



**OS SABERES DO ENSINAR NOS
SABORES DO APRENDER:
VIVÊNCIAS DE LEITURA
E ESCRITA NO CEMXXXIII
FERNANDO GRANGEIRO DE MENEZES**

**JAIRZINHO RABELO
LÍVIA DIAS
NÚBIA ANDRADE
VIVIAN CARREIRO
Organizadores**

UFRR
EDIÇÕES

Organizadores

*JAIRZINHO RABELO
LÍVIA DIAS
NÚBIA ANDRADE
VIVIAN CARREIRO*

**OS SABERES DO ENSINAR
NOS SABORES DO APRENDER:
vivências de leitura e escrita no
CEMXXXIII Fernando Grangeiro
de Menezes**



Os saberes do Ensinar nos Sabores do Aprender: Vivências de leitura e escrita no CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes. *Copyright* © 2024 by Jairzinho Rabelo, Livia Dias, Nubia Andrade, Vivian Carreiro.
Esta obra está licenciada sob a *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Esta obra pode ser reproduzida, copiada e compartilhada, desde que mencionada a fonte e a autoria. A violação dos direitos do autor é crime estabelecido pela lei penal brasileira (Lei Nº 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições Equipe Editorial

Universidade Estadual de Roraima Carlos Eduardo Bezerra Rocha, Cláudio Souza da Silva
Rua 7 de Setembro, Nº 231. Júnior, Magdiel dos Santos da Silva.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Presidência

Isabella Coutinho Costa

Conselho Editorial

Márcia Teixeira Falcão, Mário Maciel de Lima Júnior,
Rafael Parente Ferreira Dias, Rodrigo Leonardo Costa de
Oliveira.

Universidade Estadual de Roraima

Cláudio Travassos Delicato, *Reitor*. Edson Damas da
Silveira, *Vice-Reitor*. Everaldo Barreto da Silva, *Pró-
Reitor de Ensino e Graduação*. Leila Chagas de Souza
Costa, *Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e
Inovação*. Isabella Coutinho Costa, *Pró-Reitora de
Extensão e Cultura*. Alvim Bandeira Neto, *Pró-Reitor de
Planejamento e Administração*. Ana Lídia de Souza
Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*. Francisco
Robson Bessa Queiroz, *Pró-Reitor de Gestão de Pessoas*.

Diagramação: Leandro da Conceição Araújo.

Capa: Marcos Murilo Costa Silva.

Revisão: Jairzinho Rabelo, Nubia Andrade, Vivian Carreiro.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Os saberes do ensinar nos sabores do aprender
[livro eletrônico] : vivências de leitura e
escrita no CEMXXXIII Fernando Grangeiro
de Menezes / organização Jairzinho
Rabelo...[et al.]. -- Boa Vista, RR :
UERR Edições, 2024.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Livia Dias, Nubia Andrade,
Vivian Carreiro.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89203-77-3

1. Ambiente escolar 2. Aprendizagem - Metodologia
3. Educação 4. Professores - Relatos I. Rabelo,
Jairzinho. II. Dias, Livia. III. Andrade, Nubia.
IV. Carreiro, Vivian.

24-243612

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Relatos de experiências pedagógicas
:
Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

5 Prefácio

7 Apresentação

11 CAPÍTULO I – PROJETOS DE INTERVENÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DO CEM XXXIII: A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO AOS RESULTADOS (Lívia Gomes Rodrigues Dias, Maria Gilvania de Menezes Pinheiro, Vivian de Aparecida Oliveira Carreiro, Núbia Paulo da Costa Andrade e Joilma Feitosa Oliveira).

21 CAPÍTULO II – “NO PRINCÍPIO...”: GÊNESE DOS RELATOS DO CEMXXXIII (Lívia Gomes Rodrigues Dias, Maria Gilvania de Menezes Pinheiro, Vivian de Aparecida Oliveira Carreiro, Núbia Paulo da Costa Andrade e Joilma Feitosa Oliveira).

29 CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO (Ana Maria Fernandes dos Santos Costa e Maria Eliene da Silva Teixeira).

31 CAPÍTULO IV – LEITURA E ESCRITA COM ALUNOS AUTISTAS: PRÁTICAS INOVADORAS E LÚDICAS NA SRM (Ana Maria Fernandes dos Santos Costa, Ilma Lima da Silva e Rozenira da Costa Camelo).

41 CAPÍTULO V – CONHECENDO AS AVENTURAS DE DOM QUIXOTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA (Juliani Corrêa Berlezi).

51 CAPÍTULO VI – NOSSAS HISTÓRIAS: ARTE NA ESCRITA DE AUTOBIOGRAFIAS (Elizandra Maria da Costa Alvarenga).

59 CAPÍTULO VII – VOZES LITERÁRIAS: EXPLORANDO A LITERATURA E A PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA (Karla Danielle Matos Menezes King e Lady Dayana Aguiar Fontenele).

71 CAPÍTULO VIII – AS REVOLTAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): UMA RELEITURA JORNALÍSTICA (Kézia Wandressa da C. Lima).

79 CAPÍTULO IX – BINGO DE BIOASTRONOMIA: UM JOGO DIDÁTICO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO (Ubiracy Pereira Junior).

89 CAPÍTULO X – INTERPRETAÇÃO CRIATIVA: DAS EXPLICAÇÕES MÍTICAS AO SURGIMENTO DAS EXPLICAÇÕES RACIONAIS E SISTEMÁTICAS DA FILOSOFIA (Angelice Soares Ferreira).

97 CAPÍTULO XI – MENTES CRIATIVAS, LEITURAS VISUAIS: FLORESCENDO A LEITURA (Nilzete dos Santos Costa e Eliene Sousa Silva).

105 CAPÍTULO XII - DESPERTANDO HABILIDADES E INCENTIVANDO A CRIATIVIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL (Luiza Yasmim Silva Garcia).

119 CAPÍTULO XIII – ESTRATÉGIAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS PARA RESOLUÇÃO DE ENIGMAS MATEMÁTICOS NO ENSINO MÉDIO (Francisma de Oliveira Diniz).

129 CAPÍTULO XIV – CORDEL GEOGRÁFICO: O ESTUDO DAS TRANSFORMAÇÕES NA PAISAGEM DO PARQUE DO RIO BRANCO (Maria Elisângela Lima dos Santos e João Q. G. Carvalho).

139 CAPÍTULO XV – UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: INTERPRETAÇÃO DE RÓTULOS DE ELETRODOMÉSTICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA DE LEITURA (Kaylens Lee Jhonson Lira de Souza).

149 CAPÍTULO XVI – RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO USO DA LEITURA PARA RESOLUÇÃO QUESTÕES DE RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO (Marco Antonio Pereira da Gama).

155 CAPÍTULO XVII – O REGISTRO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA (Jairzinho Rabelo e Eronildo Castro).

171 AUTORES

PREFÁCIO

A leitura e a escrita são práticas essenciais que vão muito além da simples comunicação, pois contribuem diretamente para o desenvolvimento individual e coletivo do cidadão. No entanto, no contexto da sala de aula, onde espera-se que cada estudante desenvolva habilidades relacionadas a isso, independentemente da série/ano, os professores se deparam com muitos desafios, tais como desmotivação, desinteresse e aprendizagem limitada. Tais dificuldades prejudicam todo o processo educativo, impactando diretamente na aprendizagem dos demais componentes curriculares.

A problemática da leitura também é comum no Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes. Em função disso, ao iniciar o ano letivo 2024, uma avaliação diagnóstica foi realizada com os estudantes, a fim de observar suas reais dificuldades. Com isso, identificou-se resultados insatisfatórios, com muitos estudantes apresentando baixo desempenho na compreensão de textos e na escrita.

A partir dessa situação, os professores, juntamente com a gestão e a coordenação, preocupados com os resultados, implementaram, em todos os componentes curriculares, projetos de intervenção a fim de melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os resultados desses projetos compõem esta obra por meio de relatos de vivências.

Esta publicação tem o objetivo de documentar e compartilhar uma diversidade de experiências que, até então, eram conhecidas apenas no universo da unidade escolar. Com o registro dessas práticas, valoriza-se o trabalho daqueles que se dedicam à melhoria da sua forma de mediar a produção de conhecimento, inclusive, inspirando outros educadores.

As experiências são apresentadas por meio de capítulos, que trazem relatos inspiradores de educadores que desenvolveram projetos em diferentes formatos, mas todos com um propósito único: incentivar o gosto pela leitura e pela escrita, de forma a contribuir com a formação integral dos estudantes. Cada iniciativa aqui relatada destaca o impacto transformador que essas práticas tiveram e terão na vida escolar dos estudantes.

Por conseguinte, os relatos se materializaram após o resultado preocupante de um diagnóstico, que serviu como ponto de partida para esses educadores trabalharem a leitura e a escrita em suas aulas. Dessa forma, os estudantes foram incentivados a ler e produzir textos, o que enriqueceu suas competências, contribuindo para a efetivação dos conhecimentos em todas as áreas. Um dos desafios era que os estudantes passassem a compreender o que leem, para que então possam efetivamente ter voz na sociedade.

Os projetos desenvolvidos no Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes utilizaram metodologias e sequências didáticas diversificadas, sempre com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita em todos os componentes curriculares. Os relatos possibilitam uma visão dos desafios enfrentados pelos docentes e da satisfação de promover e acompanhar o progresso dos estudantes. Assim, este livro reúne capítulos repletos de descobertas e de superações, ilustrando a resiliência e a criatividade de professores de diferentes componentes curriculares.

Registro os agradecimentos a todos os educadores que generosamente

compartilharam suas experiências possibilitando, também a nós leitores, compreender como contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Espero que “OS SABERES DO ENSINAR NOS SABORES DO APRENDER: vivências de leitura e escrita no CEM Fernando Grangeiro” inspire novas ideias, iniciativas e projetos, contribuindo para o fortalecimento contínuo da cultura da leitura e da escrita em todos os contextos da vida social.

Boa leitura!
Marta Clementina Silva de Melo
DIFC/DEB/SEED

APRESENTAÇÃO

SABERES DO ENSINAR NOS SABORES DO APRENDER: vivências de leitura e escrita no CEM Fernando Grangeiro de Menezes é uma obra que mergulha nas experiências pedagógicas vivenciadas na escola, que tem se tornado um verdadeiro laboratório de práticas inovadoras e transformadoras. Ela reúne relatos, reflexões e metodologias que nasceram do cotidiano escolar, onde o processo de ensino-aprendizagem é percebido como uma troca constante entre o ensinar e o aprender, um ciclo contínuo em que educadores e alunos constroem conhecimentos juntos.

Ao longo das páginas, o leitor é convidado a explorar as diferentes formas como a leitura e a escrita foram abordadas nos projetos de intervenção criados no início de 2024, em razão de um diagnóstico, e trabalhado durante todo o primeiro bimestre, em todos os Componentes Curriculares. Professores, alunos, gestão, coordenação, orientação dedicaram-se a promover a leitura e a escrita, sem esquecer de trabalhar os objetos de conhecimento de cada área. Nesse sentido, destacam-se as estratégias que se mostraram eficazes para despertar nos alunos o prazer pelo aprendizado e o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

No **CAPÍTULO I**, as autoras trazem como a gestão pedagógica desempenhou seu papel na construção do conhecimento por meio de projetos de intervenção de leitura e escrita no contexto educacional no Colégio, de forma que conseguiu promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, e, conseqüentemente, melhorou seu desempenho acadêmico e sua autonomia no processo de aprendizagem.

Já o **CAPÍTULO II**, aponta o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica que reforça a necessidade intrínseca de compartilhar vivências, seja por meio de palavras escritas, narrativas orais ou outras formas de expressão. O ato de relatar é um processo que conecta o passado ao presente, criando uma ponte entre gerações e culturas. Os relatos são, portanto, mais do que meras descrições de fatos, são testemunhos da alma humana, refletindo nossa capacidade de sentir, refletir e transformar nossas realidades.

O conjunto de relatos traz uma narrativa que usa a linguagem científica e outra que se caracteriza como gênero popular, como é o caso do **CAPÍTULO III**, que traz o cordel intitulado “Projeto de intervenção”, além demonstrar a criatividade das autoras – orientadoras educacionais, dá uma visão geral do que foi trabalhado, contrastando com os mais elaborados, com dados das atividades, análise do desenvolvimento do trabalho com os alunos e muito mais.

