ambiente escolar com olhar humanizado e, por fim, compartilhassem suas percepções subjetivas com suas duplas e registrassem-nas em texto e fotografia. Esse objetivo é embasado pela teoria da

aprendizagem significativa, de David Ausubel, a qual trabalha com a ideia de que a aprendizagem precisa fazer sentido para o aluno e ter uma relação com sua vida:

[...] a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos [...]. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2010, p. 2).

Dessa forma, a produção das crônicas não apenas serviu para a prática de habilidades linguísticas, mas também usufruiu do papel humanizador da literatura, como posto por Candido (1995, p. 249) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. Portanto, trabalhar a literatura com os alunos é uma oportunidade para nutrir a humanidade e ampliar a compreensão do mundo e das relações humanas.

A publicação no Padlet foi uma forma de permitir que os discentes tivessem seus textos lidos, além de terem acesso às percepções de outros colegas. Ao final da aula, explicamos que as duplas poderiam começar a escrever a crônica em sala, enquanto houvesse tempo, e concluíssem o trabalho em casa, fazendo a postagem do texto e da foto até as próximas aulas. Para finalizar, orientamos, em conjunto com a preceptora, o início das construções dos textos e esclarecemos as dúvidas em relação à atividade. Nas aulas seguintes, após as correções das produções e os ajustes necessários feitos pelos alunos, a preceptora sugeriu a elaboração e colagem de cartazes com QR Codes que dariam acesso ao Padlet. Em vista disso, fizemos quatro designs diferentes de cartazes, para chamar atenção, e colamos em pontos estratégicos da escola, com o objetivo de divulgar as obras dos estudantes.

## 1.2 Resultados

Os estudantes foram bastante participativos durante as aulas. Desde a leitura inicial do texto, momento em que mantiveram atenção, até os momentos subsequentes de interação e comentários, a sala participou de forma adequada e engajada. Esse envolvimento foi essencial para a troca entre professoras e alunos, contribuindo para a discussão acerca do tema trabalhado.

Após a data combinada para as entregas, corrigimos os textos de acordo com os parâmetros estabelecidos previamente em sala. Fizemos uma planilha para monitorar se cada

dupla havia seguido todos os critérios de correção, o que nos permitiu identificar os itens que precisavam de ajustes. Então, abordamos os poucos alunos que não haviam feito a atividade e conversamos sobre a possibilidade de postagem com atraso. Aqueles que precisavam de ajustes em seus textos também tiveram a oportunidade de refazê-los e corrigir os pontos necessários. Esse processo nos permitiu manter um controle das correções e oferecer aos alunos a chance de aprimoramento, quando necessário.

Os resultados das crônicas entregues foram positivos, à medida que os alunos produziram textos sensíveis que oportunizaram a expressão de experiências, dificuldades e sentimentos mais profundos. Logo, o objetivo de levar a leitura e a escrita de crônicas para estimular a sensibilidade e o olhar humanizado dos alunos foi atingido. Ao longo do trimestre, foi trabalhado o pensamento crítico dos discentes em relação ao uso de tecnologia, e, ao final, puderam expandir sua visão para além das telas, percebendo uns aos outros no ambiente em que convivem e deixando esse registro em seus textos.

Ademais, a receptividade da sala com a aula e a atividade proposta, bem como a orientação da professora preceptora ao longo de todo o processo, contribuíram para o desenvolvimento das residentes como futuras educadoras.

### **Considerações finais**

A experiência vivenciada durante o programa da Residência Pedagógica revelou a importância de abordagens que humanizam a educação, especialmente por meio da literatura. Os alunos, advindos do período pandêmico, apresentavam dificuldades por não possuírem pré-requisitos de aprendizagem, sobretudo com conteúdos subjetivos e nas relações sociais, das quais foram privados quando estavam no início da segunda etapa do Ensino Fundamental, momento crucial de suas formações. Esses discentes conseguiram, por meio da crônica, observar ao redor, ver o ambiente que frequentam com um olhar humanizado e, a partir disso, produziram textos que tinham relação com suas vivências particulares no ambiente escolar. Ainda, foi possível desenvolver habilidades de leitura e escrita do gênero e ampliação de repertório literário.

Desse modo, por meio das metodologias ativas de ensino e da aprendizagem significativa, a prática pedagógica foi eficaz ao possibilitar que os alunos acessassem suas vivências com sensibilidade e produzissem textos com reflexões profundas, explorando suas



percepções de forma criativa e colaborativa. A utilização dos recursos tecnológicos, como os slides, Padlet e os QR Codes, foi uma maneira de mostrar que a tecnologia não deve ser excluída, mas utilizada como ferramenta com fins específicos, no caso, o de exibição e divulgação.

Como docentes em formação, a Residência Pedagógica possibilitou o fortalecimento das práticas em sala de aula e contribuiu para a criação de vínculos entre as professoras residentes e os estudantes. As orientações e observações da preceptora também foram importantes na ampliação da visão sobre o ensino e aprendizagem em escola pública.

Em suma, a experiência destacou a importância de uma educação humanizada, centrada nas necessidades e realidades dos alunos, e reforçou o papel fundamental da formação docente na construção de práticas pedagógicas eficazes e significativas.

## REFERÊNCIAS

BELO, José Michelson Benício; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Gênero textual - Ferramenta na linguagem para prática do ensino aprendizagem. **Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 991–1003, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1740>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a base. Brasília-DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 mai. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é, afinal, aprendizagem significativa?** Cuiabá, MT, 2010. Disponível em: [moreira.if.ufrgs.br/oqueafinal.pdf](http://moreira.if.ufrgs.br/oqueafinal.pdf). Acesso em: 01 mai. 2024.



## **ORALIDADE: INTERESSE E/OU DESINTERESSE NAS AULAS?**

Bruno Fernando da Silva Cubas (UEL)

**RESUMO:** O presente artigo tem como principal objetivo discorrer sobre a importância da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, analisando fatores que influenciam o engajamento dos alunos e, com isso, impactam o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Fundamentado principalmente nos estudos de Nonato (2018), Azevedo; Galvão (2015) e Magalhães; Carvalho (2018), este texto foi construído durante nossas observações de estágio curricular obrigatório de ensino fundamental II em escola estadual de Londrina-PR. Procurou-se explorar as dinâmicas envolvidas no interesse e/ou desinteresse dos alunos nas aulas que desenvolvem aspectos da oralidade, oferecendo percepções para compreender melhor essa abordagem de ensino e discutir estratégias pedagógicas mais eficazes nos diferentes campos da linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** oralidade; interesse; ensino de Língua Portuguesa.

### **Introdução**

Este artigo aborda constatações iniciais do trabalho da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no período de observação do estágio. Num primeiro momento, foram constatados problemas de desinteresse por parte de alguns alunos de ambas as turmas de 8º anos de uma escola estadual na região central de Londrina (PR). Este contexto provocou-nos a refletir sobre a possibilidade de a oralidade ser um fator de interesse nas aulas, trabalhando-a em conjunto com a escrita.

Conversaremos aqui sobre o papel do professor, que é relevante para que o trabalho se dê de forma produtiva, agregadora, mesclando forma com conteúdo, tendo em mente que está formando sujeitos que convivem em uma sociedade exposta a variedades linguísticas. Veremos também a oralidade como objeto de ensino e os seus impactos nos sujeitos que a dominam.

### **1 A oralidade: conceito e impactos como objeto de ensino**

Para iniciarmos nossa conversa, definiremos o conceito de oralidade. Segundo Marcuschi (2001, p.25) a oralidade é definida “como prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na

realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso".

Nós produzimos textos orais diariamente, desde uma conversa simples até participações em eventos, debates etc. A oralidade ultrapassa barreiras de cultura e de variação da língua, influenciando a forma como nos expressamos e tornando-se essencial para a transmissão de conhecimento, tradições e construção de vínculos na sociedade.

Qual é a relevância da oralidade no ensino de língua portuguesa? Azevedo e Galvão (2015) destacam a

necessidade de os indivíduos desenvolverem competências linguístico-discursivas por meio de diferentes gêneros de textos nas interações da vida cotidiana, sejam elas mais espontâneas (como nas interações casuais), ou mais ritualizadas (como nas interações institucionalizadas). Essa necessidade é justificada por termos em mente que as pessoas se tornam sujeitos críticos e aptos para agirem em seu meio a partir dessas interações e dos lugares sociais diversificados, que as possibilitem falar - assumindo uma determinada posição – argumentar, concordar, discordar, desempenhando papéis a cada momento da vida cotidiana (p. 251).

É importante o ensino de oralidade para que o nosso aluno consiga transitar por todas as esferas da nossa sociedade com o domínio linguístico de cada uma delas.

Mas como podemos abordar a oralidade em sala de aula? Primeiramente, é necessário ter em mente o porquê trabalhar a oralidade com os aprendizes. A resposta parte do pensamento de que trabalharemos a oralidade para que pessoas se tornem sujeitos críticos e dominem os modos de dizer da sua língua e construam conhecimentos discursivos para atuar dentro e fora da escola. É importante termos em mente a noção de que estamos lidando com pessoas, e que cada pessoa tem uma cultura, um nível social e fala a língua portuguesa nas suas variedades de uso, de acordo com a sua região e/ou esfera social em que vive.

Segundo Magalhães e Carvalho (2018, p. 115), “o ensino de oralidade deve privilegiar os gêneros orais da esfera pública, por meio das atividades em que as relações entre fala e escrita sejam vistas na heterogeneidade (diversidade) construtiva da língua”. Os gêneros orais da esfera pública, podem ser debates regrados, mesas-redondas e um outro gênero atual que está em alta é o podcast. A oralidade também pode ser trabalhada por meio de pequenos discursos em torno de temas e situações diversas; como por exemplo o resumo de um filme, ou peça de teatro, síntese de um romance, entre outros.

Nonato (2018), por seu turno, propõe que “a abordagem da oralidade ocorra no seio de práticas de recepção e produção que reencontrem e ampliem experiências e os repertórios

culturais dos indivíduos que chegam à escola” (p. 56). Então, não se trata de ensinar a falar, mas sim de identificar e ampliar a imensa riqueza e variedade de usos da língua em cada esfera da sociedade.

Nestes termos, de acordo com Leal, Brandão e Lima, o trabalho com a oralidade impactará na “construção e manutenção das diferentes expressões da cultura” (2012, p. 16). Haverá uma compreensão pelos alunos de suas variações em contextos significativos de uso e eles discernirão sobre a variação no que se refere a formalidade/informalidade da língua (Fávero; Andrade; Aquino, 2005). Além disso, o aluno aumentará seu repertório linguístico oral, melhorará a sua comunicação e se tornará mais confiante ao defender seu ponto de vista em qualquer esfera da sociedade, podendo adequar a sua fala de acordo com o contexto social em que estiver presente. Os jovens adquirirão conhecimentos referentes às especificidades de gêneros informais, como conversas espontâneas e as de gêneros que exijam maior controle e regulação, como os debates regrados, relatos, entrevistas, seminários, entre outros. O trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa influenciará na construção de vínculos sociais entre os indivíduos.

## **2 Contexto de observação no estágio**

Nossa observação foi realizada em um colégio estadual localizado na região central de Londrina-PR. É um colégio tradicional da cidade, amplo, com salas grandes, funcionando nos períodos manhã, tarde e noite. Todos os alunos usam uniforme e possuem carteirinha e a mostram logo na entrada para identificação. Quem vem sem uniforme tem a carteirinha retida e só pega novamente no dia seguinte quando vier uniformizado.

Foram observadas duas turmas de 8º anos, A e B, com idade entre 13 e 14 anos. Cognitivamente fortes, cada turma contava com cerca de 30 a 35 alunos. A professora regente da turma é bem comunicativa, muito clara com as palavras, formada pela UEL em Português e Espanhol. Está há 10 anos como professora, tendo trabalhado em várias escolas. Portanto, possui uma experiência em sala de aula, tem “bagagem” como professora. Se comunica com os alunos de forma clara, respeitosa e os alunos devolvem o tratamento à professora.

Logo nas primeiras aulas da minha observação, notamos o desinteresse por parte de alguns alunos de ambas as turmas - desinteresse esse notado a partir de conversas paralelas e uso de celular enquanto a professora estava conduzindo trabalhos e fazendo explicações.

Passadas umas cinco aulas de observação das turmas, a professora preparou uma aula cujo tema seria “debate regrado” e assunto seria “Uso de Celular em Sala”. Nesse trabalho com a oralidade, ela dividiu a turma ao meio: uma parte da turma seria a favor, enquanto a outra seria contra. Eles teriam que pesquisar argumentos para defender o motivo de serem contra ou a favor do uso do aparelho em sala de aula.

Foram dadas duas aulas para que eles pesquisassem e tirassem dúvidas antes do debate acontecer. Foi ressaltado que o gênero debate possuía uma linguagem específica, assim como outros gêneros possuem sua própria linguagem, e seria um dos fatores analisados pela professora para atribuir nota.

Nesse período de aulas de preparação, notamos que todos os alunos estavam participativos – inclusive alguns alunos que estavam atrapalhando as aulas anteriores, (conversando paralelamente e em alto tom). Os que estavam conversando paralelamente continuaram a conversar, mas agora a conversa era sobre o tema da aula. Mudou o sentido da conversa, a atividade despertou o interesse. Os que usavam celular paralelamente, passaram a usar para pesquisar o tema proposto. Portanto, as turmas se debruçaram sobre o tema, houve interesse; primeiro, porque o assunto é atual, depois porque é do interesse deles, já que a maioria quer usar o celular.

Passadas as duas aulas de preparação e chegando o dia do debate, a professora dividiu a sala, quem era a favor do uso de celular ficou de um lado e os que eram contra ficaram do outro, carteiras postas frente a frente. A professora foi a mediadora do debate, fixou o tempo de 1 minuto para cada grupo argumentar, com réplica e tréplica. Os alunos trouxeram bons argumentos, usaram léxicos próprios da esfera, se portaram bem, tivera empatia enquanto o outro grupo defendia o seu ponto de vista, respeitando o tempo de fala do outro.

Chamou-nos a atenção os argumentos trazidos pelos alunos que foram contra o uso do aparelho celular em sala, pois mesmo sendo mais difícil estabelecer argumentos contra o uso, eles conseguiram argumentar bem, falaram dos malefícios, conseguiram trazer bons argumentos, relacionados aos malefícios nos aspectos cognitivos do ser humano, com referências em estudos feitos por profissionais de saúde. Eles também trouxeram medidas adotadas por países desenvolvidos que proibia o uso do aparelho celular em sala por motivos que afetam a cognição. Embora tivessem menos argumentos, eles conseguiram defender aquilo que foi proposto com boas palavras e no tempo estimado.

Os alunos que foram do grupo a favor também falaram muito bem, trouxeram bons argumentos com referências para o uso do aparelho celular em sala, defendendo que o uso do celular seria benéfico até para o meio ambiente, pois se escrevessem e fizessem provas, trabalhos e atividades no celular, diminuiria o corte de árvores no mundo (desmatamento), menos lixo iria circular no meio ambiente e seriam mais práticas as aulas.

Percebemos que todos os alunos participaram da aula e a dinâmica funcionou, com cada um falando na sua vez. Notamos também que os alunos se sentiram à vontade para falar, tanto quem foi contra como quem foi a favor.

Importante ressaltar como a professora foi assertiva nesse trabalho com a oralidade, tanto por escolher o gênero debate, quanto o tema “uso de celular em sala de aula”, que é atual e do interesse dos jovens, o que culminou no interesse de ambas as turmas, principalmente dos alunos que estavam demonstrando desinteresse nas aulas de Língua Portuguesa. O trabalho encaixou bem com o perfil dos alunos.

Por meio dessa atividade, os jovens: desenvolveram competências linguístico-discursivas, puderam entender que em cada esfera da sociedade possui um meio próprio de linguagem, específico; compreenderam o tipo de linguagem própria do gênero debate; conheceram/se apropriaram de palavras usadas naquele contexto; combinaram oralidade com escrita (expressaram de forma oral aquilo que pesquisaram escrito) e puderam interagir em outro meio social. “A valorização de textos de tradição oral é importante para construção e manutenção das diferentes expressões da cultura da comunidade e do país, a partir dos conhecimentos transmitidos nas interações orais pelas gerações mais velhas às mais novas.” (Leal; Brandão; Lima, 2012, p. 16).

Esta atividade, assim como outras, desenvolvem a capacidade dos nossos alunos para usar as palavras, preparação de pessoas públicas que saibam se expressar de forma clara, deixando nossos jovens preparados para argumentar em qualquer esfera social o seu ponto de vista.

Muitos professores têm apresentado dificuldades para implementar estratégias metodológicas firmadas no objetivo de desenvolver a competência linguística da oralidade em seus alunos. Isso nos revela que, talvez, os docentes estejam perdendo de vista o perfil do aluno, a concepção interacional da linguagem, o objeto de ensino (textos orais e escritos), como também uma metodologia que permita a formação do cidadão crítico idealizado nas orientações contidas na proposta oficial vigente. (Azevedo; Galvão, 2015, p. 262)

É importante que nós, como professores(as), tenhamos uma percepção quanto ao perfil das turmas, para tentarmos encaixar o trabalho com a oralidade ao perfil da turma. Talvez possa não funcionar o debate, mas existem outras formas de trabalhar a oralidade. Por exemplo, pode ser o resumo oral de um filme ou peça teatral, pode ser um *podcast*, pequenos discursos em torno de temas e situações diversas, até trazer objetos e propor que o aluno nos convença a comprar – enfim, a oralidade pode ser trabalhada de diversas formas e cabe a nós, professores, definirmos de que forma a trabalharemos. A nossa percepção é inerente ao trabalho com a oralidade, cada turma irá ser mais produtiva de acordo com determinada forma de trabalho que implementarmos.

### **Reflexões finais**

A partir desse trabalho, não poderíamos deixar de refletir, com a oralidade, sobre o nosso papel como docentes e futuros docentes, para que empreguemos esta abordagem de forma assertiva em nosso trabalho. É imprescindível termos em mente de que estamos lidando com pessoas e cada ser humano irá se expressar oralmente de uma forma. Vivemos em um país que, culturalmente falando, é muito rico e com uma enorme variação linguística de norte a sul.

“A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (Brasil, 1998, p. 25). Cabe a nós professores, levantarmos características típicas da fala, ressaltar a importância de uma fala coerente, trabalhar a oralidade buscando aproximá-la da realidade do aluno fora da escola, para que formemos sujeitos críticos, capazes de produzir uma boa fala em qualquer situação ou problema em que ele venha a enfrentar.

Nosso objetivo aqui foi apontar como o ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa, pode ser um fator de interesse, se bem alinhado com o tipo de trabalho e como pode ser um fator importante na formação de sujeitos autônomos e competentes em diversas situações do uso da fala.

### **REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de; GALVÃO, Marise Adriana Mamede. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF; 1998.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente em foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-35.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 11-131, 9 maio 2018.

MARCUSCHI Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna; 2001. p. 19-34.

NONATO, Sandoval. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 38, n. 105, p. 222-239, 2018.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE PARA ALUNOS COM TOD**

Clara Galdini (UEL)

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no Estágio Obrigatório do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina, relatando as observações e regências realizadas e enfatizando as análises críticas em relação à falta de atenção por parte dos docentes no que diz respeito à inclusão de alunos NEE (Necessidades Educativas Especiais) nas atividades em sala de aula. A experiência foi realizada nas turmas de Ensino Médio de um Colégio Estadual Cívico-Militar localizado na cidade de Ibiporã-PR, acompanhando as disciplinas de Língua Portuguesa e Oratória. A presença de um aluno com TOD (Transtorno Opositor Desafiador) e a ausência de informação e atualização sobre mecanismos didáticos de inclusão pelos professores, que causam sua exclusão nas atividades em sala, inspiraram a urgente discussão tema deste estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva, Estágio Supervisionado; Transtorno Opositor Desafiador.

### **Introdução**

O Estágio foi realizado no período de outubro e novembro de 2023 em três turmas, 2º anos A, B e C, no turno matutino, com o acompanhamento de quatro professoras de Língua Portuguesa, uma para cada sala, sendo que a quarta ministrava as aulas de Oratória. O contato com docentes diferentes foi imprescindível para conhecer as particularidades de cada um, como as preferências em relação ao uso da plataforma RCO (Registro de Classe Online), disponibilizada pelo governo do estado, e a forma como lidam com a indisciplina dos alunos. Cada professora tinha uma orientação própria em relação às aulas e atividades preparadas para a regência.

Nas observações em Língua Portuguesa, houve o contato com diferentes tópicos gramaticais e/ou gêneros textuais, todos previstos pelo RCO. A regência acompanhou esses conteúdos conforme a necessidade de cada núcleo, cumprindo a carga horária proposta. Em relação à leitura de paradidáticos, foi utilizada a plataforma "Leia Paraná", mas cada professor tinha um método diferente para a escolha dos livros. Em Oratória, disciplina iniciada com o Novo Ensino Médio, foi acompanhado o desenvolvimento de uma rádio com os alunos.

As observações marcaram experiências distintas, e a presença de um aluno NEE (Necessidades Educativas Especiais) no 2ºC, considerada a melhor turma da escola, tornou-se



o objeto de estudo principal do relatório de estágio. A professora responsável pelas aulas de Língua Portuguesa na turma, mesmo com anos de experiência na docência, demonstrava dificuldade em lidar com o aluno, deixando-o deslocado, livre para andar pela sala e escolher fazer ou não as atividades propostas, com receio de causar discussões e chateações, que são frequentes ao gerar situações de enfrentamento com alguém diagnosticado com TOD (Transtorno Opositor Desafiador). Na sala dos professores, havia a orientação de ignorá-lo. Alguns demonstravam-se pessoalmente revoltados com o adolescente, diminuindo sua condição, numa atitude preconceituosa e negacionista, enquanto outros, assim como a professora mencionada, lamentavam o descaso e a falta de informações voltadas para a inclusão disponibilizada para os docentes.

Este artigo busca, além de realizar o relatório das observações e regências do estágio, discutir a necessidade do contato com a Educação Inclusiva na prática docente, para que as individualidades sejam respeitadas e tenham o seu espaço dentro da Escola Pública.

## **1 Observações e Regência no 2ºA: a criação da rádio e o uso do Chat GTP**

Neste primeiro momento, serão apresentadas as experiências no 2º ano A.

Em Oratória, as propostas sempre são voltadas para a comunicação oral. A primeira atividade realizada e concluída pela turma no primeiro semestre foi a criação de um *Podcast*, e desta vez eles tinham a missão de elaborar uma rádio para ser escutada por toda a escola durante o intervalo. Os alunos se empolgaram: dividiram as funções para quem seria o locutor geral, o responsável pela temperatura, esportes, notícias, horóscopo, etc, e ainda, escolheram uma música famosa do momento para tocar na transmissão. A professora sugeriu o gênero Sertanejo, por ser popular na região Sul e presente no repertório cultural dos adolescentes. Além disso, ela apresentou de forma teórica a estrutura da rádio e sua importância para a história do jornalismo, da arte e do lazer. Mesmo não sendo um gênero tão presente na vida dos jovens, eles demonstraram interesse em participar.

Em Língua Portuguesa, além de observações, praticou-se também a regência. A metodologia da professora baseava-se na preferência pelas atividades do RCO e a produção dos textos propostos na plataforma, além das aulas teóricas no quadro, de forma tradicional. O contato com ela foi de bastante proximidade e ótimo para conhecer a realidade dos professores.

Durante as observações, foi realizada a correção de poemas elaborados pela turma na plataforma. Alguns demonstraram-se criativos, sabendo brincar com a linguagem, enquanto outros apresentavam poemas complexos e de difícil compreensão, dando indícios do uso da Inteligência Artificial. A plataforma online faz a primeira correção da redação, dando 40% da nota para o aluno, porém ela não percebe o uso do Chat GTP, sendo esse trabalho destinado a professora. Como estratégia, conhecendo o aluno, sua forma de dialogar e seu repertório literário, ela perguntava o que significava determinada palavra colocada no poema ou pedia para ele explicar o porquê de seu uso, notando o plágio imediatamente.

A professora trabalhou gírias e vícios da linguagem, elaborando um mapa mental na lousa com ajuda dos alunos, em que cada um mencionava uma palavra que se encaixava no tema. Apareceram palavras e expressões como: “mano”, “meu Deus”, “nossa”, “tipo assim”, etc. A turma participou ativamente da brincadeira, se empolgando e ajudando a preencher o quadro.

Iniciei as regências no 2ºA na semana anterior ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), após a professora dialogar com os alunos sobre o interesse deles em prestar a prova como treineiros e notar que muitos estavam interessados. Ao compartilhar experiências, foi proposta a elaboração de uma breve aula sobre a estrutura e dicas para realizar a redação. Para isso, apresentei a minha, realizada no ano de 2019, com nota 960, contando vivências pessoais e dificuldades que tive no Ensino Médio, a fim de gerar uma aproximação e identificação. A aula serviu como um diálogo aberto, incentivando-os a seguirem o caminho dos estudos e mostrando que são capazes de produzir uma boa redação, independente do tema. Foram também ministradas aulas de Coesão e Coerência para a turma, com planejamento próprio do estagiário, sem o uso da plataforma.

## **2 Observações e Regência no 2ºB: o cumprimento total das exigências do RCO**

A experiência no 2ºB foi marcante para o uso da Plataforma RCO. A professora demonstrava preferência pelo cumprimento total das exigências, não dando liberdade, por exemplo, para que as regências do estágio fossem elaboradas de forma livre, devendo seguir as aulas prontas com os temas que estavam previstos. Ela enviava os slides em formato de *Print* para que os utilizassem na elaboração dos planos de aula, apresentando-os para os alunos na televisão, acompanhando a leitura e as atividades propostas neles. Ainda, era

realizada a chamada de forma *online*, e quando não funcionava a câmera que marcava presença através do reconhecimento facial dos alunos, deveria ser feita manualmente pela plataforma.

Logo no primeiro encontro, foi solicitada uma breve explicação sobre o gênero Resenha Crítica, considerando que os alunos deveriam produzir uma sobre o livro que escolheram na Plataforma “Leia Paraná”. Cada um foi orientado a escolher um livro de preferência individual, independente do autor, escola literária ou período histórico, havendo desde resenhas sobre *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) a *Diário de um Banana* (2013). A regência foi realizada no laboratório, para que a produção fosse feita logo em seguida. Todas as correções das produções textuais e das atividades do “Se Liga” fizeram parte das observações. Também foram ministradas aulas da Plataforma com os temas: Leis e Projetos de Leis, e Texto Legal: Gênero Edital.

A experiência no 2ºB foi importante para entender melhor o movimento da plataformização do ensino. Em relação ao “Leia Paraná”, a escolha diversa de livros prejudica o aproveitamento literário, considerando que quando há unanimidade da obra lida pela turma, há o compartilhamento de experiências de leitura sobre o mesmo objeto, entre alunos e professores, enriquecendo a atividade. Ainda, é possível defender, a partir de um entendimento teórico acumulado pela graduação em licenciatura sobre a importância da docência autêntica no preparo de material para as aulas, a liberdade de criação e autonomia do professor. Limitar-se àquilo que é exigido pela plataforma prejudica essa autenticidade e a formação do aluno, considerando que os slides e atividades não têm o aprofundamento necessário para prepará-los para provas como o Enem e demais vestibulares.

### **3 Observações e Regência no 2ºC: “a melhor turma da escola” e o aluno NEE**

O 2ºC foi apresentado como a melhor turma da escola, caracterizada pelos professores por haver alunos com notas boas, que participam das aulas e realizam bons trabalhos. A professora de Língua Portuguesa preocupava-se com a elaboração de suas aulas e atividades, trazendo materiais diferentes que despertavam o interesse nos alunos. Ela raramente seguia o que estava sendo exigido na plataforma, limitando-se, nesse caso, apenas às atividades que deveriam ser entregues obrigatoriamente, como as produções textuais.

No início das observações, foi trabalhado o gênero Crônica. Após a aplicação da teoria pela professora e a produção no laboratório, realizou-se a correção. A experiência com o corretor *online* disponibilizado pela plataforma ocorreu em todas as turmas, mas ainda há a preferência pela correção manual. A tecnologia serve para facilitar as funções, mas em alguns casos, como a correção de redação, não parece ser a melhor opção. Depois de lançar as notas, a professora selecionava algumas produções interessantes ou com a presença de desvios (ela não utilizava o termo “erro”), e imprimia uma cópia para cada, mantendo o autor anônimo, para corrigir na lousa junto com os alunos. Essa dinâmica é essencial para aproximá-los da elaboração do gênero, apresentando o que eles mesmo produziram como exemplo.

Foi notável a dificuldade dos alunos com os elementos coesivos nas produções, e aproveitando a aula aplicada no 2ºA sobre Coesão e Coerência, foi elaborada uma lista de exercícios sobre o uso correto desses elementos em orações. Assim, a regência contou com a participação ativa dos alunos na resolução e compartilhamento da atividade, em grupos.

A regência com a presença do professor responsável pelo estágio foi realizada nesta turma, com o tema Regência Verbal. O plano de aula contava com a apresentação de uma crônica como repertório para a turma, que estudou recentemente o gênero, uma breve exposição do conteúdo e realização, em grupos, de exercícios. Foi orientado, durante as explicações, retomar o uso do “conversar com o verbo” na didática, e sobre o perigo de utilizar, nos objetivos esperados no plano de aula, verbos como “compreender”, que indicam abstração, já que não há meios de comprovar que houve realmente a compreensão.

O aluno com TOD participa dessa turma, excluído por não aceitar participar das aulas, atividades e dinâmicas propostas. Porém, durante as regências do estágio, seu comportamento foi o oposto, ou seja, ele fez as atividades, tirou dúvidas e dialogou com a estagiária, além de aceitar realizar as atividades com os colegas. O próximo tópico pretende explicar esse comportamento desafiador tão característico de sua condição e elaborar meios de atender às suas necessidades e aproximá-lo da sala de aula.

#### **4 Educação Inclusiva: o TOD e as estratégias de aprendizagem**

O Transtorno Opositor Desafiador é temido pelos professores por ter como principal característica o padrão persistente de comportamentos desafiadores, hostis e desobedientes em relação a figuras de autoridade. O transtorno psicológico afeta, principalmente, crianças em

idade escolar, prejudicando suas vivências sociais e levando a diversos prejuízos ao longo da vida. Logo, é importante salientar que a exclusão e isolamento do aluno com TOD na sala de aula não é recomendado, já que colabora com a sensação de frustração, aliando-se aos sintomas, e impede que esse sujeito possa desenvolver as habilidades sociais e emocionais necessárias para lidar com diversas e naturais situações de sua vida.

Com a evolução da sociedade e as novas visões de mundo e ensino, tornou-se necessário discutir uma educação inclusiva, que abrace as diversidades. A partir de Crochík e Crochík (2008), há o entendimento de que a escola acompanha as mudanças sociais, mas de forma lenta e contraditória, considerando que o progressismo e o conservadorismo são simultâneos. Logo, a ideia de homogeneização dos sujeitos ainda prevalece quando se trata de sala de aula. É certo que, ao lidar com mais de quarenta alunos ao mesmo tempo, num contexto de hora-aula que precisa ser cumprida, é desafiador para o professor conhecer a realidade pessoal de cada um e, até mesmo, adaptar sua prática didática de modo que fique confortável para todos. Com isso, há a manutenção de métodos tradicionais de ensino, que favorecem a unificação, como se todos saíssem do mesmo degrau e tivessem as mesmas condições neuro, psicológicas e sociais de aprender, e se algum aluno não conseguir acompanhar, ele reprova, desiste e principalmente, entende que a sala de aula não é o seu lugar, quando na verdade é o seu direito.

A homogeneização/uniformização não combina com a escola, que deve ter como característica a pluralidade, já que é uma microrrepresentação do que é verdadeiramente essa sociedade plural. As singularidades precisam ser respeitadas e terem seu espaço. Os alunos não são iguais, e quando carregam diagnóstico, cabe ao sistema educacional dar meios para que ele seja incluído e exerça o seu direito de acesso ao conhecimento e cultura historicamente produzidos pelo homem, que são preservados pela escola, ambiente com a função de favorecer o compartilhamento de experiências e visões de mundo distintas, em que cada um deve se reconhecer e ser reconhecido em todos. Além disso, a convivência com a diversidade tem caráter pedagógico quando se compreende que a missão é formar seres humanos. Crochík e Crochík (2008) defendem que a essência do caráter humano está na diferença. Ramalho (2015) acrescenta que:

[...] a diversidade existente no grupo irá favorecer a troca de experiências e o crescimento de cada indivíduo, propiciando dessa forma que os alunos tenham as mesmas oportunidades, mas com estratégias diferentes. (Ramalho, 2015).

A educação inclusiva tem a função de oferecer recursos para a homogeneização tornar-se obsoleta. Tomando como base a teoria do estigma de Goffman (2004), os sujeitos que se autodenominam “normais” deixam de enxergar aquele socialmente visto como “estranho” e o consideram uma criatura diferente, reduzindo-a a uma pessoa estragada, fraca ou até mesmo perigosa. Ou seja, a exclusão e a ignorância em relação às diversidades são mantidas por aqueles que se enxergam com superioridade por não possuírem determinadas características não-desejáveis. Portanto, o professor deve compreender seu papel protagonista em tomar a frente e buscar esses recursos inclusivos, abandonando os estigmas historicamente reproduzidos, para olhar o aluno NEE sob a ótica da empatia, como um ser humano igual, capaz de aprender, se comunicar e produzir cultura. Ao se colocar nesse papel, o docente assume a função de “informado”, simpatizando com a condição do outro. Goffman (2004) utiliza o termo “seres normais” e “seres com defeito” ironicamente.

Os "informados" são os homens marginais diante dos quais o indivíduo que tem um defeito não precisa se envergonhar nem se autocontrolar, porque sabe que será considerado como uma pessoa comum. (GOFFMAN, 2004).

A partir dessa discussão, é possível traçar quais as estratégias de ensino inclusivo que devem ser buscadas pelo docente. Ao saber que na turma de regência há um aluno NEE, primeiramente, o professor precisa buscar informações sobre o diagnóstico apresentado, aproveitando do livre acesso à informação permitido pela tecnologia atual, e entendendo minimamente do que se trata, para quebrar quaisquer estigmas pré-conhecidos. Em seguida, é necessário entrevistar a família e o próprio aluno, abrindo espaço para compreender suas particularidades, seu comportamento e sua história, ainda perguntar suas preferências no que se diz aos estudos, formato de aula e atividades diferenciadas. Por fim, cabe a esse agente da inclusão, o professor, planejar uma aula que ofereça ao aluno condições para acompanhar o conteúdo e participar das dinâmicas em sala. Apesar das dificuldades existentes no sistema educacional, urge o esforço de tomar atitudes como essa para quebrar os padrões excludentes.

Cada transtorno ou deficiência tem a sua particularidade. No caso do TOD, o professor deve seguir os mesmos passos apresentados, chegando às seguintes estratégias: adaptar sua pedagogia com base na previsibilidade, ou seja, deixando o aluno seguro daquilo que será passado em cada aula; entender-se como igual a ele, se colocando no mesmo nível, sem demonstrar qualquer superioridade, assim o adolescente será capaz de ver seu professor

como aquele que precisa ensinar para alguém que precisa aprender; não demonstrar comportamentos rígidos e autoritários ao longo das aulas com os demais alunos, dando um exemplo de empatia, comunicação livre e respeito a ser seguido, oposto aos sintomas de seu transtorno. Essa relação deve ser construída diariamente, cautelosamente e respeitando o tempo e necessidade do aluno, vendo-o como um sujeito além de seu diagnóstico. Não é uma missão rápida e fácil, mas é a chave para uma educação inclusiva que visa a diversidade.

### **Considerações finais**

A escola pública é o caminho para o acesso universal à cultura historicamente produzida pela humanidade de forma gratuita, sendo um direito de cada indivíduo, independentemente de sua classe social. O acesso à educação tem base libertadora, colaborando com a formação de um sujeito crítico e pensante, apto a romper os padrões excludentes socialmente construídos. Assim, o ensino público deve estar inserido num espaço amplo, laico e democrático, que ofereça palco para que as diversidades se encontrem, de forma segura e livre. Todos têm o direito de viver as próprias diferenças e conhecer outras na escola.

O docente tem o dever de entender sua importância na manutenção das diversidades, criando uma sala de aula que seja respeitosa e segura, compreendendo e defendendo a individualidade de cada aluno acima de quaisquer conteúdos, apostilas ou notas. O sistema educacional não deve ser limitado nem meritocrático, considerando que num país majoritariamente excludente e desigual como o Brasil, não faz sentido pensar em mérito individual. O erro da escola é tentar massificar e homogeneizar o que é tão plural como a infância, prevalecendo a crença de que todos os alunos saem do mesmo degrau e têm as mesmas condições de aprendizagem. O professor deve adaptar, reconhecer, mudar e valorizar as diferenças, não limitando-se àquilo que está em plataformas ou livros didáticos. A docência também diz sobre a individualidade do professor, que é totalmente responsável por suas escolhas, mesmo e, no caso, principalmente, se forem excludentes.

Cada sujeito dentro de uma sala de aula carrega consigo uma história de vida que modifica diretamente a forma como ele absorve aquilo que está sendo ensinado. Um aluno NEE tem uma bagagem pesada demais para ser carregada sozinha, precisando de ajuda, não apenas do professor, mas também da comunidade escolar como um todo. Em outras palavras,

a educação inclusiva só será possível se houver a colaboração de todos na criação e manutenção de um ambiente saudável e preocupado com a acessibilidade. É preciso respeitar as individualidades e abrir espaço para a pluralidade, permitindo que esses alunos exerçam plenamente e com dignidade, o seu direito como cidadão.

## REFERÊNCIAS

CÁCERES, Nilcéia Gonçalves; SANTOS, Nataniel Gomes dos. **Conhecendo o transtorno opositor desafiador -TOD- e estabelecendo relações de aprendizagem escolar**. Revista Philologus, Ano 24, nº 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. **Teoria Crítica e educação inclusiva**. InterMeio: Revista do Programa De Pós-Graduação em Educação - UFMS, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Ponte de Lima: Coletivo Sabotagem, 2004.

RAMALHO, Lays da Silva. **Diversidade cultural na escola**. Rev. Diversidade e Educação, v.3, n.6, p. 29-36, jul./dez. 2015.



## **PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Cláudia de Faria Barbeta (UEL)

Cláudia Lopes do Nascimento (UEL)

**RESUMO:** Este trabalho diz respeito a um projeto cadastrado na Divisão de Projetos de Extensão, da Universidade Estadual de Londrina, em 2024, intitulado “Educ-Ação Ambiental e multiletramentos: transversalidade da educação ambiental no ensino básico”, que leva em conta a transversalidade da temática ambiental no ensino superior e básico, com a participação de professores e alunos, de diferentes departamentos e áreas da instituição, com o intuito de contribuir com a formação de professores, pedagogos e equipe gestora das escolas da rede pública estadual de Londrina, quanto a práticas pedagógicas de multiletramentos que levem os alunos a ações de Responsabilidade Socioambiental urbana. Como ponto de partida as propostas das Políticas Públicas de Educação Ambiental (PNEA; PRONEA), as prescrições apresentadas nos Parâmetros Curriculares para Educação Ambiental (Brasil, 1997), da BNCC (Brasil, 2018) e da concepção de multiletramentos (Rojo; Moura 2012), no referido projeto, docentes e discentes das licenciaturas em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Letras Português e Computação se organizam em leituras, discussões e elaboração de atividades para a organização de um evento anual de encontros formativos em parceria com o NRE/Londrina/PR. Neste artigo, serão apresentadas a base teórica que respalda o projeto e as atividades a serem desenvolvidas no decorrer dos 36 meses de duração do mesmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação ambiental; multiletramentos; transversalidade.

### **Introdução**

Nas últimas décadas do século XX, a sociedade passava por transformações que deveriam exigir que os cidadãos adotassem posturas mais reflexivas acerca dos problemas socioambientais. Entretanto, percebemos que conceitos como sustentabilidade só ganharam mais notoriedade, provocando a ampliação das discussões a respeito da temática, com os problemas socioambientais que o planeta vem enfrentando nessas duas décadas do século XXI.

No Brasil, a adoção de políticas públicas específicas sinaliza um compromisso com a implementação de uma educação ambiental integrada aos currículos escolares de todos os níveis, indo do básico, ao técnico até o superior. Contudo, persistem desafios, especialmente no que concerne à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores

Este artigo tem como intuito apresentar as ações elaboradas do projeto de pesquisa e extensão “Educ-Ação Ambiental e multiletramentos: transversalidade da educação ambiental na educação básica”, desenvolvido pelos departamentos de Letras Vernáculas, Artes Visuais, Ciências Biológicas e Computação, da Universidade de Londrina (UEL), para dar sequência ao processo formativo dos profissionais da educação básica da rede pública estadual do município de Londrina e região no que diz respeito a temática ambiental. A proposta de oferecer subsídios teórico-metodológicos com o enfoque na garantia de aquisição de conhecimento sobre a preservação e manutenção da vida no planeta, compreendemos que os conteúdos da área ambiental estão presentes em diferentes tempos e espaços do processo de formação dos educandos.

## **1 Temáticas ambientais e o contexto educacional paranaense**

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais / Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, trabalha a demanda de Educação Ambiental com o objetivo de desenvolver uma visão crítica das questões ambientais. Dessa forma, as ações voltadas à implementação da Educação Ambiental junto aos estabelecimentos de ensino estão calcadas em objetivos como: 1) implementar a Lei Federal 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental; 2) subsidiar os professores da Educação Básica por meio de formação continuada e produção de material de apoio didático-pedagógico; 3) orientar o trabalho junto ao conteúdo das disciplinas e a inserção da temática no Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de ensino; 4) estabelecer parcerias com outras instituições para desenvolvimento de programas e ações governamentais voltados à Educação Ambiental (Brasil, 2010).

Trata-se de aprofundar as reflexões e discussões formalizadas no primeiro Caderno Temático da Diversidade (Paraná, 2008), material elaborado por profissionais de diversas áreas com a preocupação e a intenção de possibilitar um aprofundamento sobre a Educação Ambiental por parte dos educadores, tendo como objetivo uma melhor formação profissional para culminar na prática aplicada ao dia a dia pelos alunos e comunidade em geral, assim como estimular um processo de reflexão e tomada de consciência dos aspectos sociais que envolvem as questões ambientais emergentes, para que se desenvolva uma compreensão abrangente por parte de educadores e educandos e também se formule uma Educação Ambiental que seja ao mesmo tempo crítica e inovadora.

O Caderno (Paraná, 2008) traz em seu bojo uma proposta de discussão acerca das questões ambientais locais e mundiais, numa perspectiva crítica, sócio-histórica, geográfica, política, econômica, cultural e pedagógica, articulando-as de forma que possa oferecer expressiva fundamentação teórico-metodológica inerentes a essa demanda.

## **2 O projeto “Educação ambiental e multiletramentos: transversalidade da educação ambiental no ensino básico”**

A discussão ambiental passa a fazer parte do cotidiano escolar, entretanto, é um desafio posto à escola, mas também ao ensino superior e técnico (Rosa-Silva; Silva, 2022). A ideia de “transversalidade da educação ambiental no contexto acadêmico” como propõem Fernández e Velasco (2003) é de extrema importância para se pensar na transversalidade da educação ambiental no ensino básico.

### **2.1 Justificativa**

As propostas das Políticas Públicas de Educação Ambiental- PNEA (Brasil, 1999), as prescrições apresentadas nos Parâmetros Curriculares para Educação Ambiental (Brasil, 1997), do Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (Brasil, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforçam a perspectiva de uma educação voltada para a sustentabilidade, fortalece a ideia de coletividade, contribui para a reformulação de comportamentos humanos e resgata valores perdidos, mas ao se pensar num modo de vida sustentável, baseado em uma mudança paradigmática, a educação pode ser considerada como ferramenta ideal. A Educação Ambiental vista como um processo contínuo faz com que aprendemos com a complexidade da vida a respeitar, conservar e preservar em busca de melhor qualidade de vida, porém para que haja tais transformações é preciso informação e conhecimento, acumulados historicamente e, nesse processo, de construção, o papel da escola é fundamental.

Obando (2024, p. 20) afirma que “a transversalidade da educação ambiental nas escolas é um conceito que transcende a mera inclusão de conteúdos ambientais no currículo acadêmico, abraçando uma abordagem interdisciplinar e integradora”. A autora reforça que ao ser incorporada de maneira transversal “a educação ambiental permeia todas as disciplinas e

atividades escolares, proporcionando aos alunos uma compreensão holística das interações entre sociedade e meio ambiente” (Obando, 2024, p. 20).

Entretanto, como pesquisadoras da área de Linguística Aplicada, acreditamos não ser possível pensar a educação desvinculada da leitura, da produção textual (oral, escrita e multimodal), ferramentas indispensáveis para proporcionar aos educandos várias possibilidades de adquirir conhecimento, informação, cultura e integração social, possibilitando transformações tanto individuais como coletivas. Entendemos que é imprescindível levar um tema que contemple questões de desenvolvimento sustentável para a escola de forma que possibilite aos alunos assumirem diversos posicionamentos e práticas dialógicas e que nesse sentido a disciplina de língua portuguesa tem uma grande vantagem em relação às demais disciplinas, já que se caracteriza pela potencialidade de uma perspectiva transversal de conteúdos que permeiam todas as práticas de linguagem, mas também pelo compromisso maior pelo processo de ensino e aprendizagem ao colaborar para o estímulo da leitura e escrita no espaço escolar e, conseqüentemente, melhor desempenho dos alunos em outras áreas do conhecimento.

Considerando também a expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC, assim como uma maior utilização de suporte digital em detrimento às mídias tradicionais, em uma realidade de multimídiação, a constituição cada vez maior de textos de “gêneros discursivos” (Bakhtin, 1997) outros sistemas de linguagens/semióticas em um processo de multimodalidade e intercâmbio maior entre culturas (multiculturalismo), a escola na contemporaneidade passa a ser não mais a maior agência de letramentos e, sim, de multiletramentos (Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012). Em consequência disso, diferentes habilidades de linguagem passaram a ser exigidas, entre elas, a atribuição de sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem e de diferentes esferas da comunicação e culturas. Essa nova realidade levou a uma revisão do conceito de letramento (Lankshear; Knobel, 2003; Kress, 2003; Barton; Hamilton; Ivanic, 2000; Levine, Scollon, 2004). Fazendo coro a essas vozes está Dionísio (2005, p.159) quando afirma que “a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade”. Devemos, assim, empregar o termo letramento em sentido amplo, pois abrange as variedades terminológicas como, por exemplo, letramento ambiental, letramento digital, letramento científico, letramento crítico, letramento literário etc.

## **2.2 Objetivo geral**

O objetivo geral do projeto é desenvolver ações integradas de extensão e pesquisa direcionadas ao público-alvo para sua instrumentalização para a Educação Ambiental em uma perspectiva de multiletramentos, priorizando a sua transversalidade na escola.

## **2.3 Metodologia**

A partir de leituras e discussões realizadas em reuniões presenciais, pretende-se aprofundar os conhecimentos dos participantes/executores do projeto sobre questões socioambientais e de sustentabilidade, práticas pedagógicas com a utilização de metodologias ativas, o trabalho pedagógico a partir de projetos de multiletramentos, a elaboração de materiais digitais, bem como a utilização de ferramentas e mídias digitais. Além disso, promover o I, II e III Seminário de Educ-Ação Ambiental e (multi)letramentos nas três edições do projeto, onde os participantes, de forma semipresenciais, participarão gratuitamente e receberão certificação. O projeto é coordenado pelos professores Cláudia Lopes Nascimento e Jacques Diulio Brancher, docentes dos departamentos de Letras Português e de Computação, respectivamente, da Universidade Estadual de Londrina. Na primeira edição do projeto, o curso terá uma carga horária de apenas 12 horas, mas, nas edições subsequentes, os cursos terão uma duração de 40 horas. Em todas as edições, haverá a exigência de um aproveitamento mínimo de 70%. Esses eventos incluirão mesas-redondas e palestras com docentes de outras instituições de ensino superior que desenvolvem pesquisas nos temas em pauta. Além disso, parte da equipe executora será deslocada para as escolas parceiras, a fim de oferecer assistência na implementação do Projeto “Educa-Ação Ambiental e (multi)letramentos”. Finalmente, será realizado um evento de socialização das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras, promovendo a interação entre a equipe da UEL e os demais participantes.

## **2.4 Resultados e contribuições esperadas**

Os resultados esperados incluem o aprofundamento teórico e a ampliação das práticas pedagógicas dos professores e pedagogas para o trabalho com educação ambiental, abordada em uma perspectiva de (multi)letramentos, priorizando a sua transversalidade. Além

disso, espera-se que os alunos das escolas participantes desenvolvam uma ação de responsabilidade socioambiental urbana, respeitando o aspecto pedagógico e adequando-se aos propósitos do Projeto Político Pedagógico dessas escolas. Ademais, busca-se que as ações do projeto estejam, de fato, alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de qualidade) e 12 (Consumo e produção responsáveis).

### **Considerações finais**

Como foi visto anteriormente, desde o final do século XX, faz parte da agenda do trabalho educacional a escola trabalhar questões relacionadas ao meio ambiente e à sustentabilidade, o que torna crucial a formação de profissionais preocupados com a educação enquanto ação política de intervenção social, materializada nos contextos escolares em todos os níveis, assim como da conscientização das instituições sociais para levantar o debate sobre problemáticas que envolvem fatores de natureza econômica, política, cultural e ambiental.

A incorporação de temáticas relacionadas ao meio ambiente e à sustentabilidade no contexto educacional se estabeleceu como uma diretriz nas agendas educacionais globalmente. Essa tendência reflete uma crescente conscientização sobre as implicações ambientais e sua intersecção com aspectos econômicos, políticos e culturais, delineando a educação como um vetor para a intervenção social e a transformação sustentável. Entendemos que a Educação Ambiental não deve ser vista como responsabilidade de um único professor ou de alguma disciplina específica, mas deve perpassar e permear a proposta das diversas disciplinas, respeitando suas especificidades.

Assim, a capacitação de agentes de gestão, pedagogos e, principalmente, professores do ensino básico e técnico em práticas pedagógicas que efetivamente integrem os letramentos crítico, científico e ambiental no contexto escolar é fundamental para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, particularmente os ODS 4 (Educação de qualidade) e 12 (Consumo e produção responsáveis).

O projeto extensionista “Educ-Ação Ambiental e multiletramento: transversalidade da educação ambiental no ensino básico” pretende orientar os professores de Língua Portuguesa para que utilizem diversas formas de linguagem e interação, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma compreensão integrada e crítica das questões ambientais, assim como instrumentalizar os professores de outras áreas do conhecimento,

pedagogos e a equipe gestora das escolas para implementarem práticas que suscitem ações de Responsabilidade Socioambiental urbana. Com uma ênfase particular nos multiletramentos, essa iniciativa não apenas almeja alinhar a educação brasileira com as metas globais de sustentabilidade, mas também transformar os espaços escolares em arenas de aprendizado ativo e conscientização, onde o debate e a reflexão sobre a sustentabilidade sejam encorajados e valorizados.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm) . Acesso em: 17 abril 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC, 1997, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 17/03/2024.

BRASIL. **Série Cadernos pedagógicos**. Educação Ambiental. Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL; Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERNÁNDEZ, J. M.; VELASCO, N. Transversalidade curricular no contexto do ensino superior. **Agenda Acadêmica**. 10(2), 61-69, 2003. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2403> . Acesso em: 17 março de 2024.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.



LEVINE, P.; SCOLLON, R. **Discourse & technology**: multimodal discourse analysis. Washington: Georgetown University Press, 2004.

OBANDO, I. M. Transversalidade da Educação Ambiental nas Escolas. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 14, p. 47–59, 2024. DOI: 10.56069/2676-0428.2024.380. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/380>. Acesso em: 21 março 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Educação ambiental**. Curitiba: SEED – PR, 2008. - 112 p. - (Cadernos Temáticos da Diversidade, 1). Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/tematico\\_ed\\_ambiental2008.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_ed_ambiental2008.pdf). Acesso em: 17 março 2024.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira; SILVA, Giovana Neves. Educação ambiental no ensino de uma universidade pública do estado do Paraná: reflexões a partir da abordagem quantitativa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 106–125, 2022. DOI: 10.14295/remea.v39i2.13925. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13925> . Acesso em 17 março de 2024.



## **NAS ENTRELINHAS DO ENSINO: NOVAS ABORDAGENS PARA O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA**

Débora Vitória Palhano de Moura (UEL)

**RESUMO:** O presente trabalho tem, por objetivo, expor as atividades desenvolvidas no programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina (UEL). As vivências descritas – referentes ao período de novembro de 2022 a fevereiro de 2024 – foram obtidas pelo contato com aulas ministradas em duas escolas da zona central de Londrina. Ressalta-se ainda que tais práticas de observação e regência, voltadas ao componente curricular Língua Portuguesa, ocorreram em diferentes níveis de ensino (EF II e EM). Ademais, o relato de experiência aqui expresso possui, como aporte teórico, as proposições dos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como as análises das docentes Mendonça (2006) e Rezende (2020).

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; Metodologias ativas; Gêneros textuais.

### **Introdução**

Antes de introduzir as reflexões teórico-práticas deste trabalho, faz-se necessário ressaltar que as experiências aqui narradas foram adquiridas pela participação no programa de Residência Pedagógica (RP), realizado no curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), tal proposta de estágio objetiva propiciar um contato mais profundo e duradouro de licenciandos com a escola pública. Além disso, o projeto contribui para a permanência dos estudantes na universidade, pois oferece bolsas aos estagiários que atuam na educação.

Ao longo dos dezoito meses da RP, graduandos vivenciam o fazer docente, dentro de uma mesma instituição de ensino. Todavia, as atividades descritas a seguir aludem à participação em escolas distintas. Sendo assim, o presente artigo encontra-se dividido em duas seções principais. A primeira delas será destinada às práticas realizadas, entre os meses de novembro de 2022 e setembro de 2023, no Colégio Estadual Professor Newton Guimarães (Ceng). Em seguida, referindo-se ao período de setembro de 2023 a abril de 2024, serão narradas as experiências obtidas no Colégio Professor José Aloísio Aragão, também conhecido como Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL (CAPL). Embora não planejada, tal atuação em diferentes contextos de ensino gerou grande aprendizado e reiterou a heterogeneidade social, financeira e cultural tanto no nível da instituição quanto a nível

discente. É certo que ambos os colégios estão localizados numa mesma região da cidade de Londrina (zona central), no entanto, as realidades vislumbradas evidenciaram o papel do professor de constantemente adequar-se (a si e aos meios de transmissão de saber) frente às variadas demandas metodológicas existentes.

## **1 Colégio Estadual Professor Newton Guimarães: uma narrativa acerca das abordagens desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental II**

Professora, não vejo sentido em aprender orações coordenadas. Para que eu vou usar? Por exemplo: você sabia que se o Sol fosse uma banana ele seria muito mais radioativo? Isso eu não aprendi aqui. Vi no Tik Tok (questionamento feito por um aluno do 9º ano durante aulas de Língua Portuguesa).

O contato inicial com a Residência Pedagógica ocorreu no dia 16 de novembro de 2022, quando os graduandos de Letras-Português puderam escolher a escola que frequentariam no decorrer do programa. A fim de facilitar a locomoção (por transporte público), optei por uma escola localizada na região central de Londrina, a saber, o Colégio Estadual Professor Newton Guimarães (Ceng). A escolha também foi embasada numa pesquisa prévia acerca das áreas de atuação da professora atuante da instituição. Por possuir duas graduações em Letras (Espanhol e Português), imaginei que ela, assim como eu, tenderia mais para a área dos estudos linguísticos.

Desde a educação básica (e também na graduação), somos instigados a separar a gramática do texto, como se as normas e a escrita coexistissem de maneira autônoma. Questões como “você prefere a Literatura ou a Gramática?” são, erroneamente, propagadas nas licenciaturas de línguas. Tendo isso em vista, apeguei-me às regras gramaticais e minhas pretensões não incluíam trabalhar com livros ou com correntes históricas de pensamento.

Qual foi minha surpresa quando soube que toda a abordagem da professora escolhida era pautada em produções literárias. Fiquei decepcionada e com medo de não dominar o conteúdo suficientemente. Eu sei o que é uma oração subordinada substantiva objetiva direta, mas gaguejo se me perguntarem sobre vida e obra de Machado de Assis. Sou capaz de classificar cada um dos termos de uma oração, porém não consigo decorar a ordem temporal das escolas literárias.

Reflexões posteriores evidenciaram que essa maneira de pensar – dissociando a gramática do texto – advém do método tradicional ainda empregado no ensino de Língua Portuguesa (apartando-o da Literatura). Sobre as práticas vigentes, Neide Rezende, pesquisadora da educação, afirma:

De fato, algumas configurações de conteúdo e de abordagens se instalaram de tal modo nas disciplinas escolares que, mesmo depois de criticadas pelos especialistas da área, quando novos ângulos do objeto ficam visíveis e fazem com que percam consistência ou prestígio, ainda permanecerão ativas residual ou integralmente durante muitas gerações de docentes.

Essa perspectiva de análise provinda do linguista e historiador André Chervel (1990), em artigo muito conhecido na área de Educação – “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” –, mostra como determinados conteúdos e suas formas de apropriação aderem de tal maneira às disciplinas que parecem pertencer à sua natureza, sendo utilizados como se fossem próprios delas, configurando aquilo que, na área de história da educação, se delineou como “cultura escolar”, hoje um importante campo de investigação (Rezende, 2020, p. 13).

Como substâncias imiscíveis, de um lado, tem-se o ensino gramatical com suas regras e, de outro, a apresentação de fatos atrelados à História da Literatura, à vida e ao estilo de época dos autores canônicos. Neste mesmo cenário, a leitura dos livros é suprimida em detrimento de discussões gramaticais pautadas em excertos ou textos irreais (desconectados de seu real contexto de uso).

É disso que se lamenta Todorov (2009) no livro *Literatura em perigo*, ao comentar como a teoria literária substituiu a leitura das obras e se apresentava como conteúdo exclusivo da matéria, como se fosse o todo desse ensino, e não um dos aportes possíveis capazes de descortinar ângulos da realidade à qual pertencem os objetos dessas disciplinas, incapazes, por si só, de construir sentidos para bem formar o usuário da língua e o leitor de literatura (Rezende, 2020, p. 14).

Apesar da apreensão quanto às atividades que se sucederiam, iniciei, em fevereiro de 2023, o estágio em turmas de nonos anos. Infelizmente, pelo curto espaço destinado ao presente artigo, não comentarei todas as práticas que desenvolvemos. No entanto, posso afirmar que meus pensamentos acerca da “divergência” entre os campos da linguagem outrora mencionados foram desmistificados.

Em 03 de abril do mesmo ano, ocorreu uma pedalada literária com os estudantes da instituição. Contrapondo a metodologia tradicional, a docente responsável pelas turmas

propôs um trabalho interdisciplinar com o componente curricular de Educação Física. Então, após explanações e leituras direcionadas ao gênero conto – abrangendo também questões gramaticais e ortográficas que surgiram ao longo das discussões – as turmas foram direcionadas a um espaço aberto (Lago Igapó). Com as bicicletas adornadas de aspectos relativos aos textos estudados (ou, na falta da bike, com as vestes fantasiadas) percorremos um trajeto de, aproximadamente, 2 km (4 km ida e volta) e, chegando no local, os alunos puderam compartilhar, em rodas de conversa, as histórias lidas.

O rompimento com o tradicionalismo instaurado nas aulas de Língua Portuguesa mostrou-se eficaz, pois a dinamização da temática tornou a prática atrativa para os discentes. Além disso, ratificou a relevância de metodologias ativas que visem a aproximar os conteúdos dos interesses estudantis – em especial, tendo em vista o cenário pandêmico anterior, que, dentre tantos malefícios, intensificou o uso de aparelhos eletrônicos e o desinteresse pela aprendizagem.

### **1.1 Primeira aula lecionada: falência do método puramente expositivo**

Após algumas semanas de observação, tive a oportunidade de lecionar pela primeira vez. O tema – Regência verbal – muito me agradou, mas abordá-lo de maneira dinâmica tornou-se um desafio. Ciente da necessidade de captar a atenção dos estudantes, procurei estabelecer uma conexão entre as análises propostas e diferentes assuntos atrelados ao público jovem. Por isso, embasei os exemplos em memes, tiras cômicas e temas atuais (como o filme da Barbie que havia sido lançado). Assim, na manhã do dia 15 de abril de 2023, apliquei o conteúdo em sala.

Para minha surpresa, a aula foi um fracasso. Os alunos permaneceram dispersos e, ao final, tive a certeza de que pouco do que fora dito havia sido internalizado. Além da dúvida quanto ao que poderia ter ocasionado aquilo, cheguei a questionar-me quanto a profissão escolhida. Então, depois de dialogar com a preceptora e de analisar a construção da aula, entendi o motivo: somos treinados a reproduzir um modelo de ensino que já não atende às demandas estudantis. Como declara Rezende (2020), o compartilhamento de saberes adquiriu tom tecnicista. Ensinam-se nomenclaturas e espera-se que os estudantes as decorem. Recortes de textos são usados para traçar regras, mas objetiva-se formar leitores. Ademais, o professor exige produções sem uma finalidade que ultrapasse a atribuição de notas.

Apesar da tentativa de aproximação entre o saber a ser transmitido e os interesses discentes, o método empregado não estava respaldado num texto real. Diversos gêneros foram utilizados para exemplificar aspectos gramaticais – “texto como pretexto” – mas suas condições de produção e circulação permaneceram apagadas. Qual o sentido de ensinar nomenclaturas? Como instigar ao aprendizado sendo que os conteúdos trabalhados não aparentam ter uma finalidade real que ultrapasse os portões da escola? Seguindo essas mesmas indagações que acompanharam o início de minha trajetória docente, Márcia Mendonça, pesquisadora na área do ensino de Português, afirma:

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um "inovacionismo" irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem "velhas" e "novas" práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas.

Alguns desses conflitos revelam-se também com questionamentos de alunos: "Por que a gente tem de estudar isso?", "Pra que serve saber a diferença entre complemento nominal e adjunto adnominal?". O problema não é o surgimento das perguntas, desejáveis para a aprendizagem, mas a ausência de respostas convincentes na grande maioria dos casos. Isso parece indicar que muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos (Mendonça, 2006, p. 201-202).

Em seus estudos, Mendonça (2006) argumenta a favor do trabalho com a linguagem partindo de análises linguísticas que privilegiem o sentido do texto e das normas em detrimento da transmissão de nomenclaturas. Ela mostra-se avessa ao método vigente de organização cumulativa, segundo o qual apenas as unidades da língua são abarcadas (anulando-se o texto).

A lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático: da palavra, para a oração; da oração, para o período. Entretanto, muito raramente se chega à unidade maior: o texto. Menos ainda se tematizam aspectos discursivos. É o que denominamos de organização cumulativa. Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos.

A perspectiva da organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é o fato de que a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro. Mesmo quando apenas fala algumas palavras, a criança está, na verdade, produzindo discurso: é a interação com o outro que importa e é para isso que ela procura aprender a falar (e a escrever, posteriormente). O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência linguística). O isolamento de unidades mínimas - que é parte da competência gramatical - é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes. A análise pela análise não faz sentido (...)

Em segundo lugar, a organização cumulativa ignora o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua. A escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas (Mendonça, 2006, p. 203-204)

Também os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dissertam sobre a importância de se trabalhar a língua, tendo, como base, produções escritas em situações verdadeiras de uso. Para eles, cabe ao professor elaborar sequências didáticas com vistas a ofertar textos, de diferentes gêneros, que possam auxiliar nas capacidades de leitura e escrita dos alunos.

é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares. Uma proposta como esta tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 95-96).

Após de estudar acerca de metodologias ativas que visem a tornar a aprendizagem atrativa aos estudantes, modifiquei minha postura durante as práticas de regência.

## **1.2 Segunda aula lecionada: aula centralizada na análise textual**

Duas semanas depois da experiência acima descrita, fiquei responsável por lecionar sobre as diferentes estratégias utilizadas num texto argumentativo. Para tal fim, respaldei a análise na leitura de um exemplar do gênero carta aberta. Por tratar-se de um modelo textual bastante veiculado em redes sociais, procurei, inicialmente, estabelecer um diálogo com os estudantes a fim de verificar os conhecimentos prévios que eles possuíam.

Em seguida, foi realizada, com a ajuda da turma, a leitura do texto escolhido. Assim, antes de partir para os aspectos composicionais do gênero, discutimos o conteúdo temático da produção, garantindo que todos compreendessem o assunto tratado.

Adiante, com trechos já grifados, auxiliei na compreensão acerca das estratégias argumentativas empregadas no texto. Contrapondo o método tradicional que pouco propicia a reflexão, não forneci, de imediato, os nomes das estratégias utilizadas. Antes, sugeri que criassem hipóteses.

Geraldi (1996) amplia a crítica à tradição do ensino gramatical nas escolas, pois considera que rigorosamente nem se leva o aluno a fazer análise, pois, de fato, aos dados aplicam-se análises preexistentes, aquelas cristalizadas nas gramáticas normativas, sem que os alunos possam testar suas hipóteses sobre os fenômenos observados (Mendonça, 2006, p. 206).

Findadas as explicações e debates sobre as formas de argumentar, a turma se dirigiu ao pátio para a realização de uma atividade de fixação, pois, mais importante que fornecer ferramentas, é criar situações em que os saberes adquiridos possam ser utilizados. Então, reunidos em grupos de quatro alunos, eles escreveram um parágrafo argumentativo – empregando uma estratégia vista em sala e sorteada para o grupo – defendendo a tese “a escrita é uma maneira eficaz de compreender e memorizar os conteúdos”. Enquanto pesquisavam recursos para construir o texto, a turma pode também refletir sobre o tema do exercício proposto.

Diferentemente da primeira regência, nesta verifiquei que o conhecimento fora apreendido e as produções entregues reiteram tal constatação.

### **1.3 Última aula lecionada: um novo cenário**

No dia 18 de setembro de 2023, em minha última participação no Colégio Newton Guimarães, lecionei acerca dos processos de formação de palavras e a metodologia escolhida foi a rotação por estações. Depois de uma pesquisa prévia quanto ao assunto (aula invertida) e



divididos em grupos, os alunos se dirigiram ao pátio da escola. Com tempo cronometrado, os grupos realizaram os exercícios anexados às mesas que ficavam no local. Cada mesa possuía um método de construção de vocábulos e, ao findar dos 10 minutos estipulados, um alarme soava (batida de uma concha em uma panela de metal) indicando a troca. Na mesa voltada ao processo “combinação”, os alunos leram o poema Seu Metaléxico, de José Paulo Paes e, por meio do método combinatório, criaram novas palavras, descrevendo suas significações à semelhança do gênero verbete de dicionário. Após a devolutiva, os termos foram expostos nos corredores da escola para que outras turmas pudessem conhecer o “Dicionário” produzido pelos nonos anos.

Esta aula foi memorável, pois a turma permaneceu engajada ao longo de toda a atividade. Além disso, por meio dela, tive a consciência de que o ensino de Língua Portuguesa – aliado ao de Literatura – pode ser divertido, o que, por sua vez, tende a torná-lo atrativo ao público estudantil. Certamente, nem todo conteúdo propicia uma abordagem dinâmica. Algumas temáticas exigem o retorno ao método expositivo. Todavia, é papel do professor assegurar que os saberes sejam acessíveis aos alunos. Logo, a constante atualização das práticas faz-se necessária.

## **2 Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL: uma narrativa acerca das abordagens desenvolvidas em turmas do Ensino Médio**

### **O professor**

(Carlos Drummond de Andrade)

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.

Um aluno dorme,

Cansado das canseiras desta vida.

O professor vai sacudi-lo?

Vai repreendê-lo?

Não.

O professor baixa a voz,

Com medo de acordá-lo.

Realocada no programa Residência Pedagógica para assumir outra bolsa (de iniciação científica) fornecida pela universidade, iniciei, em setembro de 2023, o estágio no Colégio Professor José Aloísio Aragão, também conhecido como Colégio de Aplicação.



Embora não programada, tal mudança revelou a pluralidade que compõe o sistema de ensino regular.

Mesmo que geograficamente próximas, logo no primeiro dia pude perceber as diferenças socioeconômicas tanto da escola quanto do público que a compõe. No Colégio Newton, houve ocasiões em que foi solicitado aos alunos a compra de livros para ampliar o acervo da biblioteca. No Colégio de Aplicação, o mesmo pedido seria completamente inviável. Até mesmo a pedalada literária descrita na seção anterior seria uma impossibilidade, pois a maioria dos alunos, assim como eu, depende de transporte coletivo para locomover-se.

Com relação ao corpo discente, notei a presença de inúmeros alunos laudados (TEA, TDAH, etc), alunos infratores e, principalmente, de estudantes que, no contraturno, dedicavam-se ao trabalho remunerado.

Já no contato inicial com a escola, recebi um diagnóstico negativo acerca da turma (“desatenta”, “apenas ignoram a presença do professor”). Associado a isso, algumas dificuldades logo se tornaram notórias, como o tamanho desproporcional da turma (40 alunos), o uso excessivo do celular e, principalmente, o desinteresse advindo do encerramento do ano letivo.

Contudo, em vez de desanimar, encarei a nova realidade como outro desafio a ser ultrapassado. Como já mencionado, os métodos que se mostraram eficazes na escola anterior não pareciam adequados no novo contexto e nível de ensino (E.M.).

Devido a ausência de atividades de observação – importantes para que se conheça a turma e os métodos empregados pela docente responsável – inseri, em minha primeira prática de regência, uma dinâmica voltada a investigar os gostos e particularidades discentes. Por tratar-se de um tema que demandaria menos tempo para execução, iniciei a aula com apresentações individuais. Cada aluno deveria dizer seu nome e algo que fosse de seu interesse. A atividade mostrou-se crucial para a elaboração das aulas que se sucederam, uma vez que, partindo dos conteúdos programáticos, procurei acrescentar elementos que atraíssem a atenção da turma.

Então, na aula seguinte, tendo como base as respostas fornecidas no exercício anterior, sugeri a análise do conto da Chapeuzinho Vermelho (versão criada por Charles Perrault). Todos ficaram estagnados ao descobrir que a história original não é romantizada como a atualmente disseminada. Adiante, propus também a leitura e o compartilhamento de outras produções atreladas ao gênero. Clarice Lispector, Ruth Rocha e Carolina Maria de

Jesus foram algumas das autoras cujas obras foram lidas. Todavia, não houve uma boa recepção dos contos pela professora regente da turma, uma vez que eles tratavam de assuntos sociais como a escravidão, o preconceito racial e as distinções de gênero.

Outrossim, as diferenças metodológicas entre o meu trabalho e o dela me fizeram retornar ao método tradicional expositivo (agora, embasando as discussões no material disponibilizado pelo Registro de Classe On-line). No momento, senti-me triste por retornar aos modelos que anteriormente pareceram ineficazes. Contudo, mesmo as pequenas aberturas para a dinamização do trabalho apresentaram-me a uma outra realidade que, em algum momento, integrará minha caminhada docente. Sintetizando, o contato que tive com as plataformas digitais de ensino (Leia Paraná e Redação Paraná) e com atividades que antecedem a atuação em sala de aula (como a montagem de prova e a correção de exercícios) geraram grande aprendizado.

## **Conclusão**

As atividades desenvolvidas no programa de Residência Pedagógica foram muito produtivas e ainda evidenciaram que, diferentemente do que a maioria vivenciou e ainda experiencia na trajetória acadêmica, o ensino de Gramática não exclui o de Literatura. Pelo contrário, complementam-se e tornam os conteúdos palpáveis por meio da leitura e produção de textos. Além disso, as práticas de observação e regência revelaram novas possibilidades para o trabalho com a disciplina, bem como o uso de metodologias ativas que rompem com o modelo tradicional expositivo enraizado na educação – método que, corriqueiramente, tem se mostrado ineficaz.

Em suma, foram constatadas a relevância de um ensino significativo – fundamentado em textos e situações de uso reais – e também, a constante necessidade de atualização/adequação conteúdo-metodológica frente as distintas demandas discentes.

## **REFERÊNCIAS:**

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

REZENDE, Neide. Da análise técnica à leitura literária: abordagens da literatura na escola. **Revista Graphos**, v. 22, n. 2, p. 12-26, 2020.

## **A MODERNIDADE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL SOB A ÓTICA DE UM FUTURO EDUCADOR**

Gabriel de Sousa Sutil (UEL)

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo demonstrar a experiência do estágio realizado no Colégio Estadual Dr. Willie Davids de Londrina, com turmas do 1ºA, 2ºA e 3ºA. Destaca-se a aplicação da modernidade no ensino médio, especialmente no contexto do ensino em tempo integral, amplamente adotado em várias escolas no estado do Paraná. O artigo adota uma abordagem tridimensional, contemplando os aspectos conceituais, contextuais e práticos, sob a perspectiva de um futuro educador. São considerados elementos como a matéria aplicada, abrangendo os movimentos literários pré-modernismo, modernismo e pós-modernismo, bem como a dinâmica pedagógica entre aluno e estagiário, além da relação entre aluno e professor durante as observações e regências realizadas durante o estágio. O texto destaca diversas ferramentas utilizadas durante a prática, aborda questões estruturais e sociais, e analisa o "malabarismo administrativo" adotado pelo governo do Estado do Paraná para manter o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) elevado, conferindo à rede estadual de ensino o título de melhor educação pública do Brasil nas análises referentes aos anos de 2022 e 2023.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Ensino Integral; Literatura.

### **Introdução**

Atualmente, muito se fala sobre a qualidade de ensino e novas práticas pedagógicas. Em uma primeira análise, percebe-se que após o ensino médio, está surgindo uma nova geração de profissionais que, em muitos casos, mesmo durante o processo de formação escolar, já desempenham papéis em empregos formais. Em alguns casos, alunos, especialmente os periféricos, encontram empregos formais após o expediente escolar com o objetivo de complementar a renda de suas residências.

Diante dessa realidade, uma estrutura adequada e a qualidade do ensino são elementos essenciais para um futuro promissor dos jovens. Durante as experiências de observação e regência, foi possível analisar as particularidades de cada aluno das salas de aula trabalhadas no ensino médio em tempo integral. Também foi possível constatar questões estruturais detalhadas e compreender a perspectiva de muitos professores, proporcionando o desenvolvimento do diálogo.

Nesse sentido, será apresentada também a visão de um futuro educador, fundamentada em tudo o que foi presenciado. Além disso, será introduzido um conceito

frequentemente utilizado no Direito, a “Teoria Tridimensional”, adaptada à realidade da educação e do ensino. Também serão abordados o ensino integral e suas particularidades no Estado do Paraná, a matéria trabalhada durante a regência, incluindo movimentos literários e apontamentos sobre o programa "SE LIGA" e a problemática da evasão escolar.

## **1 Relatos da prática de estágio**

### **1.1 Observações: detalhes importantes no contexto escolar**

Durante o período de observação, foi possível visualizar uma grande diferença relacionada ao contingente de alunos que se encontravam em sala de aula em comparação a uma experiência realizada anteriormente em uma escola que não utilizava o ensino em tempo integral. Nas três turmas 1A, 2A e 3A, havia uma média de seis alunos em cada uma delas. No início, isso causou surpresa e, ao mesmo tempo, estranheza, lidar com um número tão reduzido de alunos em comparação ao que era habitual anteriormente. A professora regente já tinha uma certa bagagem com aquela escola, pois já exercia seu ofício antes da transição para o ensino em tempo integral.

A professora regente utilizava alguns métodos interessantes para manter o controle e a atenção dos alunos, incluindo um conjunto de passos que ela dava ao adentrar na sala além de sonorizar ordens que acaba por ao mesmo tempo, pedir para os alunos guardarem os aparelhos eletrônicos e chamar a atenção de todos para a matéria que seria aplicada.

Foi possível observar que muitos alunos pareciam estar saturados de passar o dia todo na escola. Em conversas com os alunos remanescentes, foi revelado que, desde o início do ano letivo de 2023, muitos estudantes que passaram anos naquela escola optaram por pedir transferência para escolas que ainda não haviam adotado o modelo em tempo integral, por diversos motivos. O mais relevante é que muitos dos alunos que pediram transferência, exerciam trabalhos formais no contra turno e que no modelo de ensino em tempo integral. Esses alunos precisariam escolher entre estudar ou trabalhar. Para evitar ter que deixar de trabalhar, optaram por mudar de escola.

A escola em tempo integral tem um *modus operandi* diferente de uma escola convencional, introduziu diversas disciplinas inovadoras como o “letering”, conhecido como “arte utilizando palavras” sendo algo complementar a aula de Língua Portuguesa. A

professora regente visivelmente se esforçava ao máximo para prender a atenção dos alunos, mesmo com pouca adesão por parte deles e a falta de material. Muitas vezes, ela comprava materiais para serem utilizados na escola com o próprio dinheiro, pois era visível a falta de recursos. Mesmo com essas adversidades conseguia desempenhar bem o seu papel e fazer o seu trabalho com maestria e excelência. Com base nisso, tentou-se em parte replicar sua forma de conduzir as aulas.

Houve, por sugestão da professora regente da disciplina de língua portuguesa, a introdução de uma atividade de debate, reforçando o trabalho em equipe. Nessa atividade o estagiário foi parte integrante de uma equipe de debatedores como mentor dos alunos, Auxiliando-os a elaborar argumentos e contra-argumentos baseados na obra “38 estratégias para vencer qualquer debate” do brilhante filósofo alemão Arthur Schopenhauer. Como o título sugere, essa obra explora a possibilidade de vencer um debate mesmo sem ter razão e sem algum argumento válidos. O tema do debate foi "Desarmamento Civil", no qual a equipe liderada pelo estagiário saiu vencedora. Essa atividade foi curiosa e trouxe algo diferente para os alunos, afastando o sentimento de monotonia das aulas convencionais. Em outros pontos foi possível visualizar questões estruturais da escola que carinhosamente foi apelidada pelos alunos como “Cadeião”, isso se dá pelo fato da escola ter uma estrutura que segundo os alunos aparenta ser uma cadeia, com poucos locais com sombra durante o dia e com blocos que permanecem fechados durante os intervalos entre um período e outro e a pausa para a refeição dos alunos.

## **1.2 Regências: momento de escolher a abordagem**

No contexto do ensino médio em tempo integral, a regência de aulas de Português apresentou desafios como também oportunidades únicas. Paulo Freire (1996), em Pedagogia de Autonomia, afirmou “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”, um dos desafios mais comuns foi o desinteresse por parte dos alunos, que muitas vezes se refletiu em como tentar tratar a aula de forma diferente e fugir de algo monótono, focando em formas diferente de abordar o estudo dos movimentos literários, como o Pré-Modernismo, Modernismo e Pós-Modernismo, explorar as estratégias para tornar as aulas mais envolventes, promovendo a compreensão e ao mesmo tempo despertar o interesse dos alunos.

Foi destacada a importância do estudo dos movimentos literários no desenvolvimento da compreensão da evolução cultural e histórica da língua portuguesa. Enfatizou-se como os movimentos literários moldam a identidade cultural, social e política do Brasil, conectando-os com questões atuais. Foram destacados elementos desses períodos presentes na cultura, utilizando exemplos como obras de Tarsila do Amaral e músicas do cantor e compositor Tom Jobim, para ressaltar a presença e influência desses movimentos.

A dinâmica foi tentar fugir do habitual trazendo temas universais presentes nos movimentos literários, como a busca por identidade, a crítica social e a inovação artística, relacionando-os com a realidade dos alunos.

Como metodologia final, foi promovido o engajamento e a participação ativa dos alunos por meio de uma competição lúdica carinhosamente apelidada de “Pergunta Pirulito”. O objetivo principal foi observar que, ao incentivar o conhecimento sobre os movimentos literários estudados por meio de premiação, os alunos demonstraram mais interesse em aprender sobre o assunto. Como já afirmado por Paulo Freire (2003, p. 40): "A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”.

Tudo foi pensando e elaborado com uma série de passos, que serão mencionados a seguir:

- 1º. Preparação: Foram elaboradas perguntadas sobre a matéria estudada, os movimentos literários, distribuindo-as de maneira equilibrada com perguntas o suficiente para abranger todo o conteúdo estudado, certificando de ter pirulitos suficientes para premiar os alunos vencedores.
- 2º. Organização: Foi criado um clima descontraído, explicando, enfatizando as regras do jogo e que a participação é algo fundamental.
- 3º. Competição: Apresentação da primeira pergunta. O primeiro aluno a levantar a mão teria a chance de responder corretamente e ganhar um pirulito, caso a resposta esteja incorreta, é aberto para outro aluno tentar responder mantendo o jogo dinâmico, após a resposta do aluno, era passada a expectativa de resposta.
- 4º. Encerramento: Ao final da competição, foi feito uma revisão breve dos movimentos literários abordados, reforçando o aprendizado.

Benefícios e resultados da metodologia:

**Engajamento:** A possibilidade de ganhar um prêmio criou um estímulo extra para os alunos participarem da competição e a ideia de utilizar a gamificação como algo diferente do que os alunos estavam habituados.

**Descontração:** A dinâmica ajudou a quebrar a monotonia em que os alunos se encontravam dentro da sala de aula, criando um ambiente mais descontraído, mas ao mesmo tempo propício à aprendizagem.

**Revisão de Conteúdo:** A competição proporcionou uma revisão interativa dos movimentos literários, de forma divertida, pois, ao mesmo tempo que os alunos tentavam responder, caso não respondessem de forma satisfatória, eram-lhes apresentadas expectativas de respostas.

Ao utilizar essa estratégia, foi possível transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais envolvente e estimulante para os alunos.

## **2 Reflexões suscitadas a partir da experiência**

### **2.1 Teoria tridimensional: uma reflexão**

O contexto desafiador que surge com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Lei nº14.640, de 31 de julho de 2023, suscitou reflexões sobre as concepções de uma teoria apresentada pelo jurista brasileiro Miguel Reale: a Teoria Tridimensional do Direito. “Reale concluiu que os elementos fato, valor e norma não estavam apenas correlacionados, como também dialetizavam, surgindo três ordens dialéticas a depender do sentido dominante do processo, [...]” como exposto por Octahydes Ballan Junior (2018, p. 4)

Essa teoria basicamente estabelece três fatores interdependentes que constituem o Direito como uma estrutura social axiológica-normativa. No contexto tridimensional, o fato, o valor e a norma são dimensões essenciais do Direito que são inseparáveis e se aplicam reciprocamente.

Para uma compreensão completa dessa teoria aplicada à educação, é necessário considerar não apenas a norma e sua aplicabilidade, mas também o valor axiológico que está inserido e o contexto social. Nesse sentido, comparamos com a teoria de Bakhtin, que afirma que o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, essa relação com o outro. *A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo* (BAKHTIN, 1961, p.293).



Trazendo o contexto dessa teoria para a educação e, baseado no que foi visto durante as observações e regências no colégio que foi palco do campo de estágio, é possível aplicá-la no seguinte formato:

**Dimensão Fática:** Nessa dimensão, a educação é uma realidade social, os fatores culturais, econômicos e sociais, influenciam diretamente na experiência educacional dos alunos, desde questões estruturais e questões sociais em que cada ser (aluno) está inserido, como a cultura, diferenças econômicas e valores pessoais podem afetar a relação escolar do aluno.

**Dimensão Axiológica:** Nessa dimensão o valor e o objetivo do que é aplicado na prática reflete diretamente no contexto social de cada ser (aluno), indo além do conhecimento adquirido, mas abrindo a reflexão sobre questões éticas na educação, igualdade de acesso e oportunidades para a formação de seres conscientes e moralmente respeitáveis.

**Dimensão Normativa:** Nessa dimensão entram as regras que devem ser aplicadas e seguidas por cada ser (aluno) incluindo as leis, diretrizes curriculares e a política escolar, os alunos devem enxergar essas regras como a questão mais importante, ainda assim realizando o questionamento caso entenda necessário, um exemplo normativo para essa aplicabilidade é o sistema de nota dos alunos em que deve ser oferecido um sistema igual a todos para que o aluno menos aplicado não seja recompensado com uma recuperação final que invalide suas outras notas em comparação a um aluno realmente aplicado que não fez necessária essa recuperação.

Tendo em vista a realidade presenciada durante o período de estágio, essa reflexão e análise desse “Intercambio” de conhecimento são válidos, trazendo uma teoria consolidada e aplicando-a no contexto da educação. Em tempo, tudo que diz respeito a mim vem do mundo exterior por meio da palavra do outro e todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Nessa rede dialógica que é o discurso, instituem-se sentidos que não são originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de um *continuum*. *Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear* (Bakhtin, 1979, p.319). Uma vez que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com outros indivíduos, todos os textos têm relação com outros textos e remetem a textos já produzidos.

No contexto da aplicação da teoria de Reale à Educação, observa-se que, embora tenham origens e aplicações diferentes, tanto a Teoria Tridimensional de Miguel Reale quanto o dialogismo de Mikhail Bakhtin oferecem insights valiosos sobre a natureza complexa e dinâmica dos fenômenos sociais e comunicativos. Ambos destacam a importância de considerar múltiplos aspectos e perspectivas na análise e compreensão dos processos sociais e culturais. A aplicabilidade da Teoria Tridimensional sob a ótica de um futuro educador, é que nesse cenário uma vez que como no Direito, a própria educação transmuta e pode se manifestar de diferentes formas, podendo se ajustar às diferentes realidades de seres e locais.

## **2.2 Questões sociais e a evasão escolar: um problema tormentoso**

Durante o estágio, foi possível constatar uma realidade preocupante a curto prazo, porém potencialmente prejudicial a longo prazo. Essa realidade está intrinsecamente ligada às questões sociais enfrentadas por esses jovens. Ao observar de perto e ouvir relatos dos próprios alunos e professores, ficou evidente uma situação alarmante: cada turma possuía, em média, apenas seis alunos. Foi revelado que muitos estudantes, especialmente aqueles provenientes de áreas periféricas, estavam abandonando os estudos. Além disso, outros alunos que optaram por continuar na educação básica transferiram-se para escolas que não adotavam o modelo de ensino em tempo integral, devido à necessidade de conciliar os estudos com empregos formais.

Esse cenário em que o estagiário estava inserido revelou um panorama complexo no qual o conceito de educação se embaralha com questões sociais mais amplas, como a precariedade econômica que vivem algumas famílias brasileiras e também a falta de oportunidades equitativas, pois muitos alunos, segundo os próprios alunos remanescentes, mantinham um trabalho formal em contraturno com a finalidade de complementar a renda de suas residências.

A educação, o momento de aprender, adquirir sabedoria é o momento mais importante na vida dos jovens, porém é necessário que existam políticas educacionais sensíveis para a realidade dos estudantes, oferecendo alternativas que conciliem a formação acadêmica com as necessidades sociais e econômicas.

Uma realidade na qual tanto os alunos de classe alta quanto os de classe baixa tenham as mesmas oportunidades só será alcançada por meio de investimentos contínuos na

educação e na luta contra as desigualdades. Somente assim será possível garantir que todos os jovens se desenvolvam de maneira igualitária.

### 2.3 Se liga e IDEB

Durante o período de estágio foi possível o contato com diversos professores que trouxeram uma concepção em comum do programa “SE LIGA” e o IDEB, comentários selecionados que são citados a seguir em texto corrido:

O “Se Liga” nada mais é do que um método para facilitar a promoção dos alunos, uma vez que o governo não deseja que ocorram reprovações. É consenso entre os professores que as escolas têm um limite para reprovação e outro para aprovação, determinados pelo conselho de classe. O programa “Se Liga” visa garantir a aprovação dos alunos. O núcleo de ensino intercede para garantir essa aprovação. Muitos alunos, mesmo aqueles que mereceriam ser reprovados devido às notas e às faltas, acabam sendo promovidos. A escola é obrigada a aprovar esses alunos, mesmo que tenham um desempenho insatisfatório. Um exemplo é o aluno que não realiza nenhum trabalho durante o ano, mas sabe que terá uma prova final “fácil”, pela qual poderá alcançar a média de forma facilitada e, assim, ser aprovado.

A Secretaria de Educação, que não vivencia a prática escolar como os professores, acredita que fazendo recuperações o aluno supostamente aprenderá mais. No entanto, isso não é verídico. “O aluno que já tem dificuldades, muitas vezes, não está motivado para melhorar. Ele frequenta a escola por diversos motivos, como evitar tarefas domésticas, trabalhar na lavoura ou por carência afetiva, buscando o afeto do professor e colegas.”.

Os professores que desejam fazer o que é correto e aplicam a reprovação quando necessário ao chegarem no “Se Liga”, que é obrigatório, é necessário são obrigados a realizar uma prova adicional para demonstrar a aprovação do aluno, a qual ele deve ser aprovado a todo o custo. “Todo o trabalho realizado pelo professor ao longo do ano, como a preparação de provas e avaliações, é ignorado quando o aluno é aprovado por meio do “Se Liga”, mesmo que tenha sido reprovado anteriormente.”.

O programa apresenta uma dificuldade adicional ao professor, pois não tem um propósito avaliativo real.

Para ser sincero, prefiro arredondar as notas para atingir a média nos trimestres do que participar do “Se Liga”, pois considero que seria uma situação humilhante, tanto para o professor quanto para o aluno. O professor elabora todas as avaliações durante o ano, mas o aluno, mesmo com notas abaixo da média, acaba sendo aprovado por meio do “Se Liga”, o que faz com que todo o esforço de cobrança ao longo do ano pareça inútil. O único motivo para se ter o se liga é para que o governo do estado do paraná

mantenha os índices de aprovação altos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pois dessa forma é recebido um bônus financeiro por desempenho. O estado do Paraná usa esse malabarismo do “Se Liga” para conseguir um retorno maior.

## Conclusão

É evidente que no contexto inserido e apresentado, é muito válido entre outras coisas a real compreensão das necessidades e capacidades sociais e econômicas baseadas na realidade de cada aluno, sumariamente importante o mínimo de conforto, estrutura e valor no que está sendo apresentado e aplicado. Além disso, é cristalino que mesmo com algumas adversidades como a falta de interesse dos alunos, falta de material e de uma estrutura satisfatória é possível tentar realizar algo diferente e que fuja do habitual para tentar pelo menos despertar o interesse dos alunos.

As questões de fato valor e norma aplicado na educação sob a ótica de um futuro educador é um exemplo de caminho a ser seguido para procurar uma mudança significativa no cenário, tentar algo palpável e não apenas um discurso que busque manter índices altos sem um aproveitamento valorativo real.

Um contexto em que muitos alunos sequer fazem o básico e ainda assim conseguem ser aprovados, dirá muito no futuro, foi citado que estamos criando uma futura geração de profissionais, fica o questionamento, que tipo de profissionais queremos para conduzir a nação, profissionais que se utilizam de métodos fáceis que mascaram uma realidade temerosa para que “na frente das câmeras” pareça que tenham progresso, ou profissionais que realmente se esforçam para alcançarem verdadeiras realizações e um futuro brilhante.

## REFERÊNCIAS

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do direito**. São Paulo: Saraiva, 2012.

DE ANDRADE, Mario. CARPEAUX, Otto Maria. **Modernismo** — do surgimento no mundo à explosão do movimento no Brasil. São Paulo: Faro editorial, 2021.

SCHOPENHAUER, Arthur. **38 estratégias para vencer qualquer debate**. São Paulo: Faro editorial, 2014.

EUGENIO, Thiago. **Aula em jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004

CENTAMORI, Vanessa. Do Trovadorismo ao Modernismo: resumo dos movimentos literários até o século 20. **Galileu**. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Vestibular-e-Enem/noticia/2019/10/do-trovadorismo-ao-modernismo-resumo-dos-movimentos-literarios-ate-o-seculo-20.html>. Acesso em: 18 de outubro de 2023.

BAHKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JUNIOR, Octahydes Ballan. TEORIA TRIDIMENSIONAL DO DIREITO DE MIGUEL REALE NAS DECISÕES DOS TRIBUNAIS SUPERIORES. **Revista Pensamento Jurídico** – São Paulo – Vol. 12, Nº 2, jul./dez. 2018.

## **TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO PARANAENSE: EXPLORANDO O USO DAS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NAS SALAS DE AULA**

Giovana Sanches Garcia Borges (UEL)

**RESUMO:** O estágio obrigatório é uma ferramenta extremamente importante no componente curricular do futuro docente, pois permite ao graduando fazer uma conexão entre teoria e prática. O presente trabalho busca analisar as seguintes plataformas digitais: Redação Paraná e Leia Paraná. O advento das plataformas educacionais trouxe para a educação paranaense uma dualidade em seu ensino. A Redação Paraná traz textos de apoio que, ao mesmo tempo em que ajudam o professor, tiram seu poder de escolha. O mesmo ocorre com o uso do Leia Paraná, onde os livros sugeridos não foram escolhidos pelos professores ou alunos da rede pública. As plataformas citadas foram observadas em salas de aula do Ensino Médio durante a experiência no Programa de Residência Pedagógica em um colégio estadual da região central da cidade de Londrina, no Paraná. Como resultado deste trabalho, pretende-se refletir sobre os benefícios e malefícios do uso dessas plataformas enfrentadas pelos futuros docentes das escolas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** plataformas educacionais; residência pedagógica; língua portuguesa.

### **Introdução**

O presente trabalho refere-se à experiência de estágio obrigatório obtida pelo programa de Residência Pedagógica, ofertado pela Universidade Estadual de Londrina, em uma escola pública da região central da cidade durante o terceiro e quarto ano do curso de Letras-Português no período de onze meses (novembro de 2022 a outubro de 2023) em turmas do segundo ano do ensino médio.

Sendo uma ex-aluna da rede pública até o final do ano de 2019, as observações mostradas neste artigo vieram das reflexões que fiz ao entrar em uma sala de aula alguns anos após a pandemia do Covid-19. Assim, ao escrever este trabalho, lembrei os momentos das aulas de português que tive, onde ainda não se utilizavam as plataformas educacionais como meio de aprendizagem.

Primeiramente, é preciso reconhecer que os avanços tecnológicos colaboraram para a facilidade de comunicação e das exigências humanas, além de terem proporcionado mudanças significativas nas diversas esferas comunicacionais e educacionais. Com todas as

modificações feitas durante e depois do período pandêmico, é necessário admitir que a educação teve alterações drásticas em sua forma de ensino e aprendizagem.

Sabemos que as escolas têm um papel fundamental na vida dos jovens e adolescentes, porém o advento das tecnologias vem avançando cada dia mais, e a inserção delas no contexto escolar pode facilitar e prejudicar o aluno ao mesmo tempo. De acordo com Pereira Júnior (2017, p.14) “sob a óptica da educação, a tecnologia agrega valores que criam novas formas didáticas para a transformação das informações, possibilitando um ensino mais próximo a realidade, mudando o papel do educador frente ao educando”.

Por conta disso, devemos levar em consideração que as gerações nascidas após a primeira década dos anos 2000, são constituídas por jovens que nasceram inseridos no mundo digital, principalmente dentro do contexto das redes sociais, e que têm acesso a esses meios desde a infância, aprimorando a cada dia a facilidade com o qual conseguem se adaptar às novas tecnologias.

A utilização do digital dentro da educação chegou no início dos anos 2000, entretanto, o uso das plataformas educacionais foi inserido no final de 2019, de forma abrupta, com a chegada da pandemia do Covid-19, onde a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) aplicou nas escolas públicas, ferramentas pedagógicas que funcionam como um apoio de aprendizagem aos alunos, que acabou permanecendo até hoje. Não podemos ignorar que os diversos aplicativos didáticos ajudaram a cativar o aluno para o estudo, personalizando o processo de aprendizagem e favorecendo para a rapidez do ensino, contudo, mesmo tendo diversos benefícios, a implantação desses programas na esfera estudantil pode acabar prejudicando também.

É com esse modelo de questionamento que este trabalho busca analisar as vantagens e desvantagens das seguintes plataformas educacionais: Leia Paraná e Redação Paraná, trazendo observações e análises de documentos legais, além do depoimento de um professor sobre o uso desses aplicativos no contexto escolar.

## **1 Leia Paraná**

Segundo o site da SEED-PR (2023), a plataforma Leia Paraná tem como objetivo: “fomentar o gosto dos jovens pela leitura, desenvolvendo competências leitoras e fortalecendo o hábito de leitura nas diversas áreas do conhecimento, além de contribuir para o

desenvolvimento da cultura digital”. A descrição, detalhada, continua apresentando o fato de o acervo digital contar com 60 títulos adequados às diferentes faixas etárias, trabalhando também as diversas temáticas, e tendo exercícios presentes em cada obra, produzidos por uma matriz de referência, a serem resolvidos com o objetivo de avaliar a capacidade do aluno de compreender e analisar o que foi lido.

A plataforma foi lançada no início de 2023, funcionando como um kindle do governo, onde o aluno deve baixar o aplicativo da plataforma, se cadastrar com seus dados escolares, podendo marcar e destacar palavras ou frases; mudar a cor das páginas; favoritar um trecho; visualizar os livros já emprestados e o tempo de leitura; além de poder baixar o livro desejado e ler de maneira *off-line*.

No uso da ferramenta pedagógica, durante a leitura da obra escolhida pelo aluno, ele deve fazer alguns exercícios que vão avaliar a capacidade de compreensão deles, e só poderão voltar a leitura do texto após a resolução dessas atividades. É preciso pontuar que o professor não tem acesso às respostas dos alunos, apenas à pontuação alcançada por eles nos exercícios, que são pontuadas e contabilizadas pelo BI (*Business Intelligence*). Ao longo dos onze meses de estágio, pude observar que o uso do Leia Paraná para os alunos não teve uma conotação positiva, tendo tido várias reclamações sobre o fato de sempre terem que resolver tarefas durante as leituras, e que isso não era necessário, além de não haver uma quantidade significativa de livros que realmente abarque diversas temáticas ou que são relevantes e aproximam os jovens da leitura.

É interessante pensarmos em como o governo quer que os alunos pratiquem suas habilidades de compreensão e interpretação textual com o uso de um instrumento didático que utiliza perguntas de múltipla escolha, onde o aluno tem apenas uma opção certa (que já foi escolhida pela plataforma), não levando em consideração as dúvidas ou possibilidades de respostas que uma interpretação textual tem.

Como mencionado anteriormente, um dos questionamentos feitos pelos alunos dos quais tive acesso era o fato de não ter mais títulos disponíveis na biblioteca digital. Quando olhamos as obras disponibilizadas no acervo, podemos analisar uma certa padronização de leitura, tendo um conjunto literário que não está completando todos os requisitos impostos pela BNCC, além de se repetirem em seus blocos de ensino e ter muitas obras recortadas, adaptadas ou condensadas para a leitura.



Apesar de apresentar diversos pontos negativos, não podemos negar que o uso do Leia Paraná possibilita ao professor e ao aluno algumas vantagens no ensino. É fato que as bibliotecas escolares não conseguem ter livros suficientes para todos os alunos de um colégio, e a compra de livros atualmente está saindo muito caro. O uso dos celulares passou a ser uma necessidade para todos nós, e praticamente todos os estudantes da rede pública tem um smartphone, no qual, ao ter baixado o aplicativo Leia Paraná, ele consegue acessar, igual a todos os seus colegas, os livros disponíveis para a prática de algum exercício, por exemplo.

## **2 Redação Paraná**

Seguindo o exemplo do tópico anterior, de acordo com o site do governo paranaense, a Redação Paraná apoia os estudantes da rede no desenvolvimento da escrita por meio de redações de diversos gêneros textuais, promovendo dessa forma o letramento digital.

A Redação Paraná foi implementada no ano de 2021 na rede estadual de ensino, e pode ser acessada pelo aluno e professor da mesma forma como a inscrição do Leia Paraná. Nela, existe um acervo com os diversos tipos de gêneros textuais e um vídeo explicando cada um, além de conter um banco de propostas de redações, onde o professor pode postar a sua e o aluno tem como apoio, os textos disponibilizados pela própria plataforma.

A utilização dessa plataforma, traz em seus recursos diversos textos de apoio, que podem facilitar o trabalho do professor ao dar a ele a oportunidade de não precisar buscar esses textos para aplicar aos seus alunos. Após a resolução da produção textual, o aluno ao concluir seu texto deve enviá-lo à plataforma que irá corrigi-lo por meio da inteligência artificial. Logo após o envio do texto para a correção, o discente tem um feedback quase que imediato, mostrando a ele os seus erros, para que possa consertá-los.

O professor tem acesso à redação feita pelo estudante depois da correção realizada pela plataforma, a qual só arruma os erros ortográficos e gramaticais do texto, dando ao docente a tarefa de consertar a parte subjetiva da produção textual, de acordo com os critérios estabelecidos pela plataforma: adequação de gênero, tema e escrita.

Quando vamos escrever uma redação, é necessário ter conosco textos de apoio que vão nortear a nossa escrita, e quando o professor, que é a autoridade em uma sala de aula, tem sua opinião deixada de lado e tendo que aplicar aos seus alunos textos que não foram escolhidos por eles ou questionado a eles, a autonomia do educador é mais uma vez contestada. Em minhas observações, percebi o quanto os alunos estavam insatisfeitos com o

fato de terem que sempre escrever a redação mais de uma vez para mais de um meio de correção diferente. Uma hora se escreve para o aplicativo, outra para o professor, outra vez para a plataforma e mais uma vez para o preceptor, deixando o aluno incomodado e cansado.

É importante ressaltar que além do fato de terem que escrever mais de uma vez a mesma redação, eles devem levar em consideração qual das correções: a do professor ou do aplicativo? A correção da ferramenta educacional leva em conta o fato de que alguns alunos têm dificuldade na hora da escrita e por isso cometem alguns erros gramaticais? Como funciona a questão de plágios durante a fabricação de um texto? pois é sabido que hoje em dia por conta das tecnologias, o uso do chat GPT tem sido muito comentado e utilizado pelos adolescentes durante a execução de uma atividade escolar.

### **3 A transformação digital na educação**

Como citado, o uso das tecnologias na educação trouxe tanto benefícios quanto malefícios para os alunos e professores. A implantação dessas plataformas educacionais pode auxiliar o professor ao ministrar sua aula, do mesmo modo que pode ajudar o aluno com seus deveres, porém, alguns pré-requisitos para o uso desses aplicativos didáticos na rede pública são totalmente esquecidos pela população e pelo governo:

- Quantas escolas públicas têm computadores funcionando dentro das salas de aula?
- Quantas escolas públicas contém rede de internet boa o suficiente para que todos os alunos e trabalhadores do colégio possam usar?
- As diretrizes que implementam o uso das tecnologias no âmbito escolar levam em consideração o fato de que muitas crianças e adolescentes não têm uma infraestrutura boa em suas casas para a utilização de meios tecnológicos na realização de suas atividades?
- E a questão de os médicos sempre alertarem sobre o uso excessivo de telas nos jovens?

Se olharmos o *site* do governo paranaense podemos encontrar mais de vinte formas de aplicativos educacionais, os quais conseguem fazer com que o professor vá perdendo sua autonomia em sala e que o aluno perca sua vontade de estudar e resolver os exercícios propostos, tamanha a demanda exigida para eles.

Segundo Calvet, Cavero e Aleandri (2019, p.5), uma das principais dificuldades que os professores encontram atualmente é a relação de “escravidão” que as ferramentas tecnológicas trazem, tendo que estar sempre atentos as mensagens recebidas e respondê-las

imediatamente, além de sempre ter que estar mandando fotos, vídeos, mensagens de voz e texto que não são contadas como horas de trabalho.

É impressionante o quanto anos de estudo e dedicação para a profissão podem ser esquecidos e deixados de lado por meios tecnológicos que não contém a capacidade suficiente para corrigir e ensinar um futuro trabalhador, o qual vai se tornar um mero reprodutor de modelos.

Para complementar a análise feita nos tópicos anteriores, trago para este artigo uma pequena entrevista feita com um professor da rede pública que é docente da mesma escola há mais de dez anos.

1. Qual é, atualmente, a carga horária e forma de distribuição das aulas de um professor de língua portuguesa da rede pública?  
“Há dois tipos de carga horária: 20 e 40 horas. A cada 20 horas os professores têm 4 horas destinadas à hora atividade. A distribuição das aulas depende do regime de trabalho: QPM e PSS. As aulas para os professores QPM são distribuídas nas escolas de lotação e pelo NRE nos casos de complementação de carga horária ou de aulas extraordinárias. Para os professores PSS as aulas sempre são distribuídas pelo NRE após a escolha pelos professores QPM.”
2. Em sua opinião profissional, qual a maior dificuldade e facilidade que o uso das plataformas educacionais, como Leia Paraná e o Redação Paraná, traz no ensino?  
“Só trazem facilidade no caso de um aluno ser impedido de frequentar a escola por motivo de doença ou qualquer outra razão. O grande problema é a obrigatoriedade e a cobrança do uso.”
3. O senhor acredita que o uso desses aplicativos pedagógicos veio para ajudar o aluno em seu desempenho acadêmico? E quanto a relação deles com o Enem e vestibulares: facilita a aprendizagem ou dificulta?  
“Se estivéssemos em situação de pandemia, eles viriam para ajudar. Neste período não trazem nenhum benefício. Ao contrário. Quanto a relação dessas plataformas com Enem e vestibulares, tampouco ajudam.”

Após o momento do questionário, podemos considerar alguns pontos:

- a) A quantidade de carga horária ao qual os professores estão sendo submetidos, e aos novos meios educacionais torna o tempo do professor insuficiente para poder aprender as novas formas de ensino usadas pelo governo e as novidades digitais apresentadas pelos alunos todos os dias.
- b) Como observado em minhas aulas na residência, a maior contrariedade dos alunos com essas ferramentas é a obrigatoriedade de todas elas, uma vez que não utilizam

apenas as plataformas analisadas aqui, contrariedade observada pelo professor entrevistado.