A narrativa traz à tona as práticas pedagógicas que valorizam o saber construído em sala de aula, respeitando as individualidades e promovendo um ambiente de acolhimento e crescimento mútuo. Exemplo disso é o **CAPÍTULO IV**: que apresenta estratégias de leitura e escrita que foram trabalhadas com alunos autistas na Sala de Recursos Multifuncionais.

A professora que elaborou o **CAPÍTULO V** foi motivada pela temática do projeto, com o intuito de incentivar a leitura de obras da literatura hispânica, porque, para alguns, a literatura parece inacessível ou ineficiente de promover aprendizagens

significativas. Segundo a autora, a literatura quando usada como ferramenta para aquisição de outro idioma pode proporcionar várias contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dessa nova língua, conforme Muniz e Cavalcante (2009).

O **CAPÍTULO VI** visa compartilhar as vivências no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEM, desenvolvidas em uma turma da 1ª série do ensino médio, com adolescentes entre 14 e 15 anos. Segundo a autora, o projeto teve como princípio melhorar as habilidades de leitura, aperfeiçoar a escrita e principalmente promover meios para que os alunos desenvolvam uma escrita autêntica e significativa.

As professoras de Língua Inglesa relatam no **CAPÍTULO VII** apresenta uma sequência didática aplicada a alunos do ensino fundamental e médio, com o objetivo de atender à necessidade urgente de recompor a aprendizagem após a identificação de resultados insatisfatórios em uma avaliação diagnóstica abrangente.

No **CAPÍTULO VIII** a professora de História desenvolveu a habilidade de interpretação textual dos alunos através da transformação do uso da linguagem didática em matéria jornalística. Partiu da necessidade de estimular o hábito da leitura nos alunos. Ela trabalhou com os alunos a Primeira República (1889-1930), as revoltas e movimentos sociais que marcaram esse período histórico: Revolta da Chibata, Revolta da Vacina, Contestado, Canudos e Cangaço.

O relato do professor de Biologia traz, no **CAPÍTULO XIX**, a trajetória de um projeto de intervenção aplicado com os alunos da terceira série do ensino médio do Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes. Para tanto, foi preparada uma sequência didática lúdica, por meio de um jogo educativo, intitulado: “Bingo de Bioastronomia: sistema solar e zona habitável”.

Na perspectiva de levar o aluno a construir conceitos e reflexões autônomas, a professora de Filosofia trabalhou, no **CAPÍTULO X**, a aprendizagem baseada na interpretação criativa, com metodologias escolhidas pelos próprios alunos, para trabalhar o objeto de conhecimento proposto, com resultados incríveis, pois é uma proposta que incentiva os estudantes a adquirirem conhecimentos e habilidades por meio do desenvolvimento de sua aprendizagem.

As professoras de Língua Portuguesa nos premiam com o **CAPÍTULO XI**, no qual propõem um projeto de intervenção voltado para o aprimoramento da leitura, interpretação e produção textual, por meio da utilização dos objetos de aprendizagem do seu componente curricular. Nesse contexto, elas desenvolveram no 7º ano, turma 73, Projeto de Intervenção “Mentes criativas, leituras visuais: florescendo a leitura”, com o objetivo de desenvolver nos alunos o desejo e hábito de leitura interpretação e compreensão textual, além da criação de poemas.

O relato da professora de Língua Portuguesa, no **CAPÍTULO XII**, descreve uma intervenção pedagógica aplicada aos alunos do ensino médio, com o objetivo de minimizar as deficiências de aprendizagem identificadas em uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo de 2024. As análises revelaram números preocupantes para a equipe docente, destacando dificuldades significativas dos

alunos em relação à leitura, escrita e à produção de textos argumentativos.

No **CAPÍTULO XIII**, a professora de Matemática, relata os resultados de um projeto que se utilizou uma abordagem interativa e prática para incentivar os alunos a melhorar a leitura e mergulhar nos conceitos matemáticos, aplicando-os tanto em situações cotidianas quanto na resolução de problemas. O trabalho também buscou transformar e enriquecer a utilização da linguagem didática em matemática, desenvolvendo de maneira significativa a habilidade dos alunos de interpretar textos matemáticos e de utilizar esses conhecimentos de forma eficaz na resolução de enigmas matemáticos.

O **CAPÍTULO XIV** traz uma importante contribuição dos professores de Geografia, que criaram mecanismos para que os alunos fossem capazes de refletir e formar seu entendimento e, conseqüente aprendizado mediante uma ação que trabalhasse a leitura e a escrita do estudante no estudo das transformações da Paisagem e os elementos que a constituem no ponto turístico Parque do Rio Branco, no município de Boa vista/RR.

No Componente Curricular Física no **CAPÍTULO XV**, o professor decidiu utilizar a interpretação de rótulos de eletrodomésticos como uma ferramenta didática para desenvolver os objetos de conhecimentos da área, além de promover a conscientização sobre consumo de energia, com intuito de tornar o ensino de Física mais significativo e contextualizado com as experiências do cotidiano dos estudantes, tendo em vista que a faixa etária era de 18 a 53 anos, exigindo uma metodologia mais prática.

O relato apresentado no **CAPÍTULO XVI**, pelo professor de Matemática explica um projeto que trabalhou a leitura dos alunos, para o desenvolvimento das questões de raciocínio lógico matemático, a partir do uso das questões propostas pela OBMEP, considerando que estava se aproximando a data da primeira fase desta avaliação, que acontece em nível nacional para as escolas públicas e privadas, surgiu a necessidade de desenvolver a leitura e interpretação dos textos de questões que desenvolvem a resolução de problemas.

Com o intuito de incentivar os professores a inserir o registro das e nas suas práticas, o **CAPÍTULO XVII**, pode servir para que os docentes atentem para a necessidade e vejam como uma ação que, ao fazer parte do seu cotidiano, transforma sua forma de perceber e avaliar a profissão docente. Desse modo, é um instrumento de autovalorização profissional e percepção de que sua prática faz a diferença na sociedade.

O livro também se propõe a ser um guia para educadores que desejam inovar em suas práticas, oferecendo um olhar sensível e humanizado sobre os desafios e as conquistas do ensino. Através das experiências descritas, é possível perceber a importância de uma educação que não se limita a transmitir conteúdos, mas que se preocupa em formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para atuar na sociedade de maneira ativa e transformadora.

Com uma linguagem acessível e envolvente, **Saberes do Ensinar nos Sabores**

do Aprender, se destaca como uma leitura indispensável para todos aqueles que acreditam na educação como um caminho para a transformação, pois, como educadores, precisamos apurar nossos olhares para as mudanças, acompanhá-las para acreditarmos que os sonhos de um mundo melhor passam pela escola e pela construção coletiva, mediada e compartilhada dos conhecimentos. Este é um convite para redescobrir o prazer de ensinar e de aprender, explorando os sabores únicos que cada vivência escolar pode proporcionar.

Prof. Dr. Jairzinho Rabelo
Assessor Técnico da DIFC/DEB/SEED
Professor do Colegiado de Letras da UERR

CAPÍTULO I – PROJETOS DE INTERVENÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DO CEM XXXIII: A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO AOS RESULTADOS

*Livia Gomes Rodrigues Dias - <https://orcid.org/0009-0003-2083-9479>
Maria Gilvania de Menezes Pinheiro - <https://orcid.org/0009-0009-7049-4433>
Vivian de Aparecida Oliveira Carreiro - <https://orcid.org/0000-0002-9240-9457>
Núbia Paulo da Costa Andrade - <https://orcid.org/0009-0009-6951-2323>
Joilma Feitosa Oliveira - <https://orcid.org/0009-0005-6715-0120>*

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são habilidades imprescindíveis para uma aprendizagem satisfatória na vida escolar do aluno. Diante desta assertiva, o objetivo deste relato de experiência é apresentar um panorama da Gestão Pedagógica do CEM XXXIII sobre o planejamento e os resultados dos projetos de intervenção de leitura e escrita realizados após avaliação diagnóstica feita com os alunos do Colégio na primeira semana de aula do ano letivo de 2024.

Nesse contexto, a gestão pedagógica desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento por meio de projetos de intervenção de leitura e escrita no contexto educacional. No CEM XXXIII, Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro, ela é essencial para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho acadêmico e sua autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, contribuir para o adequado desempenho das práticas dos professores.

Ao abordar as questões pessoais e as motivações para a realização dos projetos de intervenção com os alunos, é importante que consideremos o perfil dos estudantes e suas necessidades específicas. Muitas vezes, os alunos enfrentam dificuldades na leitura e na escrita devido a fatores como falta de estímulo, baixa autoestima, problemas de aprendizagem, entre outros. Nesse sentido, devemos estar atentas a essas questões, a fim de buscarmos estratégias pedagógicas eficazes para superá-las.

O caminho percorrido até a realização dos projetos de intervenção contemplou, primeiramente, o planejamento da Gestão com Coordenação Pedagógica de como realizaríamos junto aos professores a avaliação com os alunos, quando pensamos na utilização de sequência didática que contemplasse leitura, interpretação, escrita, bem como raciocínio lógico e de aplicação das quatro operações fundamentais da Matemática. Posteriormente, a apresentação da proposta para os docentes, a escolha das temáticas a serem trabalhadas nas sequências, a produção do material didático, a aplicação das sequências e da avaliação diagnóstica e por fim, a compilação dos resultados por meio de gráficos.

A vista disso, os projetos de intervenção surgiram a partir desses resultados, quando observamos os gráficos que demonstraram uma grande deficiência na leitura, interpretação e produção textual. Dessa maneira, iniciamos com os docentes o

planejamento para a realização de projetos de intervenção que pudessem modificar os resultados obtidos por meio da avaliação diagnóstica.

PRIMEIROS PASSOS...

O PLANEJAMENTO

Ainda no período das férias escolares, planejando o ano letivo, juntamente com a Coordenação Pedagógica, começamos a discutir como seria a realização do diagnóstico inicial dos alunos e o que faríamos com os resultados obtidos. Nesse contexto, em comum acordo decidimos planejar os dois primeiros Encontros Pedagógicos. Após o acolhimento dos docentes, as boas-vindas ao ano letivo de 2024, fizemos a apresentação da proposta de avaliação diagnóstica, que seria aplicada para todas as turmas do Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos. Tal proposta consistia na elaboração de uma sequência didática, envolvendo leitura, interpretação, escrita, bem como conhecimentos básicos matemáticos.

Nesse contexto, durante a semana de planejamento, os professores do Ensino Fundamental escolheram a temática “Autocuidado - Adolescer”, enquanto os docentes do Ensino Médio e da EJA escolheram a temática “Trabalho decente e crescimento econômico – Agenda 30”. Passamos para a produção das sequências por área de conhecimento. Sabemos que a sequência didática, “são relações interativas necessárias e que favorecem o processo ensino-aprendizagem, a partir do planejamento do professor.” (Zabala, 1998).

Além disso, a sequência didática,

É um passo fundamental para a análise do alcance educacional da proposta de ensino[...] momento em que a ação ensino-aprendizagem efetivamente se processa e os objetivos de ensino que mobilizam a incorporação dessas estratégias se consolidam. (Guimarães; Giordam, 2011).

Logo, planejar por meio desta metodologia,

consiste em uma série de atividades que criam um ambiente que facilita e torna atrativo o ensino, portanto, as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, sendo organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos (Barbosa, 2002).

A vista disso, os docentes construíram as sequências didáticas. Para o Ensino Fundamental, com o tema “Autoconhecimento - Adolescer”, organizada para quatro dias de aula. No primeiro (05/02/2024), foram trabalhados materiais e atividades voltadas para as áreas de Língua Portuguesa e Língua estrangeira. No segundo dia (06/02) a área da Matemática, no terceiro dia (07/02), História e Geografia e no último dia (08/02) a área de Ciências Naturais. O material produzido veio com as seguintes informações:

A proposta dessa sequência didática é uma possibilidade de estudo diagnóstico em sala

de aula para verificar os níveis de leitura, interpretação e produção textual dos alunos do EF, bem como analisar o nível de raciocínio lógico e de aplicação das quatro operações fundamentais da Matemática. A SD será utilizada de forma interdisciplinar com o tema transversal para sua escrita (autoconhecimento), escolhido pelos professores do EF durante reunião pedagógica. A sequência didática será desenvolvida como proposta para aplicação nas turmas do Ensino Fundamental no período de 5 dias letivos, cada dia contará com 04 horas de duração, mas que poderão ser adaptados de acordo com as necessidades de cada professor. A SD será finalizada com a aplicação da avaliação diagnóstica sobre conhecimentos de leitura e escrita e noções básicas de Matemática.