- c) Por fim, o último ponto a ser abordado trouxe uma resposta já explicada neste trabalho: o fato de as ferramentas didáticas ajudarem ou não os alunos. Seguindo a linha de resposta do professor e os meios aqui analisados, podemos considerar que esses aplicativos conduzem tanto o bem quanto o mal dentro do critério educacional, ajudando e prejudicando o aluno ao mesmo tempo. Contudo, em relação ao Enem e aos vestibulares, que já são bastantes criticados, como ferramentas como as citadas no presente trabalho podem ajudar um aluno a passar em uma faculdade se o seu controle é mínimo, se as respostas esperadas pelos aplicativos são apenas de múltipla escolha, não levando em consideração o pensamento crítico do aluno, se os livros disponibilizados a eles são enxutos e não abarcam as diversidades ou não conversam com as idades dos alunos?

## **Conclusão**

A implementação das tecnologias na educação pública é um debate que está ganhando muita visibilidade nos últimos anos, sendo bem e malvistas por muitos. O uso dos computadores, smartphones e tablets em sala de aula pode facilitar o acesso a informações que um exercício pode necessitar, porém, ao mesmo tempo facilita o aluno com distrações e a abertura de se conectar com as redes sociais durante as aulas.

De acordo com o trabalho apresentado, o uso das tecnologias e os aplicativos educacionais dentro do contexto escolar tem pontos positivos e negativos, podendo trazer personalização do ensino e contingências negativas à educação. Podemos considerar que o uso das plataformas didáticas limita tanto o aluno quanto o professor, e traz um desafio enorme para o ensino ao tentar se adaptar aos novos meios pedagógicos que chegaram de forma repentina.

As plataformas educacionais apresentadas têm algumas qualidades que poderiam ser mais trabalhadas, trazendo a elas, quem sabe, uma melhoria que a torne realmente útil dentro de sala. É importante que haja do governo uma correção no uso delas para que as melhorem e possam possibilitar ao aluno e ao professor uma forma de produzir conteúdo igualmente e com resultados positivos.

Não podemos descartar que os aplicativos didáticos não são benéficos para muitas ocasiões, pois com eles podemos produzir material de forma coletiva e que, com o acesso da internet, podem ser distribuídos para todos por meio das redes. O uso do Leia Paraná e da Redação Paraná, como dito, tem pontos positivos que podem ser valorizados, contudo, o modelo vigente está prejudicando muito mais do que ajudando o estudante e seu docente.

Compreende-se que a educação brasileira, principalmente a paranaense, não está sendo creditada de forma positiva nos últimos anos, porém, a colocação de formas tecnológicas como meio de aprendizagem foi inserida sem o questionamento aos professores e não dado a eles uma base ou apoio que pudessem lhe ensinar ou ser questionado sobre a funcionalidade deles, mostrando mais uma vez o quanto a capacidade do docente pode ser suprida por novos meios.

O trabalho apresentado buscou questionar e analisar o uso de suas das maiores plataformas educacionais da rede de ensino paranaense, como forma de contribuir para um questionamento acerca dos critérios de educação que o governo estadual tanto prioriza. A sua busca por cumprimento de metas e objetivos, está trazendo uma baixa qualidade de ensino para as futuras gerações estudantis, destacando a falta de democratização do acesso ao conhecimento e as infraestruturas recebidas.

As análises da pesquisa buscaram evidenciar as contradições que podem ocorrer entre as qualidades e defeitos que um meio tecnológico pode trazer ao ensino, principalmente quando o seu uso se torna grande demais para se ter qualidade e monitoramento suficiente sendo gerado por uma instância que quer gerar pontos. Em razão disso, este trabalho buscou mostrar o quão importante é a discussão sobre as transformações que as tecnologias estão fazendo dentro do contexto educacional, e como o uso de plataformas educacionais pode prejudicar o aluno e o professor, devendo ser atualizada em seus meios de funcionalidade para que possam fazer o contrário, e ser uma ferramenta de bom uso no meio acadêmico.

## REFERÊNCIAS:

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

BRASIL. **Secretaria de Educação**. Governo do Paraná. Curitiba, 2020.

CALVET, N. L.; CAVERO, O. B.; ALEANDRI, G. Digital educational platforms: an emerging school-family communication channel. In: WORLD CONFERENCE ON FUTURE OF EDUCATION, 2019, Rome. **Anais** [...]. Rome: CF Education, 12–14 Sep. 2019. p. 20-26.

PEREIRA JÚNIOR, Gerson Alves; SANTOS, Marcelo Alexandre; BERNARDI, Filipe Andrade; FERREIRA, William Dias; SENJU, André Antonelli; JESUS, Thaís Helena de Paula; GULA, Eduardo Alexandre. Desenvolvimento de Plataforma Digital para Ensino de Graduação (Caso do ensino de atendimento ao paciente traumatizado). **Revista de Graduação USP**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 1, p. 13–23, 2017.

## **EDUCAÇÃO E LITERATURA**

### **COMO FACILITADORES DO PROCESSO SUBLIMATÓRIO**

Guilherme Gabriel Trevizan (UEL)

**RESUMO:** A partir de uma aula sobre o poema I-Juca-Pirama, do interesse dos alunos pelo enredo, sua comoção, e sua vontade manifesta de elaborar um novo final para a narrativa, temos inspiração para pensar o conceito freudiano de sublimação como um dos destinos da pulsão. Esta é a força interna que move o homem rumo aos objetos de seu desejo e tem quatro possíveis destinos: recalque, retorno para a pessoa, inversão em relação ao objeto, e sublimação (o mais otimista). A sublimação está presente em diversas produções intelectuais e artísticas e no consumo dessas produções. O que determina se um sujeito está sublimando ao consumir uma obra é bastante singular e até controverso. Mas o impulso para a produção, como o dos alunos, de propor novos desfechos para a história, se mostra como fator de evidência para que se considere um processo sublimatório.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; literatura; sublimação.

### **Introdução**

O presente trabalho é uma investigação inspirada pela experiência de uma aula de literatura sobre o poema I-Juca-Pirama de Gonçalves Dias (1851) ministrada para o segundo ano do Ensino Médio, durante o programa de Residência Pedagógica, no ano de 2024.

Com a concepção de literatura como forma de expressão artística, que permite que um sujeito leitor fale por si mesmo, que fale com outros e ainda como fomentadora de (inter)subjetividade, como se lê em Petit (2009); e a partir do conceito de sublimação como elaborado por Freud (1915a; 1930), isto é, a sublimação como o destino mais otimista para a pulsão, destino que, como o próprio autor salienta, se materializa em produções artísticas e intelectuais (entretanto sem se restringir a estas formas de produção); somos levados a considerar um processo de sublimação ao consumir artefatos artísticos e intelectuais. Com ainda mais convicção, somos levados a pensar a existência de um processo de sublimação quando há um impulso para a criação. Temos, no horizonte dessa perspectiva do destino sublime para a pulsão, uma consequência pessoal que leva a um alargamento do universo simbólico e das possibilidades de laço social.

Assim faremos um percurso pela importância da literatura na vida subjetiva e coletiva, e por alguns conceitos da psicanálise que possam dar suporte para a ideia de um

processo sublimatório no contexto de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino de literatura. Considera-se esse processo tanto pelo enriquecimento simbólico que o ensino intelectual e artístico pode promover na vida subjetiva dos estudantes, quanto pelas possibilidades de criação evocadas a partir dos conteúdos transmitidos, o que, em alguns casos, pode, inclusive, transcender as possibilidades criativas e se materializar em criações concretas.

## **1 Importância da literatura**

A leitura literária consiste numa experiência de aprofundamento das possibilidades de subjetivar a realidade, o que envolve uma melhora nas relações com o que há de incomum e até traumático na vida de uma pessoa. De acordo com Petit (2009) o encontro com uma obra literária se dá, desde a escolha, que pode ser motivada por haver alguma relação da obra com uma *catástrofe íntima* do leitor, isso por ser uma versão imaginária dela. Assim a Literatura, dentre outras coisas, acalma e consola ao mesmo tempo que aciona lembranças, memórias e fantasias. Essa elaboração de Petit (2009) está em acordo com o que se pode esperar de um processo sublimatório como veremos adiante.

Além da importância subjetiva da literatura, há também uma importância de ordem coletiva ou política, como nos traz Candido (2013), que relaciona a luta por direitos humanos à luta por acesso à cultura. Para ele o acesso à literatura não é um luxo, mas um direito pelo qual se deve lutar. Há diversos entraves para o acesso a todos os níveis de cultura, já que podemos considerar a existência de uma cultura popular (em oposição à erudita) que estaria mais ao acesso das classes sociais mais baixas. Porém a luta pelo acesso à cultura de todos os tipos se faz deveras necessária.

Já é possível antecipar que uma das importâncias do acesso à cultura (principalmente conhecimento intelectual e artes) se dá justamente porque ela configura um destino otimista para as pulsões que partem do interior de cada sujeito em sociedade, ou seja, porque ela permite a sublimação. Assim a luta pelo direito à literatura – e outras produções culturais – constitui também uma luta por mais possibilidades de destinos para as pulsões. Enfim, é a luta contra uma opressão que, além de econômica e cultural, também é simbólica.

## **2 Pulsão e sublimação**



Pensar a sublimação como destino da pulsão requer uma breve explicação sobre as pulsões. O ser humano, desde seu estado primitivo e infantil sente no corpo a presença de estímulos externos. Quando esses estímulos são interpretados como fontes de prazer, o organismo tende a se aproximar deles, buscando, em última instância, uma introjeção ou apropriação da fonte daquele estímulo. Quando um certo estímulo é interpretado como fonte de desprazer, busca-se o afastamento. Assim é a forma de lidar com os estímulos exteriores, que possui uma aproximação com o esquema do arco reflexo da biologia (Freud, 1915a).

Uma grande distinção das fontes de estímulo ocorre, a nível subjetivo, quando o organismo se depara com estímulos dos quais não consegue se afastar. Esses estímulos serão, então, interpretados como de origem interna. Assim os estímulos desprazerosos dos quais a pessoa não consegue se afastar permitem que se comece a distinguir entre as fontes internas ou somáticas, e as fontes externas. Em suma, permitem que o sujeito comece a distinguir entre o dentro e o fora (Freud, 1915a).

A esses estímulos internos o sujeito precisa elaborar alguma resposta, e esta resposta tende a se dar pela ação no mundo externo na busca de formas de aliviar os desconfortos internos. São esses estímulos internos as fontes da pulsão, conceito essencial para o entendimento da sublimação. A pulsão é uma “pressão” interna que leva um organismo a agir sobre o meio, e que, quando chega à percepção consciente, quando se expressa pela linguagem, toma rumos diferentes da mera descarga direta. Enquanto o instinto é somente a reação aos estímulos que se apresentam. No instinto animal a descarga da tensão tende a ser imediata e direta (Freud, 1915a).

Sendo a pulsão um conceito limítrofe ou fronteiro, entre o psíquico e o somático, temos que a origem da pulsão é somática, mas é só a partir do advento da linguagem que se pode acessá-lo, daí que Freud (1915a) pontua que se trata de um conceito fronteiro. Porém, após a descarga de alguma pulsão há sempre uma sobra, um resto de tensão que continua a pressionar o organismo para atividade. A impossibilidade da descarga completa é estrutural. É essa sobra que mantém o ser humano em movimento.

A satisfação plena e constante não é possível também pelas exigências de uma vida em sociedade. Assim temos um mal-estar que se impõe ao ser humano, principalmente advindo da vida em civilização (Freud, 1930). A partir disso, as pulsões que não podem ser

satisfeitas de forma mais direta e objetiva precisam passar por processos outros que não a mera descarga direta das tensões internas.

Freud (1915a) traz quatro possibilidades de destinos para as pulsões. Um deles, o recalque, tem seu conceito desenvolvido em um ensaio específico (Freud, 1915b), é a forma de defesa neurótica que visa um tipo específico de esquecimento do material relacionado à pulsão que, por algum motivo, não pôde ser apaziguada. É o retorno desse conteúdo recalcado, muitas vezes distorcido, deslocado ou condensado, que está na gênese dos sintomas psicossomáticos: os sintomas no corpo que não apresentam causa orgânica.

O retorno para a pessoa e a inversão em relação ao objeto são dois destinos que configuram formações reativas diante da impossibilidade de lidar com uma pulsão insatisfeita. No retorno para a pessoa tem-se uma reversão do sentido da pulsão, na qual o sujeito assume lugar de objeto, comum nas pulsões agressivas em que o sujeito direciona a agressão para si. Nesse caso a pessoa sofre a agressão que parte de si mesmo, ou procura outro sujeito para fazê-lo, constituindo o caso clássico de masoquismo. Na inversão em relação ao objeto o exemplo paradigmático é a inversão entre o par de opostos amor e ódio, assim um objeto de amor que se torna inalcançável é facilmente odiado, trata-se da inversão do *afeto* em relação ao objeto. Por se tratar de uma inversão de afeto, como formação reativa, considera-se que amor e ódio não sejam exatamente opostos, já que essa inversão é facilmente possível dada a ambivalência natural do afeto. Há sempre um pouco de ódio pelos objetos de nosso amor. Outra forma de pensar essa oposição seria amor e ódio *versus* indiferença (Freud, 1915a).

Enfim a sublimação, como conceito fundamental para o presente trabalho. Fez-se necessário uma digressão quanto aos possíveis destinos da pulsão para melhor compreender a afirmação de que a sublimação é o destino mais otimista, tendo visto que os demais destinos podem gerar grande sofrimento quando prescindem de uma elaboração mais simbólica. Os demais destinos não são necessariamente disfuncionais ou patológicos, a exemplo do próprio masoquismo que pode, inclusive, ser desempenhado de forma simbólica, portanto, enriquecedora da vida subjetiva e sem causar danos ao organismo. Assim a sublimação não necessariamente anula por completo qualquer dos outros destinos da pulsão. Convém nesse ponto ressaltar que para Freud a sublimação não é um destino dessexualizado da pulsão, porém envolve uma criação que possa ser considerado sublime em alguma medida (Torezan; Brito, 2012), e sobre isso discorreremos adiante.

Para compreensão do que significa a busca por prazer e a evitação do desprazer, Freud (1911) nos esclarece que o prazer é o alívio das tensões, ou a descarga da energia interna do organismo, enquanto desprazer se refere ao aumento de tensão interna no organismo. Esse princípio do funcionamento psíquico é chamado de *princípio do prazer*. Em contraposição temos o *princípio da realidade*, segundo o qual uma pessoa consegue abdicar de um prazer imediato em nome de um outro prazer futuro. Para convivermos em sociedade é necessária a não satisfação de todo e qualquer impulso, em nome de outras formas de prazer mais ligadas com a realidade, e não somente com os impulsos internos.

Um sujeito devidamente socializado é um sujeito que consegue agir em acordo com o princípio da realidade, porém não é possível abrir mão do princípio do prazer por completo, daí, também, que Freud (1930) elabora sobre o mal-estar oriundo da vida em civilização. Considera-se a pulsão como uma força advinda da energia acumulada no interior do organismo que urge por algum tipo de liberação, porém nunca completo, já que a liberação de toda e qualquer tensão interna, em última instância, levaria o organismo à morte (Freud, 1920).

Por ser a pulsão acessível somente a partir do uso da linguagem (o encontro entre o somático e o psíquico, isto é, entre o estímulo interno e a linguagem), somos levados à conclusão de que o objeto da pulsão tem caráter flexível. O objeto visado pela pulsão só pode ser acessado quando do uso da linguagem. Assim, com a impossibilidade de uma satisfação por vias diretas surgem outros destinos, dentre eles a satisfação por vias sublimatórias. “Dessa forma, a vicissitude sublimatória, veiculada a partir da constituição e ligação do ego com um outro objeto, caracterizará satisfações outras possíveis, distintas das exigências originais” (Tavares, 2020, p. 76).

Como Tavares (2020) explicita, o objeto de satisfação será outro, distinto da exigência original, quando se trata da vicissitude, ou do destino, sublimatório. Trata-se de um buraco o qual se mostra impossível de preencher, porém o qual é possível contornar. Em relação aos demais destinos pulsionais, a sublimação parece apontar para algo que possa ser compartilhado e que forme laços sociais. Freud (1915b) dirá que uma pulsão reprimida é aquela que geraria, necessariamente, prazer em um lugar, porém, ao mesmo tempo, desprazer em outro. Então, no recálque, a satisfação é freada porque causaria também um desprazer, e é afastada da consciência, pois o desprazer que viria da sua satisfação seria mais intenso que o prazer.

Diferente do que algumas leituras parciais de Freud podem sugerir, a sublimação não é um destino dessexualizado da pulsão. O sexual não se ausenta da pulsão quando desse destino:

Definitivamente, no destino pulsional sublimatório há satisfação pulsional e de forma diversa daquela existente no recalque. Havendo tal satisfação, o sexual não se ausenta da sublimação e a libido é redirecionada através do ideal de eu para novos objetos socialmente valorizados (Torezan; Brito, 2012, p. 250).

Em psicanálise tem-se sempre, no horizonte, alguma implicação subjetiva diante daquilo que se fala ou elabora. Assim a sublimação envolve, também, alterações subjetivas importantes para o sujeito. Quando frente-a-frente com o impossível ou com a interdição de alguma satisfação, o sublimar aponta ainda para uma possibilidade de reestruturação subjetiva:

... para que a subjetividade se reestruture a partir da irrupção do real, é necessário que ocorra o advento do sujeito psíquico, ou seja que [...] haja uma criação significativa, ou a construção de novas representações psíquicas, a fim de que o psiquismo torne possível um destino ao excedente do pulsional. Aqui, fica-nos explícito o entendimento de que o advento do sujeito psíquico se refere a um movimento da subjetividade, que implica criação e que caracteriza por um processo singular (particular) o processo sublimatório propriamente dito. (Tavares, 2020, p. 94).

A noção de um excedente pulsional, ainda que haja uma efetiva sublimação, aponta para a continuidade da própria vida do organismo, ou do sujeito. Afinal, como Freud (1920) diz, a liberação total das tensões internas de um organismo implica necessariamente na morte. Assim, por mais que tenhamos uma tendência natural à liberação dessa tensão, o que Freud chama de pulsão de morte, há sempre um resto ou um resíduo pulsional do qual o sujeito há que dar conta e continuar pondo a serviço da pulsão de vida.

Esse resíduo pulsional é o que move o sujeito rumo a busca de outras formas de satisfação. Porém, é além da produção factual e concreta de objetos artísticos ou culturais que se encontra os efeitos da sublimação:

Atos criativos, via sublimação, reposicionarão o sujeito com relação àquilo que lhe escapa, de forma que o processo de criação acaba caracterizando um momento de subjetivação singular comparado ao próprio advento do sujeito do inconsciente. Para além do objeto material, do artefato produzido

propriamente dito e de sua substancialidade particular, o fato é que, ao sujeito criador, transformações internas ocorrerão desde que tal se dê por uma via sublimatória” (Tavares, 2020, p. 97).

Então temos que para além da produção, o processo de sublimação se dá no próprio corpo e no próprio psiquismo de um sujeito. Num movimento de subjetivação singular, há, quando da sublimação, transformações internas. Uma outra característica notável da sublimação, essa ressaltada por Torezan e Brito (2012), é que: quando se associa à pulsão de vida – a *Eros*, em oposição à pulsão de morte, *Thanatos* – a sublimação se torna um destino para as representações das pulsões sexuais e “esta caracterização, evidentemente, mantém na satisfação sublimada o caráter sexual e distancia o processo sublimatório do campo da pulsão de morte” (Torezan; Brito, 2012, p. 250).

### 3 Sublimação pela literatura

Assim podemos conceber a sublimação como um destino pulsional que promove satisfação por vias alternativas à satisfação objetual cuja descarga seria direta. Quando atravessada pela linguagem a pulsão toma destinos outros que não a descarga direta das tensões. A sublimação pode, então, ser fomentada pela ampliação das possibilidades de representação de objetos para as pulsões. Além da relevância prática da produção intelectual, e da relevância estética da produção artística, Freud (1930) enfatiza a sublimação como um processo particularmente importante para a vida em sociedade. O que vai de encontro com o que nos traz Candido (2013) sobre a importância de uma luta pelo direito à literatura e à cultura em seus diversos níveis.

A relevância do investimento em formas de produção sublimada como sugere Freud (1930) e a necessidade de uma luta pelo direito de acesso a diversas formas de cultura, dentre elas a literatura, como advoga Candido (2013), convergem para o que se pode chamar de expansão do universo simbólico, ou das possibilidades de criar, recriar e inventar formas e representações. Motivo suficiente para formularmos a ideia de uma expansão das possibilidades subjetivas.

Desse modo podemos considerar a literatura como fonte de possibilidades subjetivas, principalmente pelo fato de ser constituída de novas organizações da linguagem, que, como Freud (1915a) coloca, constituem o meio de apreensão das pulsões, e a forma como estas adentro no psiquismo. Expandindo as possibilidades de linguagem de alunos e leitores,

através da literatura, se expande também as possibilidades de representação psíquica que cada sujeito pode dar às próprias pulsões. Em última instância temos a sublimação como forma de reposicionar o sujeito frente àquilo que dele escapa, propiciando o momento de subjetivação que Tavares (2020) descreve como consequência do processo sublimatório.

Ainda, também, na elaboração de Petit (2009) temos o compartilhamento das ideias evocadas a partir de uma leitura literária, com o que a autora chama de *intersubjetividade*, ou seja, o compartilhamento das percepções e elaborações subjetivas que um aluno pode ter a partir da própria vivência com a produção literária, o que podemos ler também como a formação de laços sociais. Uma forma, como se pode perceber, de estabelecimento de laço social a partir da vivência artística, tal qual Tavares (2020) desenvolve, isto é, a produção artística propicia também a formação desses laços, ainda que os sujeitos enlaçados não estejam propriamente produzindo artefatos artístico-culturais. A sublimação se dá com os efeitos internos de reestruturação e reposicionamento subjetivos. O laço social se dá pelo reconhecimento, pelos pares, da leitura que um sujeito faz do objeto artístico como uma leitura possível e digna.

### **Considerações finais**

A arte e a cultura em geral expandem as possibilidades de expressão e de exteriorização daquilo de interno que o sujeito sente, e que o impulsiona para algum tipo de atividade no mundo (as pulsões). Conhecer novas palavras, expressões, significados, e até mesmo figuras de linguagem, permitem um verdadeiro alargamento das possibilidades de elaboração das pulsões, em suma, mais formas de sublimação. A criatividade dos alunos é disparada pelas narrativas, e essa criatividade está, invariavelmente, atrelada àquilo que há de mais valioso: a própria subjetividade.

Sejam as catástrofes íntimas, os traumas psíquicos, as lembranças recalçadas, os afetos reprimidos ou os desejos sufocados pelas exigências externas da vida, tudo isso é evocado e acessado pela literatura, desde o momento da escolha da obra como diz Petit (2009). E através das novas possibilidades de subjetivação que a linguagem literária traz ao leitor, é possível vislumbrar o advento de sujeitos do inconsciente, da forma como Tavares (2020) nos diz, e também a ocorrência de reestruturações subjetivas. Enfim, seria o advento de

sujeitos que conseguirão dar vazão às próprias moções pulsionais de forma diversa da descarga direta.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013. p. 171-193.

FREUD, Sigmund. **A pulsão e seus destinos**. Rio de Janeiro: Imago. 1976 (Trabalho original publicado em 1915a)

FREUD, Sigmund. **Para além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago. 1969. (Trabalho original publicado em 1920)

FREUD, Sigmund. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia** (“O caso Schreber”), Artigos sobre a técnica e outros textos. São Paulo: Cia das Letras. 2022. (Texto original publicado em 1911)

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In **O futuro de uma ilusão, o malestar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago. 1976. (Texto original publicado em 1930)

FREUD, Sigmund. O Recalque. In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago. 2004. (Texto original publicado em 1915b).

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

TAVARES, Leandro Anselmo Todesqui. **Psicanálise e musicalidades: sublimação, invocações, laço social**. São Paulo: Unifesp. 2020.

TOREZAN, Zeila Facci; BRITO, Fernando Aguiar. Sublimação: da construção ao resgate do conceito. **Ágora**. Rio de Janeiro. v. 15. n. 2. p. 245-258. 2012.



## **REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL ENQUANTO ATRAVERSADO POR PROCESSOS INCONSCIENTES**

Guilherme Gabriel Trevizan (UEL)

**RESUMO:** O trabalho foi inspirado pela experiência no programa de residência pedagógica na disciplina de português em uma turma de segundo ano. Com o objetivo de estabelecer relações teóricas entre psicanálise e docência, traz conceitos pertinentes aos processos inconscientes e algumas de suas consequências no processo educativo. Parte-se do educar como tarefa impossível e sua relação com a impossibilidade do fazer desejar. A inclusão dos saberes psicanalíticos leva necessariamente a uma implicação subjetiva dos responsáveis pelo processo educacional. A impossibilidade do educar não significa que os envolvidos sejam impotentes para atuar na área. Entretanto, considerar o inconsciente freudiano leva a consequências em que o sujeito precisa colocar algo de si para a realização das atividades, leva à implicação subjetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; psicanálise; subjetividade.

### **Introdução**

A partir da multiplicidade de formas que um aluno pode se portar em sala de aula, é pensado uma aproximação dos conhecimentos psicanalíticos com o processo educacional, já que essa multiplicidade dispara, também no professor, uma multiplicidade de formas de lidar com as situações ocorrentes e recorrentes nesse ambiente. Não se pode negar a existência de fatores subjetivos, singulares e também inconscientes que atravessam as relações num processo de ensino e aprendizagem. Fatores que atravessam até mesmo as possibilidades de engajamento dos alunos numa determinada atividade educacional, e sobre os quais pouco ou nada se fala no ambiente escolar.

Assim partimos de uma reflexão de Freud (1914) sobre o processo educacional. Para adentrar no que posteriormente Freud (1937) elabora sobre o educar enquanto uma tarefa impossível. O que longe de semear uma visão pessimista, busca, antes de qualquer coisa, compreender os limites do processo educacional e da prática docente.

É importante destacar que a psicanálise pensada no ambiente escolar não se confunde com a prática clínica, pois esta visa a escuta de um sujeito, geralmente com fins de eliminação de um sintoma ou alívio de um sofrimento. Enquanto na escola, e em qualquer ambiente que não um consultório, a psicanálise pode se prestar mais como prática da escuta que consegue

marcar, para cada sujeito, os pontos em que uma queixa, ou uma forma de sofrimento, está ancorada nas próprias fantasias.

O impossível de educar freudiano está relacionado com o impossível de fazer desejar que Lacan (1969-1970) elabora posteriormente. Em poucas palavras, é a impossibilidade de fazer com que o outro deseje aquilo que eu acho que ele deveria desejar. Enquanto professor é natural que eu queira fomentar, no meu aluno, o desejo pela leitura, pelos estudos e pela busca de conhecimento. Este impossível de capturar o desejo do outro é que está na base do impossível de educar. E, em termos psicanalíticos, são esses pontos de impossibilidade que, quando se mostram incontornáveis, geram o mal estar, o sofrimento e os sintomas.

## **1 Revisão teórica**

Freud em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (1914) traz noções da relação do sujeito com a escola, com o conhecimento e com os professores. O autor compara a importância de dois fatores distintos: (1) a preocupação do aluno pelo conteúdo ensinado e (2) a preocupação do aluno pela personalidade daquele que o ensina. Como o conceito fundamental da psicanálise é o de inconsciente, não é de surpreender que o pai da psicanálise se refira diretamente a questões que são muito mais subjetivas e singulares também quando vem falar sobre educação. Pode-se facilmente concluir que os conteúdos ensinados e transmitidos na escola pertencem à consciência, e que os fatores sobre os quais pouco (ou nada) se fala e pensa dentro da instituição escola serão os de maior relevância ao considerar o inconsciente freudiano.

Assim o inconsciente possui papel preponderante nas relações, tanto que o interesse do aluno pela personalidade do professor é tão importante quanto seu interesse pelas disciplinas e conteúdos ensinados. Aqui se esbarra no conceito de transferência, pois o estudante possui relações íntimas anteriores com pais, irmãos e outros, e nas palavras de Freud: “Todos os que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos.” (Freud, 1914, p. 287). Quando o inconsciente é considerado, há mais para se pensar do que metodologias e tecnologias de ensino. Há uma relação de transferência do aluno para com o professor, e também uma relação de transferência para com os conteúdos de cada disciplina.

Posteriormente Freud (1937) designa o educar, juntamente com o governar e o curar (ou psicanalisar), como atividade impossível. Impossível no sentido de que não se pode dizer que estará totalmente encerrada, e também porque comumente os resultados são insatisfatórios, sempre falta algo para sua plena conclusão, em educação podemos considerar que sempre há algo mais a ser ensinado e aprendido – não é à toa que muito se fala em formação continuada. O mesmo acontece com o governar, pois é impossível satisfazer aos desejos e anseios de todos os governados. E também com o psicanalisar, afinal, até mesmo as possibilidades de interpretação de um único sonho não podem ser totalmente exploradas e nem todo o mal estar pode ser eliminado pelo tratamento psicanalítico.

Entretanto Freud (1937) faz a importante distinção entre *impossibilidade* e *impotência*, deixando claro que, ainda que sejam tarefas impossíveis de se concluir plenamente e encerrar em definitivo, isso não justifica que alguém se considere impotente ou se abstenha da sua realização. Não é o impossível a causa do sofrimento, mas este advém das formas pelas quais o sujeito elabora os impossíveis, pela forma como consegue (ou não) lidar com eles.

## 2 Relato

Para o presente trabalho foi selecionada uma aula a ser relatada, a escolha se deu pela diversidade de formas de recepção dos alunos. Longe de fornecer respostas categóricas, foi uma aula que mais contribuiu para suscitar questões que aqui se julga relevantes.

A princípio foram realizadas observações em sala. Nestas observações foi possível perceber um considerável engajamento dos alunos nas atividades propostas pela professora. Foi notado que há diversos perfis de alunos quanto ao comportamento e interesse nos conteúdos ensinados. Desde alunos atentos e que perguntam até aos que não demonstram interesse e nem atenção às aulas e apresentam comportamentos menos desejados numa sala de aula expositiva.

Há também alunos mais apáticos, que, mesmo sem atitudes incompatíveis com a atividade de ensino aprendizagem, não demonstram interesse ativo nem participam da aula. Podemos seguramente considerar também que existem alunos que não participam, porém prestam atenção na maior parte do tempo e assimilam os conteúdos ensinados. Essas observações demonstram a variedade de formas, que os alunos apresentam, de se relacionar

com uma aula, enfim, demonstra a impossibilidade real de dar conta dos desejos e anseios de todo e cada um dos sujeitos presentes numa sala de aula.

Na regência foi possível perceber esses casos todos. Especialmente na aula que aqui será exposta, em que a atividade proposta foi a leitura coletiva do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” de Mia Couto no livro “Contos Africanos dos Países de Língua Portuguesa” (2009). Como a escola recebeu exemplares deste livro, a ideia foi fazer uso desse recurso e também aproximar os estudantes do livro físico enquanto mídia.

A leitura coletiva foi feita com um aluno por vez lendo um ou dois parágrafos. Alguns demonstraram interesse em ler mais, outros não quiseram ler, porém acompanharam a leitura com o livro em mãos. Poucos foram os momentos de dispersão. A leitura do conto despertou a curiosidade dos alunos, já que se trata de uma obra cheia de figuras de linguagem. Com um desfecho descrito basicamente por metáforas e referências mágicas alguns alunos tiveram dificuldade de compreender que o protagonista morre ao final da narrativa. Porém foi notório como alguns alunos compreenderam, já que o método utilizado incluiu o espaço para que os alunos conseguissem expressar o entendimento da obra. A não compreensão das metáforas que concluem o desfecho do conto pode gerar uma resistência inicial à prática de leitura. Mas foi perceptível o fato de que alguns alunos que não compreenderam o desfecho na primeira leitura, após ouvir, dos pares, que Azarias morre ao fim da narrativa, questionaram o residente: “ele morreu mesmo?”.

Isso leva a considerar algum tipo de transferência. O aluno que não compreendeu propriamente o conteúdo do conto numa primeira leitura pôde se inspirar nos que compreenderam, ainda que duvide da compreensão do colega. O ponto relevante, quando se trata de uma prática de leitura coletiva, é que a compreensão vai se fazendo também no coletivo. Após a leitura foi aberto o espaço para que os alunos compartilhassem suas impressões e o que conseguiram apreender do conto. A transferência também está presente no duvidar, de forma oposta à inspiração, ou seja, será que o aluno que duvidou do colega e perguntou ao residente, duvidaria da mesma forma de qualquer outro colega?

Vale destacar que os alunos, em geral, conseguiram manter-se lendo o conto e que ao fim da leitura puderam formar sua compreensão do texto a partir das contribuições dos demais. Questionamentos levaram à explicação das figuras de linguagem, e assim, a uma consequente ampliação das possibilidades semânticas.

### 3 Discussão

A experiência relatada, com os questionamentos expostos, ilustra o impossível de educar como Freud (1937) bem colocou. Isso não só porque a própria aula relatada não é suficiente para concluir que uma determinada sequência de ações práticas faria com que os alunos estabelecessem uma compreensão plena do texto ou da importância da literatura, seja a literatura em geral ou a literatura africana de língua portuguesa. Afinal, qualquer aula poderia demonstrar tal impossibilidade. Até porque, mesmo uma avaliação não seria suficiente para considerarmos qualquer desses objetivos como plenamente concluídos. O relato ilustra bem pela *diversidade* de atitudes dos alunos frente a um conteúdo que requer mais reflexão e que não foi inicialmente compreensível para todos de modo equânime.

O professor e demais profissionais não que se contentar com um certo limite da prática de ensino aprendizagem, em que determinados resultados já podem ser considerados satisfatórios, ainda que percebidos como distantes de algum ideal. Isso porque nas atividades impossíveis enunciadas por Freud (1937) está latente uma outra, esta enunciada por Lacan (1969-70), o fazer desejar. Tanto no educar, quanto no governar e psicanalisar, está presente o manejo do desejo de outros sujeitos. Dada a impossibilidade do fazer desejar, no sentido de instituir uma causa material para o desejo de outro, vê-se, de perto, a impossibilidade de fazer com que um aluno deseje ler e estudar, assim como é impossível fazer um cidadão desejar seguir as leis e os costumes, ou fazer uma pessoa desejar deitar-se em um divã e falar livremente.

Para Lacan (1969-1970), esse desejo de fazer o outro desejar remonta à própria neurose, já que o neurótico, dentre outras coisas, busca incessantemente capturar o *desejo* de outro. Esse seria o ponto chave do *impossível* ou da *castração*. É impossível fazer com que o outro deseje. E esse pode ser considerado o ponto de limite (ou de castração) também da atividade do professor. Dada a quantidade de vivências e conteúdos mentais que cada aluno carrega e a possibilidade de ele se identificar muito mais com a personalidade de um professor do que com o conteúdo ensinado – e isso ser preponderante para o aprendizado – como Freud (1914) reflete, tem-se a base da impossibilidade do educar que o mesmo autor afirma categoricamente em 1937.

Uma questão que essa discussão suscita é a da importância dos componentes curriculares na formação do professor. Além da própria aquisição de conhecimentos a serem

transmitidos e das metodologias de ensino, que vão prepara-lo para transmitir esse conhecimento; certamente é benéfico também ao professor ter mais ciência dos limites de suas práticas e da quantidade virtualmente infinita de variáveis que afetam a atividade educacional. Assim o docente em formação tem contato com a impossibilidade de prever e controlar os acontecimentos no ambiente escolar, bem como os resultados do processo de ensino. Ou, avançando ainda mais, o professor pode ter também mais consciência de que seus próprios traços de personalidade exercerão influência considerável sobre os alunos e que como Freud (1914) diz, ao lembrar-se também do próprio tempo de escola, referindo-se aos próprios professores: “Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e odiá-los, a criticá-los e respeitá-los” (Freud, 1914, p. 286).

Ao trazer essas ideias para as práticas relatadas, a disposição dos alunos, tanto para a leitura, quanto para realizar contribuições orais, pode ser atribuída tanto aos conteúdos – um conto com linguagem rica e figuras de linguagem com significados a serem descobertos – quanto ao interesse por algum traço, impossível de concluir qual, da pessoa do professor residente. Há que se considerar também o fator de novidade, já que o residente foi alguém totalmente novo para os alunos, e não é difícil compreender que o interesse pelo novo pode estar presente sem grande esforço.

O professor residente não se aproximou pessoalmente dos alunos para que pudesse fazer um relato mais minucioso de quais possíveis traços podem despertar o interesse pessoal dos alunos, inclusive porque tal relato teria de partir de uma escuta específica daquilo que os alunos mesmos diriam. Entretanto, diante desse impossível de capturar algo pode ser falado. Sem pretensão de encerrar as causas do engajamento dos alunos na atividade, é possível dizer que até mesmo o distanciamento é uma qualidade da relação que pode despertar conforto em alguns alunos, enquanto um professor mais maternal ou mais afetivo e próximo pode fazer com que alguns alunos desejem afastar-se e critiquem a postura. Relembrando Freud (1914), o mais provável é que os alunos estejam igualmente inclinados a amar e odiar, a criticar e respeitar. Também alguns alunos fizeram menção às tatuagens do residente e perguntas sobre o significado, custo, tempo de sessões, quando e com qual artista as fez, etc. Trata-se de um traço que pode evocar sentimentos positivos e negativos, ou, dizendo melhor, certamente, ambivalentes.

Ainda é importante salientar que os alunos conversaram entre si sobre os conteúdos, e até duvidaram dos pares, explícito na pergunta “ele morreu mesmo?”. Logo se vê a presença

de mais algumas variáveis inconscientes, as quais: identificação e transferência com as personalidades dos colegas (será que a aluna em questão duvidaria de qualquer um dos pares?); a aprovação do professor por parte de alguns alunos (se eles gostaram desse professor, logo o professor deve ser bom); e talvez até a percepção da importância da aula que pode ser “aferida” pela participação dos demais alunos (se os outros estão participando, então é importante). Há também a transferência possível com a pessoa do professor (esse questionamento seria feito também a outros professores?).

Retomamos agora a importância dos traços de personalidade do professor, mas não para o engajamento dos alunos, e, sim, a partir do próprio professor em suas relações. Um trabalho realizado com docentes por Lima et al. (2015) demonstra uma prática de escuta analítica coletiva que, diferente da clínica, não visa a eliminação de um sintoma ou redução do sofrimento subjetivo. Mas, muito similar ao que acontece num atendimento psicanalítico, convocou as professoras (eram todas mulheres no trabalho citado) a se posicionarem de forma mais subjetiva em relação às próprias queixas e problemas do cotidiano escolar. Em suma as professoras escutadas nesse trabalho conseguiram sair da postura de impotência diante de suas queixas quanto ao trabalho na escola.

Alguns pontos relevantes salientados na escuta das professoras, quando puderam se posicionar melhor diante das queixas, são destacados aqui. As dificuldades em lidar com os familiares dos alunos – já que se tratava da educação infantil essa relação era mais próxima e necessária – remontava também às dificuldades com as próprias famílias e filhos; as dificuldades em responder questões de cunho sexual, feitas pelas crianças, também tinham raízes em resistências muito pessoais a respeito da própria sexualidade. O trabalho, como dito acima, não visou a cura ou a elaboração de cada professora em suas questões pessoais com família e sexualidade, porém pôde explicitar, para elas mesmas, o ponto subjetivo e singular em que cada queixa as tocava (Lima et al., 2015).

Quando uma professora pôde compreender o que há de si na situação incômoda, ela se sentiu mais livre para decidir o que fazer e com o quê lidar (Lima et al., 2015). Podemos extrapolar esses resultados para a vida docente em geral. Não seria difícil supor que o professor estará mais apto a lidar com questões bastante atuais como as de indisciplina, desinteresse ou apatia, se conseguir dar-se conta do que há de subjetivo em relação ao que o incomoda quando dessas questões.



## Conclusão

A inclusão das possíveis relações inconscientes ao pensar os processos educacionais não é tarefa fácil, talvez mais uma tarefa impossível, pode-se dizer. Ainda assim algo frutífero e promissor. Talvez o maior impasse para que se pense as questões do inconsciente nos ambientes fora da clínica seja uma resistência em lidar com questões pessoais, isso por parte dos que seriam os responsáveis em tais ambientes. Especificamente o professor e outros profissionais podem ter certas resistências em função da própria natureza do pensar psicanalítico que visa convocar o sujeito a se posicionar diante do que fala, inclusive das próprias queixas. O não querer saber pode ser ainda mais sintomático quando se mostra numa instituição que visa transmissão de conhecimento.

Um saber advindo da psicanálise e aplicado ao coletivo não será suficiente para tratar (psicanalisar e curar) os anseios inconscientes dos professores e demais trabalhadores de uma escola, nem mesmo dos alunos. Mas a própria consciência de que há questões profundamente subjetivas, singulares, muitas vezes fonte de vergonha e culpa, traz luz às resistências que cada sujeito apresenta quanto ao processo educativo – ou qualquer tipo de relacionamento interpessoal. Saber um pouco mais do sintoma, ou impedir que ele se manifeste de forma a dificultar as práticas educativas é uma ideia otimista. Porém, para que a psicanálise se faça presente será necessária alguma implicação subjetiva daqueles que falam, e, primeiramente, dos profissionais responsáveis, aqueles que podem falar em nome da instituição.

Longe de buscar uma cura singular e subjetiva, os saberes da psicanálise na escola permitem um espaço de fala e escuta para que cada sujeito consiga existir com suas particularidades e sua singularidade. Um espaço para que o sujeito surja em meio ao coletivo. Trata-se de uma possibilidade de tomar maior ciência dos entraves do processo educacional, um processo coletivo, que remonta a outras situações, estas, sim, singulares e frequentemente excluídas, banalizadas ou tratadas como sem importância.

## REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. O dia em que explodiu Mabata-bata. 1986. In: CHAVES, Rita de Cássia Natal (org). **Contos Africanos dos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática. 2009.

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. 1914. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p.281-88. v.12.



FREUD, Sigmund. A análise finita e infinita. 1937. In: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

LACAN, Jacques. (1969-70). **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992.

LIMA, Nádia Laguárdia de; ARAÚJO, Ronaldo Sales de; SOUZA, Eduardo Pio de; DIAS, Allana Fernanda Gonçalves; BARBOSA, Carolina Albuquerque; ALVES, Raquel Gonçalves Silveira; NIHARI, Karina Maciel & MARCHI, Nayara Serrano Barcelos. Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p.1103-1125, out./dez. 2015.

**UMA ABORDAGEM AFETIVA:  
A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR  
NO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Hanely Ramos Silva (UEL)

**RESUMO:** Este artigo tem por intuito registrar observações pessoais realizadas durante o estágio em um Colégio Estadual da rede de ensino de Londrina. Durante esse período a relação de afeto e respeito mútuo entre estagiária e discentes foi o principal divisor de águas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, vamos trazer à luz a importância da ressignificação, já mencionada por inúmeros estudos, sobre o papel do professor como mediador, como Paulo Freire (1996) e Vygotsky (1987), do ensino colaborativo e do diálogo constantemente aberto entre a comunidade escolar e o efeito do afeto, pela perspectiva de Freud (1895), nessa construção. É de suma importância abrir o debate sobre as relações interpessoais entre os sujeitos que constituem uma sala de aula, levando em consideração a influência que essas relações possuem na independência e autonomia dos alunos na construção de conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade; Experiência de estágio; Professor mediador.

### **Introdução**

O estágio supervisionado foi realizado em uma escola estadual da rede pública no município de Londrina, direcionado aos graduandos do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras Portugêses. As turmas participantes deste projeto foram compostas por alunos do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. De acordo com a LDB/1996 e a Constituição Federal/1988, art. 205, é assegurado o "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Além disso, a Base Nacional Comum Curricular preconiza a busca pela proficiência dos estudantes, concedendo-lhes maior autonomia e protagonismo em sua aprendizagem. Diante disso, diversas abordagens e metodologias educacionais são atualmente estudadas. O presente trabalho tem como objetivo promover o diálogo acerca dessas intenções sociais e ressaltar a importância do papel do professor como mediador durante o processo de ensino e aprendizagem.

Os cinquenta minutos que são atribuídos para uma aula possuem alguns objetivos, alguns deles são: a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, a preparação para o mercado de trabalho e para a vida no geral, priorizando a autonomia e a criticidade. Para atingir seu maior potencial, fica sob responsabilidade do Estado, da escola, da

comunidade e, durante esses cinquenta minutos em específico, é responsabilidade do professor a abordagem e metodologia adotadas para que todos possam usufruir dessa oportunidade. De acordo com Freire (1996 p.39) quando o objetivo da educação é sempre obter melhores resultados a prática docente deve ser pensada criticamente e exercida com clareza e intencionalidade.

Durante o estágio, foi notória a importância das relações interpessoais dentro da sala de aula. Parte significativa da participação dos alunos estava atrelada a receptividade de suas falas, a relação com os colegas de classe e com os professores, o diálogo sobre questões que atingem esferas para além da sala de aula. Concomitante à atmosfera social da sala, diversos conteúdos curriculares do Registro de Classe On-line (RCO) almejavam o desenvolvimento da oralidade e da criticidade e, para que a participação fosse mais que uma obrigação, o respeito e a afetividade regeram a recepção das atividades propostas.

Dessa maneira, o presente trabalho irá abordar a importância do vínculo de afetividade entre professor e aluno, como essa relação facilita o processo de ensino e aprendizagem e como discutir a importância desse elemento numa abordagem de professor-mediador. Para isso, serão abordados autores como Marina Marques e Freud (1895), Miranda, Blaszkowski e Ujie (2021), Paulo Freire (1996) e Vygotsky (1987).

## **1 Afetividade em sala de aula**

*Affectus*, o termo em latim para definir afeição e emoção, dá origem à palavra afeto, sentimento de afeição ou inclinação por alguém ou algo. De acordo com Freud, para que um indivíduo atinja ou tenda a um objetivo sua psique aciona um mecanismo (impulso) que está no limite entre o somático e o psíquico, esse impulso é denominado pelo autor como pulsão. A pulsão “tem sua origem no corpo e sua ligação com a esfera psíquica é feita pelos representantes pulsionais: o afeto e a representação.” (MARQUES, p. 47, 2012), sendo assim, o afeto ao lado da representação é o intermediário entre a energia, provinda do corpo, e o acesso à esfera psíquica gerando, assim, o agente motivador.

Enquanto qualidade temos: afetividade, que de acordo com o dicionário Michaelis (2015) é a capacidade de experimentar e expressar fenômenos afetivos, como emoções, paixões e sentimentos, que influenciam o caráter e o crescimento cognitivo do ser humano. Para Almeida (1999)

[A Afetividade é] como uma ponte geradora de potência de energia, tanto **positiva quanto negativa**, sendo um dos fatores básicos e indispensáveis na vida do ser humano, no processo da vivência social e do reconhecimento e construção de si mesmo em sua inteireza humana. (apud. Miranda; Blaszkowski; Ujii, 2021, p. 64, grifo nosso),

Sendo assim, é notório que o conceito de afetividade nos faz resgatar as vivências colecionadas ao decorrer da vida, a princípio as relações afetuosas são com nossos familiares, pais, avós, irmãos, logo com nossos amigos e colegas de classe, com os professores e comunidade escolar. Sabemos, então, a partir da psicanálise ou de forma empírica, que o processo afetivo é responsável pela percepção, a memória, a atenção, a linguagem e até a aprendizagem, eternizando, muitas vezes, momentos e colaborando para a construção do nosso ser.

Outro conceito freudiano que vale a pena mencionar é o da transferência que “é um **fenômeno universal da mente humana**, [que] decide o êxito de toda influência médica, e de fato **domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano**”, (Freud, 1976, p. 56, grifo nosso). Em abordagens clínicas psicanalíticas têm-se claro a manifestação da transferência, a projeção dos sentimentos do paciente para o psicólogo, sendo eles positivos (afetuosos) ou negativos (hostis). No entanto, não é apenas na clínica, percebe-se a presença inconsciente dessa transferência em diversas outras esferas, a transferência no âmbito profissional, indivíduos que tiveram relações conflituosas na infância e reproduzem a insegurança em relação a figuras de autoridade, a transferência nas relações conjugais, indivíduos que projetam em seu cônjuge questões da sua própria individualidade, e por fim, podemos mencionar a presença da transferência dentro da sala de aula, alunos quanto indivíduos que levam constantemente seus sentimentos e emoções e os projetam no outro (professor).

Ao notar a transferência, o professor pode (e deve) influenciar intencionalmente sua ambivalência, já que levando em consideração Vygotsky (1987) “a aprendizagem é caracterizada pelas relações sociais” e, já que os “indivíduos são dotados de igual potência para a realização social”, durante esse processo, o que distancia os sujeitos são seus atravessamento e seus estímulos. Ocorre o aprendizado, portanto, através das experiências do sujeito e suas relações sociais, dependendo das oportunidades que lhe são dados num dado contexto cultural e da atividade intencional dele (Nunes; Silveira, 2015, p14). Nesse processo, há formas distintas de adquirir conhecimento e percebe-se isso no cotidiano da sala de aula de

indivíduo para indivíduo. Observa-se assim a importância das interações sociais entre os sujeitos, visto que é comum, ao ser humano, os mecanismos psíquicos, sociais e biológicos.

## **2 Relato de experiência durante o estágio**

O estágio obrigatório dos cursos de licenciaturas é dividido em três etapas principais: a) observação, b) regência, e c) participação, que permeia todo o processo, essas etapas garantem que o estagiário possa explorar, dentro do possível, a estrutura escolar e exercitar, com supervisão, o ato de lecionar. Além da experiência e o desenvolvimento pessoal do graduando, há o contato direto com professores que atuam na área há algum tempo, isso enriquece a gama de aprendizados estabelecidos nesse período.

### **2.1 Observação**

Durante o estágio no ensino médio, a professora regente das turmas selecionadas - 1º e 2º anos do curso técnico em informática e 2º ano do novo ensino médio - leciona há mais de 15 anos e seu controle de turma e aderência nas atividades são admiráveis. Ao ser questionada sobre sua postura docente, admitiu que há em sala de aula um equilíbrio entre disciplina e afetividade, para ela sempre foi essencial ter um relacionamento respeitoso e amigável com os alunos, sem deixar a ordem e as obrigações de lado.

Assim, as aulas de observação começaram, no início os conteúdos em enfoque foram gêneros textuais: artigo de opinião, textos não verbais, crônica. Nesse momento, assuntos transversais - como cotas e direitos das mulheres - cumpriam sua função de conscientizar e engajar os alunos, enquanto os debates e rodas de discussão eram parte fundamental para a metodologia participativa das aulas. E nas entrelinhas, o relacionamento entre estagiário-professor-aluno se solidificou, os alunos queriam participar, discutir, queriam explicar seus pensamentos, suas críticas positivas ou negativas. O resultado, portanto, eram aulas interativas, com alunos ativos e questionadores. Em seguida, o enfoque foi em predicado verbal e nesse momento, rodas de debates não eram o recurso mais útil, no entanto, os alunos por se sentirem confortáveis, faziam perguntas e participavam ativamente das atividades propostas.

As relações entre professor/estagiário-aluno teve início desde a apresentação, nesse momento a estagiária se prontificou a ajudá-los durante as aulas e o resultado foi a

participação nas discussões sobre cotas e feminicídio, houve correções e orientações sobre produção textual, foi possível a colaboração no evento de celebração da Cultura Negra, e toda essa participação possibilitou a esses indivíduos momentos únicos para se conhecerem e conhecerem o outro e, assim, foram criados vínculos afetivos.

## **2.2 Regência**

Durante a graduação, nos preparamos para dois possíveis cenários: nos anos iniciais preparamos nossas aulas, nas diversas disciplinas de metodologia, para alunos idealizados, todos quietos e disciplinados, participativos e atenciosos; e, no decorrer do curso, muitas vezes, perdemos essa utopia, começamos a imaginar uma turma em desordem ou em caos absoluto, sempre receosos com a possibilidade de não progressão. Entretanto, “há mais coisas entre o céu e a terra do que sonha nossa vã consciência”, a sala de aula é composta por pessoas e nós seres humanos temos a capacidade de assumir papéis sociais. De acordo com Paulo Freire (1989), é papel da escola e do professor se aproximar dos alunos, usar da comunicação e da linguagem, para ensinar os saberes científicos e não científicos.