Nessa sequência didática serão verificadas habilidades como:

1. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
2. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
3. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
4. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
5. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

Para o Ensino Médio e EJA, o tema trabalhado foi (Agenda 2030 (ODS): 8º Objetivo - Trabalho decente e crescimento econômico), o material foi dividido da seguinte forma. No primeiro dia (05/02/2024), foram trabalhados materiais e atividades voltadas para as áreas de Língua Portuguesa, Arte e Língua estrangeira. No segundo dia (06/02), Matemática, no terceiro (07/02), História e Geografia e, no quarto dia (08/02), Física, Química e Biologia. A sequência continha as seguintes informações básicas:

A proposta dessa sequência didática é uma possibilidade de estudo diagnóstico em sala de aula para verificar os níveis de leitura, interpretação e produção textual dos alunos do EM, bem como analisar o nível de raciocínio lógico e de aplicação das quatro operações fundamentais da Matemática. A SD será utilizada de forma interdisciplinar com o tema transversal para sua escrita (Agenda 2030 (ODS): 8º Objetivo - Trabalho decente e crescimento econômico), escolhido pelos professores do EM e EJA durante reunião pedagógica. A sequência didática será desenvolvida como proposta para aplicação nas turmas do Ensino Médio e da EJA no período de 5 dias letivos, cada dia contará com 05 horas de duração, mas que poderão ser adaptados de acordo com as necessidades de cada professor. A SD será finalizada com a aplicação da avaliação diagnóstica sobre conhecimentos de leitura e escrita e noções básicas de Matemática. Nessa sequência

didática serão verificadas habilidades como:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo
2. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo 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.
3. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
4. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.
5. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

Após uma semana de planejamento e construção das sequências didáticas, os docentes apresentaram aos alunos a sequência didática, explicando o objetivo e como seria o processo diagnóstico e que ao final seriam avaliados por meio de um simulado, que ocorreu no dia 09 de fevereiro, contendo questões objetivas e uma questão de produção textual, para o Ensino Fundamental foi solicitado um texto narrativo e para o Ensino Médio e EJA, um texto dissertativo. Nesse ínterim, a avaliação, segundo Luckesi (2002, p. 81):

Deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].

Nesse sentido, segundo Luckesi (2002), a avaliação possibilita compreender o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, no qual ele aprende que de certa forma possuem dificuldades próprias, que precisam ser superadas pelo aluno por meio de um processo de ensino e aprendizagem significativo e contínuo, envolvendo tanto o professor quanto os alunos, por meio da interação, da troca constante de conhecimentos e do aprimoramento do conhecimento dos alunos.

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Na sequência, os resultados obtidos foram apresentados em forma de gráfico, o que deixou a Gestão, a Coordenação e todo o corpo docente preocupados, porque observamos uma grande defasagem na proficiência dos alunos. A seguir alguns resultados:

Imagem I – Informações básicas sobre a aplicação da avaliação diagnóstica

SITUAÇÃO: PROVA APLICADA COM SUCESSO PARA:

- 550 ENSINO FUNDAMENTAL
- 15 ENSINO FUNDAMENTAL – EJA
- 370 ENSINO MÉDIO REGULAR
- 150 ENSINO MÉDIO EJA

• 1 PROVA OBJETIVA COM 20 QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA QUE AVALIOU CRITÉRIOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO, E TAMBÉM AVALIOU HABILIDADES MATEMÁTICAS ENVOLVENDO OPERAÇÕES SIMPLES.

• 2 PROVA DE REDAÇÃO:

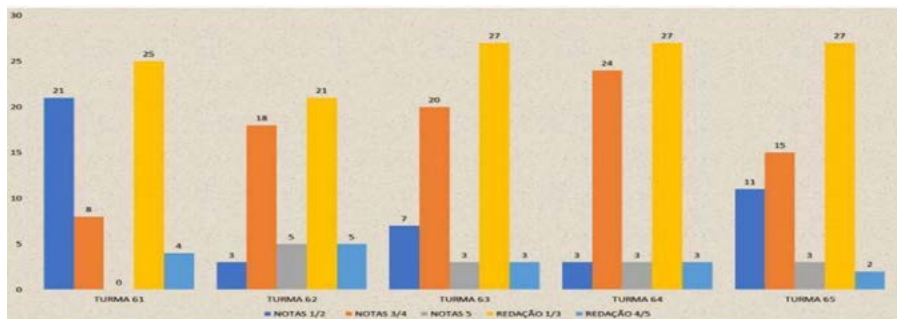
- TEXTO NARRATIVO PARA ENSINO FUNDAMENTAL (15 LINHAS)
- TEXTO DISSERTATIVO PARA ENSINO MÉDIO/EJA (25 LINHAS)

OBS: APÓS UMA SEMANA DE REVISÃO E DISCUSSÃO SOBRE O TEMA ESCOLHIDO E O DESENVOLVIMENTO DE VÁRIAS PRÁTICAS COM ATIVIDADES, FOI REALIZADA A AVALIAÇÃO PARA TODOS OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E EJA.

Fonte: Arquivo Coordenação Pedagógica/2024.

A avaliação diagnóstica foi aplicada para 1.085 (mil e oitenta e cinco) alunos dos 1.277 do CEM XXXIII, 85% dos discentes participantes, uma participação expressiva.

Gráfico I – Resultado do sexto ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo Coordenação Pedagógica/2024.

Para compreender este resultado, a avaliação diagnóstica, para o Ensino Fundamental foi pontuada da seguinte maneira, 05 pontos para as questões objetivas e 05 pontos para a questão de produção textual. Observamos, desta forma, que as turmas 61 e 65 obtiveram resultado insatisfatório, pois acertaram apenas 01 ou 02 questões, as demais turmas obtiveram resultado mediano, acertando entre 03 e 04 questões. Vimos também que poucos alunos acertaram todas as questões.

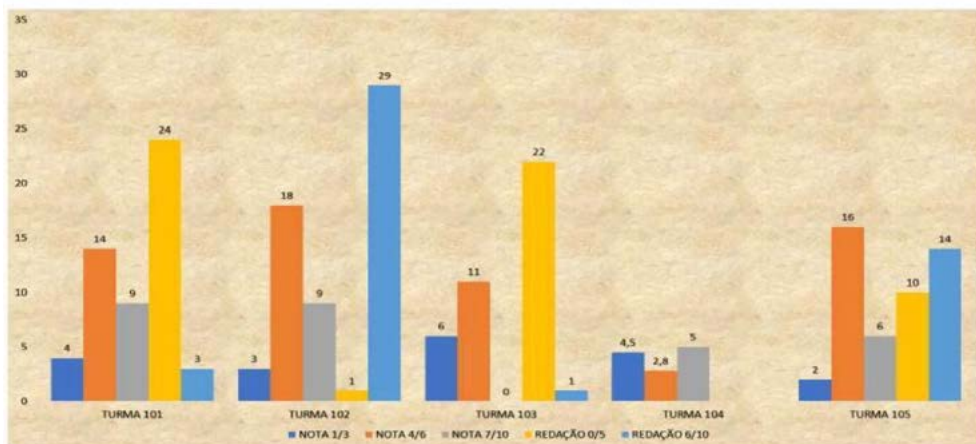
Quanto à produção textual, o desempenho na escrita foi insuficiente em todas as turmas, despertando em toda a equipe a necessidade de fazer algo para minimizar tal

cenário, extremamente delicado. Segundo a BNCC, no tópico “Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (2018, p. 85):

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Esse trecho ressalta a importância da escrita como elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, pois a apropriação da linguagem escrita não se limita apenas à habilidade de decodificar palavras, mas envolve a compreensão do seu uso em diferentes contextos e a capacidade de se expressar de forma eficaz. A partir dessa realidade, foi necessário a construção de projetos de intervenção de leitura e escrita para proporcionar oportunidades para os alunos do CEM XXXIII desenvolverem suas habilidades de leitura crítica, interpretação de textos e produção de escrita, capacitando-os a se comunicar de forma clara e coerente.

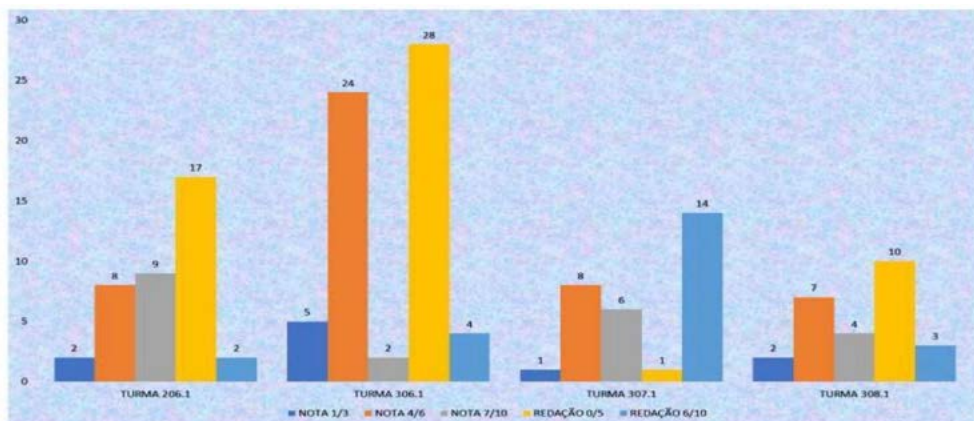
Gráfico II – Resultado da 1ª série do Ensino Médio



Fonte: Arquivo Coordenação Pedagógica/2024.

A dinâmica de aplicação das avaliações foi a mesma, no entanto, os valores atribuídos foram diferentes. Para o Ensino Médio e EJA, a prova objetiva 10 pontos e a redação 10 pontos, perfazendo um total de 20 pontos. Como amostra, foi selecionada a primeira série do Ensino Médio, que apresentou o seguinte resultado. As turmas 101, 102 e 105 apresentaram resultado mediano nas questões objetivas, as demais turmas apresentaram resultados insatisfatórios, principalmente a turma 103, que apresentou resultado preocupante, porque nenhum aluno ficou acima da média. Quanto à produção textual, as turmas 101 e 103 apresentaram resultados medianos, enquanto a turma 102 apresentou resultado elevado. As demais turmas apresentaram resultados insatisfatórios, retificando a necessidade de intervenção.

Gráfico III – Resultado da 3ª série da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Arquivo Coordenação Pedagógica/2024.

Na Educação de Jovens e Adultos foram obtidos os seguintes resultados. As três turmas de terceira série do Ensino Médio apresentaram resultado insuficiente quanto às questões objetivas. Este resultado declina ainda mais quando se trata da produção textual dos alunos, apenas a turma 307 apresentou resultado mediano nas produções.

TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS: OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO

Tendo em vista esta amostragem, em parceria com a Coordenação Pedagógica, propomos aos docentes a criação de projetos de intervenção voltados para a leitura, interpretação e escrita dos alunos, sendo que cada professor não mudaria seu planejamento bimestral, mas construíram projetos de intervenção no seu componente curricular, elegendo metodologias voltadas para a proficiência em Língua Portuguesa, adaptando aos objetos de conhecimento elencados no ementário referente ao 1º bimestre de 2024.

Nesse contexto, disponibilizamos link com modelo básico de projeto de intervenção para que cada professor pudesse construir e apresentar seu projeto. Desta forma, cada professor apresentou seus projetos, apreciados pela Coordenação e deram início ao projeto de intervenção no dia 04 de março do corrente ano. Ao todo, foram apresentados e desenvolvidos 39 (trinta e nove) projetos de intervenção. 16 projetos no turno matutino, contemplando as turmas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), 16 no turno vespertino, englobando duas turmas de 9º ano e 14 turmas do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e 07 no turno noturno, nas turmas da EJA, 2º e 3º segmentos.

Durante todo o mês de março e as duas primeiras semanas do mês de abril de 2024, os professores desenvolveram os projetos nas turmas. No dia 16 de abril houve a culminância nos três turnos. Podemos afirmar que observando, assistindo as apresentações dos alunos o plano foi exitoso, pois verificamos que houve uma aprendizagem significativa,

alunos apresentando oralmente os resultados. Foram produzidos, cartazes, desenhos, vídeos, inclusive declamação de cordéis e dramatizações.

Nessa perspectiva, foram convidados professores dos três turnos para apresentarem seus relatos de experiência. Convidamos para esse evento, o professor doutor Jairzinho Rabelo, professor da área de Língua Portuguesa, membro da Divisão de Fortalecimento do Currículo - DIFC/SEED. Durante o evento, oito professores apresentaram seus relatos de experiência, o que culminou, por exemplo, neste relato de experiência. Em sua fala, no final do evento, o professor nos desafiou a escrevermos os relatos e publicá-los, desafio aceito passamos por formação para estruturar os textos.

É gratificante perceber que nós, Gestão e Coordenação Pedagógica do CEM Fernando Grangeiro fizemos a diferença no sentido de incentivar todo o corpo docente na sensibilização para a mudança da triste e preocupante realidade diagnosticada no início do ano letivo, quando muitos alunos apenas decodificavam o código, mas não compreendiam os enunciados das atividades, não conseguiam produzir textos básicos.

Após a realização dos projetos de intervenção foi nítida e comprovada por meio com dados a mudança na aprendizagem dos alunos, e no entendimento de que tais ações são necessárias. Nesse sentido, o quadro de rendimento bimestral comprovou tal mudança de cenário. Para demonstrá-la, tomemos o componente curricular de Língua Portuguesa como amostra, na qual obtivemos 100% de aprovação em todas as turmas de sexto ano. Nas primeiras séries do Ensino Médio, a turma 103 apresentou 100% de rendimento, 102, 96%; 101, 94%; 105 93% e a turma 104, 89%.

Quanto ao rendimento da EJA, as três terceiras séries apresentaram o seguinte resultado no componente curricular de Língua Portuguesa: a turma 306 obteve 94% de rendimento, a 308, 72% e, a turma 307, 59%. Esta última pede a seguinte observação: durante o primeiro bimestre, tivemos bastante ausência dos alunos desta turma, o que culminou neste resultado.

Após a realização dos projetos de intervenção, é evidente que outros problemas apareceram, por exemplo, na área de conhecimento da Matemática, muitos alunos apresentaram dificuldades. Dessa forma, o trabalho não termina aqui, o caminho segue outra rota agora, o ensino da Matemática.

Nesse passo, a gestão pedagógica também foi responsável por incentivar a participação efetiva dos professores, bem como os demais profissionais envolvidos no processo, como por exemplo, os professores auxiliares dos alunos NEE, o SOE – Serviço de Orientação Escolar, no intuito de promover uma cultura de leitura e escrita na escola. Dessa maneira, a integração de diferentes atores é fundamental para o sucesso do projeto e para a construção de um ambiente educacional propício ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Logo, a gestão pedagógica, no processo de realização dos projetos de intervenção de leitura e escrita do CEM XXXIII desempenha um papel estratégico na promoção do aprendizado dos alunos, na valorização da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para a formação integral dos estudantes, e na construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a educação de qualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentar as nossas percepções sobre o processo de construção e realização dos projetos de intervenção de leitura e escrita do CEM XXXIII é de suma importância, porque há uma grande demanda nos espaços escolares de uma gestão eficiente, que consiga verificar as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, por meio dos resultados avaliativos, sejam eles iniciais, avaliações diagnósticas, como também as avaliações realizadas pelos docentes durante os bimestres e as avaliações nacionais, como o ENEM. Desta forma, foi possível compreender nosso papel no desenvolvimento e sucesso desses projetos.

No processo relatado neste estudo, ficamos responsáveis por articular as ações educativas juntamente com a Coordenação Pedagógica, promovendo um ambiente propício para o aprendizado dos alunos, desde a promoção dos Encontros Pedagógicos, momentos essenciais para as tomadas de decisão junto aos docentes até a oferta de material didático para a realização dos projetos de intervenção. Dessa maneira, no contexto dos projetos de intervenção de leitura e escrita do CEM XXXIII desempenhamos um papel fundamental na organização e execução das atividades, garantindo que estas estivessem alinhadas com os objetivos estabelecidos às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, atuamos de forma proativa, identificamos pontos de melhoria e implementamos estratégias que visem potencializar o aprendizado dos alunos. Além disso, foi necessária uma constante avaliação dos projetos de intervenção, de modo a verificarmos a sua eficácia e realização de ajustes quando necessário.

Um dos desafios que esperávamos para a realização dos projetos de intervenção de leitura e escrita do CEM XXXIII era a necessidade de promover a participação ativa dos professores e demais profissionais envolvidos, o que não ocorreu, pois a maioria dos professores titulares e dos professores auxiliares participaram ativamente da realização dos projetos. Dessa forma, houve um trabalho colaborativo e em equipe, visando o compartilhamento de experiências e conhecimentos para o benefício dos alunos.

Outro aspecto relevante a ser considerado sobre os projetos de intervenção de leitura e escrita do CEM XXXIII foi a utilização de metodologias inovadoras e recursos tecnológicos, quando os professores fizeram uso de metodologias ativas, bem como o uso dos recursos tecnológicos existentes no Colégio, como internet, projetor, tablets etc. Logo, a integração de novas tecnologias no processo educativo pode contribuir significativamente para a promoção da leitura e escrita, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes para os estudantes.

É importante ressaltar que a gestão pedagógica não deve ser encarada como um mero processo burocrático, mas sim como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e crescimento dos alunos. Através de uma gestão pedagógica adequada, é possível proporcionar aos estudantes as condições necessárias para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sua formação.

Nosso panorama sobre o processo de construção do conhecimento dos projetos de intervenção de leitura e escrita do CEM Fernando Grangeiro foi fundamental para o

sucesso e eficácia desses projetos. A atuação proativa, a colaboração entre os profissionais, a utilização de metodologias inovadoras e recursos tecnológicos, foram elementos-chave que contribuíram para a promoção da leitura e escrita dos alunos. Assim, assumimos um papel central na garantia de um ensino de qualidade e na formação integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, na nossa unidade escolar, os projetos de intervenção voltados para leitura e escrita proporcionaram aos alunos oportunidades de desenvolverem suas habilidades linguísticas, por meio de atividades diversificadas e contextualizadas, agregando todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. Dessa forma, a gestão pedagógica desempenhou um papel central nesse processo, ao planejar, quando nos reunimos, Gestão, Coordenação e apoio pedagógico para discutirmos estratégias para orientar os professores na construção e aplicação dos projetos de intervenção, sempre acompanhando, por meio das conversas informais no horário do intervalo, ouvindo os depoimentos dos professores sobre a realização dos trabalhos. Dessa forma, podemos acompanhar e avaliar as ações realizadas, garantindo a qualidade e a eficácia dos projetos.

Em suma, a gestão pedagógica eficaz é aquela que reconhece as potencialidades e desafios dos alunos, que articula ações e estratégias pedagógicas inovadoras, e que promove a participação ativa de toda a comunidade escolar na construção de um ambiente educacional estimulante e enriquecedor. Por meio desse enfoque, o colégio proporcionou aos alunos formação sólida, crítica e cidadã, capaz de prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Ruy Madsen. **Descobrendo a geometria fractal: para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. **Instrumento para construção e validação de seqüências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII. Anais. Campinas, 2011.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como educar**. Porto Alegre, 1998.

CAPÍTULO II – “NO PRINCÍPIO...”: GÊNESE DOS RELATOS DO CEMXXXIII

*Livia Gomes Rodrigues Dias - <https://orcid.org/0009-0003-2083-9479>
Maria Gilvania de Menezes Pinheiro - <https://orcid.org/0009-0009-7049-4433>
Vivian de Aparecida Oliveira Carreiro - <https://orcid.org/0000-0002-9240-9457>
Núbia Paulo da Costa Andrade - <https://orcid.org/0009-0009-6951-2323>
Joilma Feitosa Oliveira - <https://orcid.org/0009-0005-6715-0120>*

INTRODUÇÃO

A gênese dos relatos começa com a necessidade intrínseca de compartilhar vivências, seja por meio de palavras escritas, narrativas orais ou outras formas de expressão, o ato de relatar é um processo que conecta o passado ao presente, criando uma ponte entre gerações e culturas. Os relatos são, portanto, mais do que meras descrições de fatos, são testemunhos da alma humana, refletindo nossa capacidade de sentir, refletir e transformar nossas realidades.

Tudo começou com uma discussão sobre os resultados obtidos das avaliações diagnósticas realizadas nas turmas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, que apresentaram resultados preocupantes em relação às práticas de leitura e escrita dos alunos. Ao iniciar o ano letivo, a escola desenvolveu, com a equipe pedagógica e os professores, a semana diagnóstica, a fim de conhecer o nível de leitura e escrita dos alunos.

Após a análise das avaliações foi apresentado o feedback dos resultados para os professores, o que provocou uma grande inquietação e necessidade de estratégias que buscassem mitigar o problema apresentado. Com isso, surgiu a ideia de desenvolver projetos de intervenção em todas os componentes curriculares, buscando ampliar meios para melhorar a leitura, escrita e interpretação de textos.

A partir dessa proposta, cada professor, em sua aula ou componente curricular, desenvolveu um projeto de intervenção, revelando métodos inovadores de ensino, com abordagens para a inclusão de alunos com necessidades especiais e a aplicação de novas tecnologias em sala de aula. Os resultados desses projetos proporcionaram diversos relatos de experiências que mostram a grandeza das ações cognitivas, emocionais e sociais que as práticas de leitura e escrita trazem para uma pessoa, seja ela na infância, adolescência ou na vida adulta.

Os relatos de experiência apresentados aqui trazem o compartilhamento de conhecimentos práticos e vivências pessoais em diversas áreas de atuação. Eles fornecem uma visão detalhada e contextualizada sobre como determinadas situações foram enfrentadas e solucionadas, permitindo a troca de aprendizados entre profissionais, estudantes e interessados em temas específicos.

Dessa forma, os projetos de intervenção buscaram transformar a relação dos alunos com os livros, criando um ambiente estimulante e propício para o desenvolvimento de habilidades leitoras. Assim, por meio de uma abordagem multifacetada, espera-se não apenas melhorar a competência leitora dos alunos, mas também formar leitores apaixonados e críticos.

Esses relatos vão além da teoria, oferecendo uma perspectiva única e autêntica

das realidades do dia a dia. Ao descrever minuciosamente os desafios encontrados, as estratégias adotadas e os resultados obtidos, os autores dos relatos não só documentam suas jornadas, mas também inspiram e orientam aqueles que podem estar passando por experiências semelhantes.

DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS PARA AUTONOMIA DA LEITURA

Os projetos de intervenção foram realizados pelos professores do Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII com o intuito de identificar estratégias e melhorar as habilidades de leitura e escrita, visando a aperfeiçoar a qualidade do ensino ofertado pela instituição. As atividades realizadas durante os projetos de intervenção contaram com o integral apoio e comprometimento da direção e com o envolvimento de todos os agentes do processo: estudantes, professores e o pessoal técnico-administrativo.

O colégio CEMXXXIII desenvolveu metodologias de ensino adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos. Com isso, a escola teve a preocupação com o direito de aprendizagem dos alunos acreditando que a troca de experiência e a permanente capacitação e formação pedagógica reflete em estratégias de aprendizagem e na capacidade de humanizar o conhecimento, conectando teoria e prática de maneira tangível e acessível. A escola, portanto, investiu na proposta dos projetos de intervenção, visando garantir a aprendizagem dos alunos e melhorar suas práticas de leitura e escrita.

Sabendo que a proposta dos projetos de intervenção era melhorar a competência leitora dos alunos, incentivar o gosto pela leitura e promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, a escola contribuiu para o investimento e o aprimoramento necessários nos processos pedagógicos ofertados pelo CEMXXXIII. Para a escola é prioridade organizar e implementar, continuamente, projetos que visem o aprimoramento da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos.

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades em adquirir e manter hábitos de leitura. Com isso, os projetos de intervenção buscaram intervir de maneira efetiva na melhoria da fluência, compreensão e prazer da leitura, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e bem-informados.

Já a escrita é consequência do conhecimento da leitura, dessa maneira, o foco inicial no processo de alfabetização é ensinar a criança a decifrar a escrita, de forma sistemática e progressiva, a partir de atividades que envolvam a correspondência entre letras e sons, para depois incentivá-la a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita. (Cagliari, 2010).

Diante da importância da leitura e escrita, a implementação dos projetos de intervenção foi essencial para garantir uma educação de qualidade. Logo, os projetos de intervenção do CEMXXXIII ajudaram a enfrentar desafios específicos, promovendo a

inovação, melhorando a qualidade do ensino e garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial nas práticas de leitura e escrita.

De acordo com Martins (2006) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto escrito, falado, gestual, imagético ou até mesmo um acontecimento. O leitor, portanto, utiliza suas experiências e expectativas para ler o texto, e este, por sua vez, oferece àquele, novas informações, perspectivas e significados. A leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. (Martins, 2006, p. 30).