Ao perceber, durante o período de observação, que a postura da professora funcionava, que os alunos participavam e que a totalidade da sala de aula não era composta por alunos quietos e comportados ou desordenados e malcriados, que havia uma pluralidade, foi nesse momento que se tornou imprescindível durante a observação a participação e o entrosamento com a turma, já que posteriormente seria realizada a regência. As primeiras aulas de regência foram em meados de novembro, próximo do Dia Nacional de Zumbi de Palmares e da consciência negra, sendo assim foi definido, mediante ao calendário, o plano de aula com enfoque ao tema transversal: a pauta racial negra no Brasil. De acordo com o Registro de Classe On-line (RCO) e o cronograma da professora, para o 1º ano o conteúdo foi o discurso oral e o discurso político.

As principais metodologias adotadas foram a metodologia construtiva e sala de aula invertida. Para os alunos do 1º ano, os quais são o enfoque deste trabalho, o projeto desenvolvido nas aulas de discurso oral e discurso político foi constituído da seguinte maneira:

- A. O objetivo era demonstrar na prática a execução de um discurso oral, por isso o tema da aula foi: “Vantagens e desvantagens do discurso oral”;

- B. Antes de iniciar o conteúdo foi investigado o que eles sabiam sobre discursos orais e para isso algumas perguntas norteadoras (a- Quais as principais características de um discurso? b- E do discurso oral? c- Em quais ambientes nós podemos encontrá-lo? d- Qual sua função na sociedade?)
- C. A explicação foi para “complementar” o que eles já sabiam, por isso ao decorrer da explicação a estagiária preocupava-se em fazer pontes e destacar o conhecimento que eles haviam antecipado.
- D. Por fim, a atividade proposta foi uma exposição oral que consistia em formar grupos com três ou quatro colegas e juntos eles deveriam montar uma apresentação sobre um tema de sua preferência como filme e séries, livros, ou jogos, expondo informações bibliográficas, síntese, análise crítica e curiosidade.

Foi muito interessante o resultado, já que todos participaram, alguns deles conseguiram indicar mais de um interesse, e mesmo os mais tímidos ao falarem de algo afetivo se sentiram mais confortáveis no processo de se expor. Nas aulas seguintes, abordamos sobre o discurso político, sendo assim - e para que o diálogo tivesse como ponto de partida o conhecimento dos alunos - as aulas foram organizadas da seguinte forma:

- A. Retomar as características do discurso oral com o material das aulas anteriores e as anotações dos alunos. Para direcionar o diálogo, foram feitas algumas perguntas norteadoras (Quais foram as características que abordamos no discurso oral? Em situações sociais mais vemos esses discursos? Qual é a sua função social?)
- B. Em seguida, o discurso de Nelson Mandela sobre o apartheid - *South African president (1994 -1999), European Parliament, (1990)*, o objetivo era abrir o diálogo sobre o *apartheid* e os malefícios do preconceito e da segregação. Então, após o vídeo, com o discurso impresso, os alunos destacaram argumentos e características do gênero discurso político, e por fim houve uma explicação expositiva.

O estágio foi uma etapa valiosa no processo de formação dessa estagiária, pois foi possível observar o desenvolvimento dos alunos que demonstraram interesse pelas aulas e, por fim, domínio sobre o conteúdo abordado. A estagiária aprendeu sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a importância da abordagem afetiva. Sabemos que o trabalho docente baseado na afetividade também tem seus desafios já que cada sujeito é único e tem suas

opiniões pessoais e visões de mundo, entretanto é somente num ambiente de confiança e respeito que as diferenças podem ser discutidas, assuntos delicados como preconceito e questões raciais podem ganhar um novo significado quando pensadas de forma crítica.

## Conclusão

Compreender a afetividade é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, já que é por meio dela que se faz possível a troca de experiências e saberes de forma humanizada e orgânica. A sala de aula proporciona um ambiente de aprendizagem a todos os sujeitos que a compõem, por isso há a importância de investigar e identificar quem são esses sujeitos e seus sentimentos, para que a transferência, mecanismo inerente dos seres humanos, não seja um obstáculo, mas sim uma ferramenta útil nesse processo.

Pode-se perceber no desenvolvimento do trabalho que a aprendizagem sempre está caminhando lado a lado com a afetividade, e ainda foi possível perceber que através da confiança, do conforto e das parcerias professor x alunos, atividades que são normalmente desafiadoras como a exposição oral e a participação constante nas aulas fluíram com resultados positivos, levando aos alunos uma segurança no falar, no agir, no socializar dos saberes e principalmente no aprender a ser, aprender a compreender, aprender a confiar e consequentemente o aprender a se aceitar como sujeito inserido neste contexto do participar e do fazer pedagógico diário na qual estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. Um Estudo Autobiográfico (1925[1924]). In: **Obras Completas**, v. XX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. Conceituação, estratégias e concepções de aprendizagem. In: **Psicologia da Aprendizagem**. 3 ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 7-34.

MARQUES, Marina R. **Afeto e sensorialidade no pensamento de V. Espinosa, S. Freud e D.W. Winnicott**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileira de Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=afetividade>. Acesso em: 29 de fev. de 2024



MIRANDA RODRIGUES, Gleice M M de. BLASZKO, Caroline Elizabel. UJIE, Nájela Tavares. AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO E O PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM: DISCUSSÃO DE DADOS MEDIATIZADA PELO PORTAL CAPES. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, p. 61 -76 jan/dez 2021. DOI: 10.5747/ch.2021.v18.h509. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3960/3280>. Acesso em: 01 de mar. de 2024.

O DISCURSO de Nelson Mandela sobre o apartheid | Parlamento Europeu. Parlamento Europeu Portugal.[s. n., 2022?]. 1 vídeo (4 min. 06). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EQdcHED\\_jHE&ab\\_channel=ParlamentoEuropeuPortugal](https://www.youtube.com/watch?v=EQdcHED_jHE&ab_channel=ParlamentoEuropeuPortugal). Acesso em: 24 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. Obras escolhidas. Madrid: Visor, 1996. 383 p. WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Editora Manole LTDA, 1989.

## **EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL: VANTAGENS E DESVANTAGENS**

Isabel Ourique Sant' Anna (UEL)

Ivonete Julian Aparecido (UEL)

**RESUMO:** O presente artigo relata a experiência do estágio realizado nas aulas de Língua Portuguesa de duas turmas do segundo ano do Ensino Médio em período integral, em uma escola estadual localizada na região central de Londrina. Esta experiência permitiu a análise das vantagens e desvantagens da educação em tempo integral, destacando também a importância do estágio para os alunos do curso de Letras Português. O objetivo é oferecer uma visão mais abrangente e equilibrada sobre essa temática, proporcionando insights valiosos para educadores, pais e alunos. Esta oportunidade proporcionou a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na universidade, com ênfase nos benefícios profissionais gerados para os futuros professores. O texto abordará as vantagens da educação em período integral, destacando como a permanência prolongada do aluno na escola pode propiciar um aprendizado mais enriquecedor. Além disso, serão discutidas as desvantagens, considerando os possíveis efeitos negativos na qualidade de vida dos estudantes. Serão destacados alguns aspectos levantados por meio de um questionário aplicado aos alunos sobre essa temática. Também serão abordados os desafios associados à implementação desse modelo de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral; Ensino Médio; Estágio.

### **Introdução**

Este artigo tem por objetivo o relato de nossa experiência no estágio no Ensino Médio, em uma escola Estadual, da região central de Londrina, que trabalha com a educação em tempo integral. Destacaremos primeiramente nossa experiência em sala de aula, aspectos das estratégias utilizadas durante as aulas e, em seguida, abordaremos sobre aspectos positivos e negativos do ensino em escola de tempo integral. Destacamos que a vivência em uma escola de tempo integral representa uma oportunidade ímpar para compreender e participar ativamente de uma abordagem educacional diferente da que estamos habituados.

O Programa Paraná Integral - Educação em Tempo Integral é uma iniciativa do governo do estado do Paraná que visa proporcionar uma educação mais completa e abrangente aos estudantes, estendendo a jornada escolar para além do horário tradicional. Essa modalidade de ensino busca oferecer oportunidades adicionais de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e social, além de promover a inclusão de atividades extracurriculares que complementem o currículo escolar.

O ensino em período integral tem um papel importante no contexto pedagógico contemporâneo. O objetivo dessa modalidade é oferecer uma estrutura mais ampla e preparar os jovens estudantes para os desafios do século XXI.

A educação integral está sendo realizada em várias instituições de ensino e, diante da realidade presenciada, achamos interessante refletirmos sobre as vantagens e desvantagens dessa modalidade de ensino, com o propósito de analisarmos como isso pode afetar ou melhorar a formação do estudante e o seu desempenho escolar. Para atingirmos nosso objetivo, utilizamos algumas referências e aplicamos um questionário aos alunos, com a finalidade de buscar informações mais concretas daqueles que vivem essa realidade diariamente.

## **1 Sobre as observações**

Durante as nossas observações das aulas, pudemos perceber que o trabalho com os gêneros textuais são os principais pontos desenvolvidos no Ensino Médio, assim como foram no Ensino Fundamental II, mas com um aprofundamento maior.

Nossa experiência com observações de aulas de Língua Portuguesa, especialmente aquelas dedicadas ao estudo de gêneros textuais diversos, revelou-se como uma jornada enriquecedora e reveladora. Ao mergulhar nesse universo multifacetado da linguagem, pudemos testemunhar de perto o papel fundamental que os gêneros textuais desempenham no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Ao longo dessa experiência nas observações das aulas, fomos capazes de perceber como a diversidade de gêneros textuais proporciona oportunidades valiosas para a construção de conhecimento, o desenvolvimento da criticidade e a ampliação do repertório comunicativo dos estudantes

A professora supervisora trabalhou com os conteúdos do RCO, em conjunto com seus próprios slides, para o enriquecimento da matéria e com a interdisciplinaridade, para desenvolver um trabalho em parceria com as disciplinas de Oratória e de Sociologia. O resultado foi a exposição em uma amostra cultural promovida pela própria escola.

Esse trabalho envolveu a elaboração de um podcast por cada grupo da sala, para ser apresentado no dia do evento.



## 2 Sobre as regências

As nossas regências também foram feitas sobre os gêneros textuais, com ênfase no conto, mas também passando pela poesia, pela sinopse, pelo relato e pela carta de apresentação.

Distribuímos aos alunos folhas com o conto ou com a poesia do dia e, após a leitura em conjunto, discutimos com eles sobre o que foi lido. A nossa preocupação era tornar a leitura obrigatória numa leitura de fruição, principalmente, para prender a atenção daqueles alunos, que já estavam na sua segunda jornada de estudo, cansados e com sono. As aulas de poesia foram apenas uma continuidade das aulas da professora de sala.

Durante as aulas sobre contos, foram apresentados aos alunos os textos: “No Restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade e “Passei por um sonho”, de José Eduardo

Agualusa (escritor africano, de Huambo – Angola). A metodologia abordada foi a de leitura colaborativa, que fluiu de maneira satisfatória com a participação dos estudantes e a explicação sobre o momento social e político vivido por Angola, na época em que o texto africano foi escrito, para que melhor entendessem o simbolismo utilizado pelo autor e a mensagem contida na obra.

Após cada leitura, as atividades aplicadas em sala, foram: questionários com cinco questões sobre cada conto lido e a interpretação pessoal do que foi entendido sobre os textos. Houve também a produção de um conto com um dos temas sugeridos: “Viagem”, “Redes Sociais” ou “Futebol”, para que cada aluno pudesse escolher o seu tema preferido. A produção do conto entrou como redação do mês de novembro, a ser postada na “Plataforma Redação Paraná”.

Os gêneros textuais: sinopse, carta de apresentação e relato também foram apresentados aos alunos, sendo que do relato foram diferenciados o relato pessoal do relato de observação, para que cada um produzisse um texto de cada modelo apresentado, no decorrer das aulas.

Para exemplificar a sinopse, utilizamos DVDs de alguns filmes e também alguns livros, para que os alunos manuseassem e lessem, para que depois produzissem suas próprias sinopses, podendo ser de um livro ou de um filme, por eles escolhidos.

O tempo todo, trabalhamos com a motivação dos estudantes, proporcionando a eles uma participação ativa durante os processos de leitura, de manuseio dos materiais e de discussão sobre os conteúdos ministrados em cada aula.

### **3 Algumas vantagens da Educação em Período Integral**

A Lei nº 21.658/2023 instituiu o Programa Paraná Integral.

O contato com a escola de ensino em tempo integral suscitou em nós a curiosidade de saber mais sobre essa nova metodologia e como tem afetado positiva ou negativamente os alunos. A Educação em Tempo Integral do Paraná tem como principal objetivo ampliar tempos, espaços escolares e oportunidades de aprendizagem, contemplando, por meio de um currículo integrado, uma nova organização pedagógica do tempo escolar, que visa garantir a formação integral dos estudantes, levando em consideração suas especificidades, sua história e sua cultura.

Além disso, prepara o estudante protagonista para a compreensão e a participação no mundo contemporâneo, oportunizando a atribuição de sentido e significado para a sua vida escolar, com as condições de aprendizagem necessárias para contribuir com a construção do seu projeto de vida, durante o percurso formativo vivenciado na Educação Básica e como seres humanos autônomos, críticos e conscientes, também fora da escola.

Nessa modalidade, foi instituído que os estudantes passem nove horas por dia no colégio: com nove aulas diárias de 50 minutos, uma hora de almoço e dois intervalos de 15 minutos, um pela manhã e outro à tarde. Durante esse período, os alunos devem receber cinco refeições.

Observando as aulas no Ensino Médio, no contexto da educação integral, é fundamental avaliar as vantagens e desvantagens desse modelo de educação. Uma das vantagens da educação integral, é que ela permite uma abordagem mais ampla na formação dos alunos, considerando não só o aspecto cognitivo, mas também o desenvolvimento físico, social e emocional deles. As escolas que tem o modelo de educação integral oferecem uma diversidade de atividades extracurriculares que vão desde as disciplinas da grade como outras que fazem parte do novo ensino médio, como a disciplina de Oratória e a de Artes. Com mais tempo de permanência na escola, os alunos tem a oportunidade de interagir mais com os professores e colegas, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais solidário e colaborativo. Segundo Santaiana (2023),

É preponderante na Educação Integral Contemporânea que os sujeitos permaneçam na escola como forma de se manterem não só ativos, mas que nela aprendam a se tornar envolvidos com sua vida e prevenidos quanto aos caminhos que possam dar a ela (Santaiana, 2023, p. 182).

Entre outras vantagens da escola de período integral, está a função de tirar os alunos, que vivem nas comunidades carentes, das ruas, para que não se envolvam com o tráfico de drogas, que arrasta tantos jovens para os caminhos do crime. De acordo com Santaiana (2023),

As demandas sociais redefinidas, principalmente, pelas questões econômicas, pela pobreza ou pelo risco com que algumas comunidades vivem, que os impedem de gerir produtivamente suas vidas, recaem cada vez com maior força na escola contemporânea. O sujeito aluno de hoje, além dos conhecimentos formais, precisa aprender a se integrar, se socializar, aprender hábitos saudáveis de alimentação, de higiene, de convivência social, de proteção ao meio ambiente, de economia solidária, ter acesso a outros patrimônios culturais, etc. (Santaiana, 2023, p. 125).



Em resumo, o estágio em uma escola com ensino em tempo integral proporcionou-nos observar que a escola oferece uma série de vantagens que vão além do simples aumento da carga horária escolar. Ao proporcionar uma educação mais completa, essa modalidade prepara os estudantes para um futuro promissor, promovendo o crescimento pessoal, acadêmico e profissional de cada indivíduo.

#### **4 Algumas desvantagens da Educação em Período Integral**

Apesar dos pontos positivos, esse modelo de educação também apresenta desvantagens, podendo acarretar uma sobrecarga de atividades e, com isso, afetar o rendimento escolar, o tempo de descanso e de lazer dos estudantes. Para os professores, isso também pode significar desafios na administração do tempo e no uso de estratégias de ensino. Implantar o modelo de educação integral nas escolas exige recursos extras, abrangendo professores e programas extracurriculares, o que pode ser um grande desafio para várias escolas.

Segundo Fonseca Neto (2023),

[...] mais que o tempo adicional, é preciso saber usá-lo na formação completa dos alunos, por meio de ações de caráter Sistêmico Funcional Estrutural, de maneira que os conhecimentos e valores sejam ensinados e aprendidos em forma de rede. Desse modo, o currículo deverá proporcionar o pensamento científico dos estudantes, contemplando a sua formação humana integral (Fonseca Neto, 2013, p. 34).

Além disso, o ensino em tempo integral pode não ser adequado para todos os alunos, especialmente, aqueles com necessidades especiais ou que se beneficiam de abordagens de aprendizagem mais flexíveis. Para esses estudantes, um modelo de ensino mais personalizado e adaptável pode ser mais eficaz do que uma jornada escolar prolongada. Outro aspecto a considerar é que muitos alunos precisam trabalhar para ajudar na renda familiar e uma escola de tempo integral tira desses alunos essa oportunidade.

Em síntese, nossas observações dessa realidade, durante o período de estágio, mostrou-nos que embora o ensino em tempo integral ofereça oportunidades de aprendizagem adicionais, é importante reconhecer e abordar os desafios e limitações associados a essa modalidade. Ao buscar um equilíbrio entre as vantagens e desvantagens, é possível

desenvolver abordagens educacionais mais eficazes e inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos. Para obtermos base sólida em nossos argumentos analisados e estudados sobre esse tema, fizemos um breve questionário e aplicamos aos alunos.

## **5 A pesquisa feita entre os estudantes do Ensino Médio Integral**

A aplicação de um questionário para alunos em ensino integral visou, principalmente, entender suas percepções, experiências e opiniões sobre as vantagens e desvantagens desse modelo educacional. Alguns objetivos específicos incluem:

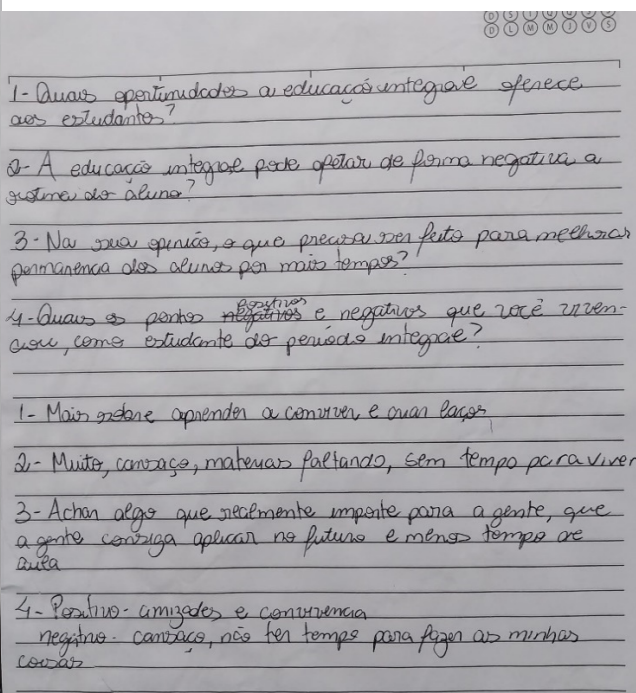
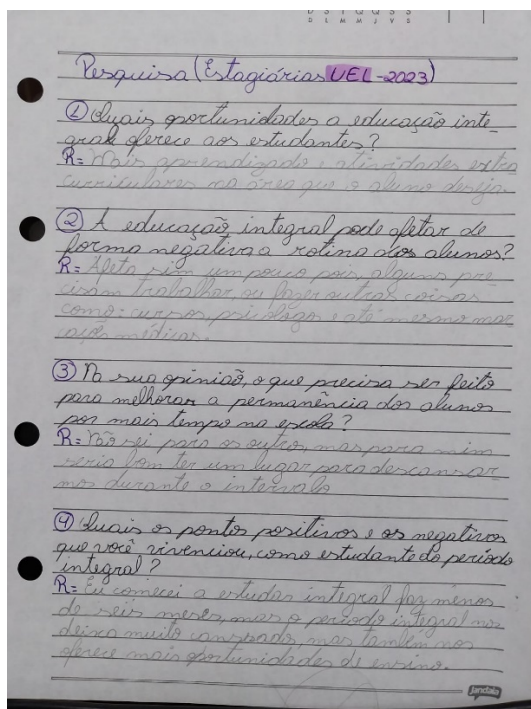
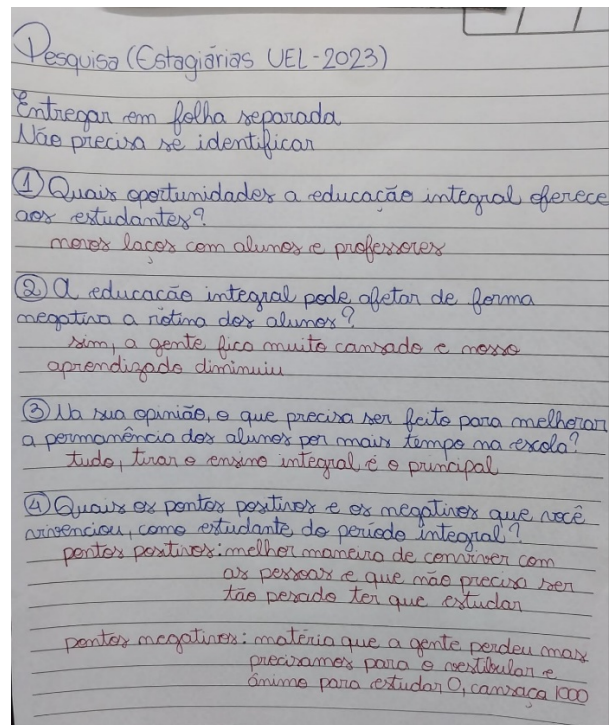
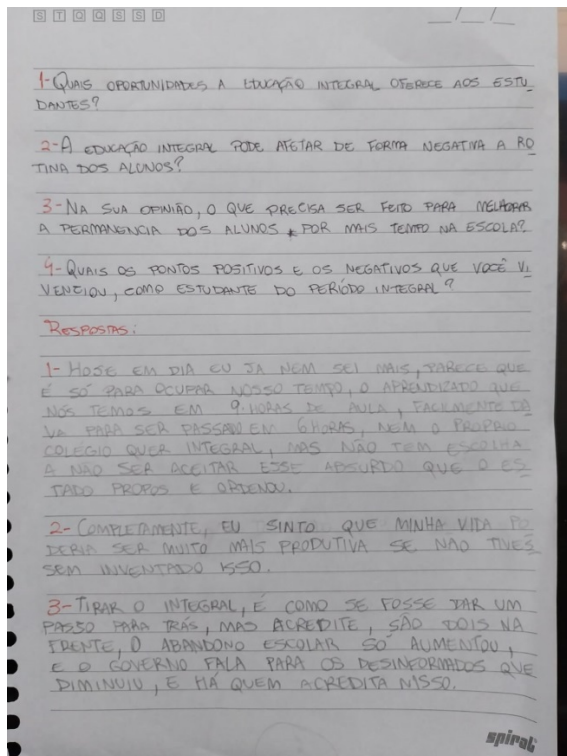
1. Identificar as percepções dos alunos sobre os benefícios do ensino em tempo integral, como acesso a atividades extracurriculares, acompanhamento mais próximo dos professores, maior tempo para estudos, entre outros.
2. Investigar as desvantagens percebidas pelos alunos desse modelo de ensino, como possíveis dificuldades de adaptação, sobrecarga de atividades, falta de tempo livre, entre outros aspectos.
3. Avaliar a satisfação dos alunos em relação ao ensino em tempo integral, incluindo aspectos como: a qualidade das atividades oferecidas, o suporte pedagógico recebido, a infraestrutura da escola, entre outros.
4. Compreender como os alunos percebem o impacto do ensino em tempo integral em seu desenvolvimento acadêmico, social e pessoal.
5. Coletar feedback dos alunos sobre possíveis melhorias no modelo de ensino em tempo integral, levando em consideração suas necessidades, expectativas e sugestões, para aprimorar o funcionamento da escola nesse contexto.

Fizemos a pesquisa com vinte e um alunos, do Ensino Médio Integral, abordando as seguintes questões:

- 1 – Quais oportunidades a educação integral oferece aos estudantes?
- 2 – A educação integral pode afetar de forma negativa a rotina dos alunos?
- 3 – Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar a permanência dos alunos por mais tempo na escola?
- 4 – Quais os pontos positivos e os negativos que você vivenciou, como estudante do período integral?

Abaixo algumas das respostas dos alunos:





As respostas dos alunos mostraram alguns pontos, que já havíamos percebido, durante o período do estágio e que reproduziremos a seguir.

Quanto às oportunidades que a educação oferece aos estudantes, obtivemos respostas como: “mais tempo de estudos”; “mais tempo de se aprofundar nas matérias para o

vestibular”; “apesar de muita dor de cabeça, estresse, ansiedade, proporciona resistência”; “aprofundamento nos conteúdos”; “aprofundamento nas relações com amigos e professores”; “oportunidade para tirar dúvidas”. As respostas tenderam a valorizar muito a possibilidade de se preparar melhor para o vestibular, de tirar dúvidas e de se aproximar mais de professores e colegas.

Em relação à pergunta sobre se a educação integral pode afetar de forma negativa a rotina dos alunos, algumas das respostas foram bem contundentes, como: “sim, pois cansa muito e atrapalha nas atividades de casa”; “sim, pois são muitas matérias e em semanas de provas ficamos sem tempo para fazer coisas pessoais, às vezes tira grande parte do nosso lazer”; “com certeza, para alguns alunos é algo bom, porém, para muitos, principalmente, os que precisam trabalhar e ajudar em casa é extremamente ruim”; “lógico, o cansaço é demais”; “sim, pois quando chegamos em casa não temos tempo para descansar ou para estudar”; “afeta sim, um pouco, pois alguns precisam trabalhar ou fazer outras coisas, como: cursos, psicólogo e até mesmo marcações médicas”; “depende, pois tem alunos que precisam trabalhar para ajudar os pais”; “completamente, eu sinto que minha vida poderia ser muito mais produtiva se não tivessem inventado isso”; “sim, muito, porque os alunos que trabalhavam não podem mais, ficamos muito cansados”. Pode-se perceber que a maioria cita em suas respostas o cansaço e o problema para aqueles que precisam trabalhar.

Sobre a opinião a respeito do que precisa ser feito para melhorar a permanência dos alunos por mais tempo na escola, as respostas dos alunos foram bem variadas, como por exemplo: “atividades mais dinâmicas e passeios”; “ter um momento de descanso e mais coisas divertidas para descontrair os alunos”; “reestruturar a escola em geral, não pegar tanto no pé no início e garantir ao menos o mínimo de lazer na hora do descanso”; “incentivo por parte do colégio”; “diminuir regras desnecessárias”; “melhorar a estrutura e ter algum lugar para descanso”; “acho que mais apoio, entender e escutar os alunos ajuda a compreender os dois lados”; “na minha opinião, para alunos permanecerem mais tempo na escola, o governo deveria dar remuneração”; “ter um psicólogo ou uma psicóloga, pois os alunos estão se cansando muito rápido”.

Ao questionarmos sobre os pontos positivos e negativos, retomamos as questões anteriores, dessa vez, com o objetivo de nos aprofundarmos melhor nos problemas. Algumas respostas acrescentaram mais informações às que já tínhamos.

- a) Alguns dos pontos positivos mais citados: preparação para o vestibular, aprofundamento nas relações com amigos e professores, oportunidade para tirar dúvidas com os professores.
- b) Alguns dos pontos negativos mais citados: sono durante as aulas devido ao cansaço, pouco tempo para o lazer e convívio familiar, impedimento para quem precisa trabalhar e ajudar a família, e alguns citaram que a existência do período integral, já é, por si, um ponto negativo.

Ao analisarmos as respostas dos alunos a esse questionário, obtivemos informações valiosas para percebermos alguns aspectos que precisam ser ajustados e aprimorados, no programa de ensino em tempo integral, garantindo uma experiência educacional mais eficaz e satisfatória para todos os envolvidos.

## **Conclusão**

De acordo com as respostas, pudemos chegar a algumas conclusões: os alunos acreditam que o ensino de tempo integral auxilia na preparação para o vestibular, fortalece os vínculos com os colegas e aproxima mais os professores dos alunos, apesar disso, diminui o tempo de lazer, e serve como impedimento para quem precisa trabalhar ou auxiliar a família nos afazeres domésticos. Por outro lado, as preocupações dos alunos com o impacto negativo na rotina, como: o cansaço, a falta de tempo para atividades pessoais e a necessidade de trabalhar, destacam áreas que precisam ser consideradas para melhorar a experiência dos estudantes. Além disso, as sugestões dos alunos para melhorar a permanência na escola, como: atividades mais dinâmicas, momentos de descanso e estruturação escolar mais flexível são aspectos a serem considerados na implementação e aprimoramento do ensino em tempo integral.

Diante disso, é fundamental que os responsáveis pela gestão educacional considerem essas percepções dos alunos para ajustar e aprimorar o programa de ensino em tempo integral. A busca por um equilíbrio entre os benefícios acadêmicos e a qualidade de vida dos estudantes é essencial para garantir uma experiência educacional melhor para todos.

## **REFERÊNCIAS**

FONSECA NETO, PEDRO RODRIGUES DA. **Educação em Tempo Integral: desafios e oportunidades**. São Paulo: Editora Dialética, 2023, p. 34.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **A emergência da educação integral contemporânea no Brasil**. Curitiba: Appris Editora, 2023, p. 125 e 182.

## **O ENSINO DA GRAMÁTICA A PARTIR DE FRAGMENTOS LITERÁRIOS DESCONTEXTUALIZADOS**

Isadora Maria Ruffo Nogueira (UEL)

**RESUMO:** Este estudo analisa a prática tradicional do ensino de gramática baseada em fragmentos literários descontextualizados. A pesquisa foi conduzida a partir da experiência do estágio obrigatório realizado em uma turma de sexto ano do ensino fundamental II, em uma escola da rede pública estadual. Este artigo destaca como essa abordagem pode limitar a compreensão e o desenvolvimento dos alunos. Fundamentando-se nas pesquisas realizadas por Maria Helena de Moura Neves, o estudo enfatiza a necessidade de repensar o ensino da gramática para uma abordagem mais integrada à contextualização da literatura e às considerações da língua em uso, promovendo assim, um desenvolvimento coerente e significativo para a aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Gramática; Contextualização Literária; Maria Helena de Moura Neves.

### **Introdução**

O ensino de gramática nas escolas tem servido como objeto de pesquisa em diversos campos acadêmicos, revelando a complexidade e a diversidade de abordagens adotadas ao longo dos anos. O presente artigo realizará uma análise a partir da prática tradicional de ensinar gramática por meio de fragmentos literários descontextualizados. Essa abordagem levanta questões sobre como os alunos internalizam e aplicam as regras gramaticais em contextos reais de escrita e fala, bem como sobre o papel da literatura no desenvolvimento da competência linguística.

Maria Helena de Moura Neves efetuou numerosas pesquisas no campo do ensino de gramática, destaco aqui a que realizou no final dos anos 80 do século XX em que avaliou posições de 170 professores, do ensino fundamental e médio, sobre suas práticas de ensino da gramática no domínio das aulas de português. Foi por meio dessa pesquisa que Neves destacou um de seus pontos fundamentais: a comprovação de os professores não trabalharem de maneira clara sobre o ensino gramatical. A gramática para eles constitui-se apenas pelo domínio de regras que levará os alunos a um melhor desempenho linguístico. Dentre tantas afirmações relevantes que Neves realizou em suas pesquisas, resalto uma que atinge sua essência sobre as validades do conceito de norma (2002, p. 50):

Ora, é a própria consideração da funcionalidade da língua que leva à consideração de que a noção de norma (e não apenas no sentido que lhe dá Coseriu (1967 [1951]) mas também no sentido de 'modelo') é inerente à noção de uso linguístico. A primeira ressalva, entretanto, que é ligada também à consideração da funcionalidade da língua -, naturalmente dos usos linguísticos, exatamente por isso a elas não pode vincular-se nenhuma noção de autoridade (autoritas): é do próprio uso (usus) que emergem os padrões de adequação que compete observar e seguir, se o que se busca é o bom desempenho em termos socioculturais. São padrões que 'gramáticos' poderão registrar examinando-lhes a natureza e as condições de uso, mas que nenhum gramático poderá instituir como modelo ditando-os com sua autoridade. Nem linguisticamente nem socioculturalmente fica aberto o terreno para que indivíduos (por mais especialistas que sejam) pontifiquem sobre qual seja a norma legítima.

Esse trecho trata da consideração da língua pelos seus mais variados usos e normas, para a autora os termos “uso” e “norma” se complementam. A partir dessa concepção, é pertinente mencionar a experiência com o estágio obrigatório, que possibilitou compreender esse tema de maneira mais palpável.

O contato com as aulas de língua portuguesa demonstrou a problemática abordada por Neves, revelando o ensino gramatical a partir da língua irreal e estática, representado por exemplos forjados, ou frases descontextualizadas, pinçadas da literatura. Para situar e tornar ainda mais concreta tal abordagem, será relatada adiante a metodologia utilizada nas aulas de língua portuguesa em uma turma de sexto ano do ensino fundamental.

## **1 Análise das aulas assistidas**

Durante as aulas de observação do estágio obrigatório, foi possível identificar uma dificuldade recorrente no ensino de gramática. A professora regente adota metodologias que se baseiam na extração de fragmentos literários do livro didático/material de apoio pronto do RCO para abordar as normas da língua. Além do material do RCO não trazer na maioria das vezes uma abordagem apropriada para as aulas de gramática, com exemplos meramente normativos, que se baseiam apenas em definições de classes de palavras e entidades sintáticas, os textos literários presentes no livro didático, objeto que entrou nas aulas de língua portuguesa para superar o ensino descontextualizado e baseado na exploração pura de paradigmas, também não foi apropriadamente abordado. Não foi tomado como uma unidade de sentido que possui seu valor interpretativo, foi tratado como um fornecedor de palavras e frases que seriam analisadas isoladamente de seu contexto.



A partir dessa experiência, é importante inferir que o professor deve trabalhar com as aulas de língua portuguesa sob um viés que garanta um ensino mais significativo em relação à literatura e a língua em uso. Neves aponta que a gramática funcional:

trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática. (2002, p. 226)

## 1.1 Alguns exemplos de uso descontextualizado de textos da esfera jornalística



### OBJETIVOS

- Reconhecer o que é verbo.
- Identificar o verbo e a sua função no texto.

Para ampliar o conhecimento  
página 222 do livro didático.



### LEITURA



**Presença de fármacos nos rios é ameaça à saúde mundial,  
mostra estudo**

Rios mais poluídos estão em países de baixo e médio rendimento



### Continuação da leitura



### ATIVIDADE 1



Estudo da Universidade de York, no Reino Unido, analisou o impacto da poluição farmacêutica nos rios e concluiu que ela representa ameaça à saúde ambiental e humana. Os rios mais poluídos por produtos farmacêuticos foram localizados em países de baixo e médio rendimento, associados a infraestruturas precárias de tratamento de águas residuais. O estudo recolheu amostras de água de 1.052 locais, ao longo de 258 rios em 104 países de todos os continentes, o que representa “impressão digital farmacêutica” de 471,4 milhões de pessoas.

Disponível em: <<https://agenciabrasil.abc.com.br/internacional/noticia/2022-02/presenca-de-farmacos-nos-rios-e-ameaca-saude-mundial-mostra-estudo>>. Acesso em 11 dez. 2023. Fragmento.

Leia o trecho.

Presença de fármacos nos rios **é** ameaça à saúde mundial [...] Estudo da Universidade de York, no Reino Unido, **analisou** o impacto da poluição farmacêutica nos rios e **concluiu** que ela representa ameaça à saúde ambiental e humana.

Todas as palavras em destaque indicam uma ação? Justifique no seu caderno.

### ATENÇÃO ESTUDANTE!



Essas palavras como **é**, **analisou**, **concluiu** são chamadas de **verbo**. Elas revelam **os estados das coisas, as ações** e os eventos de que precisamos dar conta quando falamos ou escrevemos. Ou seja, indicam o que **está acontecendo e como está acontecendo**.



FONTE: Registro de Classe On-line (SEED)

O material de apoio do RCO exposto acima molda a metodologia utilizada nas aulas de língua portuguesa para o ensino de gramática. O conteúdo da aula em questão trata-se da classe gramatical verbo. É possível identificar que o material traz como objetivo a identificação do verbo e sua função dentro do texto. Posteriormente, é exposto um texto relacionado à presença de fármacos nos rios e a ameaça que trazem à saúde. O texto trazido é aplicado apenas para possibilitar recortes verbais, fato que também foi observado quando utilizou-se o livro didático para fazer retalhos de textos literários que possibilitassem a compreensão de uma norma da língua.

Mediante essa prática de ensino é possível fazer uma alusão aos estudos realizados por Neves, em 1990, que confrontou o ensino da gramática ao seu proveito, pois, em um método que utiliza os recursos da língua apenas para definir normas, torna-se uma prática ineficaz por não levar o aluno a um melhor desenvolvimento linguístico. Assim, a pesquisadora aconselha que a metodologia deve partir da língua em uso em direção ao padrão, e não o inverso, como foi observado nas aulas. O texto que foi utilizado como base para o ensino de verbos teria sido mais eficaz para a compreensão dos alunos, caso sua abordagem trouxesse significação interpretativa do conteúdo atrelado à realidade linguística. Para a autora, isso é imprescindível, pois pensa que:

é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa.

## 1.2 Alguns exemplos de uso descontextualizado de textos da esfera literária

**Objetivos**

- Identificar a sílaba tônica em palavras e elementos que constroem a narrativa.
- Reconhecer palavras oxítonas e sua acentuação.


Para ampliar o conhecimento páginas 19, 20 e 21 do livro didático.

**IMPORTANTE:**  
momento preparatório  
**PROVA PARANÁ**

Importante: como você está se preparando para a Prova Paraná?  
O conteúdo desta aula aborda os descritores que serão avaliados!  
Fique ligado!

D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

**A ILHA PERDIDA**



Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o rio Paraíba. Rio imenso, silencioso e de águas barrentas. Ao atravessar a fazenda, ele fazia uma grande curva para a direita e desaparecia atrás da mata. Mas, subindo-se ao morro mais alto da fazenda, tornava-se a avistá-lo a uns dois quilômetros de distância e nesse lugar, bem no meio do rio, via-se uma ilha que, na fazenda, chamavam de Ilha Perdida. Solitária e verdejante, parecia mesmo perdida entre as águas volumosas.

**Continuando a leitura...**

Oscar respondia, pensativo:  
— Pode ser. Todos os bichos sabem nadar, só a gente precisa aprender; mas eu queria ver o que há na ilha. Falam tanta coisa...

E ficavam olhando a ilha perdida. Se falavam com o pai, este prometia:  
— Quando forem mais velhos, faremos uma excursão à ilha. Arranjaremos canoas apropriadas e iremos até lá. Os dois meninos chegavam muitas vezes a sonhar com a ilha.

**Continuando a leitura...**




Oscar respondia, pensativo:  
— Pode ser. Todos os bichos sabem nadar, só a gente precisa aprender; mas eu queria ver o que há na ilha. Falam tanta coisa...

E ficavam olhando a ilha perdida. Se falavam com o pai, este prometia:  
— Quando forem mais velhos, faremos uma excursão à ilha. Arranjaremos canoas apropriadas e iremos até lá. Os dois meninos chegavam muitas vezes a sonhar com a ilha.



**ATIVIDADE 2**

Leia o trecho.

“Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o rio Paraíba.”

Agora, no seu caderno, copie do trecho todas as palavras acentuadas. Pronuncie-as pausadamente e, depois, faça a separação de sílabas.

**Tau-ba-té:** 3 sílabas - a sílaba tônica é a última.  
**Lú-cia, fé-rias:** 2 sílabas - a sílaba tônica é a penúltima.  
**Pa-ra-í-ba:** 4 sílabas - a sílaba tônica é a penúltima.

FONTE: Registro de Classe On-line (SEED)

O segundo material apresentado acima foi utilizado para trabalhar a acentuação de palavras oxítonas e paroxítonas. Para isso, utilizou-se alguns fragmentos do texto literário “A Ilha Perdida”. Os recortes empregados tinham por finalidade fornecer palavras que possibilitassem somente a identificação de sílabas tônicas para o aprendizado de uma determinada regra de acentuação. Percebeu-se então, que mais uma vez o texto, e agora sendo um elemento literário, foi abordado apenas como um material que fornece frases e palavras para o aprendizado de regras gramaticais. Essa abordagem ressalta mais uma vez o fato de as aulas de língua portuguesa, na maioria das vezes, basearem-se na prática de estudos meramente metalinguísticos, resumido na explanação de definições e paradigmas.

A recente divisão das aulas de língua portuguesa atrelada a plataforma contribuiu para o ensino da língua mecanizada, com o objetivo de atingir um bom desenvolvimento em provas externas. A plataforma de leitura presente nas aulas reflete uma abordagem centrada na mensuração quantitativa do progresso do leitor, enfatizando o cumprimento de metas específicas de leitura, como número de páginas lidas ou testes realizados. No entanto, esse método quantitativo, faz com que o aluno perca a oportunidade de absorver uma compreensão mais profunda e crítica das obras literárias.

A leitura não se resume apenas à quantidade de páginas viradas ou ao sucesso em testes realizados; a essência da leitura está na capacidade de interpretar, analisar e refletir sobre as obras propostas. É necessário que o ensino se estruture em um viés qualitativo, enfatizando a compreensão do conteúdo, a apreciação estética, o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e a conexão pessoal com os temas abordados nas obras. Isso poderia ser alcançado através de discussões, atividades de escrita reflexiva e análises de obras que incentivam os leitores a explorar de maneira mais aprofundada o significado e interpretação.

A exposição dessas aulas também comprova que, ainda hoje, muitos professores não fazem a seleção e modificação dos materiais. Ao invés dos slides prontos do RCO, assim como o livro didático serem utilizados apenas para auxiliar na preparação das aulas, os professores os transformam em bibliografia principal para suas consultas. Como foi evidenciado no primeiro exemplo dos slides, a utilização do texto apenas para apreensão de normas, o texto literário aqui aplicado segue a mesma intenção.

### **Considerações finais**

Diante das experiências relatadas sobre o estágio obrigatório e da consideração dos estudos de Maria Helena de Moura Neves sobre o ensino da gramática tradicional nas aulas de língua portuguesa, é indispensável inferir que ao vincular o ensino gramatical à obras literárias os professores devem possibilitar um aprendizado que supere a exploração descontextualizada de frases e palavras de obras literárias. Como defende Neves, é essencial a formulação de uma proposta concreta para o ensino da língua em funcionamento, com base no texto e sua unidade de análise.

Não basta apenas teorizar sobre o ensino da língua, é necessário desenvolver uma abordagem que considere como os textos e as obras literárias funcionam na prática linguística. Isso implica compreender como as estruturas linguísticas se manifestam nos textos, levando em conta sua estrutura, estilo, contexto e propósito comunicativo. Além disso, é fundamental que a obra literária como uma unidade de valor interpretativo seja levada em consideração. Ao trazer uma proposta de ensino gramatical que se relacione a um texto literário, o professor deve compreender que estará trabalhando com um elemento de sentido, que deve ser explorado por sua capacidade de desenvolver habilidades de reflexão e pensamento crítico,

tornando assim o ensino mais eficaz e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, os preparando para o uso competente da língua em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**; renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar. São Paulo: Contexto, 1990. Col. Repensando a Língua Portuguesa.

\_\_\_\_\_. **A gramática** – história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LEITE, Marli Quadros. Gramática, uso e norma: a contribuição de Maria Helena de Moura Neves ao ensino. **Linha D'Água**, São Paulo, n. spe, p. 133–155, 2010.

## **SALA DE AULA, CONTATO E APRENDIZADO**

João Paulo Skau de Aquino (UEL)

**RESUMO:** Este relato pretende abordar a experiência vivenciada na Residência Pedagógica, como foi o contato e o relacionamento com os alunos, no que diz respeito a lidar com eles e os comportamentos. Além disso, será apresentado um pouco do que foi desenvolvido em sala de aula, como foi realizado e de que forma os alunos reagiram ao trabalho desenvolvido em classe. Em suma, o relato explorará toda a experiência da Residência Pedagógica, o trabalho com variação realizado e de que maneira uma abordagem respeitosa em sala contribuiu para o aprendizado e um bom relacionamento com a turma.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizado; metodologia; contato.

### **Considerações iniciais**

A vivência que será abordada serão aulas em que foi trabalhado sobre o gênero notícia e artigo de opinião por ter sido uma experiência muito proveitosa tanto para os alunos quanto para os residentes. Tal vivência ocorreu no segundo semestre de 2023, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Além disso será explorada a experiência vivida individualmente, de que modo ocorreu o trabalho com a disciplina de oratória e o quão positiva foram as aulas para o residente e para os alunos, no caso em 2024, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Este trabalho objetiva discorrer acerca das experiências em questão, explorar um pouco mais a fundo a respeito de como se desenvolveu os conteúdos trabalhados e em relação à receptividade das turmas aos conteúdos dados em sala, bem como a importância da Residência na formação docente. Como referencial teórico foi utilizado o artigo O gênero notícia na sala de aula: subjetividade na Linguagem de Ana Kelly Leandro dos Santos, o qual reflete acerca do trabalho com o gênero notícia em aula. Foi utilizado, também, o trabalho O artigo de opinião como instrumento transformador nas aulas de Língua Portuguesa de Micheli Bubulo da Silva Wzorek, o qual disserta sobre a importância do ensino de artigo de opinião em sala. Outro referencial teórico utilizado foi o artigo Protagonismo discente: uma prática desafiadora e inovadora na educação básica de Sara Ambrósio. No referido trabalho, a autora explora a respeito da importância do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem e como o papel ativo do aluno contribui para o desenvolvimento de autonomia e senso crítico. E, por fim, foi utilizado como pressuposto teórico o livro Disciplina

Positiva em sala de aula e o material de bolso Disciplina Positiva para professores: 52 estratégias para lidar com situações desafiadoras em sala de aula, ambos da autora, psicóloga e educadora Jane Nelsen. No livro e material em questão, a autora trata acerca da importância de uma abordagem firme e gentil para lidar com os alunos em sala de aula, apresenta estratégias para tal e mostra como podem ser essenciais para a construção de um ambiente de aprendizado e convivência respeitoso e acolhedor.

## **1 Contato com a turma e convivência com os alunos e a preceptora**

A primeira experiência a ser relatada ocorreu em uma escola estadual na cidade de Londrina, Paraná, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. A residência foi realizada em dupla em um primeiro momento e, em um segundo momento, individualmente.

O primeiro contato com a turma foi bem positivo, os alunos eram bem tranquilos, uma turma bastante participativa, cada um com suas particularidades, porém uma classe muito produtiva. Houve quatro aulas de observação da turma durante um mês, e, em seguida, aconteceram as regências. A princípio foi tranquilo, a sala foi extremamente receptiva e colaborou com a aula, mesmo não participando sempre, estavam à vontade. Pude perceber alunos bastante inteligentes, mesmo com ritmos diferentes, eram excelentes. O contato ocorreu tranquilamente porque eu e minha dupla buscávamos deixar todos confortáveis, sem pressioná-los a participar e a convivência se deu de maneira pacífica e respeitosa. E a minha preceptora auxiliou em todo o processo, orientando e sempre fazendo excelentes contribuições durante a regência, sendo fundamental para o sucesso do trabalho.

## **2 O gênero notícia em sala de aula**

Dentro do conteúdo programado, escolhi trabalhar com o gênero notícia, por ser um tema importante a ser abordado e que propicia discussões relevantes, além de ser um estímulo ao senso crítico do estudante. Como aponta Santos em seu artigo sobre o gênero notícia na sala de aula, “a notícia não é apenas uma fonte de informação, mas uma ferramenta para estimular a leitura, escrita e compreensão”. De início foi exposto o que era notícia, sem desconsiderar o conhecimento prévio da turma e foi mostrada a diferença entre tal gênero e a reportagem, evidenciando a estrutura de cada um. Levei exemplos para ficar mais claro nas

aulas. E durante o processo, nós enfatizamos a importância de acessar canais de notícias que sejam confiáveis e evitar a disseminação de inverdades. Os alunos se mostraram muito interessados e receptivos a esse conteúdo e as aulas foram bem dinâmicas, sempre deixando a sala bem à vontade para participar.

### **3 O artigo de opinião em sala de aula**

Outro gênero trabalhado na regência foi o artigo de opinião, minha dupla expôs a respeito do que é o artigo de opinião, suas características, estrutura e onde é veiculado. Na aula que ministrei, retomei a estrutura e trouxe dicas para que eles tivessem toda a informação necessária para produzir um artigo, ou seja, abordei o como fazer, dando orientações de como organizar as ideias para o texto. Além disso, busquei reforçar a importância de se estudar esse gênero textual, apontando a utilidade que teria para a turma, sendo um instrumento poderoso para trabalhar as habilidades argumentativas deles. Segundo expõe Wzorek em O artigo de opinião como instrumento transformador nas aulas de Língua Portuguesa, “trabalhar com esse gênero é um modo efetivo de explorar a linguagem persuasiva, propiciando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias aos alunos para ampliar o conhecimento e o senso crítico”.

### **4 Trabalho desenvolvido a partir do que foi estudado**

A partir do estudo dos gêneros textuais notícia e artigo de opinião, em grupos os alunos realizaram produções de textos referentes ao conteúdo desenvolvido, alinhando com o que já havia sido trabalhado pela preceptora em aulas anteriores. No caso, ela havia trabalhado com a carta de Pero Vaz de Caminha e os alunos produziram uma notícia como se estivessem na expedição que partira em direção às Índias, porém veio parar no Brasil. O objetivo era que eles aplicassem os conhecimentos acerca do gênero e seguindo o contexto pré-estabelecido, relatassem no texto o que encontraram na terra.

Já em relação ao artigo de opinião, a turma, em grupos, fez uma produção também tomando como ponto de partida esse conteúdo trabalhado pela professora. A finalidade era que todos colocassem em prática o que aprenderam sobre artigo de opinião e exercitassem a escrita. O objetivo com esse trabalho foi elaborar um pequeno jornal a respeito da carta de

Pero Vaz e o descobrimento. E buscou-se abordar gêneros textuais com uma certa semelhança no sentido em que todos se relacionam com o campo jornalístico. Além do artigo de opinião e da notícia, a professora englobaria, no jornal elaborado, uma charge referente ao assunto.

Os alunos mostraram-se bem engajados durante o processo de produção e foram bem receptivos com a proposta e com todo o trabalho desenvolvido na sala. Colocá-los em grupos, além de ser algo proveitoso para a turma, estimula o trabalho em equipe, a habilidade de resolver conflitos. E, quanto à produção texto, estimula o protagonismo nos alunos, pois eles terão que aplicar o que foi aprendido, ir atrás de informações para o texto, além de estarem exercitando a escrita e o raciocínio.

## **5 Abordagem respeitosa em sala de aula**

Algo fundamental para uma boa experiência como residente e uma receptividade positiva por parte dos alunos, foi o fato de que tanto eu, como minha parceira de Residência, utilizamos uma abordagem respeitosa e uma comunicação não violenta em sala de aula. Durante toda a experiência, procurei ao máximo respeitar os alunos, não criar um ambiente de pressão, mas sempre deixá-los à vontade para perguntarem, participarem. E nunca desconsidere cada aluno como ser humano, tentado, dentro do possível, abranger a todos com as explicações, considerando o ritmo de cada estudante. Na sala, por exemplo, havia uma aluna com uma deficiência severa por questão de socialização e dois alunos com transtorno do espectro autista. Eu e a minha dupla, assim como a professora já fazia, procuramos inclui-los nas aulas, no sentido de não os tratar diferentes. O fato de não gritar, de ser gentil e firme ao mesmo tempo, e de encorajar os alunos foi essencial para um bom relacionamento com a turma e uma regência bem-sucedida. É como afirma Jane Nelsen em seu livro *Disciplina Positiva em Sala de Aula*, “os alunos agem melhor, quando se sentem melhor”. Quando é criado um ambiente acolhedor e respeitoso de aprendizagem, os alunos tendem a engajar melhor durante as aulas, fazendo-as fluírem melhor.