Solé (1998) conceitua a leitura como um processo complexo e dinâmico, que envolve diferentes habilidades e competências. Ela também ressalta que a leitura é uma atividade social, que ocorre em diferentes contextos e com diferentes propósitos. Contudo, voltando-se para o ensino, a autora acrescenta que os professores devem ter uma visão ampla da leitura para que o ensino dela seja eficaz, pois, precisam entender que ler não é apenas uma habilidade técnica, mas também uma atividade cognitiva, social e cultural. Baseados nesse pensamento, os docentes devem utilizar diferentes estratégias e recursos para favorecer a leitura de forma natural, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e motivador, que incentive os(as) estudantes a lerem.

Diante da importância da leitura e escrita, a implementação dos projetos de intervenção foi essencial para garantir uma educação de qualidade. Logo, os projetos de intervenção do CEMXXXIII ajudaram a enfrentar desafios específicos, promovendo a inovação, melhorando a qualidade do ensino e garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial nas práticas de leitura e escrita.

Sobre as práticas de leitura e escrita, existe um equívoco sobre a maneira de ensinar, segundo Cagliari (1999), alguns professores replicam o que aprenderam, da mesma forma que aprenderam, adotando uma visão superficial e limitada. A linguagem escrita é vista como uma coleção de blocos, negligenciando aspectos mais complexos. Entretanto, ela vai além da simples codificação e decodificação de sinais gráficos, pois envolve a incorporação de aspectos discursivos, sociais e históricos. Em consequência disso, ao ignorar a natureza dinâmica da língua, essa abordagem desconsidera as variações linguísticas, como a histórica, geográfica, social e estilística, presentes no contexto sociocultural do país.

De acordo com Paulo Freire (2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas são processos interligados. Isso significa que, antes de aprender a ler e escrever, o indivíduo já tem uma compreensão do mundo a partir de sua experiência. Essa compreensão é construída a partir das relações que o indivíduo estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo, portanto, segundo Lajolo (1999, p. 7), o sujeito lê “[...] para entender o mundo, para viver melhor”. A leitura da palavra, assim, permite ao indivíduo aprofundar sua compreensão do mundo. Isso porque, ao ler, o indivíduo tem acesso a novos conhecimentos e perspectivas, além de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente.

Para Martins (2006), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto escrito, falado, gestual, imagético ou até mesmo um acontecimento. O leitor, portanto,

utiliza suas experiências e expectativas para ler o texto, e este, por sua vez, oferece àquele novas informações, perspectivas e significados. A autora complementa que a leitura é “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. (Martins, 2006, p. 30).

A leitura envolve criar significados por meio de um diálogo estabelecido com experiências passadas de outros, experiências compartilhadas que nos conectam a uma comunidade específica de leitores. Sob essa perspectiva, a leitura é um conjunto de habilidades tanto individuais quanto sociais, um processo de interpretação que abarca quatro componentes essenciais: o leitor, o escritor, o texto e o ambiente em que está inserido. (Cosson, 2014).

Solé (1998) conceitua a leitura como um processo complexo e dinâmico, que envolve diferentes habilidades e competências. Ela também ressalta que a leitura é uma atividade social, que ocorre em diferentes contextos e com diferentes propósitos. Contudo, voltando-se para o ensino, a autora acrescenta que os professores devem ter uma visão ampla da leitura para que o ensino dela seja eficaz, pois, precisam entender que ler não é apenas uma habilidade técnica, mas também uma atividade cognitiva, social e cultural. Baseados nesse pensamento, os docentes devem utilizar diferentes estratégias e recursos para favorecer a leitura de forma natural, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e motivador, que incentive os(as) estudantes a lerem.

Considerando a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, os projetos de intervenção utilizaram estratégias para ampliar as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos em suas diversidades de tipos e gêneros de textos, além de habilidades com situações matemáticas envolvendo raciocínio lógico e matemática básica.

Registra-se que no primeiro bimestre de 2024, após a avaliação diagnóstica e a apresentação dos resultados desta, surgiu a necessidade da realização dos projetos de intervenção. A aplicação do projeto perpassou por uma trajetória que vai do planejamento até a execução e análise dos resultados, onde se fez necessário propor as seguintes estratégias de trabalho:

1. Realização de reuniões pedagógicas;
2. Organização e produção de sequências didáticas para verificação dos conhecimentos;
3. Aplicação das sequências didáticas em todos os turnos e segmentos;
4. Análise dos resultados das sequências didáticas;
5. Realização de reuniões pedagógicas para verificação dos resultados sequência didática;
6. Realização de reuniões pedagógicas para organização e propostas de projeto de intervenção;
7. Construção e acompanhamento dos projetos de intervenção;
8. Aplicação dos projetos de intervenção;
9. Culminância dos resultados dos projetos de intervenção;
10. Divulgação dos resultados dos projetos de intervenção;

11. Construção do relatório final

O colégio organizou o desenvolvimento dos projetos de intervenção para ajudar na melhoria de estratégias de leitura e escrita, melhorando a qualidade do ensino e garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu direito de aprendizagem:

As estratégias empregadas durante a leitura são instrumentos de aprimoramento da habilidade de ler de forma competente. A aplicação dessas estratégias possibilita a compreensão e interpretação autônoma dos textos, destacando a necessidade dos(as) professores(as) reconhecerem a importância de um ensino eficaz para a formação de leitores independentes, críticos e reflexivos. (Isabel Solé, 1988, p. 45).

Essas estratégias são fomentadas pela BNCC, logo no início das habilidades relacionadas à leitura para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, consoante a habilidade EF15LP02:

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (Brasil, 2018).

Para entender de forma mais sistemática como ocorre o processo de leitura, citamos Scliar Cabral (2014) que conceitua o processo de leitura como uma atividade complexa que envolve uma série de habilidades cognitivas e pode ser dividido em quatro etapas principais: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Por meio dessas etapas, “o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem [...]”. (Brasil, 1998, p. 69).

Diante do exposto, estudos apontaram alguns aspectos necessários às novas perspectivas de ensino na sala de aula, tais como: a formação do professor, bem como uso de estratégias metodológicas diferenciadas. Com isso, cabe indagar como a escola está ajudando o professor a refletir sobre suas práticas de ensino na busca de equacionar e resolver dilemas e problemas cotidianos? Em que medida a escola tem buscado intervir na profissionalização deste professor?

No CEM Fernando Grangeiro, o professor compreende o amplo espectro de significações das práticas de leitura e escrita, e sabe que o ensino não exige apenas um conjunto de conhecimentos mínimos, mas mistificações que estão enraizadas culturalmente na sociedade. As orientações contidas nos PCNs (Brasil, 1997), por exemplo, sugerem que o trabalho pedagógico converge para dois aspectos principais: o repertório do aluno e a contextualização desse saber por meio de diversas situações.

Os parâmetros também apontam para a questão do trabalho coletivo. Para tanto, sugerem alguns caminhos para o ensino, alertando, porém: que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer componente

curricular, em particular, no entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática (Brasil, 1997, p. 42). Por isso, é crescente também a necessidade de atualização do professor, para ocorrerem as mudanças.

Essa mudança não é fácil, como bem lembra Toledo e Toledo (2009) quando afirmam que para os educadores é muito mais fácil escrever no quadro de giz, deixando que alguns absorvam o conhecimento, em vez de fazer um círculo de debates e criar oportunidades para que os alunos procurem respostas, desafiando-os para a construção do conhecimento.

Parte dos problemas referentes ao ensino estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas na sala de aula tomam por base os livros didáticos, que, infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho (Brasil, 1997, p. 22).

Nesse cenário, a formação do professor se constitui como condição essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tanto, que as discussões em torno deste tema não são recentes, sendo considerada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura-UNESCO, fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Nesse caso, (Delors, 2001, p. 153) comenta que é preciso: antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

A propósito, tudo faz crer que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1997), isto é, a formação qualificada do professor passa pela autoconscientização do próprio educador, do seu papel de mediador para construção do conhecimento do educando. Segundo Libâneo (2004) a organização escolar é toda ela, uma prática educativa. Essa escola se alimenta do saber, da produção e da reflexão de seus professores, na qual não seja necessário ditar a formação requerida, porque ela própria reconhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional.

Logo, o espaço escolar aparece repleto de possibilidades para a construção de um novo profissional reflexivo e inventivo. Com isso, os projetos de intervenção se tornaram um importante espaço para troca de estratégias que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor, e mudanças na prática docente, ajudando os alunos a melhorarem as habilidades de práticas de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este documento relata a importância das vivências e experiências de práticas pessoais e profissionais dos participantes dos projetos de intervenção do CEMXXXIII.

Mediante relatos de experiência, são descritas diversas situações enfrentadas e superadas, permitindo aos alunos adquirir um vasto conhecimento e desenvolver habilidades e competências de leitura essenciais para sua atuação na sociedade como indivíduos ativos e participativos.

As experiências compartilhadas aqui demonstram que a teoria, quando aliada à prática, pode proporcionar um aprendizado mais sólido e eficaz. Cada desafio enfrentado serviu como um aprendizado, permitindo-nos aprimorar nossas estratégias, adaptarmos às mudanças e desenvolver uma resiliência essencial para o ambiente de trabalho.

Além disso, a troca de experiências com colegas e a reflexão contínua sobre as práticas adotadas contribuíram significativamente para o crescimento coletivo e para a construção de um ambiente colaborativo e inovador. A interação constante que aconteceu durante os projetos reforçou a importância do trabalho em equipe e do compartilhamento de conhecimentos como ferramentas fundamentais para o sucesso da nossa escola.

Em suma, as experiências relatadas neste documento não apenas evidenciam os desafios e conquistas individuais, mas também sublinham a relevância do aprendizado contínuo e da colaboração mútua. Através das vivências relatadas, reafirmamos nosso compromisso com a excelência e a busca incessante por melhorias em nossa prática profissional, garantindo o direito de aprendizagem dos alunos com uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAJARD E; ARENA, D. B. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: **Desafios contemporâneos da educação**. Org. Célia Maria David ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

FERNÁNDEZ, A. Y. et al. **Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura**. Revista CEFAC, v. 12, n. 3, p. 499–504, maio 2010.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo, SP: Memnon-

FAPESP, 2000.

CHOMSKY, NOAM. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo. Editora UNESP, 2005.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GIOTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5a. ed., São Paulo: Ática, 1999.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro: práticas socioconstrutivistas**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar**. Campinas–SP: Mercado de Letras, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, Thaís Cristófaros Alves da. Correspondência grafofonêmica. in: **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Glossário Ceale. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/correspondenciagrafonemica>. Acesso: 03 mar. 2024.

CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO

*Ana Maria Fernandes dos Santos Costa - <https://orcid.org/0009-0001-4187-501X>
Maria Eliene da Silva Teixeira - <https://orcid.org/0009-0001-4594-1280>*

Vou relatar a vocês sobre um projeto
muito ousado criado pela Grangeiro
que trouxe bons resultados.
Descrevo aqui um projeto
chamado de intervenção
desburocratizando o ensino
contribuindo com o processo de formação.

Estando ainda de férias
a equipe gestora pensou
como melhorar o aprendizado
e toda a equipe abraçou.

Houve dentro da escola
uma grande agitação
após ter sido feito diagnóstico
todos partiram para ação.

Adolescer foi o tema
escolhido para o ensino fundamental
trabalhar de forma bem acolhedora
para temas importantes abordar.

Para o Ensino Médio e a EJA
outro tema foi escolhido
trabalho docente e crescimento econômico
quando o aluno foi bem instruído.

Esse projeto foi gigante
trouxe mais interação
mostrando que o trabalho em equipe
tem conquistas e satisfação.

O serviço de Orientação
também esteve envolvido
é um setor social
onde o aluno é acolhido.

A Sala Multifuncional
deu suas contribuições
mostrando a participação dos alunos PCDs
durante as apresentações.

Na culminância do projeto
foi uma festa linda e envolvente
mostrando a potencialidade da equipe discente.
Tivemos relatos incríveis dos resultados alcançados
como forma de reconhecimento tivemos
esses relatos em um E-book está aqui publicado.