## **6 Trabalho com oratória**

No ano de 2024, realizei a residência individualmente, trabalhando com duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio com a disciplina de oratória. Foi uma experiência muito



positiva, os alunos foram muito receptivos e colaborativos durante as aulas, permitindo que elas fossem proveitosas para todos. Embora não tivesse experiência com oratória, tudo ocorreu tranquilamente, pois se trataram de conteúdos que possibilitam um trabalho mais dinâmico e que instiga a participação do aluno. Logo na primeira regência, as salas já se mostraram receptivas e aceitaram bem a minha presença enquanto residente. Um dos conteúdos que abordei, por exemplo, foi a questão da persuasão e manipulação, aliando à oratória, foi uma regência bem-sucedida. Como essa aula, assim como as outras não se tratavam de aulas mais teóricas, as turmas se engajavam mais e tinham o interesse despertado. Nas aulas pude trabalhar com os seguintes temas: vícios de linguagem na fala, persuasão e manipulação, negociação no contexto escolar, acordos no contexto familiar. Dentro de alguma dessas aulas, mais especificamente sobre negociação (aula três) e acordos (aula quatro) foi possível trabalhar com duas atividades muito interessantes. Na aula três, foi solicitado que eles identificassem uma situação-problema e buscassem soluções coerentes para negociar em favor do impasse. Ambas. Já na aula quatro, os alunos já tinham a situação-problema colocada (divergência entre pais e filhos sobre privacidade no celular), e, a partir disso, eles deveriam buscar argumentos para defender o direito à privacidade no celular. Em ambas as aulas houve a possibilidade de trabalhar habilidades que vão além da sala de aula, sendo elas, a argumentação e negociação e a capacidade de solucionar problemas de forma racional e coerente. Nessas aulas, bem como em todas as aulas, os alunos contribuíram com a participação deles, foi possível realizar discussões e reflexões muito pertinentes. E, novamente, a abordagem respeitosa foi fundamental para uma experiência de sucesso, tratar todos com educação e incluir toda a sala durante as regências, contribui para uma melhor aceitação do residente. E a título de observação, não tive nenhuma disciplina voltada para oratória na graduação, porém realizei o trabalho usando como referência o que o RCO (material de apoio ao professor disponibilizado pelo governo) já trazia, sempre complementando com o meu conhecimento de mundo e pesquisas sobre disciplina positiva, metodologias, comportamento humano, etc.



Foto com uma das turmas de terceiro ano em que trabalhei com oratória nesse ano de 2024.

A experiência foi bem-sucedida, os alunos se engajaram no processo e foram muito receptivos com as metodologias utilizadas. A turma trabalhou muito bem em grupo, não houve dispersão, quando estavam em sala, focaram o que havia sido proposto. Quanto aos textos produzidos, houve produções com muita qualidade e conteúdo, a classe conseguiu colocar em prática, aplicar o conteúdo ensinado, contribuindo para elaboração de um excelente trabalho. Enfim, os resultados foram muito positivos e dentro do que foi planejado, atingiu as expectativas esperadas.

### **Considerações finais**

Após toda a experiência que vivenciei, percebi a importância de criar um ambiente confortável de aprendizado e a importância de ser gentil e firme em sala de aula e como os alunos se engajam quando o ensino é feito de uma forma atrativa. Um ponto que pude visualizar também a partir da experiência, foi importância de trabalhar com os gêneros de uma forma mais dinâmica e que instigue o aluno. Além disso, ficou clara a necessidade de sempre buscar o estímulo ao senso crítico no aluno e como é importante tentar mostrar ao estudante, utilidade no conteúdo ensinado. Fazendo parte da Residência Pedagógica foi possível ter um contato maior com a sala de aula e ter uma experiência mais aprofundada no que diz respeito a lecionar, planejar aulas. Por ter mais tempo de regência em sala, pude colocar em prática o que aprendi ao longo do curso de Letras e adquirir mais segurança enquanto professor.

Ademais, tendo contato com uma professora de mais experiência, no caso minha preceptora, possibilitou-me ganhar experiência e ter contato com metodologias na prática, observar outras formas de ensinar. Enfim, foi uma experiência extremamente enriquecedora, a qual contribuiu muito para a minha formação enquanto professor, permitindo-me aplicar o que aprendi e treinar minhas habilidades como transmissor do saber.

## REFERÊNCIAS

**A importância da comunicação não violenta na sala de aula.** 2021. Planeta educação. Disponível em: <https://antigo.plannetaeducacao.com.br/portal/gestao-na-educacao/a/411/a-importancia-da-comunicacao-nao-violenta-na-sala-de-aula>. Acesso em: 12 de fev. de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

**COMUNICAÇÃO não violenta: o que é e como aplicar nas suas aulas.** 2021. Disponível em: <https://vivescer.org.br/comunicacao-nao-violenta/> Acesso em: 12 de fev. de 2024.

SANTOS, Ana Kelly Leandro dos. **O gênero notícia na sala de aula:** subjetividade na Linguagem. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

SECRETARIA da Educação. Brasil. <https://www.educacao.pr.gov.br/> Acesso em: ago. de 2023.

MARQUES, Ronualdo; FRAGUAS, Talita. **A formação do senso crítico no processo de ensino e aprendizagem como forma de superação do senso comum.** 7. ed. Paraná: Editora, 2021. v. 10.

NELSEN, Jane; GFROERER, Kelly. **Disciplina positiva para professores:** 52 estratégias para lidar com situações desafiadoras em sala de aula. Trad. Fernanda Lee. São Paulo: Manole, 2018. ISBN 978-8520458136.

NELSEN, Jane; LOTT, Lynn; GLENN, H. Stephen. **Disciplina positiva em sala de aula:** Como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula. São Paulo: Manole, 2017.

WZOREK, Micheli Bubulo Da Silva. **O artigo de opinião como instrumento transformador nas aulas de Língua Portuguesa.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

## ENSINO DA GRAMÁTICA POR MEIO DAS CANÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Juliana Alice de Lima (UEL)

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar o uso de canções na compreensão dos alunos em relação ao uso da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino Fundamental II (Sétimo Ano). Para isso utilizou-se das regências no período de estágio obrigatório, observou-se resultados positivos em relação à aplicação da prática dessa metodologia enquanto comparada a aplicação do método convencional. Aspira-se o uso de canções de conhecimento dos alunos, para abordar temas como sujeito e predicado, verbo transitivo e intransitivo e classes gramaticais, que foram contempladas durante o período da regência. Utilizou-se canções populares entre os jovens, enquanto um método lúdico com uma intenção objetiva e clara: Lecionar a partir de uma realidade que se aproximem das vivências dos alunos fora de sua vida escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** gramática; canções; língua portuguesa.

### Introdução

O déficit educacional brasileiro não é novidade e deve ser tratado como algo disfuncional, isto é, passamos por um momento em que a educação se encontra em crise. Há dois contextos relevantes a serem considerados: o primeiro remete ao contexto histórico citado pelo sociólogo Darcy Ribeiro de que “a crise da educação no Brasil não é crise: é projeto” (Roitman, 2022); esse cenário, já não tão atual, demonstra uma recorrente noção de que o Brasil passa por inúmeros problemas educacionais e que suas soluções não têm se mostrado resolutivas, como por exemplo a reforma educacional do Novo Ensino Médio que vem sendo implementada.

O segundo apontamento analisado é o do período pandêmico vivido entre os anos de 2020 e 2022. Nesse período, cujo conteúdo aplicado em sua maioria, foi empregado pelos professores através do ensino remoto, que trouxe um déficit educacional significativo para esses alunos. Esse trabalho não pretende discutir os obstáculos do ensino remoto, a intenção é propor uma alternativa paralela à instrução da gramática tradicional.

Durante o período de observação do estágio obrigatório, notou-se que a professora regente se utilizava do método lúdico em suas aulas para engajamento de seus alunos. Seguindo essa linha mostrou-se em sala de aula a forma de ensinar por meio das canções,

pontuando como algo presente na realidade do educando. Foram selecionadas várias canções, apresentadas aos discentes através de um aplicativo de música. Realizou-se a audição das canções e posteriormente a isso, uma atividade de fixação.

Segundo Garcia (2018), é possível verificar as contribuições possíveis ao ensino da gramática por meio do método semântico-associativo em contrapartida ao método descrito pela autora como “tradicional”. É importante ressaltar que a ideia da regência foi traçar um paralelo de utilização nas aulas de gramática com o emprego das canções; a utilização do método lúdico demonstra de forma direta uma alternativa a mais para superar as dificuldades citadas no ensino de gramática, e pode ser considerada uma alternativa para o ensino como um todo.

## **1 Gramática para quem?**

O método pedagógico de ensino de Paulo Freire traz à tona uma discussão que até os dias de hoje é pertinente. Para o autor, a alfabetização necessitava de uma troca, ou seja, era necessário apontar ideias que se relacionassem com a realidade do educando. É necessário considerar a diferença na formação entre aluno e professor: conhecimento de mundo, léxico, semântico entre outros.

Ao aplicar a proposta em sala de aula, um questionamento trazido pelos próprios alunos foi: por que devemos aprender gramática? Os alunos, em sua grande maioria, não são amantes da Língua Portuguesa e não gostam da leitura. Acreditam que a língua seja simplesmente um conjunto de regras. É possível observar a distância entre a teoria gramatical e a práxis dentro de uma sala de aula, e a dificuldade de aplicação da teoria à essa realidade.

A participação dos alunos partindo de suas realidades é uma formulação para a garantia do direito à educação prevista pela Constituição de 1988, em seu artigo 205, que trata a educação enquanto um direito de todos. Nesse sentido a garantia à educação torna-se ampliada à medida que se utiliza de vários métodos pedagógicos em defesa ao seu acesso pleno.

Em suma, responde-se de forma clara e objetiva, a educação é para todos, porém, constam as dificuldades do aprendizado e ensino no contexto estudantil brasileiro. Sendo assim, a proposta deste trabalho, visa trazer uma possibilidade de ensino da gramática utilizando as canções como instrumento de aprendizado.

## 2 Metodologia

A finalidade deste trabalho é contribuir com o pensamento científico e trazer opção de ensino de gramática utilizando-se das canções. A prática realizou-se durante as aulas de regência do estágio de Língua Portuguesa, em uma escola pública na região central de Londrina no Estado do Paraná. A sala de aula era composta de aproximadamente 36 alunos por turma, em três turmas diferentes de nono ano do Ensino Fundamental II.

No início da regência, realizou-se uma atividade diagnóstica para poder mensurar o aprendizado dos alunos ao final do experimento. As canções aplicadas foram as seguintes: O sol pediu a lua em casamento - Pequeno Cidadão; Vamo de pagode - MC Daniel; Samba de malandro - DJ WN, DJ GM, MC Paulin da Capital, Ryan SP, Piedro e Daniel; Boiadeira - Ana Castela; Solteirou - Luan Santana; Eu te avisei pra não perder a cabeça - Mc paiva; Tragédia -Mc Moreno; Resposta tragédia- Mc Moreno.

Para obter resultados e testar a hipótese foram utilizadas várias canções de escolha dos próprios alunos, citadas no parágrafo anterior. Essas mesmas canções foram reutilizadas para o ensino de toda a gramática explicitada neste trabalho. A apresentação foi feita da seguinte maneira: as canções foram trazidas pelos alunos e sorteadas ao final de uma aula. As canções foram impressas destacando em negrito o que seria utilizado na aula a ser aplicada, exemplo: nas aulas de classes gramaticais foram ressaltados esses conteúdos lexicais para melhor entendimento dos educandos. Na aula posterior, iniciou-se a prática do trabalho com as classes gramaticais. Recorreu-se a um aplicativo de música colocado na TV da escola, conhecida como Educatron, cada aluno recebeu uma versão impressa da canção, as quais deveriam analisar gramaticalmente em seguida.

Os alunos cantaram a música, se mostraram muito interessados e o clima na sala de aula tornou-se diferente do rotineiro, enquanto essa atividade era realizada. A canção escolhida foi repetida e a execução era interrompida para se explicar o conteúdo léxico-semântico. Ao término dessa prática, foi perguntado aos alunos sobre o significado das letras das canções, nessa altura os alunos estavam engajados e buscavam entender melhor a gramática, já que, aquele contexto era interessante para eles, conversava com o mundo deles. Essa prática foi repetida por dez aulas em cada turma. Observou-se que o aprendizado

prazeroso para o aluno faz com que ele tenha uma maior compreensão da gramática Língua Portuguesa.

### 3 Resultados

Como resultado da discussão inicial proposta nesse artigo, considera-se plausível a inserção de canções como uma forma positiva de ensino da gramática. Os resultados obtidos por meio da proposta levada para sala de aula foram promissores. Confirmando tal constatação, Simões, Karol e Salomão (2007, p. 278) afirmam que:

O estudo das letras de músicas em sala de aula favorece o desenvolvimento global do aluno, ao fornecer instrumentos para que se amplie a sua capacidade de ler e expressar o mundo à sua volta, de forma criativa. Afinal, como outras expressões artísticas, essas letras permitem que certas lacunas sejam preenchidas segundo a imaginação do professor e de seus alunos e, com isso, novos sentidos sejam construídos.

O presente trabalho favoreceu o processo em sala de análise gramatical. A participação dos alunos demonstrou uma condição que os colocavam em interesse desde o princípio, no momento da escolha das canções. A aplicação sistemática da gramática, por meio de canções em sala de aula, ocorreu de maneira promissora na pesquisa realizada. Reitera-se, que a presente discussão não está centrada em alterar o método tradicional de ensino da gramática da Língua Portuguesa, e sim demonstrar como um método lúdico, já utilizado por outros professores pode ser uma alternativa. Ressalta-se que não existe intensão em ministrar todas as aulas fazendo utilização de canções, seria inviável e inadequado.

Evidencia-se que cada sala de aula tem sua peculiaridade, mesmo sendo do mesmo grau de escolaridade, dentro de uma mesma escola, cada grupo de alunos receberá de maneira diferente o método aplicado nesta pesquisa, conforme explicitado por Penna:

diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais brasileiros, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais, do que atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas. (Penna, 2007b, p. 1).

Em todo caso, os resultados da pesquisa realizada mostraram-se positivos, ainda que, seguindo as ideias de Penna (2007), cada escola possui suas especificidades e o método de



ensino da gramática por meio das canções não será funcional se for transformado no modelo tradicional. Ao final da regência, tanto do ponto de vista participativo, quanto da aprendizagem, os educandos demonstram capacidade assimilativa ao compreender a realidade para a compreensão linguística.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste trabalho não foi o de trazer soluções totais ao problema da educação no Brasil. Buscou-se postular soluções pontuais, que levou à proposta de trabalhar a gramática em conjunto com as canções. Não há solução para o todo, no entanto existem condições que podem ser propostas pelo educador, dispondo-se à utilização das canções como uma ferramenta metodológica nas aulas de gramática da Língua Portuguesa. As informações dispostas neste artigo concluíram que o ensino da gramática em conjunto com canções é uma alternativa válida, pois com esse processo é possível adentrar a realidade linguística pessoal dos alunos.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CALGARO, Fernanda. **Entenda em 5 pontos o que prevê o projeto de lei do governo para o Novo Ensino Médio**. [S. l.]: G1, 25 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/25/entenda-o-que-muda-com-o-projeto-de-lei-do-governo-para-o-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. 1ª. ed. São Paulo - SP.: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, Joelma Dos Santos Barbosa Linhares. O Ensino de Gramática no Ensino Fundamental: Dificuldades e Possibilidades. In: **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Florianópolis, v. 12, n. 40, p. 650-659, maio 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14295/online.v12i40.1147>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PENNA, M. Conquistando espaços para a música nas escolas: a solução é a obrigatoriedade? In: **ENCONTRO ANUAL DA ABEM**, 16. 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: Abem, 2007b. 1 CD-ROM

SIMÕES, Darcília; KAROL, Luiz; SALOMÃO, Any Cristina (orgs.). **Português se aprende cantando: estratégias para o ensino da língua nacional**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

## **CLASSICISMO NO ENSINO MÉDIO: UM MOVIMENTO PARA RENASCER O DESEJO LITERÁRIO NOS ESTUDANTES**

Kawane Isabely Pereira (UEL)

Letícia Palazzio (UEL)

**RESUMO:** O trabalho apresenta um relato com as metodologias e os resultados de uma proposta de ensino-aprendizagem envolvendo o período renascentista em Portugal, aplicada aos alunos do 1º ano do Ensino Médio durante o estágio do último ano de graduação em Letras Português. O objetivo foi levar o aluno à reflexão sobre como as artes plásticas e a literatura refletem o espírito de uma época. Para contextualizar o conteúdo, analisamos as pinturas/afrescos de Michelangelo (1511), Botticelli (1484) e Figueiredo (1462), discutindo as principais características que contemplam o período estudado. No que diz respeito à análise literária, utilizamos o Canto V da obra *Os Lusíadas* de Camões, compreendendo a sua estrutura, os temas evocados e os traços épicos. As contribuições teóricas de Massaud Moisés (1999) foram fundamentais para respaldarmos a nossa transposição didática, bem como as aulas de estágio auxiliaram na escolha da metodologia adotada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Período Renascentista; Literatura; Ensino Médio.

### **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo apresentar embasamentos teóricos e resultados metodológicos no desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório, realizado em dupla, pela Universidade Estadual de Londrina, executado no ano de 2023, em duas turmas do 1º ano do ensino médio (doravante MC e MD<sup>1</sup>), juntamente com o professor regente, totalizando 30 horas de observação e regência. Diante do curto período, não conseguimos criar um vínculo tão forte quanto gostaríamos com os estudantes, no entanto, fizemos o máximo para incluir todos (as) e os (as) convidamos para se engajarem nesse processo conosco.

Uma vez que os docentes da educação básica do Estado do Paraná necessitam seguir um conteúdo pré-planejado pelo Governo Estadual, o RCO (Registro de Classe Online), o professor regente nos atribuiu o conteúdo de literatura, até mesmo pensando que não tivemos a oportunidade de trabalhar com o tema em outra fase do estágio. Logo, já começamos a pensar em formas didáticas e inspiradoras para instigar os estudantes nessa etapa que

---

<sup>1</sup> Tais nomenclaturas servem apenas para diferenciar os agrupamentos dos alunos em determinada sala de aula no ensino médio.

envolveu o período renascentista. Para isso, elencamos os períodos que o antecederam, bem como suas diferenças e particularidades sócio-históricas, interligando-as com análises literárias.

Partindo do princípio de que nossa aula precisaria se encaixar no que o RCO exige, visto que após determinadas regências os alunos precisam realizar um *quiz*<sup>2</sup>, comprovando o conteúdo ministrado, buscamos juntar tais temas com as nossas próprias definições de literatura e de ensino-aprendizagem. Com isso, encontramos na BNCC uma competência que engloba nossa expectativa com o tema proposto, sendo ela a Competência Específica EM13LP01 de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, que busca:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (BNCC, 2018, p. 506).

Tendo isso em vista, propusemos uma verificação com os estudantes sobre o que eles se lembravam a respeito dos movimentos anteriores, sendo eles: Trovadorismo e Humanismo. A partir das respostas apresentadas, conseguimos dar encaminhamento para o período renascentista. O principal intuito foi fazer com que os estudantes percebessem que os movimentos literários não são algo que tem uma ruptura brutal, mas são criados gradativamente, isto é, evoluindo e carregando traços dos seus antecessores. Para conduzir tal reflexão, foi necessário realizar o estudo da teoria dos três movimentos.

Outro ponto a ressaltar é que conseguimos mostrar que a literatura é atemporal, isto porque buscamos trazer as escolhas literárias apresentadas relacionando-as com o nosso contexto social e instigando o senso crítico neles. Também utilizamos outras formas de arte, como pinturas e esculturas, além do uso do letramento multimodal, em virtude de músicas e vídeos que foram colocados durante as aulas como tentativa de chamar ainda mais a atenção dos estudantes, instigando o renascimento do desejo literário neles.

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma ferramenta adicional na aprendizagem dos alunos, implementada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED- PR). A plataforma online consiste em questões objetivas de diferentes formatos propostas pela SEED-PR. O professor também pode propor outras atividades na plataforma durante suas aulas.

O processo final foi um momento de escrita e oralidade (para alguns), prática que permitiu evidenciar quem captou os elementos e a essência do movimento literário estudado. E assim, apresentando soneto de Camões, pinturas de Michelangelo e ouvindo Legião Urbana, que conseguimos estudar o Renascimento como um movimento intelectual, filosófico e literário com as turmas de Ensino Médio.

## **1 Estudando a teoria por Massaud Moisés**

Buscando preparar a aula sobre o período renascentista, utilizamos a teoria de Massaud Moisés, professor que foi um dos introdutores dos estudos de literatura portuguesa no Brasil, com grandes obras de referência do Renascimento em Portugal. De acordo com seu texto *A literatura portuguesa* (1999), o Renascimento surgiu como desenvolvimento natural do Humanismo, isso porque já nesse movimento que o antecedeu se encontravam algumas características, como o saber concreto, científico e objetivo. Mas, apenas no Renascimento, houve de fato um maior afastamento dos ideais teocêntricos, prevalecendo o humano ao invés do divino.

Para Moisés (1999), o Renascimento procurava a Beleza, o Bem e a Verdade, nas palavras do autor “O clássico procura entender a harmonia do Universo, e dela participar, utilizando o único meio possível para isso, a Razão ou a inteligência.” (1999, p. 51), desse modo, a razão exerce sobre a emoção uma espécie de controle, a fim de evitar exageros. Outro ponto a ressaltar da explanação do autor são os escritores destacados ao longo das suas obras. Por exemplo, ao tratar de poesia, Moisés traz dois nomes importantes para abrir e fechar a reflexão sobre esse gênero, sendo eles Sá de Miranda e Camões. No entanto, dá a Luís de Camões “notoriedade maior, colocando-o como o principal, e os demais em um plano inferior” (1999, p. 53). De acordo com a obra, isso ocorre porque os poetas considerados inferiores apenas imitavam os antigos, sem acrescentar suas próprias essências ou novas experiências, além de se agarrarem muito às regras clássicas, sem criar algo original. Partindo disso, o pesquisador divide o texto em alguns tópicos, sendo: Luís Vaz de Camões, Poetas Menores, A Historiografia de João Barros, A Literatura de Viagens, O Conto, A Novelística, O Teatro Clássico e A Prosa Doutrinária.

Iniciando por Camões, que em 1572 publicou sua famosa obra *Os Lusíadas*, considerada um marco na literatura portuguesa, o escritor torna-se conhecido por sua poesia

dentro e fora dos quadros literários portugueses, sempre expressando poesias de cunho popularesco ou folclórico, além de expressar novas formas de escrita, como as redondilhas. O escritor também tentou se adaptar ao teatro vicentino, mas não obteve notoriedade como as suas poesias. Um ponto importante a ressaltar é como Camões trabalhava o retrato das mulheres. Ele as utilizava como uma forma de enxergar o sentimento de amor e não como representação delas próprias, sempre partindo de uma concepção racionalista e respeitável. Diante disso, escolhemos o soneto Amor é fogo que arde sem se ver para ler com os estudantes. Além do tema do amor, Luís de Camões também trabalhava com as temáticas: Deus, razão e sem-razão de vida, colocando-os em uma poesia mais reflexiva.

Já no segundo tópico, “Poetas Menores”, Massaud Moisés nos mostra que os outros poetas do movimento foram ofuscados tanto por falta de talento, comparado a Camões, quanto por não conseguirem mostrar em sua poesia “outro significado histórico ou histórico-literário” (1999, p. 60). O autor cita: Pêro de Andrade Caminha, Frei Agostinho da Cruz, irmão de Diogo Bernardes, Sá de Miranda, entre outros. Vale ressaltar que, por mais que Camões fixasse a presença histórica do povo português por meio de sua escrita, no tópico “A historiografia. João de Barros” conseguimos perceber que João de Barros é quem é lembrado por realizar uma historiografia, se aproximando dos modelos latinos, uma vez que era de grande importância para refletir os estados das coisas, como a presença histórica do povo português. De acordo com Moisés, “Era preciso cimentar, com documentos verídicos e fatos estado observados, o chão onde se apoiava o otimismo que se difundia pelo País” (1999, p. 62).

Enquanto isso, em “A Literatura de Viagens”, a ideia era apresentar relatos de viagens, diários e roteiros, a fim de compreender novas esferas e paisagens que estavam sendo descobertas, dessa forma, fixando-as e transmitindo-as na escrita. Em relação ao tópico “O conto”, Moisés diz que a primeira manifestação se localizou em Mil e Uma Noites, mas não foi muito apreciado em Portugal. No entanto, marca Gonçalo Fernandes Trancoso como um nome que merece ser lembrado, uma vez que mistura “o sobrenatural e o real sem medo à inverossimilhança.” (1999, p. 65).

Em “A Novelística”, temos tanto a matéria cavaleiresca, que foi cultivada na Idade Média, mas que depois se nacionalizou nos padrões portugueses, quanto o romance Crônica do Imperador Clarimundo (1520), novela que fica em “torno de casos amorosos aos feitos pátrios e não mais de justas cavaleiresca.” (1999, p. 67). Os escritores desse tópico são: João

de Barros, autor da novela citada, Jorge Ferreira de Vasconcelos, Francisco de Moraes, entre outros. Após, encontra-se o “O Teatro Clássico”, reconhecido por nomes como Sá de Miranda, Antônio Ferreira e Jorge Ferreira de Vasconcelos, e que, em relação ao teatro vicentino se tornou secundário, uma vez que “a falta dum autêntico talento cênico ajuda a compreender a pobreza desse teatro” (1999, p. 68).

Por fim, elencando o último tópico “A Prosa Doutrinária”, o autor comenta que deveria ter sido dividida em duas direções: laica e religiosa, porque ficou um tanto quanto dispersa ao meio literário. Ademais, Moisés aponta que, de certa forma, Camões era o principal nome desse movimento e acabaria se tornando clássico, mesmo que não existisse o Renascimento.

Ao final deste apanhado de obras que Massaud Moisés traz, conclui-se que estudar esse movimento literário (e artístico) é de extrema necessidade, uma vez que reflete todo um contexto histórico-cultural, trazendo ideias, valores e preocupações da época. Além disso, compreende-se melhor essa inovação literária cujo foi um movimento de grande importância para a literatura portuguesa em si, e, por conseguinte, o entendimento de novos gêneros, estilos e técnicas. Estudar o renascentismo nos permitiu compreender melhor a nossa própria cultura e as raízes de muitas das ideias e valores que ainda são importantes para nós hoje em dia.

## **2 Relato da regência e resultados**

As aulas nas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, durante o período em que realizamos o estágio, foram voltadas para conteúdos literários, como Trovadorismo, Humanismo e Renascimento. Para um recorte específico deste relato, optamos por analisar as regências sobre Renascimento, que tiveram o total de quatro aulas. A escolha desses conteúdos específicos foi do professor regente das turmas, que já iria iniciá-los assim que terminasse as aulas sobre poema; por isso sugeriu esse recorte.

Nesse sentido, consideramos que essa poderia ser uma oportunidade para investigar os ideais e as obras ligadas a esse período e, quem sabe, construir uma afeição que também motivasse os alunos. Pensando nisso, surgiu a ideia de iniciarmos o conteúdo a partir de algo instigante: obras de arte, incluindo pinturas e esculturas. A ideia ainda não estava completamente formulada até nos organizarmos com a nossa supervisora de estágio, que nos

orientou a partir de textos teóricos para estudo e com sugestões de obras para leitura e análise com os alunos.

Iniciamos a aula escrevendo no quadro a palavra Renascimento com uma flecha ligando-a até a palavra Classicismo (1527-1580), que está inserido no movimento renascentista e se difundiu amplamente em Portugal por corresponder, no plano literário, ao geral e efêmero complexo de superioridade (Moisés, 1999, p. 50). Antes de começarmos a explicação, costumávamos retomar alguns pontos principais da última aula, pois assim os alunos poderiam fazer ligações entre os temas, ainda mais no que diz respeito aos movimentos culturais que, normalmente, não ocorrem de forma homogênea. Assim, questionamos os alunos: qual o movimento de cultura que estremeceu as últimas décadas da Idade Média? Quando os alunos respondem que se tratava do Humanismo, conteúdo da última aula ministrada, iniciamos a explicação dizendo que é ele quem prepara e antecede o Renascimento, por isso alguns aspectos que nós já havíamos discutido nas aulas anteriores iriam vir à tona novamente.

Além desse questionamento inicial, sempre buscamos interagir durante toda a aula. Para isso, nos atentamos em memorizar os nomes dos alunos o quanto antes, pois isso nos aproximava deles e auxiliou no ritmo da aula. Prosseguimos com outra questão: o povo lusitano/português teve um papel de relevo na evolução do Renascimento. Vocês imaginam o porquê? Para essa pergunta, eles não souberam a resposta, o que os instigou para a explicação que veio a seguir: segundo Massaud Moisés (1999), além de alguns estudiosos portugueses colaborarem de modo direto e intenso no processo renascentista, por meio da disseminação de ideias em universidades estrangeiras, foi o alargamento do horizonte geográfico, as famosas descobertas marítimas, com suas consequências econômicas e políticas, que conferiram ao povo português relevância histórica no período que corre desde os fins do século XV até meados do século XVI.

Ainda na introdução, que nos auxiliou na análise das obras que iniciaram ainda nessa primeira aula, reforçamos que Portugal passava por grande prosperidade econômica, Lisboa tornara-se o centro comercial de primeira importância e, na corte, imperava um luxo desmedido, pois acreditava-se que havia chegado a Portugal uma inalterável grandeza material. Como consequência, explicamos que a atividade literária refletia essa atmosfera de exaltação épica e desafio financeiro. Essas duas últimas características foram escritas no



quadro com o intuito de fazermos uma pausa para introduzir, ainda de forma breve, o gênero épico.

Depois disso, fomos para a primeira análise de pintura, que se tratava, na verdade, de um afresco chamado A Criação de Adão, do pintor e escultor Michelangelo. Inicialmente, os estudantes comentaram as suas percepções iniciais a respeito do afresco, muitos falaram da passagem bíblica, em que Deus cria o primeiro Homem, Adão. Para mediar as discussões, partimos para uma análise feita em partes. Primeiro, observamos a representação de Deus, que os alunos comentaram ser um homem velho, forte, branco. Um aluno lembrou a escultura Pietá, de Michelangelo, que tínhamos visto na primeira aula ministrada, e que, assim como ela, A Criação também possuía um Deus (que em Pietà era Jesus), com traços europeizados. Acreditamos que eles tenham recordado disso, pois na aula em que apresentamos Pietá, pedimos para que pesquisassem como realmente seria Jesus de acordo com uma reportagem do canal BBC, e muitos haviam ficado surpresos com a diferença. Continuando a análise, notamos o manto de Deus e uma mulher que ele abraça, imagem que primeiro os alunos identificaram como um anjo e, somente depois, como Eva.

Já ao observar Adão, falaram sobre a beleza e os traços realistas do seu corpo. Com isso, explicamos que nesse período havia a valorização do corpo, por isso os traços e a beleza idealizada. Assim como no Humanismo, prossegue-se o ideal de valorização do humano. Comentamos também o fato de Adão estar deitado, como se acabasse de acordar para o momento em que Deus lhe transmite a vida. Notamos que os dedos de Deus e Adão quase se tocam, e que, por estar no centro da pintura, em fundo branco, nos chama atenção. Explicamos que, pela forma como a pintura foi feita, essa simetria dos membros estabelece um equilíbrio entre os dois lados - figura humana e figura divina, e reforçamos as questões do embate antropocêntrico e teocêntrico, já discutidos nas aulas sobre o Humanismo.

Ainda nesse afresco, partimos para o questionamento: vocês enxergam uma possível mensagem subliminar? Esse é um momento marcante da aula, pois esperávamos que os alunos dissessem algo relacionado ao manto de Deus assemelhar-se a um cérebro humano. No entanto, para a nossa surpresa, disseram que o manto se parecia com um coração. Ao invés de negarmos tal suposição, validamos a observação dos alunos, uma vez que relembramos a partir desse comentário que a arte comporta a polissemia e as múltiplas interpretações. Mesmo assim, apresentamos depois a nossa perspectiva, a do cérebro, uma vez que o pensamento da época contribuiu para esta hipótese, porque colocava o homem no centro do universo e

valorizava as suas descobertas científicas e filosóficas. A partir disso, as teorias sobre esse afresco giraram em torno da racionalidade, reforçadas pela ideia de que os estudos de Michelangelo envolviam os métodos científicos e a anatomia. Vale ressaltar que, para alguns especuladores, o próprio título da obra pode apresentar uma dupla interpretação: a bíblica - Deus cria Adão, e considerando o formato do cérebro ao redor de Deus, o próprio enquanto criação do homem, fruto da sua capacidade criativa e racional.

Com isso, ainda por meio dos slides, trouxemos algumas características do período que se relacionassem com os desdobramentos e as discussões a respeito dessa primeira obra, como: valorização do saber concreto, científico e objetivo em detrimento do abstrato; “homem como medida de todas as coisas” (Protágoras); sensação de plena satisfação da existência, provocada pela vitória do homem sobre a natureza, a partir do enfrentamento dos mares etc. Antes de irmos para a pintura seguinte, dissemos que não utilizamos uma frase do filósofo da Grécia Antiga, o Protágoras, por acaso, isso porque os ideais do Classicismo consistiam, antes de tudo, numa concepção de arte baseada na imitação (no sentido de seguir fórmulas e medidas) dos clássicos gregos e latinos, considerados modelos de perfeição estética.

E assim fomos para O nascimento de Vênus de Botticelli. Contamos que este pintor costumava pintar cenas bíblicas, mas, ao viajar para Roma, onde esteve exposto a muitas obras da cultura greco-romana, inspirado pelo que viu, começou a pintar cenas baseadas na mitologia. Uma delas é O nascimento de Vênus. Seguimos o mesmo caminho de análise da primeira obra e, posteriormente, analisamos os elementos isoladamente. Além da inspiração na Antiguidade Clássica, também ressaltamos outras características ligadas ao Renascimento, como a harmonia, a perfeição do corpo de Vênus, a valorização da natureza, a técnica da perspectiva e da profundidade, a noção de movimento.

Conforme desenvolve Moisés (1999, p. 51), teórico estudado para a preparação das docências, prosseguimos a segunda aula explicando que o racionalismo clássico não significa ausência de emoção e sentimento, apenas pressupõe que a razão exerce sobre eles uma espécie de controle, a fim de evitar que transbordem. Assim, estabelece-se um equilíbrio entre razão e imaginação, tendo em mente criar uma arte universal e impessoal. Isso implica atingir verdades eternas e superiores em uma concepção absolutista de arte, daí buscaram o Bem, a Verdade e a Beleza, com maiúsculas iniciais. Trata-se de um alto objetivo ético na medida em que se aproximam dos modelos greco-latinos (Moisés, 1999, p. 51).

A última pintura discutida foi a Partida de Colónia das Relíquias de Santa Auta, de Cristóvão de Figueiredo, pintor português. Primeiramente, contextualizamos os alunos diante das personalidades e dos objetos presentes na pintura. A partir disso, pedimos que notassem as joias da Santa e as suas vestimentas, pois elas reafirmam as riquezas de Portugal e a sua superioridade nesse período por conta do alargamento do horizonte geográfico, resultando em seu desafogo financeiro. Além disso, ressaltamos, por meio dessa pintura, que é preciso levar em conta que, em paralelo com a cultura europeia do tempo, o ideário medieval não foi totalmente abandonado. Assim, as crenças católicas ainda eram muito presentes, coexistindo as duas formas de cultura - medieval e clássica.

A contar deste momento, relembramos com os alunos que a atividade literária reflete essa atmosfera de exaltação, coragem e riquezas do povo português. Assim, temos Luís Vaz de Camões, o “gênio maldito”, sondando o mundo do “eu”, da mulher, da Pátria, da vida e de Deus. Anunciamos para os alunos que iríamos estudar uma das obras mais importantes e reconhecidas desse poeta: Os Lusíadas. Anotamos os nomes no quadro juntamente com as características da épica e prosseguimos. Os alunos não o conheciam, por isso, achamos importante revelar o valor que essa obra possui, principalmente no que diz respeito ao símbolo de luta de um povo e a consolidação da língua portuguesa, que foi elevada por esse poeta principalmente ao escrever um poema épico utilizando-a. Nessas reflexões, discutimos também sobre a formação da nossa língua como conhecemos hoje, e comentamos sobre os países que falam a língua portuguesa - os alunos não imaginavam que fossem tantos para além de Brasil e Portugal.

Na terceira e na quarta aula, quanto à obra de Camões, estudamos a sua estrutura e divisões (proposição, invocação, dedicatória, narração e epílogo). Para leitura, optamos pelo Canto V, do Gigante Adamastor, mas antes de a iniciarmos, decidimos exibir um vídeo da plataforma *youtube* sobre o mito que envolve o gigante e como os portugueses, especificamente Vasco da Gama, o enfrentaram. A partir do vídeo, os alunos ficaram mais instigados a ler o Canto - o clima de terror e suspense também os provocou. Com isso, no momento da leitura, que foi compartilhada, todos ficaram bem atentos, não estavam interessados em perder qualquer detalhe dos acontecimentos ocorridos no Cabo das Tormentas.

Depois, retomamos estrofe por estrofe, tecendo comentários. Analisamos, por exemplo, que o herói da epopeia representa não apenas o indivíduo singular, mas sobretudo o

heroísmo de todo um povo. O que mais chamou a atenção dos alunos foi a exaltação da coragem dos portugueses, até mesmo pelo próprio gigante, o que reforça a característica da épica. Além disso, notamos a coexistência dos mitos com a religião católica, pois Vasco da Gama começa a rezar depois que o gigante vai embora, pedindo que as profecias feitas contra o povo português não se realizem. Logo, a partir do próprio texto pudemos analisar as características do gênero e relacioná-lo com o período do Renascimento em Portugal.

Por fim, com o intuito de os alunos conhecerem outros escritos de Camões, decidimos levar o famoso soneto Amor é fogo que arde sem se ver para os alunos. Ademais, sendo lírico, os alunos poderiam compará-lo com os versos do episódio do Gigante Adamastor, notando as suas diferenças. A maioria da sala nunca tinha ouvido falar desse poema, então no momento da leitura foi uma novidade para eles, que gostaram bastante, ainda mais depois da explicação, em que retomamos cada uma das estrofes.

Durante a discussão do poema, cada um tinha uma opinião sobre o sentimento amoroso, então decidimos que eles poderiam escrever alguma estrofe (terceto ou quarteto) que também poderia estar no soneto de Camões. Enquanto eles escreviam, apresentamos a canção Monte Castelo, do Legião Urbana. Não iríamos trazer essa música, pois achávamos que já era muito conhecida. Porém, quando os alunos disseram que não a conheciam, ou melhor, que não sabiam quais músicas essa banda tocava, nos vimos obrigadas a apresentá-la aos estudantes.

O resultado das produções escritas foi muito positivo. Os alunos mostraram ter grande sensibilidade, criatividade e uma vontade de demonstrar exatamente aquilo que sentem, até mesmo no estilo de Camões, com suas antíteses. Portanto, finalizamos este relato com alguns versos dos alunos: “Amor é uma busca implacável/ como um pirata busca um tesouro/ sempre tentando se achar por muitos/ e encontrado por poucos.” (Helo); “Amar é confuso mas compreensível/ é se afogar em um deserto/ onde se vive a vida sem lucidez.” (Bryan); “Os cabelos ruivos ardem como fogo/ seu olhar/ uma chama em mim.” (Gabriel); “Ser amado sem ceder amor/ Ceder amor sem ser amado/ Amor não se pede, se dói.” (Vilson); “O amor é morrer sem estar morto/ É querer ser visto por outro/ Chorar e sangrar/ É querer parar de amor.” (Clara); “Um sentimento inexplicável/ a explicação/ será isso o Amor?” (Renan).

### **Considerações finais**

A leitura e o estudo de textos literários, quando estimulados, produzem efeitos que refletem não apenas durante esse período de aprendizagem dos alunos, mas na vida toda. Pensando em nosso curto espaço de tempo para produzir exercícios e avaliações, privilegiamos esse momento para desenvolver aulas mais dinâmicas, diferentes das que os alunos estavam habituados. Assim, eles se expressaram, discutiram e analisaram sem o peso de conhecer aquele conteúdo para uma atividade que valeria nota, mas pela própria curiosidade e apreciação. No momento em que trouxemos as obras para estudarmos as características do período renascentista, ao invés de textos teóricos prontos e acabados, levamos as próprias produções artísticas da época, o que fez com que os alunos se posicionassem como indivíduos ativos diante daquele conteúdo, pois precisaram refletir por meio das suas próprias inferências, relacionando-as com os conhecimentos que havíamos levado a eles.

Acreditamos que esse tipo de prática marca os alunos. Isso ficou claro quando levamos os poemas de Camões, pois, durante as análises, eles retomavam explicações de outras de nossas aulas para contribuir na discussão. Além disso, quando também mostramos interesse pelo conteúdo e o explicamos por meio da linguagem dos alunos, eles passam a se atentar pelo que estávamos dizendo. A partir disso, vamos enriquecendo aos poucos e trazendo novas informações e letramentos, que podem acrescentar em suas aprendizagens. A interação, por sua vez, é essencial, quando o aluno se sente ouvido e validado, o interesse em se posicionar e conhecer para ter como argumentar também é estimulado. E foi isso que buscamos fazer durante todas as aulas, o que acreditamos que funcionou, considerando o fascínio dos estudantes diante de um despertar que apenas a literatura é capaz de possibilitar.

## REFERÊNCIAS

BOTTICELLI, Sandro. **O Nascimento de Vênus**. 1484-1486. Galleria degli Uffizi, Têmpera sobre tela, 172,5 cm x 278,5 cm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 de abril, 2023.

BUONAROTTI, Michelangelo. **A Criação de Adão**. Capela Sistina, 1511. Afresco, de 280 cm x 570 cm.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Porto: Porto Editora Ltda, s/a.

FIGUEIREDO, Cristóvão de. **Partida das relíquias de Santa Auta de Colónia**. 1462. Mosteiro da Madre de Deus, 67 cm x 72 cm.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. 30 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

**Os Lusíadas: entre o mito e a história de Portugal**. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe. Disponível em:

[https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17324916022012Literatura\\_Portuguesa\\_I\\_Aula\\_9.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17324916022012Literatura_Portuguesa_I_Aula_9.pdf) Acesso em: 10 de abril de 2023.

## **EXPLORANDO AS RAÍZES LITERÁRIAS: UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LITERATURA AFRICANA**

Kevin Gabriel da Silva Oliveira (UEL)

**RESUMO:** Este relato tem por objetivo apresentar e analisar a aplicação de uma proposta didática elaborada e aplicada durante minha participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Língua Portuguesa, em turma do 1º ano do Ensino Médio Técnico no Colégio de Aplicação da UEL – Professor José Aloísio Aragão, localizado na região central de Londrina – PR. O foco principal é a exposição da proposta pedagógica aplicada em sala de aula, sobre a literatura africana e a discussão acerca da importância desse trabalho para o desenvolvimento do aluno e a importância da Residência Pedagógica na formação de professores. Tendo como resultado a conscientização sobre a cultura e a língua africana, por parte dos alunos, e a aplicação em atividade de produção de texto, e a importância do Programa de Residência Pedagógica como parte da experiência de futuros docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa de Residência Pedagógica (PRP); Língua Portuguesa; Regência.

### **Considerações Iniciais**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um projeto articulado com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo o aperfeiçoamento do currículo nacional da formação de professores.

A motivação para fazer parte do Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi apenas uma: a vontade de estar em sala e aprender com profissionais experientes e competentes sobre a área da regência em Língua Portuguesa, a fim de me preparar adequadamente para a docência, afinal:

Formar professores não é uma tarefa fácil. Deve ser consolidada por fundamento científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal para que o ajude a exercer a profissão em sua complexidade, [...] atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (Imbernón, 2011, p. 68-69).

No Colégio Aplicação da UEL, atuávamos às quartas feiras, eu e outras duas residentes, Raphaela Tasmó e Olivia Rovina de Souza, com a turma do Ensino Médio Técnico em Jogos do 1º ano, que possui uma média de 30 alunos frequentes.



Em conjunto das colegas Raphaela e Olivia, fomos acompanhados pela regente e preceptora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Vidotti de Rezende Hauly no Colégio de Aplicação da UEL – Professor José Aloísio Aragão, com observações e regências dentro e fora da sala de aula.

Ao final de cada regência a preceptora Mariana, as residentes Raphaela, Olivia e eu, realizávamos a reunião online via Meet e obtínhamos o retorno sobre as aulas dadas, a metodologia utilizada e planejamos as semanas subsequentes, seja com troca de metodologias e materiais ou planejando juntos as próximas regências.

As experiências relatadas a seguir são feitas a partir de um recorte de minha atuação como residente na disciplina de Redação e Leitura cuja proposta principal era trabalhar o tema da literatura africana com os alunos.

## **1 Apresentação da proposta**

A importância para se trabalhar a literatura africana se dá como é dito por Bruno Ribeiro Oliveira (2018) em seu trabalho sobre a *descolonização das mentes*. A história é dita pelo colonizador, portanto é necessário trabalharmos a literatura, a cultura e a história do colonizado para que tenhamos uma visão do todo.

A sociedade eurocêntrica tende a canonizar a literatura e a cultura europeia e norte americana, enquanto marginaliza as outras, o Brasil sendo um país diverso precisa entender sua própria história, história essa que esta intrinsecamente ligada a África.

Os alunos da rede pública em sua maioria periféricos e negros não sabem de sua própria história, a raiz de seu povo, portanto é necessário o trabalho em sala de aula para que essa cultura tão enriquecedora saia do status marginalizado e ridicularizado. Por esta razão, se faz necessário um trabalho forte sobre a cultura e vivências africanas em sala, para que gere identificação.

O aluno se vendo no conteúdo estudado se torna interessado, caso o conteúdo o toque, pode ocasionar a relação de identificação com a matéria, este por sua vez, tem o poder de conscientizar a pessoa sobre sua própria história e também diminuir os níveis de evasão escolar, uma vez que a identificação gera pertencimento.

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me:  
– É pena você ser preta.  
Esquecendo eles que Eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico.  
Eu até acho o cabelo de negro mais educado do que o cabelo de branco.

Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existem reencarnações, eu quero voltar sempre preta. (Jesus, 2019)

A proposta original era para que trabalhássemos um conto do livro “Contos Africanos dos países de língua portuguesa”, livro adquirido e distribuído pelo estado, sendo colocado à disposição para empréstimo na biblioteca do colégio, portanto, cada aluno possuía sua própria edição para referências em futuras atividades. Porém, em reunião de planejamento com a professora e demais residentes, foi decidido que aprofundaríamos o conteúdo.

Enquanto estudava e criava o plano de aula<sup>1</sup> para a primeira aula, defini que seria uma utilização simplória e defasada trabalhamos os contos africanos de língua portuguesa, sendo que os alunos da turma, em grande parte negros, não faziam ideia da importância da África para o Brasil e para o mundo, também não sabendo nada sobre a cultura e sociedade dos países africanos. Nessa perspectiva, a primeira aula contemplou apenas a contextualização, realizada por meio de slides<sup>2</sup>.

Durante os primeiros minutos de aula, os alunos foram questionados sobre o conhecimento de África e convidados a expor um pouco. Obtivemos poucas respostas e quase todas foram em relação à pobreza. Devido às respostas já esperadas, pude seguir com o plano de aula inicial, tirando 10 minutos para falar um pouco da história da África como continente e sobre a sua relação com o Brasil, a partir dos anos escravagistas em nosso país.

Após o contexto social e histórico, utilizei mais 20 minutos para falar de dois países em específico, “São Tomé e Príncipe, e Guiné-Bissau”. Foram 20 minutos de exposição sobre os países, suas histórias, contextos sociais e econômicos, juntamente com comparações locais para que os alunos pudessem mensurar e compreender melhor o que estava sendo dito, além de esclarecimentos de dúvidas apresentadas pelos alunos.

Os outros 20 minutos de aula foram para abordar Cabo Verde, o país escolhido para a nossa atividade, este foi apresentado da mesma maneira que os demais, porém com um diferencial, Cabo Verde teve um enfoque em seu dialeto Crioulo, uma mistura do português com as línguas nativas da região, e foram utilizados três vídeos retirados do Youtube, o primeiro mostrou como é realizado a criação de um dialeto Crioulo, a partir de uma língua oficial e os outros dois vídeos utilizados foram de um nativo cabo-verdiano, em que ele próprio explica o dialeto, da exemplos de palavras e utilizações em frases. Juntamente com o vídeo, as palavras apresentadas pelo nativo foram impressas e entregues aos alunos em forma de glossário<sup>3</sup>, para que eles estudassem, para a realização da atividade.

Já na segunda aula, a residente Raphaela Tasmó trabalhou o conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata”, do escritor Moçambicano Mia Couto, enquanto na terceira aula, a residente Olivia Rovina trabalhou o conto angolano “Zito Makoa, da 4ª Classe” de Luandino Vieira.

A quarta aula não havia apenas um residente a frente, uma vez que todos nós trabalhamos com a proposta da aula. Foi realizada uma roda de conversa na biblioteca. Era o momento de os alunos exporem suas impressões sobre os contos e através de uma conversa, informarem o que havia mudado e o que permanecia igual em relação a sua visão de África e dos países relacionados, além das questões sobre a sociedade e a cultura africana.

A última metade da quarta aula, os alunos foram distribuídos em duplas ou trios, escolhidos pelo residente e a professora regente, lhes foi apresentado uma parte do texto “O rei, meu primo”, da escritora caboverdiana Fatima Bettencourt e na sequência a proposta avaliativa.

Nessa aula, os alunos, em grupos, precisavam ler o texto até o trecho que lhes foi apresentado e criar um final adequado para a história, tendo em vista os conteúdos trabalhados: cultura, linguagem, contexto etc. Eles teriam até o fim da aula para iniciar o planejamento, mais uma aula para tirar dúvidas com a professora em sala e deveriam finalizar o conto em casa, para apresentação na semana subsequente.

A quinta aula também foi realizada na biblioteca, em roda, quando cada grupo leu o seu próprio fim para a história. Em seguida, foi realizada a leitura completa do conto original e nos últimos minutos, os alunos deram suas impressões para os contos, a literatura e a cultura africana.

## **1.1 Resultados da proposta**

As participações com a proposta foram muito melhores do que o esperado, uma vez que a cultura africana não costuma despertar o interesse dos alunos, porém conseguimos com que eles estivessem dispostos na maior parte do tempo e todos realizaram as atividades.

A continuação do conto ainda foi além do esperado, pois era esperado dificuldade na continuação e finais que não se adequassem ao gênero literário, o que não ocorreu.

Em discussão com os alunos ao fim das apresentações e apresentação do texto original, foi decidido que algumas versões finalizadas em sala se saíram ainda melhores que o conto original, tendo em vista que o fim do conto quebra o suspense e não mantém o ritmo

dado pela autora, ocorrendo assim a quebra de expectativa por parte dos leitores e não agradando a todos.

O principal sucesso da proposta se dá nas descobertas que os alunos fizeram sobre o continente africano e os países de língua portuguesa, saindo da visão eurocêntrica de que um continente todo é composto apenas de miséria, fomos capazes de expandir os conhecimentos dos alunos, nos sentidos de sociedade, cultura e dialetos africanos.

### **Considerações Finais**

Após a aplicação total da proposta, foi percebido que o tempo disposto no Registro de Classe Online (RCO) e o tempo real para tratativa do tema eram bem distintos, uma vez que a plataforma guardava apenas três aulas para lidar com a literatura africana. Sendo uma literatura sensível e que precisa de mais tempo que o disposto para que os alunos entendem sua narrativa e importância, optamos por sair um pouco da plataforma online.

Dispondo de mais tempo para a realização da atividade, nós fomos capazes de cumprir com a proposta, de expor a cultura e a sociedade africana, tendo enfoque nos países falantes da língua portuguesa. Graças a isso, as atividades foram concluídas com sucesso, os alunos puderam compreender sobre a formação de um idioma local baseado no idioma nacional, entender sobre a cultura, religião e mitologia de diversos países falantes da língua.

O período em que estive na Residência Pedagógica foi uma experiência enriquecedora e fundamental para o meu desenvolvimento profissional como educador. Durante esse tempo, pude vivenciar de maneira prática os desafios e as responsabilidades inerentes à carreira docente, consolidando conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação acadêmica.

Ao longo da residência, tive a oportunidade de aplicar diferentes metodologias de ensino, adaptando-me às necessidades específicas dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizado estimulante em ambas as partes, pois também aprendi muito. A interação constante com os estudantes proporcionou uma compreensão mais profunda das dinâmicas em sala de aula, permitindo-me ajustar e aprimorar continuamente minhas práticas pedagógicas.

A colaboração com os colegas de trabalho e a troca de experiências com outros profissionais do meio educacional foram aspectos fundamentais para o meu crescimento. A

integração na equipe escolar contribuiu significativamente para a construção de relações interpessoais sólidas e para a compreensão das dinâmicas institucionais.

Os desafios encontrados ao longo da residência foram oportunidades de aprendizado e superação, proporcionando um amadurecimento tanto profissional quanto pessoal. A capacidade de lidar com situações adversas e a busca contínua por soluções inovadoras foram habilidades que pude desenvolver e aprimorar durante essa jornada.

Por fim, a residência representou mais do que uma etapa obrigatória do curso de formação; foi uma fase de descobertas, aprendizados e construção de identidade profissional. Sinto-me preparado para enfrentar os desafios futuros da carreira docente, ciente da responsabilidade e do impacto que posso gerar na formação dos alunos.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Freire, 2000.)