CAPÍTULO IV – LEITURA E ESCRITA COM ALUNOS AUTISTAS: PRÁTICAS INOVADORAS E LÚDICAS NA SRM

Ana Maria Fernandes dos Santos Costa - <https://orcid.org/0009-0001-4187-501X>

Ilma Lima da Silva - <https://orcid.org/0000-0002-2372-0444>

Rozenira da Costa Camelo - <https://orcid.org/0009-0003-5155-9728>

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio que demanda práticas pedagógicas inovadoras e lúdicas para promover o desenvolvimento integral desses alunos. No Colégio Estadual Militarizado (CEM) Fernando Grangeiro de Menezes, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) tem desempenhado um papel crucial nesse processo, oferecendo suporte especializado que complementa o ensino regular. Este relato de experiência descreve um projeto de intervenção realizado com dois alunos autistas, visando compreender e aprimorar as formas de desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de práticas inovadoras e lúdicas.

A educação inclusiva é uma prática pedagógica que busca integrar todos os alunos no ambiente escolar regular, independentemente de suas necessidades específicas. Segundo Mantoan (2003), a inclusão é um direito humano que promove a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças individuais. No contexto de alunos com TEA, essa inclusão exige adaptações curriculares e metodológicas que respeitem as características únicas de cada aluno, garantindo um ensino que seja significativo e acessível.

O diagnóstico de TEA abrange uma ampla gama de habilidades e desafios, que variam de dificuldades na comunicação e interação social a comportamentos repetitivos e interesses restritos (American Psychiatric Association, 2013). Portanto, os métodos de ensino para alunos com TEA precisam ser diversificados e personalizados. No CEM Fernando Grangeiro de Menezes, a SRM foi equipada com recursos e materiais específicos para atender essas necessidades, proporcionando um ambiente de aprendizado mais adequado e acolhedor.

A importância da SRM reside na sua capacidade de oferecer intervenções direcionadas que complementam o currículo regular. Como aponta Lopes (2015), a educação especial deve funcionar em articulação com a educação regular, promovendo um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Através de práticas lúdicas e inovadoras, a SRM busca não apenas melhorar as habilidades acadêmicas dos alunos, mas também promover sua autonomia e autoconfiança.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) na escola desempenha um papel fundamental ao oferecer suporte especializado e complementar ao ensino regular, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais, como os que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA). O principal objetivo da SRM é criar um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptativo, onde cada aluno possa desenvolver suas

habilidades de acordo com suas necessidades individuais. Para isso, ela está equipada com uma variedade de recursos e materiais específicos que facilitam o ensino e a aprendizagem de forma lúdica e interativa. Além disso, promove práticas pedagógicas inovadoras que visam não só o desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia, a autoconfiança e a inclusão social dos alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com professores, pais e a comunidade escolar, a SRM assegura que as adaptações curriculares e metodológicas necessárias sejam implementadas, proporcionando um suporte integral e personalizado que contribui para o sucesso educacional e social dos alunos.

O envolvimento da família é outro aspecto crucial no processo de inclusão escolar de alunos com TEA. Estudos mostram que a participação ativa dos pais na educação dos filhos pode levar a melhores resultados acadêmicos e comportamentais (Oliveira, 2008). No projeto desenvolvido na SRM, foram implementadas estratégias para fortalecer a colaboração entre escola e família, garantindo que os pais estivessem bem informados e capacitados para apoiar o aprendizado de seus filhos em casa.

A inclusão escolar de alunos com TEA não é apenas uma responsabilidade da SRM, mas de toda a comunidade escolar. A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam desenvolver competências e habilidades necessárias para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Segundo Mendes (2010), a formação docente deve incluir conhecimentos sobre as características do TEA, estratégias pedagógicas inclusivas e técnicas de manejo comportamental. Neste relato abordaremos de forma breve três aspectos que foram desenvolvidos: Práticas Lúdicas e Inovadoras na SRM com alunos autistas; Colaboração entre Família e Escola; Acompanhamento e Avaliação do Desenvolvimento.

PRÁTICAS LÚDICAS E INOVADORAS NA SRM COM ALUNOS AUTISTAS

As práticas lúdicas e inovadoras foram centrais para engajar os alunos autistas no processo de aprendizagem. A literatura aponta que o uso de jogos e atividades interativas pode aumentar significativamente o interesse e a motivação dos alunos com TEA (Schwartzman, 1999). Na SRM, foram implementadas diversas atividades como jogos de palavras, histórias interativas e outros que estimulavam a leitura e a escrita de maneira divertida e acessível.

Figura 1: Registros das Atividades dos Alunos



Fonte: Produzido pelas autoras, 2024.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas atividades educacionais regulares apresenta desafios que requerem abordagens pedagógicas adaptativas e criativas. No Colégio Estadual Militarizado (CEM) Fernando Grangeiro de Menezes, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) tem implementado uma série de práticas lúdicas e inovadoras voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Este relato de experiência destaca as estratégias utilizadas com dois alunos autistas, demonstrando como atividades interativas podem transformar o processo de aprendizagem, tornando-o mais acessível e engajador.

Uma das atividades centrais desenvolvidas na SRM foi o uso de jogos de palavras, que desempenharam um papel de suma importância na expansão do vocabulário e na associação de imagens a palavras. Os alunos foram incentivados a participar de jogos educativos em tablets, onde podiam arrastar e soltar letras para formar palavras, conectando-as a imagens correspondentes. Esta abordagem não apenas facilitou a memorização e compreensão das palavras, mas também ofereceu uma experiência de aprendizado tátil e visual, fundamental para alunos com TEA. Além disso, essas atividades permitiram um acompanhamento individualizado, respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada aluno.

Outra prática inovadora implementada foi a introdução de histórias interativas, apresentadas de forma dinâmica com elementos visuais e auditivos. As histórias eram lidas em voz alta, com a ajuda de aplicativos que destacavam as palavras à medida que eram pronunciadas, permitindo que os alunos seguissem a leitura de maneira mais envolvente. Esse método foi especialmente eficaz para manter a atenção e o interesse dos alunos, além de ajudar na compreensão e no desenvolvimento das habilidades de leitura. A literatura aponta que o uso de recursos multimídia pode facilitar o aprendizado, especialmente para aqueles com dificuldades de aprendizagem (Machado, 2011).

Além dos recursos digitais, as atividades manuais e artesanais desempenharam um papel significativo no desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação motora, habilidades essenciais para a escrita. Atividades como a construção de letras com massinha de modelar, pintura de palavras e montagem de quebra-cabeças com palavras tornaram o aprendizado mais concreto e tangível. Essas atividades não apenas melhoraram a destreza manual dos alunos, mas também promoveram o desenvolvimento sensorial, aspecto importante para alunos com TEA. A combinação dessas práticas lúdicas e inovadoras na SRM demonstrou ser eficaz não só na melhoria das habilidades acadêmicas dos alunos, mas também em sua autonomia e autoconfiança, contribuindo para uma inclusão escolar mais significativa e bem-sucedida.

Figura 2: Imagens de Atividades Lúdicas



Fonte: Produzido pelas autoras, 2024.

Os jogos de palavras, por exemplo, ajudaram a expandir o vocabulário dos alunos e a associar imagens a palavras, facilitando a compreensão e memorização. Utilizando aplicativos educacionais, os alunos puderam praticar a escrita em tablets, o que também lhes ofereceu uma experiência tátil e visual enriquecedora. Tais práticas não só tornaram o aprendizado mais atraente como também permitiram um acompanhamento individualizado, respeitando o ritmo de cada aluno.

A introdução de histórias interativas também teve um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. As histórias eram apresentadas de forma dinâmica, com elementos visuais e auditivos que ajudavam a manter a atenção e o interesse dos alunos. Segundo Machado (2011), o uso de recursos multimídia pode facilitar a compreensão e o engajamento dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

A música e a dramatização foram outras ferramentas lúdicas utilizadas para promover o desenvolvimento da linguagem. Canções educativas e dramatizações de histórias ajudaram os alunos a expandir seu vocabulário e a melhorar sua pronúncia e entonação. A dramatização, em particular, permitiu que os alunos expressassem suas emoções e compreendessem melhor as nuances da comunicação verbal e não verbal.

A integração de tecnologia e atividades práticas foi fundamental para criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. De acordo com Valente (2013), a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na educação especial, desde que utilizada de forma planejada e contextualizada. No projeto, foram utilizados aplicativos de alfabetização, softwares de leitura assistida e jogos educativos, todos selecionados com base nas necessidades e interesses dos alunos.

Outro aspecto importante foi a criação de um ambiente acolhedor e seguro na SRM. A sala foi decorada com cores suaves e elementos visuais que remetiam a um ambiente familiar e tranquilo. A organização dos materiais de forma acessível e a disponibilidade de um espaço de relaxamento contribuíram para que os alunos se sentissem confortáveis e motivados a participar das atividades.

Os resultados das práticas lúdicas e inovadoras foram evidentes no aumento do engajamento e no progresso das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Observamos uma maior participação nas atividades, bem como um desenvolvimento significativo na capacidade de formar palavras, reconhecer letras e compreender textos simples. Esse progresso foi acompanhado de perto pelos educadores, que registraram as evoluções em relatórios semanais. Segundo Freire (1996), a formação contínua dos professores é essencial para garantir a qualidade do ensino e a atualização das práticas pedagógicas.

Os professores foram incentivados a compartilhar suas experiências e estratégias bem-sucedidas em reuniões de equipe, promovendo uma cultura de aprendizagem colaborativa. A troca de ideias e a reflexão conjunta sobre as práticas permitiram a criação de um repertório diversificado de abordagens pedagógicas, que podia ser adaptado conforme as necessidades dos alunos.

A personalização do ensino foi um dos principais focos das práticas lúdicas e inovadoras. Cada aluno tinha seu próprio plano de aprendizagem, desenvolvido com

base em suas habilidades e interesses. Essa abordagem personalizada garantiu que todos os alunos recebessem o apoio necessário para seu desenvolvimento, respeitando suas particularidades.

A diversidade de atividades e recursos utilizados na SRM foi essencial para atender às diferentes formas de aprendizado dos dois alunos autistas. Enquanto alguns alunos respondiam melhor a estímulos visuais, outros se beneficiavam mais de atividades auditivas ou táteis. Essa variedade permitiu que cada aluno encontrasse um caminho de aprendizagem que fosse eficaz para si.

Em suma, as práticas lúdicas e inovadoras na SRM do CEM XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes mostraram-se altamente eficazes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos dois alunos autistas. A combinação de atividades digitais e manuais, juntamente com um ambiente acolhedor e a formação contínua dos educadores, criou um cenário propício para a aprendizagem significativa e inclusiva.

As práticas lúdicas também foram estruturadas para incluir atividades em grupo, promovendo a interação social entre os alunos. Jogar em equipe, compartilhar materiais e colaborar para resolver desafios ajudaram a desenvolver habilidades sociais cruciais para os alunos com TEA. Segundo Oliveira (2015), atividades colaborativas podem melhorar a comunicação e a cooperação entre alunos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

A personalização das atividades foi outro fator chave para o sucesso do projeto. Cada aluno tinha um plano de ensino individualizado, que considerava suas necessidades e interesses específicos. Esse planejamento permitiu que as atividades fossem ajustadas conforme o progresso dos alunos, garantindo que cada um pudesse avançar no seu próprio ritmo. A abordagem personalizada foi fundamental para manter os alunos motivados e engajados.

A utilização de materiais manipulativos, como blocos de construção e brinquedos educativos, foi incorporada nas atividades diárias. Esses materiais ajudaram os alunos a desenvolver habilidades motoras e cognitivas enquanto aprendiam conceitos básicos de leitura e escrita. A manipulação de objetos concretos tornou o aprendizado mais tangível e acessível para os alunos com TEA.

O envolvimento dos alunos em atividades de arte, como desenho e pintura, também teve um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades de escrita. Através da expressão artística, os alunos puderam explorar suas ideias e emoções, o que facilitou a comunicação e a construção de narrativas. As atividades artísticas também promoveram a criatividade e a autoexpressão, aspectos importantes no desenvolvimento global dos alunos.

As práticas lúdicas na SRM não se limitaram ao ambiente interno da sala. Foram organizadas atividades ao ar livre, onde os alunos puderam explorar o ambiente natural e participar de jogos educativos em espaços abertos. Essas atividades ao ar livre ajudaram a reduzir o estresse e a ansiedade, proporcionando uma experiência de aprendizado mais equilibrada e saudável.

Em conclusão, as práticas lúdicas e inovadoras implementadas na SRM do CEM

XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes demonstraram ser eficazes na promoção do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos dois alunos autistas. A abordagem diversificada e personalizada, aliada ao uso de tecnologia e atividades práticas, criou um ambiente de aprendizagem envolvente e inclusivo, que atendeu às necessidades específicas de cada aluno.

COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A colaboração entre família e escola foi um dos pilares fundamentais do projeto de intervenção na SRM com os alunos autistas. Entendendo que a participação ativa dos pais e responsáveis é essencial para o desenvolvimento integral dos dois alunos autistas, várias estratégias foram implementadas para fortalecer essa parceria. As reuniões periódicas com os pais, realizadas mensalmente, serviram como momentos para compartilhar os progressos e desafios enfrentados pelos alunos. Durante essas reuniões, eram apresentados portfólios com registros das atividades realizadas, possibilitando que os pais visualizassem concretamente o desenvolvimento de seus filhos.

Figura 3: Registro do Portfólio construindo com os alunos



Fonte: Produzido pelas autoras, 2024.

Essas reuniões também funcionaram como espaços para escuta ativa, onde os pais podiam expressar suas preocupações e sugestões. A criação de um ambiente acolhedor e colaborativo ajudou a construir uma relação de confiança entre os educadores e as famílias, o que é essencial para o sucesso do processo educativo. Segundo Mantoan (2003), a parceria entre escola e família é crucial para a inclusão escolar, pois fortalece o suporte emocional e acadêmico necessário para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

A comunicação constante entre a escola e as famílias foi facilitada pelo uso de ferramentas tecnológicas, como grupos de WhatsApp e e-mails. Essas ferramentas permitiram uma comunicação mais rápida e eficiente, possibilitando que os pais fossem

informados regularmente sobre as atividades e progressos dos alunos. Segundo Valente (2013), o uso de tecnologias de comunicação pode fortalecer a parceria entre escola e família, tornando o processo educativo mais transparente e colaborativo.

Os resultados da colaboração entre família e escola foram evidentes no aumento do engajamento dos alunos e no fortalecimento do suporte emocional. Os pais relataram sentir-se mais confiantes e capacitados para apoiar o desenvolvimento de seus filhos, e os alunos demonstraram um maior interesse e motivação nas atividades escolares. A construção de uma parceria sólida entre escola e família foi, sem dúvida, um dos fatores-chave para o sucesso do projeto.

Em resumo, a colaboração entre família e escola no projeto de intervenção da SRM do CEM XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes mostrou-se essencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos autistas. Através de reuniões periódicas, oficinas de leitura, grupos de apoio, comunicação constante e eventos escolares, foi possível construir uma rede de suporte forte e colaborativa que beneficiou tanto os alunos quanto suas famílias.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

O acompanhamento e a avaliação contínua do desenvolvimento dos alunos autistas foram componentes cruciais do projeto de intervenção. Para monitorar o progresso dos alunos e adaptar as estratégias pedagógicas conforme necessário, foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, como portfólios, relatórios semanais e avaliações formativas. Segundo Antunes (2002), a avaliação contínua permite uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento do aluno, fornecendo dados essenciais para a adaptação das estratégias pedagógicas.

Os portfólios incluíam trabalhos dos alunos, registros de atividades e observações dos professores, proporcionando uma visão detalhada do progresso individual. Cada portfólio era atualizado semanalmente, permitindo um acompanhamento detalhado e sistemático do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os professores registravam não apenas os progressos acadêmicos, mas também os aspectos comportamentais e emocionais, oferecendo uma visão holística do desenvolvimento dos alunos.

Quadro 1. Exemplo do Demonstrativo do Acompanhamento

Data	Nome do aluno	Habilidade Avaliada	Nível Inicial	Observações e Intervenções	Data de Reavaliação	Nível Atual	Progresso Observado	Próximos Passos
01/03/2024	Maria Silva	Leitura de palavras	Básico	Dificuldade em reconhecer palavras simples. Uso de flashcards para prática diária	15/04/24	Intermediário	Reconhece mais palavras e lê frases curtas	Continuar com flashcards e introduzir jogos de leitura
		Compreensão de texto						
		Escrita de palavras						
		Produção de textos						
		Consciência fonológica						
		Ortografia						

Fonte: Autoras, 2024

As avaliações formativas, realizadas semanalmente, permitiram ajustes imediatos nas estratégias de ensino. Essas avaliações incluíam testes informais, observações em sala de aula e feedback dos alunos. Segundo Luckesi (2011), a avaliação formativa é uma ferramenta essencial para o acompanhamento do processo de aprendizagem, pois fornece informações que podem ser usadas para melhorar o ensino e apoiar o desenvolvimento dos alunos.

Além das avaliações formativas, foram realizadas avaliações somativas ao final de cada bimestre. Elas tinham como objetivo medir o progresso dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos nos planos educacionais individuais (PEIs). As avaliações somativas incluíam provas escritas, apresentações orais e projetos de leitura e escrita, permitindo uma avaliação abrangente das habilidades dos alunos.

Os resultados das avaliações foram compartilhados regularmente com os pais durante as reuniões mensais. Essa prática não apenas mantinha os pais informados sobre o progresso dos filhos, mas também permitia uma discussão conjunta sobre as estratégias a serem adotadas para superar os desafios. A comunicação aberta e transparente sobre os resultados das avaliações fortaleceu a parceria entre escola e família, contribuindo para o sucesso do projeto.

A autoavaliação dos alunos foi incentivada como parte do processo de avaliação. Os alunos eram estimulados a refletir sobre seu próprio aprendizado, identificando suas conquistas e desafios. Essa prática ajudou a desenvolver a autonomia e a autoconfiança dos alunos, promovendo uma postura ativa e responsável em relação ao seu próprio aprendizado. Segundo Freire (1996), a autoavaliação é uma prática importante para o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade. Para incentivar a autoavaliação dos alunos como parte do processo de avaliação, alguns instrumentos foram utilizados. Portfólios: Coleções de trabalhos e projetos dos alunos que mostravam seu progresso ao longo do tempo. Os alunos revisavam seus portfólios e refletiam sobre seu desenvolvimento. Ferramentas visuais que os alunos usavam para mapear seu conhecimento e identificar áreas onde se sentiam confiantes ou precisavam de mais prática. Os alunos também trocavam feedbacks com seus colegas, ajudando-se mutuamente a identificar pontos fortes e áreas de melhoria.

Os dados coletados através dos diversos instrumentos de avaliação foram analisados de forma contínua pela equipe pedagógica da SRM. Essa análise permitiu identificar padrões de desenvolvimento e ajustar as intervenções pedagógicas conforme necessário. Segundo Antunes (2002), a análise contínua dos dados de avaliação é essencial para garantir a eficácia das práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento dos alunos.

A implementação de um sistema de acompanhamento e avaliação contínua também facilitou a identificação precoce de dificuldades e a intervenção rápida. Por exemplo, se um aluno apresentava dificuldades persistentes em uma determinada área, eram implementadas estratégias específicas para abordar essas dificuldades, como sessões de reforço individualizado ou atividades suplementares.

Os resultados do acompanhamento e avaliação contínua foram altamente positivos. Os alunos demonstraram progresso significativo nas habilidades de leitura e escrita,

bem como no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O feedback dos pais e professores foi igualmente positivo, destacando a eficácia das estratégias de avaliação adotadas no projeto por meio dos instrumentos de avaliação ditos anteriormente.

Em suma, o acompanhamento e a avaliação contínua do desenvolvimento dos alunos autistas na SRM do CEM XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes foram componentes essenciais para o sucesso do projeto de intervenção. Através de portfólios, avaliações formativas e somativas, autoavaliação dos alunos, foi possível monitorar o progresso dos alunos de forma abrangente e adaptar as estratégias pedagógicas conforme necessário. Essa abordagem garantiu que as práticas pedagógicas fossem eficazes e alinhadas com as necessidades específicas dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral e inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

O projeto de intervenção realizado pela SRM do CEM XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes mostrou-se altamente eficaz na promoção do desenvolvimento da leitura e escrita em alunos autistas. As práticas lúdicas e inovadoras aumentaram o engajamento e a motivação dos alunos, enquanto a colaboração entre família e escola fortaleceu o suporte social necessário para o sucesso educacional. A avaliação contínua permitiu ajustes estratégicos que garantiram a efetividade das práticas pedagógicas.

Os resultados positivos observados reforçam a importância de práticas pedagógicas adaptativas e interativas no contexto da educação inclusiva. É fundamental que escolas e educadores continuem a buscar estratégias inovadoras e a valorizar a participação ativa das famílias no processo educativo. A experiência descrita neste relato serve como um exemplo inspirador de como a educação inclusiva pode ser concretizada de maneira eficaz, beneficiando não apenas os alunos com TEA, mas toda a comunidade escolar.

O projeto de intervenção desenvolvido na SRM do CEM XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes destacou-se pela sua abordagem inovadora e inclusiva, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e acolhedor para os alunos autistas. Através da implementação de práticas lúdicas e inovadoras, colaboração intensa entre família e escola, e um acompanhamento contínuo e detalhado do desenvolvimento dos alunos, foi possível promover avanços significativos na leitura e na escrita, além de melhorar o engajamento e a motivação dos alunos.

Um dos principais aprendizados deste projeto foi a importância de uma abordagem personalizada e flexível, que respeite as necessidades e características individuais de cada aluno. As atividades lúdicas e interativas, como jogos educativos, contação de histórias e atividades artísticas, mostraram-se extremamente eficazes para estimular o interesse e a participação dos alunos. Como destaca Schwartzman (1999), a ludicidade não apenas facilita o aprendizado, mas também torna o processo mais agradável e significativo para os alunos.

A parceria sólida entre escola e família revelou-se essencial para o sucesso do projeto. A comunicação constante e as reuniões periódicas fortaleceram o envolvimento

dos pais no processo educativo, criando um ambiente de suporte e colaboração. Além disso, o sistema de acompanhamento e avaliação contínua permitiu um monitoramento detalhado e sistemático do progresso dos alunos, possibilitando ajustes imediatos nas estratégias pedagógicas. A utilização de portfólios, avaliações formativas e somativas, e autoavaliação dos alunos proporcionou uma visão abrangente do desenvolvimento dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes e alinhadas com suas necessidades.

Por fim, este projeto reforça a importância de uma abordagem inclusiva e colaborativa na educação de alunos autistas. A criação de um ambiente acolhedor e estimulante, o envolvimento ativo das famílias e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento são práticas que devem ser valorizadas e incorporadas nas políticas e práticas educacionais. Como conclui Freire (1996), a educação deve ser um ato de amor e esperança, e este projeto mostrou que, com dedicação e colaboração, é possível proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- LOPES, A. C. **Educação inclusiva: Reflexões e práticas**. São Paulo: Cortez. 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. São Paulo: Cortez. 2011.
- MACHADO, N. J. **As novas tecnologias e as práticas educativas**. Campinas: Papirus, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.
- SCHWARTZMAN, J. A. **Jogos de ensino: Uma perspectiva de educação lúdica**. São Paulo: Loyola. 1999.
- SCHWARTZMAN, J. (1999). **Jogos de aprender**. São Paulo: Scipione.
- VALENTE, J. A. **Tecnologia e novas educações: Impactos e tendências**. Campinas: Papirus. 2013.

CAPÍTULO V – CONHECENDO AS AVENTURAS DE DOM QUIXOTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juliani Corrêa Berlezi - <https://orcid.org/0009-0003-1784-8278>

INTRODUÇÃO

O presente relato é fruto do projeto de intervenção: “Conhecendo as aventuras de Dom Quixote - leitura e produção”, realizado pelo componente curricular de língua espanhola, aplicado na 1ª série do ensino médio, turma 102 do ano letivo de 2024, do Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII, cujo objetivo foi incentivar a prática da leitura literária e da produção textual para potencializar o uso da escrita em diferentes contextos.

O projeto de intervenção surgiu a partir de uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos da instituição no início do ano letivo. Esse instrumento avaliativo revelou uma necessidade quanto às competências leitora e escritora dos discentes, por isso a escola se mobilizou para atuar diante dessa problemática, para minimizar os impactos desse resultado no processo de ensino-aprendizagem.

A motivação para a temática do projeto foi o interesse pelo incentivo à leitura de obras da literatura hispânica, porque, para alguns, a literatura parece inacessível ou ineficiente de promover aprendizagens significativas. No entanto, a literatura quando usada como ferramenta para aquisição de outro idioma pode proporcionar várias contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dessa nova língua, como afirma Muniz e Cavalcante (2009).

Nesse sentido, esse relato traz reflexões sobre a literatura clássica espanhola nas aulas de espanhol, a fim de promover novas práticas pedagógicas e metodológicas para o desenvolvimento da leitura e escrita a partir desse componente curricular. Para isso, mostrarei quais estratégias foram usadas nessa experiência e o quão desafiador foi propor uma sequência didática entre a literatura e o ensino da língua espanhola.

Portanto, nesse relato haverá a descrição da aplicação do projeto de intervenção, as metodologias utilizadas e os resultados obtidos com os alunos. Vale destacar que, sua relevância está em trazer novas possibilidades em relação à prática docente do professor de língua espanhola e das demais áreas, no que tange a leitura e escrita a partir da leitura literária.

SOBRE A LITERATURA: POR ONDE COMEÇAR?

Para iniciar o trabalho com a leitura literária em sala de aula, o ponto de partida foi entender e trazer definições sobre isso e refletir em propostas didáticas que não influenciassem negativamente meu aluno. Com isso, foram planejados meios pelos quais o discente recebesse e aceitasse a leitura do texto literário.

Nesse momento de construção, enfrentei muitas dificuldades em planejar uma sequência didática sucinta e eficaz, devido à rotina da docência e as demandas exigidas pela profissão, bem como a inexperiência de trabalhar com a literatura em sala. Para esse desenlace, fiz da tecnologia a minha aliada, investigando experiências de outros

professores e analisando seus resultados.

Para compreender melhor o que é a literatura, usei como base os estudos de Marisa Lajolo, que defende a literatura como mais que textos antigos, diz que “para um texto ser considerado literatura é preciso algo a mais do que um diálogo entre autor e um eventual leitor”. A autora complementa dizendo ainda que “a obra literária é um objeto social” (Lajolo, 1989, p.16). Dessa maneira, a literatura é entendida como um bem da humanidade, por retratar e registrar aspectos sociais ao longo das civilizações. Logo, as obras da literatura são marcadas pela abordagem de temas sociais, refletindo o comportamento humano e social em diferentes contextos e épocas.

Ao pensar na função social e humanizadora da literatura no ensino da língua espanhola, desperta-se para as vantagens, que vão além do aprendizado da língua. A literatura pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento intelectual, emocional e crítico dos alunos. Em se tratando do ensino de uma língua pode ampliar os horizontes da aprendizagem do discente, à medida que proporciona um novo olhar e novas interpretações do mundo à sua volta (SILVA E LIMA, 2018, p.94).

Diante do exposto, a literatura e o ensino da língua estrangeira abordam, intrinsecamente, temas relacionados a expressões culturais, artísticas e sociais. Isto é uma vantagem em propor práticas pedagógicas comuns para a aquisição de ambos saberes. Essa relação entre temas comuns, contribui significativamente para o “estímulo ao desenvolvimento do aluno como ser humano e como cidadão, ao dar-lhe novas dimensões e ao possibilitar-lhe uma percepção holística do mundo” (Muniz e Cavalcante, 2009).

Para Muniz e Cavalcante (2009) o texto literário abre um leque de oportunidades para a construção da aprendizagem no ensino da língua espanhola, que vão para além dos benefícios do ato de ler.

A inserção de textos literários no ensino de línguas estrangeiras beneficia o entendimento e a contemplação pelo aluno de culturas e valores diferentes dos seus. Através da leitura, o aluno imerge na experiência cultural de outros costumes e de outras formas de pensar, familiarizando-se com padrões de interação social distintos. (Muniz e Cavalcante, 2009).

Sobre esse viés, percebo a importância do texto literário no ensino de outro idioma, ao passo que proporciona ao discente a compreensão de culturas, sociedades e contextos históricos distintos de sua realidade, leva a reflexão sobre seus valores e padrões sociais. Acerca dos benefícios do uso do texto literário, destaco ainda a fala de Montoro (1993) sobre a importância do texto para a formação do aluno:

Conseguimos fazer do aluno um ente ativo, criador, despertando sua curiosidade, capacidade crítica e juízo de valor, assim como, dando renda solta a imaginação e improvisação, fazer do texto um instrumento vivo, de maneira que suas ideias, traduzidas em palavras fossem, além de vivências, e demonstrar que o valor do texto, portanto, vai mais além do que nele está escrito, pois transpassa seus limites para nos permitir brincar com ele, experimentar com ele e criar novos mundos através dele (MONTORO, 1993 apud SILVA E PEREIRA, 2017, p. 71).

Diante dessa perspectiva, posso dizer que o uso do texto literário nas aulas de espanhol, é importante para o aluno e para o professor. O discente torna-se motivado, mais criativo e crítico, ao ter o acesso a esse gênero textual. Quanto ao professor, permite ministrar aulas mais interativas e dinâmicas, de maneira que a aprendizagem seja mais intensa e aprofundada.

Sobre como selecionar a obra e os textos literários, não é tarefa fácil, porém alguns autores dão sugestões para realizar essa triagem. Albaladejo (2007) faz algumas sugestões para a escolha do texto literário:

1) Os textos devem ser acessíveis; 2) Os textos devem ser significativos e motivadores; 3) Textos integradores de várias habilidades; 4) Textos que ofereçam múltiplas formas de ser explorados [...]; 5) Os textos literários para a aula de língua estrangeira, devem incluir conotações sócio-culturais; 6) Último critério, [...] é o que trata de discernir que tipo de textos é mais apropriado na aula de língua estrangeira: textos originais, simplificados ou leituras graduadas e o nível mais conveniente para o seu uso (ALBADEJO 2007 apud SILVA E PEREIRA, 2017, p. 67).

Dessa maneira, para a eger o texto ou trecho da obra, deve-se pensar nos níveis de competências e compreensão textual dos alunos. Na sala de aula é comum que exista alguns alunos com dificuldades em compreender uma língua estrangeira, nesse caso, não seria assertivo selecionar uma leitura mais complexa. Por outro lado, vale dizer que é preciso realizar esse diagnóstico com os alunos para definir o que levar para a sala de aula, opções de textos que geram o maior número de possibilidades de atividades seria o mais adequado.

Infere-se, portanto, que o uso do texto literário corrobora para o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, bem como do desenvolvimento da leitura e escrita. Por meio da seleção do texto literário, é possível planejar atividades que influenciam positivamente o aluno, seja para as habilidades da leitura e escrita, seja para desenvolvimento cultural, social e emocional.

O ENGENHOSO DOM QUIXOTE DE LA MANCHA: SELEÇÃO DA OBRA

Para trabalhar as habilidades da leitura e escrita nas aulas de língua espanhola, selecionei a obra clássica da literatura espanhola O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de la Mancha, escrito por Miguel de Cervantes, por isso o projeto de intervenção foi nomeado de “Conhecendo as aventuras de Dom Quixote - leitura e produção”, cujo objetivo geral foi incentivar a prática da leitura literária e da produção textual para potencializar o uso da escrita em diferentes contextos, a partir do componente curricular de língua espanhola.

O autor Miguel de Cervantes e Saavedra (1547-1616), foi o mais célebre nome da literatura espanhola de todos os tempos, foi escritor, dramaturgo e poeta. Para muitos, Cervantes é visto como o precursor do realismo na Espanha, com seu estilo de escrita marcado por humor e crítica social. Em suas obras, explora a complexidade da condição humana, assim consolidou seu lugar como um dos maiores escritores da história, inspirando as novas gerações de escritores (Frazão, 2024).

A obra literária *Dom Quixote de la Mancha*, publicada em 1605, atualmente com mais de 400 anos, é considerada um clássico da literatura universal e uma das obras mais conhecidas do meio hispânico, já foi publicada em vários idiomas. Nesta obra, vários aspectos da sociedade são satirizados e criticados pelo autor, inclusive a literatura cavaleiresca romântica popular na sua época. Assim, *Dom Quixote* é, em sua maioria, uma paródia dos ideais realistas retratados nesses livros, incorporando várias histórias dentro do seu texto, para proporcionar ao leitor um efeito de desafio na percepção entre a realidade e a ficção. (National Geographic Portugal, 2023).

Outra particularidade de “*Dom Quixote*” são os personagens, que constantemente são envolvidos em situações irreais, em diversos cenários cômicos e trágicos, que abordam temas sobre verdades universais. Por outro lado, são personagens inesquecíveis, com suas falas e ações próprias, que acabam por refletir o nível social, educacional e a personalidade de cada um deles.

A respeito do personagem principal, chamado Alonso Quijano, um homem de meia-idade, de origem nobre, que gostava de ler romances de cavalaria, resultando na crença de ser ele um cavaleiro andante chamado *Dom Quixote*. Dessa forma, esse personagem busca por aventuras, salvando donzela e cavalgando pela Espanha, vivendo essa ficção como um mundo real (Frazão, 2024).

Lemos e Costa (2023) apontam que a leitura de *Dom Quixote* pode proporcionar ao aluno a diversão com as aventuras, aprender sobre o contexto histórico que fundamenta a obra, formar conceitos e o senso crítico sobre as novelas de cavalaria, compreender e refletir sobre temas como as desigualdades de gênero, preconceito de classes e a intolerância de diferentes crenças. Os autores ainda comentam sobre a contribuição para formação do pensamento crítico, uma vez que o discente pode concordar ou discordar de Cervantes, ao analisar diferentes perspectivas e a formar sua própria visão crítica (Lemos e Costa, 2023).

Após esse apanhado, percebemos quão rica e fascinante é a obra de Cervantes, quantas habilidades e sequências didáticas é possível planejar a partir dela, não apenas para conhecer seus personagens e enredo, mas para ampliar o repertório cultural do aluno e propiciar uma aprendizagem mais significativa. Portanto, vale dizer que no ensino da língua espanhola deve-se aderir à literatura como instrumento de aprendizagem, não apenas a gramática. Por meio da literatura, pode-se expandir o universo cultural e social do discente, oportunizando o acesso a diversos conhecimentos.

DESCRIÇÃO E MEDIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conforme o exposto anteriormente, primeiro foi selecionada a obra literária, os textos e trechos da obra que seriam usados no desenvolvimento do projeto. A partir disso, foi planejada a sequência didática que seria aplicada em sala de aula, com base na análise de várias possibilidades de atividades e experiências de outros docentes.

A sequência didática foi elaborada em cinco etapas, cada etapa com duração de duas aulas da carga horária do componente curricular de língua espanhola, porém deixando em aberto como sugestão para outros componentes curriculares. Nessa sequência, foi pautada em

valorizar as competências e habilidades específicas da área de linguagens e suas tecnologias do ensino médio indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao longo dessa sequência didática, busquei valorizar a abordagem colaborativa no desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Figueiredo (2006), optando por essa abordagem colaborativa, o professor dá aos alunos a oportunidade de aprender com os colegas e transmitir um conhecimento significativo. Dessa maneira, os alunos poderiam aprender juntos, dando e recebendo ideias, ajudando na realização de atividades e compartilhando informações. Assim, o professor assume o papel de mediador no processo de aprendizagem (Araújo e Figueiredo, 2015).

A seguir, exponho detalhadamente cada etapa da sequência didática e os resultados obtidos em cada uma delas.

ETAPA 1- Apresentação da biografia do autor:

Neste primeiro momento, preparei uma aula inicial, cujo objetivo foi apresentar o autor Miguel de Cervantes, sua biografia e um pouco das obras escritas por ele. Para isso, construí um material didático de apoio contendo as informações mais relevantes de toda a trajetória do autor, incluindo imagens e texto em espanhol. Quando perguntei aos alunos sobre o autor, alguns relataram que não o conheciam, outros comentaram sobre sua surpreendente história de vida, que em meio às dificuldades vividas, ele conseguiu ter criatividade e disposição para escrever obras mundialmente conhecidas. Ao obter esse retorno dos alunos, percebi que essa proposta trouxe engajamento para a aula, alcançando o objetivo pretendido.

ETAPA 2- Apresentação do roteiro da história e dos personagens:

Nesta etapa, o objetivo foi apresentar o roteiro da obra e características de cada personagem. Nesse intuito, elaborei slides dinâmicos e sucintos, fruto de variadas pesquisas sobre os personagens e a obra, conforme a imagem 1. Aqui destaco que a parceria da escola foi fundamental, por disponibilizar recursos tecnológicos para o uso nas aulas. Sobre o roteiro da história e apresentação dos personagens, foi satisfatório ouvir as suposições criadas pelos alunos em relação a cada personagem, principalmente sobre Alonso Quijano que, segundo os alunos, sofria de esquizofrenia.

Imagem 1 - Apresentação de slides sobre o enredo e os personagens.



ETAPA 3- Leitura da obra “Dom Quixote de la Mancha”.