## 1. Anexos

<sup>1</sup> Plano de aula:

1. Tema / Conteúdo: Contos africanos.
2. Objetivo da aula: Compreender o contexto social, histórico, cultural e contemporâneo dos países africanos de língua portuguesa.  Entender sobre os dialetos e a diversidade existente na África lusófona, focando nos países São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau.
3. Metodologia/ Estratégias de Ensino:  1ª parte (10 minutos)  Iniciando com as questões-  1 – Por que é importante estudar a África?  2 – Você sabe o que é a África Lusófona e por que ela tem esse nome?  Será abordado o contexto histórico e social da África em sua totalidade, explicando para os alunos, como a história africana atravessa e influencia o Brasil, trazendo o contexto histórico das navegações, explicando o que levou estes países africanos a adotarem o português como língua oficial.  2ª Parte (20 minutos)  Serão abordados especificamente três países iniciando com São Tomé e Príncipe, e Guiné-Bissau, já que estes não terão seus contos abordados nas outras aulas. Serão tratados

temas como a história do país, os conflitos em que eles estiveram, a política e as belezas existentes, pois tudo isto impacta na produção dos contos.

### 3ª Parte (20 minutos)

O último país retratado será Cabo-Verde, que terá uma atenção maior, devido sua utilização na atividade da quarta e quinta aula.

Para tratar da identidade cabo-verdense, nação selecionada para atividade de finalização do conto, será primeiramente apresentado aos alunos o que é a variação linguística chamada de crioulo, através do vídeo, O QUE SÃO LÍNGUAS CRIOULAS, do canal, Caminhos da Linguagem. (3min).

Após a explicação sobre a língua crioula, serão apresentados dois vídeos do canal Fidju Di Kriolo\_oficial sobre o dialeto e a maneira de se utilizar em frases, o primeiro vídeo: Aprenda a falar o crioulo de cabo-Verdecv "Santiago" Parte1 <https://www.youtube.com/watch?v=FclsKKHTrlo> e o segundo vídeo: Aprenda a falar o crioulo de cabo-Verdecv "Santiago" Parte 2 no link <https://www.youtube.com/watch?v=XMbkm2fdO5I> os vídeos possuem cerca de 4 minutos no total.

4. Recursos: Slides, vídeos do Youtube, glossário.

5. Avaliação: Não será realizada.

<sup>2</sup> Slides:

[https://www.canva.com/design/DAFwQ4jvvTw/OIRDTE7Y3FHn-GKM4PyKew/edit?utm\\_content=DAFwQ4jvvTw&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFwQ4jvvTw/OIRDTE7Y3FHn-GKM4PyKew/edit?utm_content=DAFwQ4jvvTw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

<sup>3</sup> Glossário:

Você	Vamos	Tenho	Menina	Por que	Namorada	Folha	Bem	Irmão	Meu
<u>Abô</u>	<u>Nu bai</u>	<u>Teni</u>	<u>Minina</u>	<u>Pamodi</u>	<u>Dama/ xori</u>	<u>Papel</u>	<u>Dreto</u>	<u>Irmon</u>	<u>Dimeu</u>
Estou	Tranquilo	Não	Velho	Mulher	Cão	Com	Isso	Faz	Gozar
<u>Sta</u>	<u>Calmado/ kul</u>	<u>Nau</u>	<u>Bedio</u>	<u>Mudiêr</u>	<u>Catxor</u>	<u>Cu</u>	<u>Quela</u>	<u>Fazi</u>	<u>Trossa/ xuxa</u>

## REFERÊNCIAS

BETTENCOURT, Fatima. **Semear em pó**. Setúbal, 1994.

BRAGANÇA, Albertino. et al. **Contos Africanos dos países de língua portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2021.

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

CAMINHOS da Linguagem. (2019, outubro, 24). **O QUE SÃO LÍNGUAS CRIOULAS** [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dxrujBA7MrA>

JESUS, Carolina M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

FIDJU Di Kriolo\_official. (2020, Setembro, 8). **Aprenda a falar o crioulo de cabo-Verde “Santiago” Parte 1**. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FclsKKHTrlo>

FIDJU Di Kriolo\_official. (2020, Setembro, 8). **Aprenda a falar o crioulo de cabo-Verde “Santiago” Parte 2**. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XMbkm2fdO5I>

ALVES, Luís M. **São Tomé e Príncipe: Ilhas de Sofrimento e de Fortuna - Súmula Histórica**. 1ª Ed. Janeiro 2006. Apenas Livros LDA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000

**História - Governo de Cabo Verde**. Governo de Cabo Verde. Disponível em: <<https://www.governo.cv/o-arquipelago/historia/>>. Acesso em: 29 set. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p

OLIVEIRA, Bruno. [s.l.: s.n.], 2018. **A História da Descolonização das Mentes em Ngũgĩ wa Thiong’o (c.1964-1986)** Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/39258/1/ulfl263279\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/39258/1/ulfl263279_tm.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2024.



## **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO 7º ANO: RELATOS DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Laura Regina Carneiro Lugão (UEL)

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo relatar a experiência em sala de aula a partir do estágio obrigatório. O foco é demonstrar as metodologias e resultados de uma proposta de ensino-aprendizagem, a partir do gênero história em quadrinhos (HQs), desenvolvida com os alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da região central de Londrina. Durante as aulas de regência, foram realizadas a leitura, a apresentação de conceitos básicos sobre o gênero e a produção individual de HQs pelos alunos. Baseado nesta experiência, busca-se levantar hipóteses para entender os motivos da predileção dos alunos pela produção de histórias em quadrinhos em contraste à resistência em relação à leitura. Como embasamento teórico serão usados textos de Ramos (2004) e BNCC (2018).

**PALAVRAS-CHAVE:** história em quadrinhos; ensino de língua portuguesa; relato de estágio.

### **Considerações iniciais**

O estágio curricular obrigatório é uma importante etapa para a formação de futuros professores, pois se trata do primeiro contato com o contexto da sala de aula. A experiência relatada neste artigo aconteceu em uma escola pública da região central de Londrina, no Ensino Fundamental - Anos Finais, em turmas do 6º e 7º ano.

A escolha do tema “História em quadrinhos” se deu a partir das regências realizadas que abordaram o assunto, nas quais notou-se uma grande resistência por parte dos estudantes em fazer a leitura das obras sugeridas. Em contrapartida, durante a realização da atividade avaliativa, em que pediu-se a produção de um quadrinho autoral, os alunos expressaram uma atitude positiva, declarando que o exercício foi prazeroso.

Partindo dessa experiência, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (2018) e na obra de Ramos *et al* (2004), foram levantadas hipóteses do porquê a realização da atividade foi surpreendente positiva, uma vez que os alunos informaram não gostar de ler ou consumir HQs cotidianamente.

### **1 Contextualização dos quadrinhos**

As histórias em quadrinhos (HQs), ou simplesmente quadrinhos, são definidas por Ramos (2023, p. 20) como “um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”. Dentre esses gêneros estão a charge, o cartum, as tiras (cômicas, seriadas e cômicas seriadas) e as diversas maneiras de produção das HQs. Ainda segundo o teórico, os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma diferente da linguagem da literatura, portanto não devem ser confundidos.

Tendo isso em mente, Ramos (2023, p. 19) reconheceu algumas tendências do gênero, como: sequência narrativa; presença de personagens, fixos ou não; uso de um quadrinho ou mais, a depender do gênero; e uso de imagens desenhadas. Conforme notaram Borges e Jesus (2021) em sua análise, as HQs também são compostas por determinados elementos: ângulos e planos de visão, espaço e tempo, legendas, onomatopeias, personagens, e vinhetas.

No momento atual, é comum o uso de histórias em quadrinhos em sala de aula, sendo previstas em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, em períodos anteriores, essa realidade era diferente. De acordo com Ramos et al (2004), apesar do grande sucesso das HQs entre o público juvenil no período pós-guerra, as mentes “eruditas” da sociedade as desprezavam, argumentando que esse tipo de leitura afastava os jovens daquelas consideradas “importantes”.

Todavia, aos poucos, a leitura dos quadrinhos passou a ser incorporada no ambiente escolar. No Brasil, na década de 1990, após uma avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC), vários livros didáticos passaram a ter os gêneros quadrinísticos presentes em suas produções. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também reconheceram a importância da utilização das HQs em sala de aula. Atualmente, o uso de quadrinhos na escola é mencionado pela BNCC, como será visto a seguir.

## **2 Os quadrinhos na BNCC**

A BNCC é, atualmente, o principal documento normativo do ensino brasileiro, responsável por definir os principais conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos ao longo de todo o período da educação básica. No que diz respeito à etapa do ensino fundamental, a menção ao hipergênero “história em quadrinhos” aparece em dois momentos.

A primeira alusão está no objetivo de aprendizagem (EF67LP28), que aborda a leitura e compreensão, os quais devem acontecer de maneira autônoma, de diversos gêneros textuais a fim de que os alunos avaliem os textos lidos e otimizem suas preferências literárias (Brasil, 2018, p. 169).

A segunda aparição está no objetivo (EF67LP30), que trata da criação de “narrativas ficcionais”, devendo obedecer as estruturas próprias de cada gênero a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (Brasil, 2018, p. 171).

Ambos os objetivos de aprendizagem foram abordados nas aulas práticas do estágio, que será relatada no tópico a seguir.

### **3 Relato de estágio**

O presente relato refere-se à experiência de estágio obrigatório do 3º ano do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual de Londrina. A disciplina em questão é dividida em dois momentos: o primeiro diz respeito às orientações, que aconteciam presencialmente na Universidade às sextas-feiras; o segundo refere-se à prática, que aconteceu no Ensino Fundamental II, com carga horária de 45 horas.

O colégio escolhido para a realização da prática está localizado na região central de Londrina, no último trimestre do ano letivo escolar, sob supervisão de uma professora que ministrou as aulas de Língua Portuguesa nas turmas do 6º e 7º ano. A turma do 6º ano, com educandos da faixa etária entre 11 e 12 anos, era composta por aproximadamente 15 alunos, em decorrência de um estudante autista de grau severo que precisava de um ambiente com poucas pessoas para conseguir frequentar as aulas. Já a turma do 7º ano, era formada por aproximadamente 40 alunos, com faixa etária entre 13 e 16 anos, sendo alguns deles repetentes. Durante o período de observação, além de assistir às regências da professora da turma, também se efetuaram atividades como a orientação dos alunos para a realização de exercícios em sala de aula. Ainda nesse período, constatou-se que ambas as turmas eram agitadas, com problemas de conversa e uso do celular durante as aulas.

Das quinze horas exigidas para a regência, três foram dedicadas ao ensino de História em Quadrinhos, previsto no planejamento do Registro de Classe Online (RCO), para a turma do 7º ano. Dentre os objetivos das aulas estavam: incentivar a prática da leitura de quadrinhos; entender e identificar seus principais elementos e características; e, por fim, produzir uma HQ autoral.

Na primeira aula, a ideia era fazer um momento de leitura com os alunos e, para isso, livros em formato de HQs, adequados à faixa etária dos alunos daquela turma, foram levados da biblioteca para a sala de aula. Priorizou-se escolher variados tipos de histórias para que os alunos pudessem escolher aquelas que gostassem ou que lhes chamassem a atenção – entre esses estavam mangás, quadrinhos da Turma da Mônica Jovem, Chico Bento Moço e outros. Ao chegar na sala de aula, alguns estudantes ficaram assustados com a quantidade de livros e o momento foi usado para explicar como funcionaria a dinâmica daquele dia. Os educandos foram orientados a continuar a atividade passada na aula anterior e, conforme fossem finalizando, deveriam escolher uma HQ de sua preferência para realizar a leitura. Grande parte deles fizeram reclamações sobre o formato da aula e relataram não gostar de ler. A partir desse momento, notou-se que a maioria não teve interesse pela atividade proposta, uma vez que apenas três alunos realizaram de fato a leitura – o restante dos estudantes ou pegaram um livro para fingir que estavam lendo ou protelaram para finalizar as questões do livro didático para que assim não precisassem realizar a leitura dos livros.

A segunda aula, de caráter mais expositivo, preocupou-se em explicar aos alunos o que são histórias em quadrinho, quais as suas origens e as suas principais características. Para esse momento, foram utilizados slides de autoria própria.

A aula iniciou-se com uma conversa entre alunos e estagiária, a fim de entender se a turma gostava de ler e, se sim, que tipos de leitura eram as suas favoritas, se eles cultivam esse hábito, se conheciam e consumiam histórias em quadrinhos e, se a resposta fosse afirmativa, quais. Parte significativa da classe negou ter o hábito de ler por fruição, no entanto, todos conheciam o gênero em questão – principalmente os quadrinhos da Turma da Mônica, criados por Mauricio de Sousa. No momento seguinte, mais questionamentos foram feitos, desta vez para entender o que eles acharam da aula anterior, porque gostaram ou não da atividade proposta, o que entenderam dos livros que selecionaram para ler, se apreciaram a história e se tiveram dificuldades com a leitura. Parte dos estudantes que participaram da primeira aula, informaram que, apesar de não sentirem dificuldades na leitura, não gostaram da aula, reforçando não apreciarem o ato de ler e que, apesar das histórias serem variadas, as achavam chatas. Apenas uma das alunas declarou gostar da atividade realizada, assim como do livro escolhido para leitura, relatando que foi até a biblioteca para fazer o empréstimo do exemplar e finalizar a história.

Após a escuta dos comentários feitos pelos alunos, foi feita a introdução do assunto da aula com a explicação do que são as histórias em quadrinhos, como elas surgiram, tanto no Brasil quanto mundialmente, e a apresentação de três quadrinistas famosos – os brasileiros Mauricio de Sousa (Turma da Mônica) e Ziraldo (O menino maluquinho), e o estadunidense Stan Lee (Universo da Marvel). Ao serem questionados, a turma informou conhecer todos os escritores. A partir disso, foram apresentadas à eles as principais características das HQs, são elas: os tipos de linguagem (verbal e visual), os tipos de balões (fala, grito, pensamento, sussurro), as legendas e a presença de interjeições e onomatopeias. Os exemplos utilizados para a explicação foram retirados de diversos quadrinhos, como o da HQ *Irmãs* (2017) de Raina Telgemeier – lido por uma das alunas na aula inicial.

**Figura 1** - exemplo utilizado a partir de *Irmãs* (2017)

### **Tipos de balão: grito**



Fonte: Devir. *Irmãs*. [S. l.], 29 jun. 2017.

Finalizada a exposição do conteúdo, o restante da aula foi dedicada a tirar as dúvidas dos alunos, que pediram para relembrar o que são interjeições e onomatopeias, e a cópia dos principais *slides* no caderno, posteriormente checado com um visto.

Finalmente, a terceira aula foi responsável por encerrar as atividades com o gênero. Por acontecer no horário seguinte ao da segunda aula, não foi necessário retomar o conteúdo antes da avaliação ser proposta. A atividade, que pedia aos alunos a produção de suas próprias histórias em quadrinhos, deveria seguir os seguintes requisitos: a) a partir do exposto e usando sua criatividade, faça uma HQ em que um gato de rua dá dicas sobrevivência a outro que

acabou de chegar ao bairro; b) todas as principais características apresentadas na aula (linguagem verbal e visual, balões, legendas, interjeições e onomatopeias) devem estar presentes na produção; c) a história deve ser autoral e não pode conter cópias e/ou plágios. Para a realização do trabalho, os alunos poderiam sentar em grupos para discutir suas ideias, entretanto, a produção deveria ser individual. Os materiais utilizados para a produção foram uma folha de papel sulfite, lápis e canetas coloridas. Durante a aplicação, passou-se pela mesa dos grupos a fim de entender o que eles mais gostaram na atividade e se estavam com alguma dificuldade. A partir da devolutiva dos alunos, notou-se que, apesar da resistência à leitura dos quadrinhos, a produção desses foi apreciada pela maior parte dos alunos, que afirmaram terem “amado” fazer a atividade.

#### **4 Suposições sobre a preferência pela produção de quadrinhos**

Baseando-se na experiência de estágio e na obra de Ramos *et al* (2004), três hipóteses, que estão correlacionadas, foram levantadas para explicar o porquê dos alunos terem apreciado a produção de seus próprios quadrinhos embora tenham relatado não terem o costume de ler obras do gênero.

A primeira hipótese levantada é o fato de a linguagem dos quadrinhos ser mista: verbal e não-verbal. De acordo com Ramos *et al* (2004, p. 9), “crianças começam muito cedo a transmitir suas impressões do mundo por meio de desenhos”, sendo essa uma das primeiras formas que elas encontraram para se expressar. A partir de conversas com os alunos, verificou-se que produzir suas próprias ilustrações auxilia a escrita da história por ser um modo “mais fácil” de expressão.

A segunda hipótese é a questão de que os alunos puderam realizar uma atividade prática e autoral. Possibilitar que os estudantes criem suas próprias histórias, a partir de desenhos e textos feitos por eles mesmos, pode tornar a atividade prazerosa uma vez que permite a eles expressarem livremente suas opiniões e visões de mundo, assim estimulando suas imaginações. Além disso, é uma dinâmica diferente da que eles estão acostumados, que é assistir a uma aula expositiva e realizar as atividades do livro didático.

Por fim, a terceira hipótese é a possibilidade de realizar a atividade em grupo. Diferente da atividade de leitura, que deveria ser individual, na aula destinada à produção os alunos puderam formar pequenos grupos para discutir ideias e compartilhar materiais. A professora responsável pela turma, durante a etapa de observação, já havia informado que essa

era uma dinâmica excelente para trabalhar com essa turma, uma vez que eles gostavam de fazer as atividades com os colegas e sempre foi muito produtivo.

### **Considerações finais**

Este artigo expôs a experiência de estágio realizada no Ensino Fundamental II, mais especificamente o trabalho de HQs com uma turma do 7º ano. Durante as aulas em que o tema foi abordado, buscou-se desenvolver habilidades de leitura e produção utilizando a linguagem quadrinística, previstas pela BNCC. O recorte aqui apresentado se deu pela observação de que grande parte dos alunos se recusaram a ler quadrinhos, mas tiveram uma aula, segundo eles, agradável durante a realização da avaliação. Assim, buscou-se levantar hipóteses para entender os motivos do contraste entre a resistência à leitura e o gosto pela produção.

### **REFERÊNCIAS**

- BORGES, Maria Isabel; JESUS, Natália Marques de. Uma análise das memórias de Anne Frank na novela gráfica *O Diário de Anne Frank em Quadrinhos*. **Revista Metalinguagens**, v. 8, n. 2, p. 31-70, jun. 2021. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/712>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DEVIR. **Irmãos**. [S. l.], 29 jun. 2017. Disponível em: <https://devir.com.br/irmas/>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2023.
- RAMOS, Paulo *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.



## **A METODOLOGIA DE ENSINO PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: OUTRAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS DENTRO DE SALA DE AULA**

Letícia Chokr Rodrigues (UEL)

**RESUMO:** O material didático é parte do cotidiano escolar, guiando as aulas e auxiliando os professores. Essa relação foi historicamente construída e, em muitos casos, resultou em dependência do docente para com o material didático. No entanto, a pergunta que levou a essa pesquisa surgiu quando a pesquisadora se deparou com a ausência de um material didático condutor: o que acontece quando uma escola não possui um material didático a ser seguido e, portanto, o professor necessita de estratégias metodológicas para encontrar a melhor forma de conduzir a aula? O presente trabalho visa apresentar os resultados do estágio em disciplinas do campo da Língua Portuguesa. Para tal, a discussão é embasada pelo pensamento de Dionísio (2001), Rojo (2003) e Lajolo (1996). Como resultado, busca-se entender as abordagens e dificuldades que as professoras encontram na elaboração das aulas, bem como quais metodologias são aplicáveis a todas as turmas e quais precisam ser adaptadas visando as diferenças.

**PALAVRAS-CHAVE:** material didático; metodologias ativas; estágio.

### **Introdução**

O presente trabalho visa compartilhar os resultados da experiência de estágio obrigatório em uma escola particular de Londrina, no Paraná, durante o quarto ano do curso de Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Londrina, em 2024. Durante os meses de março e abril, o estágio acompanhou três turmas de primeiro ano do ensino médio.

O objetivo de observação consistiu em averiguar o ensino de Língua Portuguesa sem o uso das apostilas como base de material didático, investigando as diferentes formas metodológicas de conduzir o ensino.

Ao pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa, o senso comum imediatamente assimila grandes apostilas carregadas dos mais variados textos, exercícios de interpretação e campos de atividades gramaticais. Esses materiais, no entanto, nem sempre foram assim. Em uma perspectiva histórica, “Até a década de 1940, o ensino de Língua Portuguesa consistia na gramática da língua e na análise de textos de autores consagrados.” (Dionísio, 2001, p. 82).

É só na década de 1950 que os materiais utilizados no ensino da língua são alterados e substituídos por um único livro que apresentava, além dos textos, atividades para serem realizadas. “Agora, em lugar das obras de referência como antologias, seletas e gramáticas,

cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado.” (Bunzen; Rojo, 2003, p. 78-79). A partir desse momento, o livro toma para si a responsabilidade de propor os exercícios e cabe aos professores a responsabilidade de planejarem o ensino a partir do que já foi apresentado.

Para Lajolo, “Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.” (1996, p. 4). No ensino, o livro passou a ser um instrumento fundamental dentro de sala de aula, mas engana-se quem pressupõe que o material didático contribui apenas para a formação do estudante. O professor também se apropria do livro como um instrumento contribuinte para seu desempenho, por isso, durante a experiência de estágio, observou-se então: como conduzir uma aula quando a apostila não é o material didático utilizado em sala de aula?

## **1 A apostila didática ao longo dos anos**

Como previamente mencionado, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil consistia, em primeira instância, em aulas conduzidas por detentores de conhecimento como médicos, advogados e outros profissionais, que guiavam suas aulas a partir do ensino da gramática e da análise de textos (Dionísio, 2001). O material utilizado eram antologias escritas por eles, que eram “autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais [...] e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino” (Soares, 2001, p. 214 apud Bunzen; Rojo, 2003, p. 76).

Na atualidade, a apostila didática é aquela que é pensada para ser usada dentro de salas de aulas e cursos. Para ser considerado material didático, o objeto a ser utilizado precisa ter como objetivo apoiar sistematicamente as atividades pedagógicas, uma vez que tem como plano transmitir conhecimento atrelado ao aprendizado e conteúdo programático pelo docente e pela escola. No entanto, ao apoiar-se exclusivamente na apostila didática, o docente acaba transmitindo para os autores dos livros didáticos o papel de atores decisivos na construção de conhecimento a ser ensinado para os alunos. (Bunzen, Rojo, 2003).

Esse material pode gerar reflexões acerca do seu uso. Por um lado, pode-se trazer a reflexão “sobre o material didático sob o prisma do trabalho docente, procurando

compreendê-lo como um artefato disponível no meio de trabalho e que pode dar origem a algumas das ações dos professores” (Lousada, 2015, p. 65). O livro didático, por muitas vezes, se materializa na sala de aula como principal objeto do professor e única referência do aluno. Por isso, para Lajolo (1996), o livro didático se divide em dois leitores diferentes: o professor e o aluno. É com isso em mente que se torna necessário pensar em um livro que se adeque para um e para outro (p. 5) e muitas vezes essa adequação pode ser feita de maneira genérica.

O livro didático e consequentemente o manual do professor, livro utilizado pelo docente o qual apresenta orientações didáticas ao docente e em que todas as respostas já estão previamente preenchidas, precisam ser “mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos.” (Idem). No entanto, apesar de ser instrumento considerado fundamental dentro de sala de aula, ele não pode assumir o papel de principal formador do estudante. É necessário que o professor apresente, a todo momento, conhecimento superior ao apresentado pelo livro, pois ele, através da formação universitária e de seus saberes profissionais, é a figura detentora do conhecimento que precisa ser mediado junto ao ao estudante.

Ademais, com as constantes mudanças, o livro precisa estar sempre preparado para atender novas demandas, o que nem sempre é tão fácil. Com novos estudos sobre a língua, oralidade, letramento e textualidade, torna-se necessário um aprofundamento que cabe ao professor através de materiais didáticos fora da apostila. Didático, portanto, é todo e qualquer recurso que pode ser usado dentro do procedimento de sala de aula, no qual o objetivo a ser atingido é aproximar o aluno do conteúdo estudado.

## **2 A abordagem educacional sem apostila didática**

A escola na qual o estágio foi realizado dispõe de uma metodologia que não utiliza apostilas didáticas como material de sala de aula. Para isso, os estudantes se apropriam de conteúdos trazidos e planejados pela docente, que elabora todo o material antes da aula, conforme explicado em entrevista concedida oralmente na última semana de estágio, na qual ela respondeu questionamentos acerca de planejamento de aula, metodologia utilizada e eventuais dúvidas, que não será disponibilizada na íntegra.

Para ela, a ausência da apostila didática é sentida dependendo do momento. Quando o planejamento está seguindo o curso sem problemas, essa ausência não é sentida. Essa forma

de planejar as aulas sem ter uma base de apoio pode ser tanto benéfica quanto complicada na opinião da professora. Na entrevista concedida, a docente foi questionada sobre a opinião dela em relação a não ter uma apostila para ser seguida. Para ela,

Em linhas gerais, quando você precisa às vezes de uma coisa rápida, um guia rápido, até pela rotina do dia a dia, né? Você quer achar um exercício para determinado assunto, você ter uma apostila às vezes facilita. Mas, em linhas gerais, quando você não tem isso, você consegue ter mais liberdade para trabalhar da forma que você acredita na turma, né? Pensa ser necessário para aquela turma, então as duas coisas.<sup>3</sup>

Ao longo das aulas, atividades variadas são propostas. Os alunos do primeiro ano receberam no início do ano letivo um notebook que pode ser utilizado dentro de sala de aula em momentos específicos. É através do computador que eles acessam o programa Teams, da Microsoft, no qual um canal de transmissão é constantemente atualizado com listas de exercícios, slides das aulas e propostas de redação. A comunicação da sala com a docente fora do horário de aula é realizada por aquele canal.

O conteúdo é apresentado através de slides colocados na lousa digital da sala. Apesar do incentivo de tecnologias em sala, os alunos precisam copiar as atividades no caderno e as redações são feitas à mão. Em uma geração de acesso fácil à internet e aos aplicativos de inteligência artificial, um colégio que incentiva o uso de tecnologias precisa de precauções quanto ao uso delas em sala. É por isso que a docente estipulou os limites do uso do computador em sala (celulares não podem ser consultados).

Graças a metodologia do colégio, os alunos são divididos em equipes de até cinco alunos, que serão utilizadas em todas as disciplinas durante todo o trimestre. Esse contato direto com os colegas permite que os estudantes criem vínculos emocionais e estudantis, colaborando com o processo educacional deles. Na realização de atividades, sob orientação e supervisão da professora, os alunos eram autorizados a fazer pesquisas nos computadores. O adicional de se sentarem em equipes contribuía positivamente para os resultados, uma vez que várias fontes eram consultadas simultaneamente, o que gerava debate entre os estudantes. A ausência de uma apostila e, conseqüentemente, de um único material didático como fonte de consulta contribuía para que os estudantes fossem realmente atrás de respostas, lendo fontes diversas, consultando sites e artigos e discutindo em busca de uma resposta. No momento de

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida para Letícia Chokr Rodrigues pela docente de Língua Portuguesa da instituição na qual o estágio aconteceu.

debate e compartilhamento de respostas durante a correção, os estudantes dividiam os resultados das pesquisas com o restante da turma.

Para Lajolo (1996), “a expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a aprendizagem.” (p. 5) No entanto, depois de observar, durante dois meses, as aulas que se conduziram sem um livro didático, foi constatado que o livro didático não é um material essencial dentro da sala de aula, mas sim o *material didático*, que se manifesta através de qualquer material levado para a sala de aula cujo objetivo seja pedagógico-metodológico. O material didático não se restringe somente às listas de exercícios nem aos slides. Ele também se manifesta nos filmes que são passados, nas músicas levadas, nos livros lidos e até mesmo nos debates fomentados em sala.

### **3 Considerações teóricas e práticas sobre o relato de estágio**

Durante a observação, o foco era analisar o comportamento dos alunos perante a metodologia, bem como analisar a forma que a docente planejava e executava os conteúdos programáticos. Nas primeiras aulas, o foco das aulas era a conclusão do conteúdo de gramática (numerais e artigos), portanto, as atividades aconteciam através de slides feitos pela professora e projetados na lousa digital. Essa abordagem é utilizada nas três turmas de primeiro ano, mas os resultados podem ser observados de forma diferente. Para a docente,

o conteúdo é igual, mas os exercícios, a expectativa de finalização, quanto tempo vai levar a atividade, é diferente. Tem uma atividade que, no primeiro A, eu levaria menos tempo, no primeiro B, eu levaria mais tempo. As vezes eu tiro atividades que eles ficam mais agitados, então tem que ver o que compensa ou não.<sup>4</sup>

Essa forma de análise do desenvolvimento da aula entre as salas torna-se ainda mais perceptível em um contexto de produção de atividade que pode ir se adequando para todas as salas, em que não há uma apostila a ser seguida sistematicamente. Na experiência do estágio, algumas vezes, as salas A e B se contrapunham em determinadas atividades, mas se assemelhavam em outras. Na parte prática, de ensaio das cantigas que seriam apresentadas no final do trimestre como trabalho avaliativo, as três salas se comprometeram ativamente com a

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida para Letícia Chokr Rodrigues pela docente de Língua Portuguesa da instituição na qual o estágio aconteceu.

elaboração da cantiga, bem como com a apresentação, e os resultados foram acima do esperado.

Em aulas de produção de texto, pode-se observar que os alunos ficavam um pouco mais calmos, cada um em seu canto, pelo acordo que tinha sido feito com a docente. Já nas aulas de gramática ou nas que envolviam atividades que demandavam silêncio e concentração, nem sempre o resultado obtido era o esperado, uma vez que cada sala tinha sua particularidade (uma delas era calma, a outra mais agitada e a terceira equilibrava-se bem). Dessa forma, a docente sabia quanto tempo era realmente necessário para a resolução das atividades e quanto tempo estava sendo gasto pelos alunos. Essa observação, aos poucos, foi tornando-se comum para mim também.

O ensino sem apostila possibilitou uma particularização de cada estudante e as necessidades individuais foram reconhecidas com mais facilidade. Sem a necessidade de cumprir um mesmo material didático, as aulas podem ser adaptadas para acompanhar os alunos. O mesmo vale para as salas — esse processo permitiu que analisássemos as diferenças de um primeiro ano para o outro. Com isso, tornou-se possível adaptar as aulas para atender o ritmo de cada sala.

Nas regências, atentei-me ao plano de aula da docente e segui com as aulas de produção de texto. Revisamos os conceitos do texto dissertativo-argumentativo, explorando as particularidades do tema, o que é cabível dentro do gênero e o que não era, trabalhamos com redações nota 1000 disponibilizadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e fizemos propostas de redação. Ao longo do estágio, trabalhamos com cinco temas diferentes, que eram feitos durante as aulas de produção e corrigidos pela docente e pela estagiária. Os alunos recebiam um retorno com marcações sobre o que precisava ser melhorado, o que estava ótimo e anotações que considerávamos importantes, assim, eles já sabiam no que precisavam melhorar na redação seguinte.

Todas as propostas foram tiradas de sites especializados em propostas de redações que podem ser abordadas no ENEM e a docente escolhia temas que fossem mais gerais e que não envolvessem grande arcabouço teórico para o argumento. Durante uma das aulas de produção, ela explicou que, a princípio, gostaria que os estudantes dominassem o tema, a estrutura e as particularidades antes de avançarem para teorias e referenciais que poderiam ser posteriormente usados. Quando questionada sobre a razão, ela explicou que o início do primeiro ano ainda é introdutório e que por isso é necessário ir com calma. Apresentando

temas como “A importância da valorização do trabalho informal”, os alunos poderiam exercer sua capacidade de argumentação e escrita e nós poderíamos investigar os argumentos utilizados com mais facilidade antes de propor temas mais difíceis e que eram cabíveis referenciais mais elaborados.

Nas aulas de Literatura, além de uma grande revisão sobre o conteúdo estudado (cantigas) através dos slides preparados pela docente, passamos algumas aulas ensaiando para a apresentação do trabalho. Nessas aulas, revisávamos conceitos de cantigas e trabalhávamos juntos para a elaboração. Cada equipe ficou responsável por escrever uma cantiga a respeito de algum problema social do período da Idade Média, uma vez que o trabalho era interdisciplinar com Sociologia.

Por fim, na última regência, na aula de Produção Textual, pudemos trabalhar um conteúdo livre da obrigatoriedade do gênero dissertativo-argumentativo, mas que estava adequado ao plano de trabalho da docente. Para tanto, a escolha do gênero Escrita Criativa foi proposta e a partir disso as atividades foram elaboradas.

A atividade do dia foi realizada em duas partes: na primeira, cada aluno, individualmente, deveria escrever uma lista de palavras no caderno. Eles tinham dois minutos para realizar a dinâmica das listas e deixar a cabeça fluir livremente. Ao fim da atividade, os alunos que quiseram compartilharam os resultados das palavras apresentadas e logo em seguida, nas equipes, eles precisavam escolher duas palavras de cada lista para compor um conto. O resultado foi mais do que positivo e encerramos um período de estágio em grande estilo com uma atividade mais livre e que fez a sala inteira interagir.

A conclusão tirada a partir disso é que, apesar de as apostilas didáticas facilitarem o processo de ensino (fato observado no estágio do ano anterior), a liberdade de se trabalhar da forma que a docente quer é ainda mais espetacular. Apesar de mais trabalhosa, uma vez que é necessário planejar slides e atividades para todas as aulas, o processo flui mais naturalmente e os alunos não demonstram sentir falta da apostila. Pelo contrário, traçando um comparativo entre ambas as experiências de estágio, foi possível notar que o resultado observado no ensino médio foi ainda mais satisfatório.

## **Considerações finais**

Após refletir sobre o que é o estágio, pude perceber que ele é possibilidade. Não só de viver a docência, mas de se encantar pela prática, atividade tão diferente de toda a teoria



universitária. Na questão da sala de aula, ficou claro que vivenciar essa prática tão ativamente é fundamental para a formação profissional, uma vez que os futuros profissionais têm acesso direto a quem vive a realidade da escola diariamente e são instrumentos necessários de ensino da prática. É o momento em que os estudantes universitários têm a chance de ver todos os ensinamentos dos quatro anos sendo colocados em prática — as aulas de metodologia ganham significado ainda maior, o uso da didática se torna ainda mais necessário, os conteúdos literários e gramaticais são finalmente aplicados no uso — e os futuros professores têm a chance viver a docência.

Quanto à observação acerca do uso da apostila didática, ficou claro que, apesar de facilitadora no processo educacional, afinal, a praticidade de já ter exercícios escolhidos é maior, o uso dela não é obrigatório. Um bom professor conhece uma infinidade de materiais didáticos que podem ser levados para dentro da sala de aula e uma aula bem planejada não necessita de uma apostila a ser seguida. Slides bem-feitos, atividades bem preparadas e conteúdos bem selecionados, somados a uma aula bem dada, são os instrumentos necessários para a composição de uma aula. Além dos resultados que envolvem planejamento, esse processo possibilitou uma relação de proximidade ainda maior com as turmas. A aula se torna mais dinâmica, os estudantes mais receptivos às novas atividades e o docente se transforma a cada aula.

As apostilas podem servir de grande potencializadora educacional contribuindo fortemente para o desenvolvimento de uma aula. No entanto, tornou-se claro que elas não são o único instrumento para a condução do processo-aprendizagem. As aulas desenvolvidas sem a apostila se mostraram benéficas da sua maneira, uma vez que permitiram um contato maior com os estudantes e suas particularidades. A contribuição feita pelos materiais didáticos levados pela docente substituíram as apostilas com maestria e o estágio provou-se completo com essa percepção de ensino diferente do tradicional.

## REFERÊNCIAS

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MUNAKATA, Kazumi; RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O livro didático e a formação de professores**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. / Olga Freitas. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p. ISBN: 978-85-230-0979-3.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Em aberto, v. 16, n. 69, 1996.

LOUSADA, Eliane G. Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português. **Livro didático de português: políticas, produções e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. (2003). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 320 p. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 307-319, 2004.

## **O GÊNERO TEATRO EM SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Lucas Malezan Pedroso Dantas (UEL)

Miguel Felipe Pereira (UEL)

Liliane Pereira (C. E. Profa. Margarida B Lisboa)

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência de Estágio em um colégio estadual de Londrina, nas turmas do 9ºA e 9ºB. Para isso, serão apresentadas discussões sobre o processo de organização de um teatro. Durante as aulas de regência, com objetivo de proporcionar o desenvolvimento das habilidades de leitura e oralidade, trabalhamos a peça de teatro “O príncipe atrasado: uma paródia teatral de contos de fadas”, de Cassia Leslie e Ricardo Dalai. Nesse sentido, primeiramente, abordamos as características do gênero teatro, em seguida, fizemos a leitura e a análise da peça com os estudantes. Posteriormente, ensaiamos os alunos, neste momento, vários desafios se fizeram presentes, tendo em vista que a escola é pequena e não possui uma estrutura adequada. O desenvolvimento das aulas e a organização do teatro despertou grande interesse por parte dos jovens, o que mostra que mais projetos precisam ser desenvolvidos na escola pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** teatro; produção; residência pedagógica.

### **Introdução**

A Residência Pedagógica é um dos programas da CAPES em que participamos durante nosso período de formação de professor no curso de letras vernáculas. Ela tem como objetivo aprofundar o contato do aluno-professor com a escola em que ele realiza seu estágio curricular, fazendo com que ele participe por mais tempo numa mesma escola, tem mais responsabilidades e um auxílio constante de uma professora preceptora da qual vai ajudar na formação desse professor.

Nesse programa, são realizados projetos em que visam resultados exemplares para compartilhar com outros profissionais da área, um dos nossos projetos foi a realização de uma peça teatral.

O teatro é um dos gêneros discursivos que tem menos visibilidade dentro dos anos finais do ensino fundamental, visto isso, com o auxílio de seus estagiários, a professora preceptora do projeto de Residência Pedagógica decidiu realizar um projeto multidisciplinar

de peça teatral em conjunto com os alunos para apresentação no colégio em que ministramos aulas.

## **1 Sobre a obra**

Foi escolhida para o projeto a obra “O príncipe atrasado: uma paródia teatral de contos de fadas” de Ricardo Dalai e Cassia Leslie, dois autores e professores londrinenses que tiveram formação na Universidade Estadual do Paraná (UEL). A obra conta a história do “Príncipe Atrasado”, protagonista da peça que, além de ser retrógrado em seus ideais, chega atrasado para seu conto de fadas.

A ideia dessa obra começa com um Príncipe à procura de sua princesa, tal como outros contos de fadas, porém, todas demonstram desinteresse em manter esse tradicionalismo em que a princesa é salva e vive às custas do homem que chega a cavalo para salva-las. Com um texto muito desconstruído, Dalai e Leslie trazem em sua obra uma peça didática que ensina ao aluno sobre esse gênero textual com auxílio dos seus intertextos que remetem ao conhecimento geral do discente.

A peça conta tanto com um glossário de termos gerais do âmbito teatral no próprio livro, como também, no seu site oficial de compra na editora “MadrePerola, um guia para o professor que busca auxiliar nas eventuais dificuldades que possam vir a ocorrer. Deixando assim o enredo livre da necessidade de escolarização, sendo mais interessante para a leitura.

## **2 Primeiros Passos**

Nas primeiras etapas desse projeto foram necessárias algumas regências referentes ao conteúdo. Para explicar o que seria feito, falar sobre a obra, lê-la, explicar sobre o gênero dramático e por fim começar a realizar os ensaios da peça. Para essa sequência usamos como base Rildo Cosson (2015), que diz: “A sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.” (p. 49)

Ministramos então uma aula para introduzir tanto a obra como nossos planos com ela como motivação. Fizemos então a leitura da obra em momentos oportunos e por fim

realizamos uma discussão referente aos temas da obra, para uma compreensão mais aprofundada dos personagens que eles viriam a personificar.

Durante a leitura e a projeção dessa ideia do teatro, usamos também como suporte três perspectivas básicas que Cosson (2015) traz em seu livro sobre letramento, são elas: “a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências.” (p. 48), sendo isso o que suportou a ideia da realização da peça; “atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos.” (p. 48), que instigou a leitura da obra em sala e a posterior discussões sobre seus temas; e “passando pelas artes visuais, o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos” (p. 48), do qual referimos como portfólio o que veio a ser a realização per se da peça na escola, acima de todas as dificuldades que tivemos.

Porém, antes de começarmos os ensaios, tivemos uma última etapa, apresentar o gênero dramático, afinal, “cabe ao professor a tarefa de dar a oportunidade aos alunos de se apropriarem das características discursivas e linguísticas dos mais variados gêneros textuais, inseridos em práticas reais e contextualizadas, de modo a fazê-los letrados.” (Nascimento, 2014, p. 177), então era essencial utilizarmos dessa oportunidade para inseri-los a esse gênero que é tão pouco desenvolvido nas escolas.

### **3 Ideias e práticas**

A concepção do projeto tinha como um de seus objetivos centrais a introdução do gênero dramático no contexto escolar dos estudantes, visto que, apesar da dramaturgia exercer forte impacto no nosso cotidiano e se fazer presente na sociedade desde sempre, é muito comum que os jovens passem pela escola sem contato profundo, ou mesmo contato algum, com tal esfera.

A inserção da linguagem teatral em sala de aula por meio da prática traz diversos benefícios à formação dos estudantes, como aponta a doutora Márcia Azevedo Coelho, que diz:

[...] O teatro na escola colabora não só para a promoção do sentimento de pertencimento do aluno em relação à comunidade escolar, como também para a

ampliação do universo artístico e cultural, possibilitando o trabalho reflexivo, a capacidade de apreciação estética e consequentemente a formação de um ser humano consciente de suas diversas competências e habilidades (Coelho, 2014, p.2).

Por meio da prática teatral pretendia-se também o desenvolvimento da oralidade e expressividade dos alunos, visto que são aspectos essenciais para a realização de uma peça. Para alcançar tal objetivo foram dedicados vários ensaios e discussões sobre oralidade, tendo essa etapa se estendido por uma considerável quantidade de aulas.

Outro aspecto importante que se visava era a promoção da organização e do trabalho colaborativo entre os alunos, visto que para a realização de uma peça todos os papéis, sejam atores ou atuantes nos bastidores, são igualmente importantes e devem ser desenvolvidos conjuntamente. Vale ressaltar que, por se tratar de turmas grandes e diversas, contendo alunos com diferentes aptidões, não seria possível que todos tivessem exatamente a mesma experiência na realização da peça, tendo ficado à escolha de cada um o papel que gostariam de desempenhar.

Houve um cuidado para que os alunos assumissem o maior número de funções na realização do teatro quanto fossem possíveis, a fim de que criassem uma visão de autoria própria para com o resultado final, como aponta Coelho ao dizer que “é desejável que no teatro pedagógico o aluno cuide do cenário, figurino, trilha, sonoplastia e de tantas outras funções quantas forem necessárias para que o resultado seja a afirmação da autoria dos integrantes” (Coelho, 2014, p. 6).

#### **4 Desafios**

Como em qualquer projeto, houveram diversos percalços, de diversas naturezas, os quais influenciaram fortemente na realização das atividades.

Um fator que interferiu profundamente do início ao fim do processo foi o fato de que o cronograma do colégio era muito rígido, sem muita abertura para a inserção de novos conteúdos que iam além do que era previsto pelo estado. Por esse elemento não era possível realizar a maioria dos ensaios no horário das aulas, tendo sido necessário que fossem realizados em horário contraturno, a cada duas semanas, o que dificultou a presença de vários atores.

Também houve o peso, por se tratar de um colégio público pequeno, da ausência de um espaço favorável aos ensaios, fazendo com que os alunos fossem obrigados a ensaiar no

pátio, onde havia muito barulho externo e também muito trânsito de outros alunos, o que os deixava desconcentrados e até acanhados para a realização dos ensaios.

Houve ainda outras limitações do tipo, como a falta de um espaço adequado, de recursos para a montagem do cenário e de equipamento de som para a encenação, o que foi solucionado com improvisações e com recursos que os próprios estudantes trouxeram de casa.

Ainda referente aos atores, houve um ponto que trouxe dificuldades aos alunos e que aponta para uma falha preocupante no sistema de ensino como um todo, que foi uma dificuldade muito grande, por parte dos estudantes, de produzir falas autorais na peça. Alguns personagens, como o protagonista da peça, apresentavam falas extensas, com uma linguagem rebuscada, trazendo dificuldade aos alunos para as decorar e reproduzir na íntegra. Porém, ao serem orientados a apenas reproduzirem a ideia central do texto através de falas improvisadas, os estudantes apresentaram o mesmo, senão maior, grau de dificuldade do que decorar os textos. Esse tipo de fenômeno é facilmente ligado ao modelo de ensino que, infelizmente, ainda se faz muito presente no ensino, em que o aluno é constantemente colocado em posição de passividade na sala de aula, o que faz com que, ao longo da formação, não desenvolvam habilidades de produção ativa e crítica.

Por fim, houve ainda problemas de desistência, por variadas razões, tanto de atores quanto dos bastidores, o que fez com que os próprios docentes precisassem assumir os papéis nos ensaios até que houvesse uma substituição.

## **5 Resultados**

Apesar das muitas limitações e obstáculos ao longo do processo, que se estendeu por alguns meses, a maioria dos alunos se envolveu com o projeto, especialmente nas últimas semanas, onde passaram a encarar a peça como algo mais descontraído, incorporando músicas engraçadas e se sentindo mais à vontade para improvisar piadas próprias, por exemplo, o que deu mais autoria própria ao resultado final.

Ao fim do processo a realização da peça foi bem-sucedida. Foi montado um palco improvisado no pátio do colégio, assim como uma arquibancada organizada com os próprios assentos do refeitório, onde cada uma das duas turmas se apresentou para uma parcela do colégio.



O cenário, assim como o figurino, foi composto de peças e objetos trazidos pelos próprios estudantes, que também foram responsáveis pela maquiagem, efeitos sonoros e músicas. Como dito anteriormente, a ocupação de tantas funções pelos alunos trouxe aos mesmos uma maior proximidade com o produto final, por ser um resultado, antes de tudo, de seu esforço.

Mesmo com contratempos o projeto alcançou seus principais objetivos, desenvolvendo, mesmo que em diferentes graus, a oralidade, trabalhando o processo de forma colaborativa e inserindo, através da própria prática teatral, o gênero dramático no contexto escolar, onde muitos dos alunos nunca haviam experienciado tal linguagem.

### **Considerações finais**

A linguagem dramática é de imensa importância para a formação dos estudantes, assim como os demais gêneros abordados na escola, e precisa ser inserida no ambiente escolar visando o enriquecimento do repertório cultural.

Para isso é proveitoso tais projetos de ensino que visem um contato mais prolongado, de preferência que possibilitem a própria prática teatral, a qual proporciona uma relação mais profunda do que simplesmente uma aula expositiva sobre o gênero, o que muitas vezes não cativa e até cria uma aversão do aluno para com o gênero.

### **REFERÊNCIAS**

COELHO, M. A. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. Revista **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/ARfG2RV> Acesso em: 15 out. 2021.

COSSON, Rildo. **Literatura**: a formação de um leitor todo seu. Belo Horizonte, CEAL/UFMG, 29 mar. 2016. Palestra

LESLIE, C.; DALAI, R. **O príncipe atrasado**: uma paródia teatral de contos de fadas. Londrina, PR: Madrepérola, 2018.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

**DA TEORIA À PRÁTICA:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO  
COM CARTAZ DE CAMPANHA**

Maria das Graças F. Moraes (UEL)

Francieli da Silva Zamariam (C. E. Newton Guimarães)

**RESUMO:** Este artigo trata do período de estágio supervisionado ocorrido no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, do curso de Letras – Português. Um dos principais objetivos do estágio é preparar os estudantes licenciandos para a docência, proporcionando-lhes a aproximação da teoria à prática, em situações reais de trabalho. Esse processo ocorre por meio do intercâmbio com professores formados e a vivência na realidade da sala de aula. Esse momento é crucial para a formação dos futuros educadores, pois permite que os estudantes das licenciaturas experimentem, aprofundem e apliquem seus conhecimentos teóricos e práticos à realidade “do chão da escola”. Como referencial teórico, para embasar essa reflexão, serão utilizados os autores Belarmino e Souza (2019), Nóvoa (1995), Freire (1991), Geraldi (1984) e Rojo (2009), os quais abordam a importância do estágio supervisionado na formação de futuros professores. O estágio ocorrido em colégio estadual da cidade de Londrina permitiu vivenciar a prática docente e o aprimoramento de habilidades para a prática do magistério. A observação e a regência, com destaque especial à uma das aulas ministradas sobre Cartaz de Campanha, foram fundamentais para promover a reflexão sobre a prática pedagógica e o exercício da docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; regência; cartaz de campanha.

## **Introdução**

Este artigo é um registro do estágio obrigatório do 3º ano do curso de Letras de Letras Português, ocorrido entre o último trimestre de 2023 e o primeiro trimestre de 2024, como parte final do Programa de Residência Pedagógica – CAPES, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina – UEL.

O objetivo deste trabalho é apresentar um recorte das práticas realizadas na escola, relacionado ao gênero Cartaz de Campanha, destacando os resultados e impactos positivos nos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, quanto ao desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas, à expressão criativa e ao uso consciente das tecnologias digitais, demonstrando assim a importância da Residência Pedagógica e da docência.

## **1 Formação docente na prática**

O estágio foi vivenciado em uma escola pública de Londrina-PR, com as turmas dos 9ºanos do ensino fundamental II, do turno matutino. Constituiu uma etapa obrigatória, mas de fundamental importância no processo de aprendizado e formação da licencianda, pois é nesse momento que os estudantes saem da esfera acadêmica e têm a oportunidade de vivenciar realidade da escola, aliando a teoria à prática. Nesse sentido, é importante destacar a relevância da troca que se estabelece entre os estudantes e os professores que já atuam na área.

Entretanto, é imprescindível ressaltar que o estágio não marca o fim do processo e sim, o início de uma etapa que, como destaca Belarmino e Souza sobre o aprimoramento continuado, é certo que “ao concluir o curso de licenciatura, o licenciando torna-se um profissional, mas enquanto professor, ele não deixa de ser um aluno, é, portanto, um sujeito em permanente formação” (Belarmino e Silva, 2019, p.2). Essa ideia também é reforçada por Paulo Freire sobre a natureza permanente da formação do educador, pois, segundo ele, “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58).

O estágio é apenas o começo dessa relação com a docência, no entanto, a formação não se encerra nele. Trata-se na verdade, de um processo contínuo de aprendizado, em que o profissional estará em constante aperfeiçoamento. Essa mentalidade embasa os preceitos do programa RP, que conectou a professora preceptora, titular do componente de Língua Portuguesa, onde desenvolvemos as aulas descritas, e a estagiária, ambas em desenvolvimento acadêmico-profissional. Nesse sentido, as práticas vivenciadas no estágio revelam-se como um amplo campo de conhecimento no qual é possível investigar, refletir e interagir com os professores e os alunos, bem como toda a comunidade escolar.

Sendo assim, o estágio supervisionado não é apenas uma atividade obrigatória, e sim uma oportunidade de aprimoramento profissional, em que o estudante adquire novos conhecimentos e competências, além de aprofundar sua visão crítica sobre o trabalho do professor. Pode ser compreendido como um momento rico para compartilhar experiências que, segundo Nóvoa (1995), um influencia o outro, resultando num processo de formação que envolve reflexão sobre a prática e o aprendizado contínuo, num intercâmbio de experiências que resultam em oportunidades para adquirir novos conhecimentos e novas perspectivas.

Todavia, é essencial desenvolver a consciência de que a formação docente, tanto no

início quanto ao longo da carreira, deve capacitar o profissional para ser o sujeito de seu próprio conhecimento, construído por meio das interações sociais e não apenas por técnicas e modelos rígidos. Sob esse ponto de vista, a experiência de estágio de nosso recorte possibilitou a reflexão analítica sobre a atuação do professor, o seu papel enquanto cidadão na sociedade e os desafios da relação professor-aluno, estabelecendo um elo entre a experiência de estagiar e o dia a dia da escola. É fundamental, além de aprender a exercer a profissão, o estagiário desenvolver um olhar crítico-analítico sobre a prática docente para compreender as complexidades do ofício, sempre em busca de uma formação humanizada e humanizante.

## **2 O contexto**

O colégio onde praticamos o estágio tem se destacado no cenário estadual como escola pública de excelência, pelos resultados no IDEB, número de aprovações no vestibular, entre outros fatores. Oferece educação nos níveis de ensino fundamental e médio e conta atualmente com mais de 1000 alunos. Conforme dados do PPP do Colégio (Projeto Político Pedagógico (2024), os alunos ingressam a partir do 6º ano do ensino do Ensino Fundamental, oriundos das escolas municipais do bairro e arredores. Também recebe alunos provenientes de outros bairros mais distantes, atraídos pelo padrão de qualidade do colégio. Recentemente, essa escola passou para o modelo cívico-militar.

Nesse contexto, ingressamos no estágio com atividades inaugurais. Tivemos a oportunidade de observar as aulas da professora regente, auxiliando-a no andamento das atividades docentes, na correção de trabalhos e provas, entre outras tarefas. Um dos pontos mais marcantes desse trabalho foi estabelecer uma aproximação com os estudantes, auxiliá-los em suas dificuldades e esclarecimentos de dúvidas, passando a conhecê-los melhor, o que mostrou-se fundamental para a preparação de aulas que atendessem a suas necessidades. O processo de observação foi contínuo, e só interrompeu-se entre as aulas ministradas.

Durante a etapa inicial do estágio, nos primeiros dias do trimestre, observamos diversos problemas de comportamento nas turmas, tais como falta de interesse, agitação ou sonolência, o que prejudicava o andamento das aulas e sobrecarregava a professora. Isso revelou a demanda por atividades que resgatassem os hábitos de estudo e promovessem a recomposição da aprendizagem desses jovens, que ingressaram no Ensino Fundamental II durante a pandemia de coronavírus, portanto em ensino remoto emergencial, o que os

prejudicou sobremaneira.

O processo de observação permitiu-nos registrar detalhadamente o comportamento dos alunos, as metodologias utilizadas, as estratégias de ensino empregadas e a dinâmica da sala de aula. Durante essa fase, buscou-se aliar os conhecimentos teóricos à prática para a ampliação da compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo-nos subsídios para uma reflexão sobre a atividade docente. A importância da atenção quanto à didática da professora regente, desde a apresentação até a forma como os conteúdos são abordados, a relação com os alunos, como utiliza os recursos didáticos, as retomadas dos conteúdos, como promove a participação ativa e como avalia o aprendizado, todas essas ações foram essenciais para preparar-nos para as regências no contexto descrito.

### **3 Regência para a cidadania**

Após a etapa de observação, finalmente chegou o momento da regência. Hora de planejar, ministrar e avaliar as aulas, sempre com a orientação cuidadosa e o auxílio da professora regente. Oportunidade ímpar de colocar em prática o conhecimento adquirido durante a fase de observação e vivenciar os desafios e demandas reais dos professores em sala de aula.

Os planos de aula foram elaborados contemplando os objetivos, os conteúdos, a metodologia, as estratégias de ensino, os recursos didáticos, as atividades de avaliação, alinhados à proposta pedagógica da professora, segundo os novos estudos do letramento, e às necessidades dos alunos, procurando demonstrar clareza na exposição dos conteúdos, utilizando uma linguagem acessível, promovendo a interação e participação dos alunos, estimulando o pensamento crítico e criativo, por meio da oralidade e da escrita.

Além disso, a preocupação com a gestão da sala de aula, mantendo a disciplina, a motivação e o respeito entre todos os envolvidos, é fundamental. Após a ministração de cada aula, realizamos um momento de autoavaliação e avaliação da aula pela professora titular, para identificar pontos positivos, negativos e possibilidades de melhoria. O feedback foi essencial nesse processo, pois contribuiu muito para nosso aprimoramento docente.

Dentre as aulas ministradas, destacamos a experiência de regência em três aulas sobre o gênero Cartaz de Campanha, conteúdo constante do currículo da série. O foco da aula recaiu sobre a temática: “os prejuízos do uso excessivo de tecnologias digitais”, que já vinha

sendo trabalhado ao longo do semestre, como resposta pedagógica aos problemas observados no início do ano letivo, sendo uma excelente oportunidade para aprofundar o assunto. O objetivo geral dessa atividade foi conscientizar os alunos sobre os malefícios do uso indevido dos celulares, com a exposição abusiva às telas, e incentivar atitudes mais equilibradas e saudáveis, além de trabalhar os elementos linguísticos e não verbais responsáveis por cumprir a função de um cartaz de campanha, a saber, a transmissão de uma mensagem clara e persuasiva, visando influenciar pessoas a apoiarem uma causa e a mudarem um comportamento. Também discutimos sobre a estrutura e as características do texto voltadas ao público-alvo a ser alcançado.

Para capacitar os alunos a alcançarem os objetivos propostos, trabalhamos a aplicação de figuras de linguagem, o modo imperativo dos verbos e a colocação pronominal em um contexto de uso real da língua, por meio de outros textos, incluindo cartazes de campanhas que circulam na sociedade. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de analisar exemplos de imagens impactantes de campanhas que abordavam o uso excessivo de tecnologias digitais e suas consequências.

Como atividade avaliativa, a classe foi dividida em equipes de três a quatro integrantes, para que os alunos confeccionassem seus cartazes em sala de aula, com o enfoque na temática principal - o uso abusivo de telas – utilizando frases de efeito e imagens impactantes autorais, ao mesmo tempo que aplicavam adequadamente a linguagem verbal e não verbal ao seu propósito. Cabe frisar que esse trabalho foi a culminância de uma série iniciada com leituras diversas de textos informativos sobre o tema, também a partir de enquetes e infográficos sobre os hábitos tecnológicos dos estudantes no colégio, os quais revelaram intensa dependência de seus aparelhos celulares por parte dos jovens, contrariando os estudos científicos a que os estudantes tiveram acesso.

Sob nosso acompanhamento, os alunos cumpriram a proposta, utilizando recursos como papel, cartolina, lápis, canetas coloridas e muita criatividade, apresentando oralmente seus cartazes aos colegas de classe. Foi feita a devolutiva, ressaltando os critérios de avaliação preestabelecidos. No caso de alguns alunos, foi necessário refazer os cartazes de acordo com as regras. Para finalizar a atividade, os cartazes foram afixados em pontos estratégicos de circulação da escola, como corredores, refeitório, espaço de convivência, com o intuito de conscientizar todos os estudantes sobre o tema abordado.

Esta atividade nos possibilitou a reflexão de que ao dar voz aos estudantes para trazerem questões tão relevantes para eles, a escola também proporciona a oportunidade valiosa para que eles compartilhem suas vivências, expectativas e preocupações com toda a comunidade escolar.

Ao dar espaço para expressar ideias e participar ativamente do processo de aprendizagem, os estudantes desenvolvem habilidades como criatividade e pensamento crítico, permitindo que eles sejam os autores do conhecimento, da reflexão crítica e o engajamento com temas relevantes.

Além disso, ao abordar questões como o uso excessivo de telas a partir da realidade dos estudantes, a atividade se tornou mais significativa e impactante. No entanto, é essencial que essa autonomia não seja imposta, mas oferecida como uma oportunidade de expressão pessoal, tendo os professores como mediadores. Em suma, ao permitir que os alunos criem seus cartazes de campanha, a escola promove a autonomia, o desenvolvimento de habilidades e conscientização para o exercício da cidadania.

No contexto educacional, é importante que os estudantes tenham espaço para expressar suas ideias, criar e participar ativamente do processo de aprendizagem, com autonomia e protagonismo. Em consonância com Rojo, também defendemos que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (Rojo, 2009, p. 11)

### **Considerações finais**

Durante o período de estágio, tivemos a oportunidade de vivenciar a prática docente. O estágio supervisionado foi uma experiência enriquecedora e fundamental para a formação do futuro professor. No decorrer da Residência, foi possível vivenciar a realidade da escola, aliando a teoria à prática e estabelecer uma rica troca entre professores e interação com os alunos. Ficou claro que a formação do professor é um processo contínuo e que o estágio marca apenas o início dessa jornada, pois o profissional deverá estar sempre em busca de aperfeiçoamento. É uma oportunidade ímpar para aprimorar competências e adquirir novos conhecimentos, além de desenvolver uma visão crítica sobre o trabalho docente.

A observação e as regências, campo de grande aprendizado, permitiram também



identificar os desafios enfrentados pelos professores, os problemas de comportamento dos alunos e colocar em prática o conhecimento teórico adquirido na academia.

Por fim, é fundamental destacar a importância do papel do professor na sociedade e a necessidade de uma formação humanizada, que não se limite apenas à transferência de conhecimento, mas que promova condições democráticas para a produção e construção desse conhecimento. A permanência na escola e o período de observação reforçaram ainda mais a compreensão do quanto é fundamental a presença do professor na nossa sociedade para a formação de cidadãos conscientes. Não importa que profissões e que caminhos nossos alunos seguirão futuramente, o certo é que, todos sem exceção, passarão pelas mãos de um professor.

## REFERÊNCIAS

BELARMINO, Marla Granados; SOUZA, Nilcimar dos Santos. **Estágio supervisionado para formação inicial e continuada de Professores de Ciências**: uma investigação sobre as concepções dessa atividade formativa entre seus participantes. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019>

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

**ARTIGO DE OPINIÃO:**  
**UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**  
**DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE LONDRINA**

Melissa Gomes de Oliveira (UEL)

Nathalia Kimberly Prestes Soares (UEL)

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo investigar a argumentação de alunos de turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Londrina. Além disso, visa averiguar o domínio dos discentes em relação à estrutura do gênero artigo de opinião. Para isso, foram utilizados como aporte teórico os conceitos sobre argumentação de autores como Koch e Elias (2016) e Velasco (2010); bem como as contribuições de Garcia *et al.* (2021) e Uber (2018) sobre artigo de opinião. Trata-se de uma pesquisa documental, de cunho quantitativo e qualitativo, cuja metodologia ocorreu em três níveis: aplicação de uma proposta de produção em sala de aula; seleção e quantificação dos dados obtidos; e análise dos textos finais. A partir dos resultados, foi possível notar a falta de autonomia dos estudantes enquanto alunos-escritores, uma vez que a maioria deles não apresentou todas as partes constituintes do gênero em seus textos, tampouco uma argumentação sólida.

**PALAVRAS-CHAVE:** argumentação; produção escrita; ensino médio.

## **Introdução**

Esta pesquisa é o resultado de uma experiência de estágio curricular obrigatório no Ensino Médio, realizado por estudantes de Letras-Português em um colégio da rede pública de Londrina. Nele, algumas aulas foram dedicadas ao trabalho com a argumentação, nas quais foi solicitada a produção de um artigo de opinião, que será objeto de análise deste estudo.

Sendo assim, este artigo compreende, de acordo com o que afirma a BNCC (2018), que as escolas precisam propiciar o exercício de práticas de linguagem que permitam ao aluno a:

[...] participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum (Brasil, 2018, p. 486).

Sob esse viés, entende que cabe à instituição escolar possibilitar ao discente a oportunidade de “Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas” (Brasil, 2018, p. 493) para que ele seja capaz de defender “(...) pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.” (Brasil, 2018, p. 493). Ou seja, é papel da escola aprimorar a habilidade argumentativa dos estudantes, visando prepará-los para a atuação em sociedade enquanto cidadãos críticos.

Nessa perspectiva, este artigo se justifica porque tem o objetivo de investigar como está o domínio dos alunos de Ensino Médio de um colégio público de Londrina quanto à argumentação e à estrutura do gênero textual artigo de opinião. Dessa forma, pretende contribuir para que professores possam pensar em metodologias alternativas para o trabalho com gêneros do argumentar, visando formar cidadãos críticos, capazes de opinar e sustentar pontos de vista.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa documental, de cunho quantitativo e qualitativo, realizada em três etapas. Inicialmente, em sala de aula, foram aplicados exercícios de argumentação e a produção final de um artigo de opinião. Em seguida, foi realizada uma seleção dos materiais, assim como uma verificação prévia e quantificação dos dados em gráficos. Por último, foi feita a análise de algumas dessas produções.

O artigo tem como aporte teórico os postulados sobre argumentar de Koch e Elias (2016) e Velasco (2010). Além disso, pauta-se nos conceitos de Garcia *et al* (2021) e Uber (2018) sobre o gênero textual artigo de opinião.

## **1 Aporte teórico**

### **1.1 Argumentação**

Esta pesquisa compreende que:

Em diversas situações cotidianas nos vemos diante da necessidade de justificar, de oferecer razões, de explicar qual a sustentação de nossas afirmações. Seja para convencer alguém de algo, seja para termos certeza em relação às nossas próprias ações, frequentemente temos de buscar entender

e/ou explicar o porquê de algumas conclusões. (...) Em todas essas situações, faz-se necessário argumentar (Velasco, 2010, p. 35).

Dessa forma, é possível entender a argumentação enquanto um resultado textual de uma construção racional de explicações ou razões com finalidade persuasiva (Koch; Elias, 2016).

Nesse viés, o argumento apresenta uma estrutura binária, sendo constituído de conclusão e premissas (Velasco, 2010), uma vez que “[...] a conclusão (tese central) decorre das premissas (hipóteses que justificam a tese central)” (p. 55).

Nessa perspectiva, o argumento nada mais é do que a sustentação de uma afirmação através de explicações. Ou seja, a conclusão corresponde à afirmação, e as premissas, às explicações. Para fins mais didáticos e análise dos textos dos alunos, será adotada a seguinte estrutura do argumento (Medium, 2018):

**Fórmula mágica do argumento:**

**Afirmção + explicação**

**Você precisa comer verduras + porque faz bem para a saúde**

## 1.2 Artigo de opinião

Para Bakhtin (2003), os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262) que circulam pelas esferas da atividade humana, para suprir as necessidades comunicativas de cada uma. Ou seja, a comunicação ocorre por meio de textos que apresentam particularidades próprias:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

Segundo o autor (2003), há uma heterogeneidade de gêneros do discurso: o relato, a carta, o comando militar, o romance, o provérbio etc. A este estudo interessa o gênero artigo de opinião.

Esta pesquisa compreende o artigo de opinião enquanto um gênero textual cuja escrita é motivada a partir de questões polêmicas, ou seja, temas controversos que atingem a sociedade no geral. Além disso, trata-se de um gênero que tem por objetivo a defesa de uma tese por meio de argumentos, com a finalidade de persuasão ou convencimento do interlocutor (Uber, 2008).

Nessa perspectiva, o artigo de opinião segue a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, possuindo título, introdução, em que são apresentados o tema e a questão polêmica, bem como a tese defendida pelo articulista. Desenvolvimento, com a sustentação de argumentos em defesa da tese. E a conclusão, em que há a retomada da tese e um fechamento (Garcia *et al.*, 2021).

Para fins didáticos, a estrutura pode ser esquematizada da seguinte forma:

<b>Título</b>	(Chamativo)
<b>Introdução</b>	Apresentação do tema + tese
<b>Desenvolvimento</b>	Argumentos que sustentem a tese
<b>Conclusão</b>	Retomada da tese + fechamento

## 2. Metodologia

Conforme mencionado anteriormente, o presente artigo tem sua origem em um estágio curricular obrigatório realizado em um colégio estadual na cidade de Londrina. O foco desta pesquisa está nas aulas em que foi trabalhado o gênero artigo de opinião. Sendo assim, o corpus deste estudo é composto por 12 produções de duas turmas de segundo ano do Ensino Médio. Por questões éticas, as identidades dos alunos e da escola serão mantidas em anonimato. Dessa forma, os alunos serão identificados pela abreviação E (estudante), seguida de uma enumeração (de 1 a 12), como (E1, E2, E3, etc.), sempre que mencionados os seus textos.

Esta pesquisa é de natureza documental, abrangendo tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos e emprega uma metodologia dividida em três etapas. A primeira delas ocorreu na escola, compreendendo três momentos distintos. Inicialmente, os alunos foram introduzidos ao gênero artigo de opinião, explorando sua estrutura e características. Em

seguida, para auxiliá-los na construção de argumentos, foi trabalhada a fórmula mágica do argumento (afirmação + explicação), baseada nos postulados de (Medium, 2018). Sendo assim, foram propostas atividades para treinar a argumentação dos estudantes, que precisaram desenvolver argumentos aplicando a fórmula mágica.

Na segunda etapa da metodologia, realizou-se uma análise preliminar dos textos com o intuito de identificar as produções originais, verificando se houve plágio de conteúdo de sites de busca ou uso de inteligência artificial. Isso permitiu a seleção de 12 produções para análise, descartando aquelas que foram identificadas como cópias. Os artigos foram corrigidos e receberam atribuição de nota. Todos os dados coletados foram organizados em gráficos para facilitar a quantificação dos textos e a análise dos argumentos. Esse processo resultou na escolha das 12 produções originais para serem analisadas.

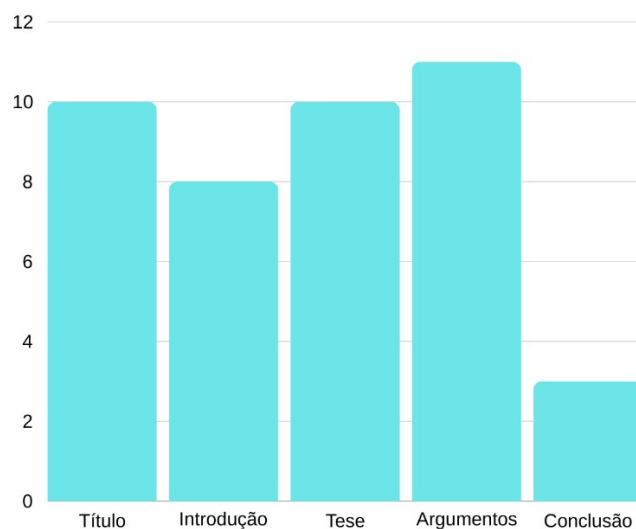
Por fim, a última etapa consistiu em analisar as produções considerando o foco deste artigo: verificar o domínio dos alunos em relação à estruturação e argumentação dentro do artigo de opinião. É importante ressaltar, também, que não serão levados em consideração erros gramaticais ou outros elementos textuais.

### **3. Discussões dos resultados**

Nesta seção, serão analisadas as produções dos alunos. Como já dito, a análise ocorrerá em dois níveis: estrutural e argumentativo, respectivamente. Desta forma, o capítulo subdivide-se em dois itens.

#### **3.1 Estrutura do artigo de opinião**

Em termos estruturais, a partir das 12 produções de artigos de opinião, foram obtidos os seguintes dados:



Observando o gráfico acima é possível notar que os alunos apresentaram dificuldades quanto ao desenvolvimento da estrutura do artigo de opinião, principalmente em relação à introdução e à conclusão, visto que muitos deles não as apresentaram em seus textos. Abaixo, serão analisadas algumas produções para buscar entender por que isso aconteceu.

#### Exemplo 01

Texto do E1:

##### **Inteligência Artificial**

Os dois porque a “Inteligência Artificial” pode ser um progresso porque pode ajudar as pessoas em muitas coisas.

Como pesquisas, ajudar crianças nos estudos, ajudar pessoas no trabalho.

E pode trazer problemas para a sociedade e meio ambiente por que pode abrir caminhos para hackers é afetado a cada ano por causa do ser humano e com a evolução da tecnologia os impactos ambientais aumentam.

Assim superaquecendo nosso planeta e causando muita destruição por causa dos fenômenos naturais e tecnológicos.



Nota-se que o aluno começa defendendo a sua tese, ou seja, respondendo à questão polêmica “Inteligência Artificial: progresso ou problema?”. No entanto, ao dizer “Os dois”, sem contextualizá-la, antes, em seu texto, não tem como o leitor entender do que se trata. Sendo assim, o estudante iniciou o seu artigo de opinião direto na argumentação, sem ver a necessidade de inserir o assunto antes, ou seja, de apresentar uma introdução.

Além disso, o aluno finaliza seu texto com a seguinte frase “Assim superaquecendo nosso planeta e causando muita destruição por causa dos fenômenos naturais e tecnológicos”, que é a conclusão de seu segundo argumento, o de que “a Inteligência Artificial pode ser um problema devido à tecnologia aumentar os danos ambientais”. Sendo assim, o estudante conclui o argumento como se isso já bastasse como conclusão final, sem ver a necessidade de reapresentar a sua tese e um fechamento. Talvez essa confusão tenha ocorrido pela dificuldade dele em separar os parágrafos corretamente, visto que tanto no argumento um quanto no dois ele separou antes de concluir a ideia.

#### Exemplo 02

Texto do E4:

##### **I.A**

A inteligência artificial é considerado o início para uma era mais tecnológica mais algumas pessoas tem medo de que possa ocorrer alguma falha na programação, teorizam que podem ter uma revolta das máquinas, mais é apenas teoria mais o lado bom da tecnologia evoluindo é a questão da melhor em ficar mais susegado e num mundo onde ter um mundo mais tecnológico não parece ser ruim, pois teremos confortabilidade, praticidade por entregas na porta da sua casa em minutos e um relaxamento sem igual e não precisaremos trabalhar, pois a máquina fará isso por nós.

O aluno conclui o argumento afirmando que a Inteligência Artificial pode tornar o mundo mais sossegado com a declaração "pois a máquina fará isso por nós", encerrando assim seu texto. Nesse sentido, novamente, observa-se uma falta de clareza na conclusão, já que o estudante não se dedica a elaborar outro parágrafo que retome sua tese e una o texto

como um todo. Ele finaliza o argumento presumindo que isso seja suficiente para concluir seu texto.

### 3.2 Argumentação

Em um segundo nível de análise, o foco estará na argumentação dos alunos. Como já dito, foi trabalhada a fórmula do argumento (Medium, 2018): afirmação mais explicação, visando auxiliar os alunos no processo argumentativo.

Exemplo 3

Texto do E2:

**“Inteligencia Artificial: progresso ou problema?”**

Para mim a IA (Inteligencia Artificial) é um progresso e também um problema. O progresso é que pode nos ajudar em várias coisas como: nos ajudar nos estudos, e etc.

O problema é que também pode ser usado para o crime como: clonar as vozes de pessoas e também os rostos, as vozes clonada das pessoas podem ser usadas para falar mentiras ao público.

A Inteligência Artificial tem que ser usado pelo bem da Humanidade. Por que se não usarmos para o bem, nós iremos destruímos nós mesmos, então temos que usar com sabedoria.

Seguindo os critérios de análise, notou-se que o aluno aplicou a fórmula mágica do argumento, visto que o texto apresenta uma premissa menor, em que afirma que a inteligência artificial é um progresso e ao mesmo tempo um problema, em seguida explica o motivo de sua afirmação em relação aos dois aspectos. Embora o aluno tenha contemplado a fórmula mágica do argumento, é necessário levar em consideração outros aspectos que envolvem a argumentação. Não há aprofundamento nos argumentos acima analisados, haja vista que não basta limitar-se em dizer que a inteligência artificial é positiva para os estudos e negativa por

favorecer o cometimento de crimes, é necessário explicar o porquê, apontar as causas, mencionar exemplos que comprovem o que está sendo afirmado.

#### Exemplo 4

Texto do E6:

A inteligência artificial (IA) refere-se à capacidade de sistemas computacionais realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana. Isso envolve uso de modelos para aprender padrões, e tomar decisões e executar funções específicas. Por exemplo na minha opinião a inteligência artificial é um problema ela pode tanto ajudar como prejudicar e como estamos evoluindo conforme a isso pode nos prejudicar por exemplos o mundo inteiro esta evoluindo vamos falar um pouco da China lá até pessoas como robôs existem estão mais avançados que muitos países então essa é minha opinião sobre Inteligência Artificial.

Neste caso, o aluno apresenta uma confusão ao trazer uma explicação sobre o que é a inteligência artificial (IA) para a argumentação, sendo que essa informação deveria estar na introdução. Além disso, a desorganização das ideias compromete o sentido do argumento, afastando-se do que é considerado essencial. Ainda, o estudante não aplicou a fórmula do argumento, o que evidencia novamente uma dificuldade no aprofundamento das ideias. Por exemplo, quando ele declara: "na minha opinião a inteligência artificial é um problema ela pode tanto ajudar como prejudicar e como estamos evoluindo conforme a isso pode nos prejudicar." Aqui, o aluno deveria explicar o porquê a inteligência artificial é um problema, de que forma prejudica as pessoas e qual é o aspecto prejudicial relacionado à evolução mencionada. Nesse sentido, evidencia-se uma dificuldade em expressar as ideias de forma clara, organizá-las de maneira eficiente, além de denotar a falta de domínio sobre o assunto abordado nas aulas.

### Exemplo 5

Texto do E1:

#### **Inteligência Artificial**

Os dois porque a “Inteligência Artificial” pode ser um progresso porque pode ajudar as pessoas em muitas coisas.

Como pesquisas, ajudar crianças nos estudos, ajudar pessoas no trabalho.

E pode trazer problemas para a sociedade e meio ambiente por que pode abrir caminhos para hackers é afetado a cada ano por causa do ser humano e com a evolução da tecnologia os impactos ambientais aumentam.

Assim superaquecendo nosso planeta e causando muita destruição por causa dos fenômenos naturais e tecnológicos.

Nesta produção, o aluno aplicou a "fórmula mágica" do argumento, visto que apresenta a premissa maior da afirmação, mencionando os efeitos positivos e negativos da Inteligência Artificial (IA). No entanto, algumas lacunas na construção dos argumentos foram identificadas, uma vez que a ausência de explicação sobre a relação entre os elementos comprometeu o sentido argumentativo. Inicialmente, ele menciona os benefícios da inteligência artificial em duas áreas: estudos e trabalho, porém não aprofundou os argumentos nem apresenta informações para concretizar as ideias. O aluno poderia ter explorado hipóteses, como: quais os meios ligados à IA colaboram positivamente na educação? No campo do trabalho, já existe alguma área impulsionada pela IA? Como ela pode auxiliar? Existem setores específicos? Quais os benefícios gerados por ela para o trabalhador e o mercado? Além disso, o aluno menciona *hackers*, superaquecimento, ser humano, tecnologia e danos ambientais, mas não deixa claro qual é o dado que os liga, nem menciona qual o efeito de um em detrimento do outro.

#### **Conclusão**

O objetivo deste trabalho foi investigar o nível argumentativo e a adequação da estrutura textual do gênero artigo de opinião, em produções de alunos do ensino médio em

Londrina. Nesse sentido, foram considerados nessa análise o caminho percorrido para construção dos argumentos somados ao domínio dos estudantes quanto à estruturação do gênero.

Os resultados das análises apontam para dificuldades dos alunos na organização do texto dentro da estrutura pretendida, visto que muitos deles não apresentaram, principalmente, introdução e conclusão em suas produções. As análises mostraram que o motivo disso ter ocorrido foi a dificuldade da maioria deles em separar os textos em parágrafos, pois havia redações escritas em um único bloco. Isso demonstra que eles não têm domínio de elementos básicos inerentes à maioria dos textos: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Quanto à argumentação, nota-se uma desarmonia entre o conteúdo aplicado e o resultado das argumentações, visto que poucos alunos aplicaram a fórmula do argumento passada em sala de aula. Para além disso, vale ressaltar que quem aplicou a fórmula mágica do argumento, dentro dos parâmetros desta análise, apresentou um resultado melhor do que os que não usaram.

A partir do acompanhamento das produções em sala de aula e do conteúdo ministrado, o resultado das produções aponta para duas hipóteses. Uma delas é que o pouco tempo disponível para as aulas preparatórias que antecederam a produção textual afetou o desempenho no trabalho com o gênero, pois não permitiu abordar e melhorar as dificuldades encontradas pelos alunos. A segunda hipótese é a de que, devido à facilidade de acesso a materiais na internet, os alunos têm se habituado a copiar, o que prejudica a capacidade de produzir um texto com autoria própria.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes *et al.* **Pontos de vista:** caderno virtual. São Paulo: Cenpec, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrever e argumentar. São Paulo: Contexto, 2016.

UBER, Terezinha de Jesus Bauer. Artigo de opinião: estudos sobre um gênero discursivo. Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_terezinha\\_jesus\\_bauer\\_uber.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf). Acesso em: 02/05/24 às 13:15.

VELASCO, Patrícia del Nero. **Educando para a argumentação**: contribuições do ensino da lógica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

<https://medium.com/@niva/apostila-de-reda%C3%A7%C3%A3o-905fa7b02f2e>. Acessado dia: 25/04/24 às 17:38.

## **A DISCIPLINA DE ORATÓRIA E COMUNICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: OS RECURSOS VISUAIS COMO UM ALIADO EM APRESENTAÇÕES ORAIS**

Paula Franciela de Souza (UEL)

**RESUMO:** Este trabalho evidencia a experiência do estágio obrigatório do 4º ano do curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O estágio foi realizado em turmas do Ensino Médio e ocorreu em um Colégio Cívico-Militar, localizado na cidade de Bela Vista do Paraíso. O artigo tem como foco a regência das aulas da disciplina de Oratória e Comunicação realizadas na turma do 2º ano A, e tem como objetivo mostrar como os recursos visuais podem auxiliar os alunos em suas apresentações orais, não somente na escola como também futuramente em suas vidas adultas. Como resultado dessa experiência de estágio, foi possível perceber que os alunos conseguiram compreender o papel dos recursos visuais em apresentações orais, o que se refletiu em seus excelentes trabalhos expositivos no final desse percurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência de estágio; ensino de oratória; recursos visuais.

### **Introdução**

O Ensino Médio nos últimos anos vem passando por uma reformulação de seus currículos, assim, além das disciplinas que já tinham normalmente, foram incluídas outras na grade curricular, que são consideradas boas ou não pela crítica. A disciplina Oratória e Comunicação I foi uma delas e foca no desenvolvimento da comunicação e na habilidade de falar em público dos alunos. Ela é uma disciplina relativamente nova, porém muito importante para o desenvolvimento dos indivíduos, quando o professor se aproveita dos seus conteúdos corretamente.

Se o professor proporcionar aos alunos atividades que incentivem e estimulem a criatividade, a coragem de falar em público, de planejar e refletir sobre seu comportamento em apresentações, estará, de certa forma, preparando-os para enfrentar esses tipos de situações que a vida em sociedade demanda, tais como a vida acadêmica, futuras profissões que envolvem comunicação, atividades do cotidiano, palestras, entre outras experiências em que o indivíduo precisa se comunicar da melhor forma possível.

A nossa língua é um organismo vivo, que ocorre por meio da interação social entre os indivíduos. Nesse sentido, em todo âmbito da vida do ser humano a comunicação sempre foi a principal forma de compreensão do outro, assim o desenvolvimento da oratória dos



alunos é fundamental para a sua formação, pois proporciona a chance de aprenderem a se expressar e falar em público em todas as situações em que a comunicação é requisitada.

Este artigo apresenta o relato de experiência do estágio no Ensino Médio, dividido em duas partes: observação participativa e regência. No entanto, o foco principal deste trabalho é a experiência com a disciplina de Oratória e Comunicação I. Ele descreve uma sequência de três aulas da disciplina de Oratória e Comunicação I com a turma do 2ºA do Ensino Médio, nas quais foram abordados os recursos visuais para auxiliar nas apresentações dos alunos. A linguagem visual pode acrescentar significados e melhorar o desempenho dos alunos em suas apresentações, sendo um recurso que influencia diretamente a atenção do público ao orador. Os principais objetivos deste trabalho são explorar como os recursos visuais podem ser aliados nas apresentações orais dos alunos e como a oratória pode contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos, através de atividades que os levem a refletir sobre essa temática.

Dessa forma, esse artigo é uma maneira de pensar sobre como trabalhar com essa nova disciplina, aproveitando-se do que ela pode oferecer de melhor, principalmente para os alunos do Ensino Médio, que já entraram na etapa da adolescência e começaram a pensar nas responsabilidades da vida adulta, visto que é essencial que saibam se comunicar para o seu próprio desenvolvimento pessoal. Portanto, é necessário refletir como eles devem se preparar para as suas exposições orais, pensando no material que pode apoiá-los em suas apresentações e melhorar o desempenho nas diversas situações comunicativas que a vida em sociedade nos apresenta.

## **1 A importância da oratória no Ensino Médio**

A fala está constantemente presente em nossa vida e, seja em atividades do cotidiano como conversas informais ou em momentos que precisamos ser mais formais, é fundamental saber se expressar bem para que a comunicação ocorra de fato. Assim, a boa oratória ganha grande destaque em nossas vidas.

Nesse sentido, é fundamental que o desenvolvimento da oratória seja trabalhado ao longo da formação escolar dos alunos, especialmente no Ensino Médio, quando já estão preocupados com as demandas da sociedade, nas quais a comunicação desempenha um papel

crucial. Dessa forma, torna-se evidente a relevância da disciplina de Oratória e Comunicação I, implementada no Ensino Médio. Quando os conteúdos são aproveitados de forma significativa pelo professor e pelos alunos, isso representa uma oportunidade para aprimorar a habilidade de falar em público, especialmente nessa etapa decisiva em que estão se preparando para ingressar no mundo do trabalho, acadêmico, social, entre outros. Dutra (2013) ressalta que:

A língua oral é o instrumento mais usado no processo comunicativo-interacional humano. Além disso, apesar de o aluno já ter habilidades orais básicas, ainda não domina a língua em suas diferentes situações sociais. Só a instrução escolar poderá muni-lo de habilidades específicas para esse domínio. Assim é necessário se deter na ampliação dos recursos expressivos do aluno, acrescentando a variedade culta, a fim de aprimorar, dia a dia, a capacidade comunicativa do sujeito em cada situação comunicativa (Dutra, 2013, p. 51).

É evidente que a nossa sociedade está em constante transformação e exige cada vez uma formação que compreenda vários conhecimentos, para que o ser humano possa se integrar a ela, e uma boa oratória pode fazer grande diferença nesse processo. Contudo, falar em público nem sempre é fácil e pode representar um grande desafio para muitos indivíduos devido a vários motivos como a insegurança, a timidez, a baixa autoestima, ansiedade, e principalmente o medo. Segundo Santos (2021):

Medo e falar em público relacionam-se quando a exposição de si e de conteúdos que lhe são intrínsecos à pessoa, torna-se um desconforto, causa nervosismo, interfere no desempenho escolar, acadêmico, social, no trabalho, é capaz de gerar sofrimento e incapacidade, uma vez que é considerado um poderoso estressor psicossocial... (SANTOS, 2021, p. 10)

É explícito e extremamente importante que o medo de falar em público seja abordado com os alunos desde cedo, visando evitar inseguranças quando forem expostos a situações que demandem a prática da oralidade. Desse modo, é necessário planejar atividades que proporcionem diferentes experiências aos alunos, nas quais eles coloquem a comunicação em prática, exercitando o trabalho com a argumentação, reflexão e posicionamento, estimulando assim a coragem e a prática de falar em público. Portanto, a sequência de aulas desenvolvida durante o estágio seguiu essa abordagem, buscando trabalhar com os alunos por

meio de uma prática na qual pudessem organizar e preparar suas próprias apresentações orais, aplicando os conhecimentos adquiridos durante as aulas. Nesse sentido, o foco foi no aprendizado dos alunos e na troca constante de conhecimentos entre eles e o professor.

## **2 Os recursos visuais como um aliado em apresentações orais**

As aulas desenvolvidas durante a regência da disciplina de Oratória e Comunicação I tiveram como temática principal “como os recursos visuais podem auxiliar em apresentações orais”. Desse modo, é preciso compreender que além da linguagem verbal, a linguagem não verbal também transmite diversos significados, e uma apresentação alinhando essas linguagens pode se tornar mais dinâmica, rica em conhecimento e atrativa para os ouvintes.

As formas de passar informações ao longo do tempo foram evoluindo e passando por muitas mudanças, muitas vezes ligadas às transformações tecnológicas, assim, a comunicação também se apropriou dessas mudanças. Os recursos visuais não são meramente uma imagem ilustrativa, eles são variados e transmitem muitas informações, tendo uma grande relevância no processo de comunicação. De acordo com Procópio e Souza (2009) :

Os recursos visuais, que não só abrangem, mas também conferem grande importância aos aspectos gráficos, como o negrito, o sublinhado, o itálico, os tamanhos e tipos diferentes de fontes, assim como a inclusão de outros aspectos visuais a uma página impressa, como uma fotografia, diagramas, gráficos, barras, linhas, caixas, passam a ser cada vez mais utilizados nos meios de comunicação, entretenimento e ensino, fruto de uma necessidade que a sociedade moderna tem de absorver informação com mais agilidade e rapidez (PROCÓPIO, SOUZA, 2009, p. 139).

Portanto, os recursos visuais são mais abrangentes do que imaginamos, a grafia de uma letra e a forma como ela foi posicionada, a cor escolhida, a imagem que a acompanha, tudo é carregado de significados. São exemplos de recursos visuais, imagens, gifs, gráficos, tabelas, cores, os próprios slides, entre outros. Eles são muitos e com as diversas ferramentas tecnológicas que podem ajudar na preparação do material das apresentações, como o Canva, Powerpoint, Google slides, esses recursos deixam o material das apresentações ainda melhores. O professor Reinaldo Polito (2018) explica que os recursos visuais são importantes para a compreensão dos ouvintes, pois permitem que eles guardem as informações por mais

tempo. Polito (2018) expõe que esses recursos, quando usados apropriadamente, proporcionam ao orador uma apresentação, organizada, coerente e coesa.

Nessa perspectiva, os recursos visuais podem e devem ser um valioso aliado em apresentações orais, ajudando os ouvintes a absorverem ainda mais os significados que estão sendo transmitidos na apresentação. Esses recursos, quando utilizados corretamente, podem apoiar o orador, na argumentação, comprovando dados e informações, persuadindo os ouvintes, tornando a exposição interessante e até mais divertida, adicionando mais profundidade na performance do orador, já que permitem que a mensagem seja transmitida com maior eficácia e que seja compreendida corretamente. Sendo assim, foi seguindo essas visões que a sequência de aulas com a disciplina de Oratória e Comunicação I foram desenvolvidas.

### **3 Observação das aulas**

A observação é um período importante do estágio, visto que é por meio dela que o discente conhece o contexto da escola, a realidade da sala de aula, as estratégias do professor regente e o perfil das turmas. Esses conhecimentos permitem ao estagiário estar mais preparado para a regência de suas aulas. Nesse sentido, contribui com a elaboração, organização e planejamento das aulas no momento da regência. O período de observação das aulas ocorreu em 3 turmas do Ensino Médio, sendo elas 1a, 2a e 3a. As observações das aulas foram distribuídas entre as disciplinas de Português, Redação e Oratória e Comunicação, porém as aulas da disciplina de Oratória e Comunicação eram ministradas apenas para o 2ºA. Durante as aulas de português e redação, foram abordados diferentes gêneros textuais com todas as turmas, gêneros como: conto, carta ao leitor, artigo de opinião, texto dissertativo-argumentativo, manifesto, poema, entre outros. Ademais, foram feitas algumas produções de textos nas aulas de redação.

Outro ponto a destacar é que cada vez mais a tecnologia tem ganhado espaço dentro da sala de aula, a maioria das atividades de alguma forma envolveram o uso da tecnologia. A professora regente utilizava os slides do RCO para desenvolver as suas aulas, contudo, como estratégia sempre trazia algo diferente para complementar as aulas, como vídeos, música e fazia pesquisas com os alunos no laboratório de informática sobre os assuntos abordados,

como uma forma de melhorar o aprendizado dos alunos. Além disso, a professora responsável pelas turmas tinha um boa didática e interação com os alunos, por mais que existissem conversas paralelas nas aulas, ela conseguia ter um bom domínio das turmas.

Nas aulas da disciplina de Oratória e Comunicação com a turma do 2ºA foram abordados temas como oratória e storytelling, técnicas de storytelling, distinção entre fato e opinião, combate às fake news, entre outros. Durante essas aulas, os alunos participaram de atividades voltadas para o desenvolvimento da oratória e estratégias para realizar apresentações eficazes. Uma das aulas mais marcantes dessa disciplina foi aquela em que os alunos produziram seus próprios vídeos, nos quais narravam sobre um livro específico com o objetivo de convencer o público sobre a importância da leitura desse livro. O resultado dos vídeos foi surpreendente, uma vez que os alunos demonstraram habilidade na linguagem audiovisual, utilizando imagens dos livros, narrando suas histórias, fornecendo informações sobre os autores e até mesmo criando narrativas que abordavam o conteúdo dos livros, utilizando suas próprias vozes para a narração dos vídeos.

Assim, foi perceptível ver a autonomia dos alunos enquanto trabalhavam em grupos, como se organizavam para fazer os trabalhos e os seus conhecimentos já adquiridos. Desse modo, com a observação das aulas, ficou evidente que o professor, além de ter que conhecer os seus alunos para planejar as suas aulas, também não pode subestimá-los, pois eles podem surpreender com os conhecimentos de mundo que carregam.

#### **4 A experiência da regência: aulas de oratória na prática**

As aulas de Oratória e Comunicação sobre o uso de recursos visuais como um importante suporte em apresentações orais foram divididas em uma sequência de três aulas, as quais envolveram o uso de slides, do quadro negro e de computadores, pelos quais os alunos produziram seus trabalhos. Na primeira aula, foram apresentadas no quadro algumas perguntas para os alunos responderem em seus cadernos, como: "Vocês sabem o que é um recurso visual? O que é linguagem visual? Qual a importância de utilizar imagens em apresentações? E qual o objetivo de apresentar um recurso visual em uma apresentação?"

A partir das respostas dos alunos, ocorreu uma discussão e explicação sobre o que são os recursos visuais e sua importância como apoio em apresentações. As perguntas tinham

como objetivo verificar o conhecimento prévio dos alunos e abordar o assunto de forma simples. Logo após esse momento, foi feita uma explanação sobre algumas ferramentas que podem auxiliar na montagem de uma apresentação, com foco principalmente no uso de slides, incluindo ferramentas como Canva, PowerPoint, Google Slides, entre outras. Além disso, foi destacado para os alunos como esses recursos podem ajudar o orador a melhorar sua exposição oral, e foram fornecidas algumas regras básicas para produzir um bom apoio visual. Estas incluem: incluir um título que oriente o público sobre o tema da apresentação; adicionar legendas quando necessário; manter o estilo consistente do início ao fim; utilizar apenas uma ilustração em cada slide; e garantir que as ilustrações estejam relacionadas ao conteúdo abordado pelo orador.

Os alunos copiaram as regras em seus cadernos para auxiliá-los no trabalho que iriam produzir. Ainda na primeira aula, foram orientados a se dividirem em grupos de até quatro pessoas, e cada grupo deveria montar uma apresentação de no máximo 10 minutos, utilizando recursos visuais, preferencialmente com o uso de slides, sobre três assuntos diferentes que de certa forma se complementassem. Os temas eram: Qual o impacto das Fake News na vida do ser humano? Como as tecnologias contribuem para espalhar Fake News? E como combater Fake News? A escolha desses temas se deu porque os alunos já haviam estudado sobre Fake News, embora não de forma tão aprofundada, por isso foi interessante fazer um resgate sobre esse assunto para as apresentações. Além disso, os grupos tiveram liberdade para escolher entre uma das três opções para montar seus trabalhos.

Na segunda aula, realizada no laboratório de informática, os alunos, já com seus temas escolhidos, com auxílio da professora, realizaram uma tarefa de pesquisa e coleta de dados para produzir seus trabalhos. Assim, durante essa aula, iniciaram a produção das apresentações, ficando como tarefa de casa concluí-las. Ficou evidente nessa aula que os alunos têm grande domínio das tecnologias, e a principal ferramenta utilizada para montar seus trabalhos foi o Canva.

Na última aula, os alunos apresentaram os seus trabalhos já finalizados em exposições orais para a turma e para a professora que, ao final das apresentações, comentou, fazendo pequenos apontamentos. No geral toda a turma conseguiu entregar e apresentar um trabalho que condizia com a proposta de utilizar os recursos visuais, como um aliado em suas falas e argumentos, resultando em ótimos trabalhos expositivos. Dessa forma, foi perceptível,

nos trabalhos dos alunos o uso de imagens, cores, fontes, letras e informações da forma certa e sem exageros, os slides eram bem-organizados e colaboraram com as apresentações. Outro ponto a ressaltar é que a turma no geral tinha uma boa oratória e na hora de apresentar parecia que os alunos sentiam que ganhavam um grau maior de importância, estando a frente dos amigos para se apresentarem. Portanto, o objetivo das aulas foi alcançado por grande parte da turma.

## **Conclusão**

Este trabalho buscou explicitar a importância da aprendizagem de oratória no Ensino Médio, refletindo a partir da experiência do estágio como os recursos visuais podem ser aliados em apresentações orais. Por meio das regências, ficou claro para os alunos como esses recursos podem colaborar com o orador em sua fala. Além disso, foi surpreendente que a maior parte da turma conseguiu entregar trabalhos em que a linguagem verbal e não verbal dialogava uma com a outra, auxiliando na compreensão dos sentidos transmitidos pelas apresentações, assim mostrando a prática dos conteúdos estudados em sala de aula.

A experiência do estágio com a disciplina de Oratória e Comunicação I mostrou a relevância de se ensinar aos alunos sobre o todo de uma apresentação oral, preocupando-se, não somente com a fala, como também com o conteúdo que será exposto para os ouvintes. Assim, espera-se que esses aprendizados auxiliem no desenvolvimento dos alunos e principalmente ajude-os a enfrentar qualquer situação em que precisem falar em público, seja no âmbito social, pessoal ou profissional. Dessa forma, contribuindo para que eles sejam capazes de se expressar sem insegurança e com mais confiança em sua capacidade e em seus trabalhos.

## **REFERÊNCIAS**

DUTRA, Andréa Soares. **O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.



PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora de. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, 139-146, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/issue/view/382>. Acesso em: 16 fev. 2024.

POLITO, Reinaldo. Recursos audiovisuais nas boas apresentações. *in*: **Revista Vencer**. São Paulo, 23 de março de 2018. Disponível em <https://reinaldopolito.com.br/recursos-audiovisuais-nas-boas-apresentacoes/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, Luisa Corrêa do. **Medo de falar em público em estudantes universitários**. 2021. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia)- Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.

## **O PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA: A RODA DE CONVERSA COMO MÉTODO DE ENSINO DE LITERATURA**

Raphaela Tasmo Rodrigues (UEL)

**RESUMO:** Este artigo relata a experiência no Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras-Português e objetiva analisar as aulas ministradas no período de regência que contribuíram para a formação docente da autora. Pretende-se expor como, através da roda de conversa, os alunos foram capazes de discutir as muitas perspectivas sobre dois contos e se mostraram interessados por meio de uma aula diferente dos métodos tradicionais. Como resultado, evidenciou-se a capacidade de análise e argumentação dos alunos, direcionando a discussão para contextos sociais. A experiência no Programa revelou-se fundamental para a formação docente, visto que a implementação da roda de conversa exigiu da educadora conhecimentos sobre a interpretação textual e a aplicação de teorias literárias. A metodologia se pauta em teóricos que irão abordar o elemento mediador e seu papel no estímulo à leitura, além da compreensão e interpretação textual voltados para o coletivo através das indagações docentes e as manifestações dos leitores estudantes. Dessa forma, serão apresentados os teóricos: (Bajour, 2021), (Barros, 2006), (Candido, 2023) e (Colomer, 2012).

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação de leitura; roda de conversa; educação básica.

### **Introdução**

O presente artigo possui como tema a mediação de leitura realizada pelo docente através da roda de conversa no Programa de Residência Pedagógica. A justificativa reside na importância deste método de ensino como ferramenta para a continuação, aprimoramento e desenvolvimentos dos conhecimentos transmitidos nas aulas anteriores sobre dois contos. Considero esta prática relevante no alcance das manifestações dos estudantes sobre um assunto tão importante para a educação: a leitura.

Dessa forma, os objetivos desta atividade foram alcançados, posto que se delimitaram na participação oral dos alunos e alunas a fim de apresentarem desde a compreensão e interpretação dos contos estudados, até as possíveis associações de suas vivências pessoais com os contextos históricos presentes no texto. Em todos estes requisitos, a atividade demonstrou ser satisfatória, com ótima participação e interesse por parte dos alunos através da mediação.

Por esse viés, os referenciais teóricos que englobam o tema da mediação de leitura nas rodas de conversa, possui embasamento na (Bajour, 2021) ao defender a importância da escuta atenta entre o coletivo de leitores; (Barros, 2006) ao analisar o papel do professor mediador de leitura; (Candido, 2023) sobre a função humanizadora da literatura; e (Colomer, 2012) ao enfatizar a produção da obra no leitor pelo coletivo.

## **1 Dentro da sala de aula**

A experiência na Residência Pedagógica ocorreu no Colégio de Aplicação Pedagógica Professor José Aloísio Aragão – UEL, 1º ano do ensino médio, com a preceptora, professora Mariana Vidotti, nas quartas-feiras, das 9h10 às 11h20, juntamente com os colegas residentes, Olivia Rovina de Souza e Kevin Gabriel da Silva Oliveira. Também ocorreram as reuniões para discussão de nossos trabalhos e apontamentos importantes realizados pela preceptora, como parte da carga horária a ser cumprida. As reuniões ocorriam às quintas-feiras, online, no período da manhã.

Logo no início da experiência, em uma determinada aula ministrada pela professora Mariana Vidotti, na data 13/09/23, foi de suma importância para a organização das próximas aulas realizadas com os colegas, Olivia e Kevin. Determinada aula abrangeu o tema da literatura africana, sobretudo a cultura dos países africanos de língua portuguesa. Nesse sentido, imprescindível o destaque da Lei 10.639/03 que inclui no ensino a obrigatoriedade da temática da cultura afro-brasileira, de modo que não apenas a docente introduziu e trabalhou este assunto, como também houve um conjunto de aulas posteriores, ministradas por mim e pelos colegas residentes, em continuidade com a temática.

Dessa forma, retomando a aula do dia 13/09/23, a docente levou os alunos à biblioteca escolar e distribuiu o livro “Contos Africanos dos países de língua portuguesa”, seleção e organização de contos realizada por Rita Chaves, e fez a leitura em voz alta, alternada com os alunos. Na aula seguinte, a professora apresentou para a turma o mapa da África e do Brasil, e abordou o processo de colonização da África pelos portugueses, contextos estes presentes nos contos. Além disso, retomou os conceitos de conto e crônica, bem como suas peculiaridades e diferenças.

Esta base foi norteadora para as aulas ministradas posteriormente pelos residentes. Nós três, eu, Kevin e Olivia, elaboramos planos de aulas que abordassem a cultura africana através da literatura, com base na habilidade da BNCC: EM13LP52, campo de atuação artístico-literário. Assim, o Kevin ministrou uma aula inicial sobre termos e expressões linguísticas da língua portuguesa que não são usuais no Brasil, mas sim nos países lusófonos, de forma que o conhecimento tanto auxiliasse os alunos na leitura dos contos a serem trabalhados, como também a perceberem a diversidade cultural de uma mesma língua.

Posto isso, meu foco reside em uma aula de roda de conversa, por mim conduzida, sobre dois contos africanos de língua portuguesa, ambos trabalhados em aulas anteriores, tanto por mim, como pela residente Olivia, e que fazem parte da coletânea de contos do mesmo livro apresentado pela professora Mariana. No tópico seguinte será demonstrada a dinâmica da atividade, de modo que o campo de análise se destaca no importante exercício da mediação de leitura realizada pelo docente.

## **2 A roda de conversa**

Devo informar que a minha ideia de trabalhar a literatura e suas análises no ambiente da roda de conversa é porque acredito ser esta forma um dos principais métodos para o ensino de literatura. Fui mediadora de um clube de leitura por quase oito anos e realizei pesquisa de iniciação científica nesta temática. No momento, estou realizando outra pesquisa que se desdobra na mediação sob a perspectiva do professor de literatura na educação básica como mediador de leitura. Dessa forma, relato estas minhas experiências porque os estudos, pesquisas e as práticas me ensinaram, e continuam a me ensinar, a importância das trocas literárias no debate e, principalmente, a escuta atenta como processo de aprendizado. Assim, tentei ao máximo aplicar as experiências e conhecimentos para a residência pedagógica.

Dessa forma, manifesto a minha satisfação em ter realizado esta aula que não se associa aos moldes tradicionais: fileiras de carteiras e a presença do quadro negro. A roda de conversa realizada no ambiente da biblioteca escolar, com cadeiras dispostas em círculo, foi importante como estratégia metodológica a fomentar a continuidade do ensino e aprendizagem dos alunos sobre os dois contos africanos trabalhados nas aulas anteriores: “O dia em que explodiu Mabata-bata” de Mia Couto, aula ministrada por mim; e o conto “Zito

Makoa, da 4ª Classe” de Luandino Vieira, aula ministrada pela residente Olivia. O primeiro conto relata o contexto de Moçambique, enquanto o segundo, o de Angola. Ressalta-se que os dois textos fazem parte da coletânea de contos do livro “Contos Africanos dos países de língua portuguesa”.

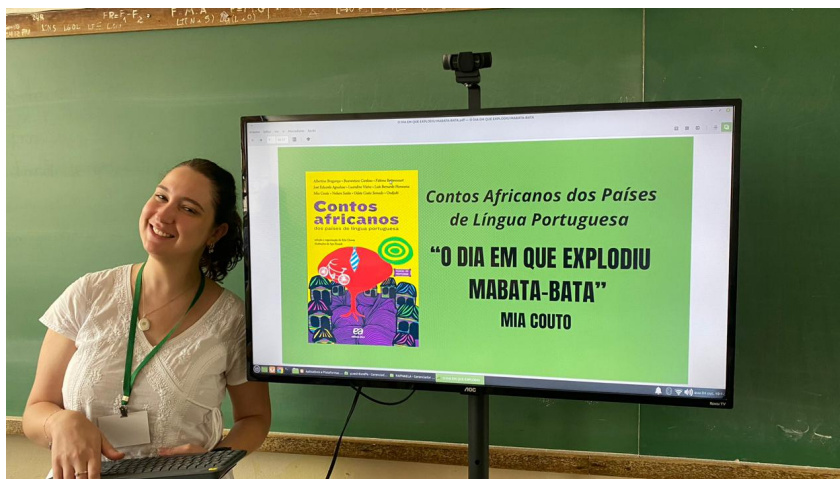


Imagem de Olivia Rovina de Souza

Para a roda de conversa, os alunos foram incentivados a se expressarem oralmente sobre cinco perguntas, previamente formuladas por mim e pela residente Olivia, com base nos dois contos mencionados e trabalhados, a fim de que pudéssemos avaliar a compreensão e interpretação textual, além da capacidade de análise das relações dos contextos históricos dos textos com diversos acontecimentos no Brasil.

A dinâmica da roda de conversa requer a presença essencial da figura do mediador, sendo esta tarefa exercida por mim. Dessa forma, não me debrucei apenas no roteiro com as perguntas. Realizei uma mediação em que conforme obtinha as respostas dos discentes, outras perguntas foram por mim acrescentadas espontaneamente, tornando-se um verdadeiro diálogo sobre as impressões literárias dos alunos. Assim, tentando me distanciar de uma leitura mecanizada de perguntas, consegui obter a atenção dos discentes através da discussão literária, pela qual se mostraram muito interessados e participativos.



Imagem de Mariana V. R. Haully

Pela perspectiva de tentar realizar uma aula interativa, informo que as questões não eram simplesmente lidas. Eu as tinha memorizado, de forma que pudesse me dirigir aos alunos da maneira mais natural possível, como se a roda de conversa não fosse parte de uma atividade pensada e organizada. Em troca obtive também um retorno espontâneo por parte dos discentes que argumentaram muito bem suas impressões. Inclusive, participaram alunos de personalidade introvertida e que não costumam interagir na sala de aula, surpreendendo positivamente nos comentários.

Nesse sentido, estive atenta à participação de cada estudante conforme as perguntas eram apresentadas, para que todos, sem distinção, pudessem se sentir acolhidos a ponto de se manifestarem. Claro que, considerando uma sala de aula de colégio estadual, com aproximadamente trinta alunos, não foi possível que todos manifestassem suas impressões. Contudo, a dinâmica não se basta nas respostas dos estudantes, mas também envolve o exercício da escuta detentora da atenção do aluno e do professor, posto também conter significativa parcela de aprendizado.

Bajour (2021), ao comentar sobre a importância da escuta, abrange não qualquer escuta, e sim aquela que é oposta às nossas visões de mundo e que requerem disposição para apreciar sua complexidade:

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos

sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. (Bajour, 2021, p. 24)

Por este viés, o ensino de literatura por meio da roda conversa demonstrou ser eficaz e empático. A disposição em círculo evidencia que, embora sejam sujeitos plurais e diversos, são também semelhantes quanto aos direitos e deveres, com suas dificuldades particulares e que necessitam do outro, socialmente, para o próprio desenvolvimento. E a leitura, a literatura, sobretudo o ensino e o papel escolar através da mediação, estiveram no centro desta roda, como requisitos fundamentais para o alcance destas qualidades.

Tendo em vista a pluralidade que é intrínseca ao espaço escolar, a figura do professor mediador nas rodas de conversa é imprescindível, uma vez que deve estar atento a esta diversidade, bem como se aprofunda nos estudos para que possa ocorrer a transmissão do conhecimento para o coletivo. Barros (2006), ao analisar o papel do mediador de leitura, considera a intervenção como mediação, isto é, as indagações e reflexões advindas pelo mediador como parte necessária de um conjunto de saberes estruturados e organizados a fim de que a mediação possa alcançar seus efeitos: “[...] um trabalho de leitura planejada, com conhecimento prévio de conteúdo, que se conclui possam contribuir para a formação e para o desenvolvimento pessoal do leitor [...]” (Barros, 2006, p.20)

Em vista disso, as aulas em conjunto, ministradas por nós, residentes, tiveram o objetivo de transmitir o conteúdo através das leituras planejadas dos contos africanos, bem como houve a preocupação de ministrar aulas que explorassem os conceitos e as entrelinhas do texto por meio de atividades escritas. Por conseguinte, a estrutura da aula de roda de conversa foi a estratégia para que estes conhecimentos pudessem ser destacados, oralmente, ressaltando pontos importantes do texto, bem como indagando a compressão e interpretação. Assim, o elemento mediador, por meio da minha execução, foi necessário para que os estudantes, uma vez instigados, demonstrassem nas participações o resultado do aprendizado.

Para além da interpretação, a diversidade contida nos contos africanos foi observada também nos diálogos da roda, confirmando o entendimento dos alunos sobre temas que envolvem, sobretudo, racismo, trabalho escravo infantil, colonização, guerras, minas terrestres. Tais assuntos foram explorados e problematizados a fim de perceberem como são necessários para o debate e a luta contra essas práticas que viola a sociedade.



Barros (2006), além de enfatizar sobre a importância do preparo do professor enquanto mediador de leitura, também destaca a indicação de obras literárias aos seus alunos como parte de um processo de formação e manutenção de leitores jovens. (Barros, 2006, p.137) Dessa forma, ao finalizar a discussão na roda de conversa, apresentei aos alunos dois livros: “Torto arado”, de Itamar Vieira Junior e “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, ambos presentes também na biblioteca escolar. Expliquei que tais livros de autores nacionais - inclusive solicitados nas listas dos principais vestibulares do Brasil - abordam alguns dos temas discutidos nos contos estudados, como o racismo e o trabalho escravo infantil.

Não obstante ao fato dos alunos exporem a boa compreensão e interpretação, houve manifestações em que demonstraram a capacidade de associar suas experiências pessoais com os contextos literários, de forma que alguns compartilharam o reconhecimento de si, enquanto sujeito histórico e cultural, e as situações sociais que os envolvem, através dos contos analisados. Candido (2023), ao discorrer sobre a literatura e sua função humanizadora, defende:

Por isso é que nas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Candido, 2023, p. 190)

A escola é o espaço da diversidade, logo, trazer para o seu âmbito a discussão sobre países africanos de língua portuguesa, que como o Brasil também são vítimas de situações que violam constantemente os direitos e a dignidade dos seres humanos, é de suma importância para o desenvolvimento de um país mais democrático. Dessa forma, as manifestações dos alunos na roda de conversa ao demonstrarem a leitura e o aprendizado, relacionando suas vivências com a leitura, além de cumprir uma importante função social, corrobora com o que Candido (2023) discorre sobre a literatura que confirma, nega, propõe, denuncia. Nesse sentido, Colomer (2012) aponta que “[...] a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade.” (Colomer, 2012, p. 146).

Logo, a roda de conversa alcançou um ótimo resultado por meio do exercício da mediação que cumpriu seu objetivo ao estimular tanto a atenção dos alunos para os textos estudados, como as suas participações ao responderem, interessados, os questionamentos e reflexões propostas. Interessante como não houve conversas paralelas durante a atividade, demonstrando estarem atentos aos questionamentos e comentários. O docente, enquanto professor mediador de leitura, exerce uma importante função social ao contribuir e estimular com o desenvolvimento e a capacidade dos alunos por meio da leitura e reflexão dos textos.

## **Conclusão**

Tendo em vista a apresentação da minha experiência no Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras-Português, este relatório teve o objetivo de analisar como as aulas ministradas colaboraram de modo significativo para a minha formação docente. Nesse sentido, o destaque à roda de conversa como estratégia metodológica está relacionado a um processo de conhecimento do aluno que se reconhece como sujeito histórico e cultural através da literatura e sua função humanizadora. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de manifestarem oralmente sobre os contos, bem como a estimularem a escuta atenta e acolhedora para os diversos comentários dos colegas sobre as muitas perspectivas advindas dos textos.

Por esse viés, a discussão literária somente é possível através da condução do elemento mediador. A mediação de leitura requer uma organização do docente que envolve o aprofundamento da leitura, aplicação da teoria literária e a escuta atenta, de modo que me dediquei nesta prática a fim de que os alunos, por meio de uma abordagem empática, se sentissem incentivados a participarem. Estes, por sua vez, se demonstraram interessados, atentos às manifestações e ótima capacidade de compreensão e interpretação dos textos.

Portanto, a explanação do conteúdo trabalhado foi imprescindível para este trabalho, posto a necessidade de demonstrar as temáticas abordadas e ministradas em um conjunto de aulas que culminaram para a roda de conversa. Dessa forma, este foi um método para que os conhecimentos adquiridos pelos estudantes pudessem ter a possibilidade de serem reforçados através da atuação mediadora. Assim, considero de suma importância a experiência na residência pedagógica que me proporcionou muitos ensinamentos, principalmente advindos

da preceptora Mariana, de modo que sou muito grata, bem como irei me empenhar para colocá-los em prática no meu futuro profissional.

## REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. A. Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: FA, 2006.

BRASIL. M. da E. **Base Nacional Comum Curricular Brasília**, 2018.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

CHAVES, R. (org). **Contos Africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2021.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global Editora, 2012.

***SE LIGA!:***  
**APLICAÇÃO E IMPLICAÇÕES**

Rayza Lorryne Barbosa (UEL)

**RESUMO:** Este artigo científico propõe realizar uma análise das implicações do *Se Liga!*, definido como uma “ação de intensificação de aprendizagem voltada para a recuperação da aprendizagem” e implementado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), no contexto da educação básica. O texto resulta de pesquisa de campo que envolveu a observação de turmas de sétimo ano durante estágio em uma escola pública de ensino fundamental II, no município de Jaguapitã. A metodologia utilizada incluiu a coleta de dados qualitativos por meio de observação direta, entrevistas com professores a partir de questões abertas e com alunos por meio de um questionário, bem como análise documental de materiais institucionais e artigos relacionados ao *Se Liga!*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Se Liga; recuperação; aprendizagem.

## **Introdução**

O programa *Se Liga!*, criado em 2019 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), foi implementado em toda a rede básica de ensino vinculada à SEED. No entanto, especialmente no que se refere aos alunos, nota-se uma associação entre o *Se Liga!* e a simples “passagem de ano”. Essa correlação acarreta uma série de consequências na aprendizagem. Embora a aprovação não seja o objetivo primordial do programa — assim intitulado pois encontra-se entre os programas e projetos da SEED em seus *sites* — é necessário investigar as razões por trás dessa associação.

O *Se Liga!* é caracterizado pela SEED-PR como uma “ação de intensificação” (Paraná, 2024) focada na aprendizagem. Seu propósito consiste em assegurar que, ao final do ano letivo, os alunos dominem os conteúdos que não foram bem assimilados, permitindo-lhes avançar para a próxima série sem defasagens. É evidente que o Estado justifica a aplicação desse programa com base na aprendizagem e na recuperação de conteúdos, sendo a aprovação uma consequência secundária, não o objetivo principal.

Para a realização deste estudo, foram consideradas observações sobre o funcionamento do *Se Liga!* em uma escola estadual no município de Jaguapitã, além de uma pesquisa realizada com professores e alunos. Cinco alunos de cada turma em que ministrei aulas foram sorteados para participar da pesquisa.

## **1 Desenvolvimento**

### **1.1 Proposta do Programa *Se Liga!***

A proposta enviada para cada escola consistia em organizar os alunos em grupos com base em suas notas. O objetivo era criar quatro grupos distintos. O primeiro grupo seria formado por alunos que alcançaram média final entre 0 a 5,9 e fariam a recuperação. O segundo grupo seria composto por alunos que atingiram média 6,0 a 6,9 e, portanto, fariam em reforço. O terceiro grupo seria dos alunos que obtiveram média 7 a 9 e fariam um aprofundamento. E por fim, alunos que somaram nota 9,1 a 10,0 ajudariam o primeiro grupo, da recuperação, como uma monitoria ou aprendizagem entre pares.

### **1.2 Aplicação do *Se Liga!***

Apesar de ter enviado uma proposta para as escolas, a SEED-PR afirma que cada instituição possui autonomia para determinar como irá implementar o *Se Liga!*, seja por meio de avaliações individuais ou em grupo, aulões, entre outras estratégias. Esta autonomia, em princípio, é vista de forma positiva, uma vez que permite que cada escola se adapte à sua própria realidade. No entanto, essa adaptação ainda deve estar alinhada com a proposta do programa, que visa à recuperação de conteúdos não assimilados pelos alunos e à divisão em grupos de acordo com a média final dos estudantes.

Observou-se que muitos professores ignoraram essa divisão em grupos, aplicando três atividades ou avaliações em sala de aula (uma para cada trimestre). Em outras palavras, alunos com médias entre 9,1 e 10,0 realizaram as mesmas atividades e revisitaram os mesmos conteúdos que os alunos designados para o grupo de recuperação. No entanto, tanto a proposta de divisão em grupos quanto a padronização de atividades se mostraram falhas, pois o objetivo do programa é que cada aluno esclareça suas dúvidas e progrida para o próximo

ano sem defasagens de conteúdo. O fato de todos os alunos, ou mesmo os do mesmo grupo, revisarem o mesmo conteúdo não garante que este será o ponto de dificuldade do estudante.

Além disso, retomando a questão da conduta dos professores que não seguiram as orientações, é válido questionar se seria viável implementar todas as diretrizes. Durante o encerramento do trimestre e do ano letivo, os professores da rede pública têm tempo suficiente para dividir todos os alunos, conversar com cada um deles para selecionar conteúdos mais pertinentes, elaborar três atividades diferentes para três grupos distintos e ainda supervisionar um quarto grupo, composto por alunos auxiliares na recuperação? E, ademais, corrigir e lançar todas as notas dentro do prazo? A discussão sobre a insuficiência das horas-atividade não é nova. Há muito tempo é sabido que os professores dedicam boa parte de seu tempo fora da escola para cumprir suas responsabilidades. Em uma pesquisa destinada a sua dissertação de mestrado, Scholochuski (2018) afirma que:

Os professores entrevistados lamentam profundamente a diminuição do percentual destinado ao espaço-tempo da hora-atividade. Eles pontuam inúmeros retrocessos em seu trabalho envolvendo a falta de tempo para planejar, para organizar materiais, corrigir atividades, provas, entre outros. Alguns professores sentem-se machucados, desvalorizados, há um mal-estar docente pairando sobre as escolas estaduais do Paraná. A desmotivação é nítida e o desânimo por perder um direito conquistado com muito sacrifício é bastante visível entre os professores (Scholochuski, 2018, p. 134).

### **1.3 Resultados da Pesquisa**

Por ser um tema ainda pouco explorado, foi necessário conduzir uma pesquisa de campo para examinar a real percepção dos professores e alunos em relação ao Se Liga!. Foram entrevistados um total de 12 professores, correspondendo à quantidade dos que concordaram em participar. Quanto aos alunos, 15 estudantes responderam aos questionários. Durante o período de observação, ministrei aulas para 5 turmas de sétimo ano, portanto, foram selecionados aleatoriamente 5 alunos de cada turma.

Para ambos os grupos, foram formuladas três perguntas. Antes de respondê-las e de qualquer questionamento adicional, os participantes foram informados sobre a justificativa da SEED-PR para a implementação do Se Liga!, que, como mencionado anteriormente, busca o

aprimoramento e a consolidação dos conhecimentos e conteúdos essenciais do ano em curso, visando evitar defasagens e dúvidas para o próximo ano letivo.

As perguntas realizadas foram as seguintes: se concordavam com a justificativa da Secretaria de Educação e se consideravam que a recuperação de conteúdos é realmente o propósito do Se Liga!; a segunda pergunta indagou se, considerando que o objetivo do programa é a recuperação de conteúdos, eles avaliavam o resultado como positivo ou negativo; por fim, a última questão abordou a questão da sobrecarga, questionando se perceberam alguma sobrecarga decorrente do programa. Após isso, foi aberto um momento para que os participantes pudessem fazer comentários, caso desejassem. A seguir, serão apresentados os resultados da pesquisa, os quais serão discutidos posteriormente:

**Quadro 1 - Justificativa do Programa - Professores**

<b>Concordam</b>	2
<b>Discordam</b>	10

**Fonte:** Pesquisa da autora.

**Quadro 2 - Resultado do Programa - Professores**

<b>Positivo</b>	1
<b>Negativo</b>	11

**Fonte:** A própria autora.

**Quadro 3 - Sobrecarga Gerada - Professores**

<b>Sim</b>	11
<b>Não</b>	1

**Fonte:** A própria autora.

**Quadro 4 - Comentários - Professores**

	“O aluno fica sem estudar o trimestre inteiro com seriedade e quando
--	--



<b>Professor 1</b>	chega no fim do trimestre, no fim do ano, alguns conteúdos são selecionados e ele faz, passa de ano, tira nota. Mas não, ele não se apropriou do conteúdo do ano todo. Ele não pode dizer que aprendeu. Ele fez, ele estudou para fazer uma prova, para fazer um trabalho, mas não que ele tenha aprendido."
<b>Professor 2</b>	"O <i>Se Liga</i> no fim do ano, claro que é uma ideia muito bonita, a ideia de você intensificar a aprendizagem, mas ele é feito da maneira que acaba gerando um certo conforto no aluno. Ele não precisa e sabe que não precisa fazer uma prova ou atividade naquele momento e acaba deixando para o final. Isso gera uma sensação de injustiça nos outros alunos que fazem. Inclusive, tem alunos que reclamam e citam o <i>Se Liga</i> como algo injusto. Então, a maneira como ele é aplicado é o problema, talvez não o projeto, mas a maneira como ele é aplicado se torna um meio de passar alunos de qualquer forma, para criar números inflados."

Fonte: A própria autora.

#### Quadro 5 - Justificativa do Programa - Alunos

<b>Concordam</b>	6
<b>Discordam</b>	9

Fonte: A própria autora.

#### Quadro 6 - Resultado do Programa - Alunos

<b>Positivo</b>	4
<b>Negativo</b>	11

Fonte: A própria autora.

**Quadro 7 - Sobrecarga Gerada - Alunos**

<b>Sim</b>	7
<b>Não</b>	8

**Fonte:** A própria autora.

**Quadro 8 - Comentários - Alunos**

<b>Aluno 1</b>	"Eu acho que o <i>Se Liga</i> , para a maioria das pessoas, é passar de ano."
<b>Aluno 2</b>	"A verdade é que eu nem me lembro dos conteúdos do <i>Se Liga</i> do ano passado. Se a função dele não é passar de ano, e sim recuperar conteúdos que não aprendi durante o ano, não deu certo."

**Fonte:** A própria autora.

### Considerações finais

A partir dos resultados da pesquisa, é notável uma maior concordância entre os professores, os quais, em sua maioria, discordam da justificativa fornecida pelo estado para a implementação do *Se Liga*!. Muitos deles acreditam que o foco não está na recuperação de conteúdos e na promoção da aprendizagem, mas sim na garantia de aprovação, considerando a reprovação como algo extremamente prejudicial, especialmente em rankings como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Como resultado, consideram o impacto do programa como negativo e apontam uma sobrecarga significativa decorrente do programa.

Quanto à questão da aprendizagem, podemos retomar o que foi mencionado anteriormente pelos professores no Quadro 4. Muitos deles observam que alguns alunos, ao longo do ano letivo, são negligentes e não se empenham, contando com o *Se Liga*! para garantir a aprovação. No final do ano, estudam apenas para atender aos requisitos do programa, sem realmente produzir nada durante o ano letivo e sem absorver efetivamente os conteúdos.

Em relação aos alunos, observamos uma maior disparidade de opiniões. Muitos deles demonstraram confusão em relação à justificativa para a implementação do programa, sendo

necessário explicá-la várias vezes durante as entrevistas. Isso evidencia que o Se Liga! já está enraizado na percepção dos alunos como uma forma de passar de ano ou de série, em vez de ser visto como um meio de recuperação de conteúdos. Quanto ao resultado do programa, quando consideramos novamente a questão da aprendizagem em vez da mera obtenção de notas, muitos alunos o avaliaram de forma negativa. Podemos recorrer ao Quadro 8 para ilustrar o porquê consideram o resultado como negativo, no qual o aluno 2 menciona não se lembrar dos conteúdos estudados pelo programa no ano anterior. Vale ressaltar que esse aluno específico estava em risco de reprovação e foi aprovado pelo Se Liga!.

Também podemos destacar, com base no Quadro 4, a desmotivação que alguns alunos enfrentam no final do ano. De um lado, temos alunos que se esforçaram, estudaram e produziram durante todo o ano letivo. Do outro, temos alunos que foram negligentes, não participaram das atividades e, em alguns casos, até se recusaram a produzir ou realizar tarefas, mas, no final, possuem a possibilidade de serem aprovados. Muitos alunos, especialmente aqueles que não precisam do programa para serem aprovados, consideram essa situação injusta.

A crítica apresentada não reside precisamente na tentativa de evitar a reprovação do aluno, mas sim na forma como o processo de implementação do programa Se Liga! está sendo conduzido. Antônio D'Ávilla (1959) já identificava a repetência como um dos principais desafios da educação no Brasil. Nesse contexto, ele iniciou uma série de estudos que relacionavam a reprovação ao conceito de recuperação, conduzindo uma experiência em 1936 no Grupo Escolar Regente Feijó em São Paulo:

Tratava-se de recuperação de alunos de diversas classes desse grupo, desajustados, repetentes, indisciplinados, por meio de normalistas adrede preparados, quer no trabalho docente, quer no preparo de material de ensino. Entregue reduzido número desses menores aos encarregados da recuperação, nos dois últimos meses letivos do ano, foi o trabalho amplamente recompensado, salvando-se da reprovação certa grande número de crianças (D'Ávilla, 1959, p.10).

Portanto, a proposta do Se Liga! possui um objetivo que, se bem trabalhado e implementado, poderia ser extremamente benéfico para os alunos, ajudando a resolver muitos problemas relacionados à defasagem de aprendizagem. No entanto, o programa enfrenta diversos obstáculos, como a percepção dos alunos, a priorização do estado em relação a

números (à custa da preocupação com a aprendizagem), a falta de padronização na implementação e a alta sobrecarga enfrentada pelos professores da rede. Assim, podemos concluir que o Se Liga! possui potencial para se tornar um programa eficaz e benéfico, contudo, isso depende de uma implementação adequada e de melhores condições para os professores.

## REFERÊNCIAS

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da Psicologia Escolar**. 2010. 264 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

D'ÁVILLA, Antonio. **O problema da repetência e as classes de recuperação**. In: IV Congresso Nacional de Professores Primários. Recife, Pernambuco, 1959.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do. **Se Liga!** Secretaria da Educação. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Programa-Se-Liga>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do. **Programas**. Secretaria da Educação. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Programas-e-Projetos>>. Acesso em: 2 mai. 2024.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do. **SE LIGA!: Ações Pedagógicas com foco no fluxo escolar**. 30 dez. 2023. Apresentações Google. Disponível em: [https://docs.google.com/presentation/d/1GsLq0\\_cq1W0Gb-2zhSk5-tCLmscHDMXbiLLeiePcCJ0/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/1GsLq0_cq1W0Gb-2zhSk5-tCLmscHDMXbiLLeiePcCJ0/edit?usp=sharing). Acesso em: 9 abr. 2024.

SÁ FURLANETE, K. L. V. R. de .; CZERNISZ, E. C. da S.; SANTOS, S. A. dos. **A jornada de trabalho e a hora atividade como expressões do processo de precarização e intensificação do trabalho na Escola Pública Paranaense**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1098–1113, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14548>. Acesso em: 3 maio. 2024.

SCHOLOCHUSKI, V. C. P. **O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do Município de Almirante Tamandaré**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

**A DIVERSIDADE CULTURAL PRESENTE DENTRO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR:  
UM OLHAR SOBRE O RECONHECIMENTO DO INDIVÍDUO  
POR MEIO DO MULTICULTURALISMO**

Sandy da Rocha Locatelli (UEL)

**RESUMO:** O estudo a seguir propõe uma análise das diversas realidades socioculturais presentes em alunos de ensino fundamental II em uma escola pública de Londrina (PR), e como a instituição escolar influencia nesse desenvolvimento do indivíduo social. No decorrer do estágio no Programa Residência Pedagógica, como uma docente em formação, foi observado o modelo de estratégias educacionais utilizado, tanto pela professora preceptora quanto pela gestão escolar, com base nos estudos de Ongaro, Bolzan e Wisch (2018) e Maia e Silva (2019), que refletem sobre a importância dessas diversidades de experiências sociais e consideram ser imprescindível ao ambiente escolar saber como utilizar diferentes metodologias para a valorização educacional e social deste sujeito. O estudo proporcionou como resultado uma diversidade de experiências educacionais, promovendo a valorização do multiculturalismo dentro do ensino, mostrando que, mesmo com os desafios, é um mecanismo de ensino importante para a formação de um indivíduo inserido em uma sociedade plural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência pedagógica; multiculturalismo; estudante.

## **Introdução**

O estágio foi desenvolvido através do Programa Residência Pedagógica no 4º ano do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em uma escola estadual. Nesse colégio atuei como estagiária no ensino fundamental II em duas turmas de sexto e sétimo ano e, no decorrer desse período, foi possível observar como a instituição desenvolve um relacionamento de proximidade, tanto com os professores quanto com os alunos, valorizando suas diferentes vivências e, a partir disso, aperfeiçoando um contínuo de metodologias educacionais com pretensões de desenvolvimento do estudante e do indivíduo socialmente pertencente.

Esse modo da instituição escolar se relacionar com os seus colaboradores e estudantes colidiu com os inúmeros discursos e documentos de pesquisas que os professores utilizaram ao decorrer da minha formação quanto uma docente. Esse método educacional corresponde a algo mencionado por Paulo Freire (1967, p.97): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir

à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Por diversas vezes, aprendemos dentro das aulas de Metodologia e Ensino que a instituição escolar, os colaboradores, os docentes e alunos precisam desenvolver um relacionamento de confiança para que possibilite o debate de assuntos presentes na sociedade e, desta maneira, traçar um mesmo objetivo: formar um sujeito socialmente apto para conviver e se aprimorar no âmbito social que desejar. E foi essa à prática em que estive inserida dentro desta preparação para a docência.

A escola é o espaço onde os alunos se deparam com uma diversidade de condições sociais e culturais e por meio delas conseguem se desenvolverem como sujeitos socialmente inserido, se colocando como um mediador da realidade em que a escola está sujeita. Durante o período do estágio foi perceptível essas interações dentro das aulas com a professora responsável, que colocava em prática algo mencionado por Freire (1996, p.25): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A professora conduzia as aulas, instigando os alunos a pensarem sobre a resolução de uma questão textual, utilizando acontecimentos do cotidiano ou algo que os aproximasse do conteúdo abordado de algum modo. Essa maneira lúdica de ministrar uma aula era possível porque a docente permitia que os alunos desenvolvessem essa relação de companheirismo com ela e a curiosidade pelo material a ser trabalho em sala. A equipe gestora da escola permitia essa postura do professor, atuando como parceira e desenvolvendo um diálogo que possibilitava ao docente autonomia dentro dos prazos de entrega.

Por fim, ao desenvolver os planos de aula (teoria) e elaborar a forma como relacionaria os alunos ao conteúdo proposto (didática), priorizei a manutenção dessas relações emocionais que instiguei ao decorrer dos momentos de observação nas aulas ministradas pela professora preceptora, sempre dialogando com o tema proposto para cada regência.

## **1 Desenvolvimento**

As primeiras aulas em que observei, estava sendo trabalho o conto “Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, que retrata a história de uma moça que vivia sozinha e passava os dias trabalhando em um tear, mas era feliz. Com o decorrer do tempo, ela sente necessidade de ter um marido. No entanto, depois que o homem descobriu o poder do tear, passou a explorar o seu trabalho.

Neste sentido, a professora, ao apresentar o conto, manuseou uma discussão sobre os elementos principais da narrativa, tais como: tear, o marido, a moça, a magia. Desenvolvendo uma conversa com os alunos, o que fez com que eles se animassem com a história, desencadeando uma série de reflexões acerca da proximidade entre conto e vivência de cada um. A magia que pertencia a narrativa foi um mecanismo reinterpretado pela professora para o desenvolvimento de uma atividade voltada a escrita criativa dos alunos, modificando a proposta para a possibilidade de execução das duas turmas. A proposta para o sexto ano foi o desenvolvimento de uma mudança de gênero textual transformando o conto em uma História em Quadrinho (HQ). E para o sétimo ano, seria o desenvolvimento de um novo conto, tendo como obrigatoriedade ser em primeira pessoa do discurso e narrado por um dos personagens ou objetos presentes, ou seja, a história seria a mesma, mas teria uma mudança na forma de ser contado e em como se daria os acontecimentos.

Os primeiros momentos dessas produções ocorreram dentro de sala de aula e foi visível a animação dos alunos com o processo da atividade, que se desenrolava com base, na maioria das vezes, nas suas próprias vivências e relações com suas avós com as máquinas de tear, algo que era estimulado pela professora. Essa experiência corresponde a algo mencionado por Ongaro, D. et al. (2018, p.10):

Em suas singularidades, essas crianças, com suas aprendizagens, trazem para dentro do espaço/tempo escolar suas vivências, suas formas de ver, pensar, sentir e agir no mundo. São elas que, ao conviverem dentro dos muros escolares, dão vida e sentido à escola.

Os alunos, de alguma maneira, vão buscar uma relação com suas experiências familiares para conseguirem compreender o material abordado dentro de sala de aula, sendo de suma importância o professor desenvolver e estimular esses diálogos para que atividade seja um processo de aprendizagem facilitado e instrutivo, valorizando a singularidade do sujeito, como ressalta Ongaro, D. et al. (2018, p.11): “a organização da vida e realidade escolar dos anos iniciais do ensino fundamental precisa ser pensada de modo a valorizar os sujeitos e suas culturas.”

Os resultados desses trabalhos foram, extremamente, satisfatórios. Os alunos superaram as expectativas, desenvolvendo a narrativa de modos singulares, partindo do pressuposto da história originária e criando um desdobramento diferente.



A primeira regência que ministrei, na turma de sexto ano, foi desenvolvido um plano de aula sobre poesia para alunos. A proposta era abordar a poesia de uma maneira próxima ao que eles vivenciavam no seu cotidiano, para isso, foi selecionado o livro *Utopia*, de Paulo Gabriel (2000), que contém diversas poesias com teor social, abordando diferentes temas, como violências, pobreza, rede familiar, amizade, liberdade etc. Para o desenvolvimento da aula, foi selecionado quatro poesias que abordavam diferentes temas para serem discutidos em sala. A conversa sobre cada poesia desenvolveu diferentes diálogos de identificação sobre as próprias experiências familiares. Por fim, foi exposto um papel de cartolina com o título de uma poesia presente no livro, para que fosse possível uma dinâmica de reescrita da poesia a partir de estrofes destacadas e, ao final, uma análise e comparativo com a poesia original.

O desenvolvimento dessa atividade resultou em um diálogo abrangente sobre as questões que relacionam o título ao texto e algo que também foi pauta de discussão é se o título continuou suprimindo as necessidades do poema, mesmo que tenhamos alterado a ordem de produção. Além das terminologias presentes nas características do gênero, foi desenvolvido uma análise e debates para que fosse criado um diálogo abordando diferentes questões sociais, com o intuito do aluno se sentir visível e compreendido pelos outros colegas e docente, possibilitando que seja possível colocar em pauta algo mencionado por Maia e Silva (2019, p. 212), no qual “o papel da escola não se restringe somente aos processos formais de acesso ao conhecimento, mas abrange também a formação pessoal, social e o mundo do trabalho.”

A multiculturalidade é a busca pelo respeito e valorização das diferenças, seja em espaços sociais mais amplos ou nos espaços educacionais, deve se desenvolver através de debates e conhecimento sobre novas realidades. É dentro da sala de aula, ou da instituição escolar, que é possível proporcionar um debate através de análises de textos literários, estando na aula de Língua Portuguesa, por exemplo. Esse movimento foi promovido dentro da aula através dos textos poéticos, possibilitando uma conversa sobre o poema, e a partir disso, o desenvolvimento de um diálogo das próprias singularidades do aluno.

Essa comunicação com o estudante é um desafio que precisa ser enfrentado e desenvolvido, visto que a escola é um lugar plural, se tornando o encontro de diferentes realidades em um único ambiente. Portanto,

Diante disso, é necessário que os profissionais da educação considerem o desafio de lidar não apenas com a cultura relacionada aos valores e costumes

peçoais, mas também com uma leitura de cultura que compreende os conhecimentos e as experiências cotidianas que os alunos trazem de suas realidades sociais e afetam diretamente as relações que se desenvolvem no espaço da comunidade escolar. (Maia e Silva, 2019, p. 213)

Após o resultado satisfatório da primeira regência, optei por continuar a desenvolver essa relação próxima com os alunos durante as aulas de observação, espelhando-me na maneira como a professora preceptora se colocava acessível a todos os alunos. Em uma aula de observação, a docente trabalhou com a exibição de um curta-metragem espanhol de 2009, intitulado *Alma*, de Rodrigo Blaas, que conta a história de uma criança que passa pela vitrine de uma loja de bonecas encantadoras e, se sentindo instigada a entrar, acaba ficando presa em um mundo fantasioso. Este curta-metragem tem objetivo de causar medo e curiosidade, mantendo diversas pistas do que pode estar ocorrendo durante a narrativa e deixando o final aberto, possibilitando diversas interpretações. A docente reproduziu esse curta duas vezes e passou as instruções da atividade, que consistia no desenvolvimento de uma notícia com base nos acontecimentos reproduzidos, seria opcional de cada estudante relatar um desfecho para a história.

Os estudantes, novamente, ficaram instigados com a atividade, cada um desenvolvendo uma notícia com perspectivas opostas e desejando comentar isso com a turma. Quando essas discussões ocorriam, a professora estimulava fazendo perguntas sobre como eles tiveram as ideias ou como iriam desenvolvê-las, para que os alunos tivessem um repertório para a elaboração da ideia. A docente valorizava essa troca de ideias em sala, antes da produção da redação, mostrando aos alunos que todos tinham importância e deveriam ser ouvidos e validados. O resultado das redações surpreendeu pela qualidade do que foi entregue e, também, pela criatividade e seguimento das terminologias exigidas no gênero textual notícia, se atentando a descrição do tempo, lugar e como ocorreram os fatos e, nas notícias que possuíam resolução do ocorrido, relataram de forma coesa como foi o desfecho.

O tema da próxima regência, para os alunos do sexto ano, era sobre Contos Misteriosos. O conto selecionado foi *Perseguição* (2003), de Paulo André, que narra a história de um homem que está voltando do seu trabalho, no meio da madrugada, e que quando percebe que está sendo seguido por algo, começa a correr, mas ao chegar em casa, descobre que seus pais trancaram a porta, o que lhe causa ainda mais desespero. O conto é curto, mas provoca suspense desde o começo, para no final o leitor descobrir que tudo o que aconteceu

era apenas um sonho do personagem. Antes de ocorrer a leitura em sala, foi proposto uma conversa sobre o título do conto, instigando os alunos a pensarem no porquê o autor escolheu esse título, o que podemos esperar da história com apenas com essa informação e se eles já tinham se sentido perseguidos por algo/alguém. Essas colocações proporcionaram conversas interessantes e que de algum modo dialogavam com o conto que estava sendo proposto. Após a conversa, foi iniciado a leitura com a participação dos alunos para que fosse possível realizar uma análise do que estava sendo contado e rememorar aquela primeira conversa sobre o título do conto.

As interpretações do conto, por parte dos alunos, sempre vinham com alguma recordação de momentos em que se sentiram perseguidos ou dos sonhos que eram vividos e lhes causavam medo. Após essas análises, os alunos responderam perguntas específicas do gênero conto e foi proposto uma reescrita do final da narrativa, sendo um critério que o suspense fosse mantido, e opcional revelar ao leitor se tinha mesmo algo perseguindo o personagem e o que era. O resultado dessa atividade, tanto na recapitulação das terminologias quanto na reescrita do final do conto, foram satisfatórias.

A seguinte proposta, para alunos do sexto ano, foi de uma produção de uma narrativa ficcional. A ideia era uma retomada de conceitos para a produção de uma história, abordando duas estruturas diferentes sendo HQs e contos.

A aula iniciou com a explicação da proposta de atividade que seria desenvolvida em dois momentos, na primeira etapa, os alunos receberam uma folha com seis quadrados contendo personagens em alguns, paisagens em outros e alguns em branco. Os alunos deveriam criar uma história com base no que cada quadrinho continha, mas era necessária uma sequência de fatos, contendo o início, meio e fim; na segunda etapa, os alunos receberam uma outra folha, na qual teriam que desenvolver um conto com base na história em quadrinhos, fazendo as alterações necessárias para a elaboração da narrativa.

No final da explicação da atividade proposta, os alunos tiram suas dúvidas e, ao receberem a primeira folha, iniciaram um diálogo do que poderia ser realizado ou trouxeram alguma experiência de leitor e familiar do que aquelas imagens, que preenchiam alguns quadrinhos, os recordavam. As HQs apresentadas possuíram resultados diferentes umas das outras, trazendo recordações próprias ou uma criação de mundo ficcional para a história. O processo de transformação da história em quadrinhos para um conto foi mais demorado, os

alunos sentiram uma maior dificuldade em conseguir descrever a ambientação e como se deram os acontecimentos narrados, mas, com o decorrer da aula, eles conseguiram desenvolver as duas propostas de gênero textual.

### **Considerações finais**

A experiência no Programa Residência Pedagógica no curso de Letras-Português permitiu colocar em prática os estudos e metodologias com as quais estudei ao decorrer do curso de licenciatura. E o contato com uma instituição escolar e uma preceptora que buscam, dentro do que é oferecido, evidenciar esse estudante e possibilitar que ele se sinta devidamente pertencente, com todas as suas singularidades e experiências, proporciona uma nova oportunidade de conhecimento. O estágio promoveu uma experimentação e aprendizagem de como a educação deve ou não acontecer dentro da escola, formando um indivíduo socialmente pertencente e instruído academicamente.

No final, é possível considerar que todo o percurso agregou e reafirmou a escolha pela docência, buscando, a todo momento, revisar e criticar os meus posicionamentos e metodologias de ensino dentro de uma sala de aula e na comunidade escolar, para que o ensino se adeque ao estudante servindo para que ele se sinta integrado e relevante para o aprendizado que está sendo proposto.

### **REFERÊNCIAS**

ALMA. Rodrigo Blaas; Cecile Hokes. Espanha: Pixar, 2009. Vídeo (5min30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mJzUfmVWcLM>

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ONGARO, Daniela Dal; WISCH, Tasia Fernanda. A organização da vida e da realidade escolar: olhares sob a perspectiva das experiências socioculturais. **Regae** - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 7, n. 15, p. 9-24, 2018. Universidade Federal de Santa Maria.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Paulo. **Utopia**. Textos de Paulo Gabriel; fotos Agenor Chiarinelli. Belo Horizonte: Santa Clara, 2000.

GOMES, Paulo André T. M. **Perseguição**. 2003.

REGO MAIA, A. P.; MOREIRA DA SILVA, C. N. Educação escolar e multiculturalismo: lendo e refletindo realidades sociais na sala de aula. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 200-216, 2019.

## **USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO PÓS-PANDEMIA**

Jéssica Larissa Pais dos Santos (UEL)

Vitória Calderone Ferreira (UEL)

Franciela da Silva Zamariam (C. E. Newton Guimarães)

**RESUMO:** Este artigo busca expor a importância da aplicação de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, com foco em turmas advindas do cenário de pandemia da Covid-19, saídas do Ensino Fundamental 1 para o Fundamental 2. Ao longo deste trabalho, serão utilizadas as experiências e observações das alunas Jéssica Larissa Pais dos Santos e Vitória Calderone Ferreira, durante o decorrer da residência no Colégio Newton Guimarães, acompanhadas pela professora Franciela Zamariam. O período experienciado e relatado aconteceu em turmas do 9º ano e no ateliê literário para os alunos do NAS. Dessa forma, será apresentado o uso de Metodologias tanto no ensino geral da Língua Portuguesa quanto, especificamente, no ensino da gramática como modo de aprimorar o ensino-aprendizagem nas classes.

**PALAVRAS-CHAVE:** covid-19; metodologias; gramática.

A pandemia de covid-19 deixou consequências que ainda não puderam ser mapeadas. Na educação não foi diferente. Ao longo de aulas ministradas em turmas do 9º ano de uma escola pública de Londrina, em 2023, os estudantes mostraram dificuldades em diferentes áreas, que foram observadas já no início do ano letivo pelas estagiárias e pela professora regente de Língua Portuguesa. Tais dificuldades, por meio da aplicação de metodologias ativas, puderam ser notadas tanto na aprendizagem em si, quanto na sociabilidade, nos comportamentos associados aos estudos, bem como na compreensão de textos instrucionais simples e dos comandos das atividades. Como exemplo disso, pode-se apontar a proposta de elaboração de releituras de poemas da autora Carolina Maria de Jesus, cuja escolha deveria ser feita a partir de textos previamente selecionados pela professora. A atividade incluía a leitura e a retextualização do poema, de modo a transpor o leitor para o papel de sujeito de sua escrita, além de decorar a folha de produção textual como uma casa de favela, remetendo às origens de Carolina, para compor um mural de divulgação na escola. Contudo, durante o processo de criação, sempre orientado, notou-se o apagamento desses sujeitos e a resistência a colocar-se no texto, ao mesmo tempo que poucos solicitaram

esclarecimentos, mesmo que não tivessem entendido o gênero releitura, trabalhado anteriormente. Diversos alunos fizeram paráfrases distanciadas dos poemas de Carolina, sem conexão com suas realidades.

Em uma segunda atividade aplicada às mesmas turmas, a qual nomeamos “Pedalada literária” - foi realizada em parceria com o componente de Educação Física -, os estudantes foram convidados a escolherem um conto clássico de uma lista de sugestões e a realizarem suas leituras, anotando os pontos que lhes despertassem interesse e os impactassem, seja positiva ou negativamente. Houve, no momento do planejamento, a intenção de que os alunos que fossem de bicicleta a enfeitassem com elementos interpretativos do conto lido, e os que fossem a pé, por não a ter, se caracterizassem conforme sua interpretação do texto literário. Todavia, no momento da prática, observou-se que muitos alunos deixaram de produzir as caracterizações solicitadas.

Após o cumprimento do trajeto, realizou-se um piquenique em uma área verde da cidade, onde programamos o compartilhamento das leituras, para o que os alunos foram separados em cinco grupos de até dez pessoas. No entanto, durante a dinâmica, pode-se notar que mesmo que alguns alunos conseguissem contar bem os acontecimentos das obras, muitos deles sabiam apenas superficialmente narrá-las, e pareciam ter lido apenas resumos ou sequer isso, não conseguindo concluir a proposta.

A partir do que se observou nessas duas ocasiões, traçamos um paralelo entre essa dificuldade dos alunos e os problemas que a pandemia infligiu à Educação. Segundo Dias e Ramos (2022), com base nos resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a partir do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), constatou-se que, por conta do ensino remoto emergencial no período pandêmico, houve prejuízos inúmeros, principalmente para o Ensino Fundamental, havendo uma queda dos índices educacionais apresentados em 2019, impactando majoritariamente estudantes do 9º ano, que saíram do Fundamental 1 para Fundamental 2 durante esse período. A necessidade de uma adaptação rápida que utilizasse as tecnologias digitais impulsionou uma mudança não planejada na estrutura de ensino das instituições de nível básico, para a implementação da educação a distância, o que acabou prejudicando o aprendizado dos estudantes, entre outros motivos, que passam também pela saúde e família.

Com essa constatação, fez-se necessário pensar atividades e dinâmicas que atuassem



na recomposição da aprendizagem dos estudantes e os ajudassem em sua socialização. Assim, após alguns estudos, surgiu a ideia da realização de uma prática chamada “Escape Room”, um jogo de enigmas contendo comandos de interpretação textual, elementos da literatura clássica, além de lógica e conhecimentos de mundo. A atividade foi preparada com instruções bem definidas a serem seguidas para que no fim, uma chave fosse encontrada e eles fossem liberados da sala onde estariam “presos”.

Ao longo da realização do “Escape Room”, pôde ser observado pelas estagiárias a divisão da sala em dois grupos, um que tentou seguir as instruções e participar do jogo, e outro que apenas tentou burlar as regras e encontrar a chave sem segui-las, prejudicando a diversão e o aprendizado dos colegas. Ao final, os estudantes tiveram um momento de autoavaliação, quando perceberam que a atividade foi prejudicada por não terem seguido os comandos previamente dados e os que se apresentaram ao longo do jogo, então pediram por uma nova realização, o que lhes foi concedido. A prática, no geral, foi positiva, pois propiciou a tomada de consciência dos próprios alunos, os quais identificaram o problema e demonstraram a intenção de melhorá-lo.

Outra ação pedagógica importante para o amadurecimento discente foi a de produção de podcasts. Inicialmente, foi-lhes apresentado o gênero por meio de dois exemplos, um vídeo do Youtube e um áudio do Spotify, deixando clara a estrutura básica, mais ou menos estável, e as características essenciais do podcast. Ao final da aula, foi pedido para que a turma se dividisse em equipes para a produção, primeiro, de seu roteiro, depois do próprio vídeo ou áudio, tudo com base nos critérios de avaliação listados. Registramos no quadro o passo a passo que deveriam seguir, estabelecendo como tema os livros que estivessem lendo nas aulas de Redação e Leitura.

Durante a construção do roteiro, muitos grupos se mostraram mais abertos à busca pelo esclarecimento das dúvidas e à interação com as estagiárias. Os resultados tiveram um avanço significativo nessa atividade, dado que a maioria das equipes não só entregou, como seguiu as instruções, além de muitos deles terem escolhido fazer vídeos, não só áudios. Isso demonstrou maior desenvoltura e autoconfiança dos estudantes.

Com as práticas descritas, pudemos observar o que Berbel apontou em “*As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*”:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (Berbel, 2011, p. 28).

Esse engajamento e senso de pertencimento foram despertados com mais força no segundo semestre no meio discente, quando implementamos nas aulas uma sequência didática, focada no tema tratado a partir da entrevista com um neurocientista, que a professora levou-lhes para a leitura: os malefícios do uso abusivo das tecnologias digitais. Cabe ressaltar que essa temática surgiu da preocupação com as aplicações equivocadas que os estudantes faziam do aparelho celular, em momentos inapropriados e amiúde. Todos os gêneros textuais - não seus temas nem a sequência -, cujos textos foram propostos, constavam no currículo, sendo que foram reorganizados para atender à demanda da turma.

Nesse sentido, começamos com algumas aulas sobre o texto didático-científico “Como o algoritmo do TikTok impacta nossa saúde mental, segundo estudo” (Galileu, 2023), separando a turma em duplas, após a leitura, e distribuindo aleatoriamente perguntas sobre o texto e, do outro lado da sala, as respostas. O objetivo era que a turma dialogasse sobre o assunto lido e cada um encontrasse o par correspondente. Por fim, todos leram suas perguntas e responderam-nas, com base no que lhes foi dado e no aprofundamento que fizeram por meio da discussão com o colega, gerando um debate não só sobre a estrutura do texto didático-científico, mas primordialmente sobre as informações relevantes apreendidas por meio da leitura, como as estratégias usadas pelas grandes empresas de tecnologias para provocar dependência e perpetuar seus usos.

Essa temática foi mantida nas aulas seguintes, ministradas pelas outras estagiárias, a sobre os seguintes gêneros: 1. a notícia e a reportagem, que focaram em acontecimentos e pesquisas relacionados aos usos de celulares nas escolas da Europa; 2. a enquete, que foi diferenciada da metodologia científica, produzida em sala, com perguntas autorais, e aplicada na escola, de modo que os alunos pudessem investigar por si como se dá a relação dos jovens, seus colegas, com as tecnologias digitais; e 3. o infográfico, cuja produção ocorreu a partir dos dados coletados por meio da enquete. Todos os textos escritos, dos gêneros mencionados, tiveram a leitura como atividade basilar.

Uma vez constatado o problema, os estudantes receberam a proposta para criarem cartazes de campanha de conscientização, cujo objetivo foi alertar o corpo discente do colégio sobre os riscos à saúde física e mental do uso abusivo das tecnologias, retomando ainda conteúdos específicos trabalhados em aula, como as figuras de linguagem, a relação entre texto verbal e não verbal e o modo imperativo dos verbos, sendo elementos importantes à comunicação. Essa atividade mostrou-se eficaz na aprendizagem de diferentes conteúdos e competências. A oralidade também foi trabalhada, uma vez que, no fim da sequência, todos apresentaram para a sala seus cartazes (antes da afixação), como haviam feito com os resultados de seus infográficos, exercitando a expressão oral e seus componentes extralinguísticos.

A última prática revelou-se frutífera em mais um quesito: a turma entregou cartazes criativos e bem elaborados, seguindo corretamente as instruções, o que demonstrou o crescimento que a turma teve, comparando-se com o início do ano.

A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, que, conforme explicitado anteriormente, é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Conforme dito pelos autores Souza, Iglesias e Pazin Filho, as metodologias ativas trazem essa autonomia e percepção própria por parte dos estudantes, evidenciando o desenvolvimento destes perante as novas dinâmicas propostas, com o professor auxiliando no processo, deixando com que eles descubram as respostas por conta própria.

É possível perceber, ao longo deste trabalho, a relevância de metodologias que promovam o engajamento dos estudantes, mas também a importância da leitura de textos reais e integrais em sala de aula, pensando o ensino muito além da pontuação de tópicos linguísticos e do uso de exemplos isolados. Lidar com as regras gramaticais e outros aprendizados indissociavelmente da leitura e das situações reais, com objetivos muito além de apenas decorar um conteúdo, mas verdadeiramente aprendendo a aplicá-los em benefício

próprio e de seu entorno, propiciou aos alunos uma aprendizagem significativa para suas vidas. É preciso valorizar, em sala de aula, o sentido de mundo apreendido pelos estudantes, como enfatiza Lajolo: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (Lajolo, 1993, p. 15). Assim, todas as metodologias empregadas ao longo da realização do estágio, no ano de 2023, foram pensadas sempre com vistas à aprendizagem, defasada em decorrência da pandemia, mas tendo o texto como foco, logramos a aquisição de saberes essenciais à progressão escolar e às experiências dos estudantes.

Com isso, concluímos que as atividades diversificadas, aplicadas por intermédio das metodologias ativas, com foco nas dificuldades dos alunos, possibilitaram significativa contribuição para a construção do conhecimento em sala. Tal abordagem favoreceu a ampliação do repertório discente, pela pesquisa e reconhecimento de fontes relevantes de informações confiáveis, e facilitou o desenvolvimento da compreensão de textos, ao ir além da estrutura dos gêneros e auxiliar os alunos a alcançar o entendimento dos comandos das atividades. Finalmente, galgamos também a integração da universidade com a escola, pelo estágio, envolvendo ainda a comunidade escolar com os novos conhecimentos adquiridos e, consequentemente, trazendo importantes resultados para a Educação.

## REFERÊNCIAS

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

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

DIAS, Érika. RAMOS; Mozart Neves, A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvFL9qs/?format=pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

DIESEL, Aline. BALDEZ, Alda Leila S. MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, RS, v.14 n.1, p. 268-288, 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod\\_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf). Acesso em: 11 fev 2024.

FREITAS, Lessandro de. EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA: OS IMPACTOS DA COVID - 19 SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. *Revista Epistemologia e Práxis*

Educativa - EPEduc, Piauí, v.06, n.02, p. 1-16, 2023. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4055/3788>. Acesso em: 12 feb 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora. 1989. p. 11-12.

GALILEU, Redação. Como o algoritmo do TikTok impacta nossa saúde mental, segundo estudo. In: **Revista Galileu**. 01 mai 2023. Disponível em:  
<https://revistagalileu.globo.com/sociedade/comportamento/noticia/2023/05/como-o-algoritmo-do-tiktok-impacta-nossa-saude-mental-segundo-estudo.ghtml>. Acesso em: 01 out 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo (SP): Editora Ática S.A. 1993. p. 15.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de Ensino aprendizagem?** 2003. 28. Informática na Educação. Mestrado (de Informática aplicada à Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675248/mod\\_resource/content/1/Por%20que%20utilizar%20Jogos%20Educativos%20no%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675248/mod_resource/content/1/Por%20que%20utilizar%20Jogos%20Educativos%20no%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem%20.pdf). Acesso em: 12 fev. 2024.

## Realização

---



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS  
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS  
ÁREA DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO

## Apoio

---

Grupo de Pesquisa  
**FELIP**  
Formação e Ensino em Língua Portuguesa

 **NRE**   
Londrina

**proex**   
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO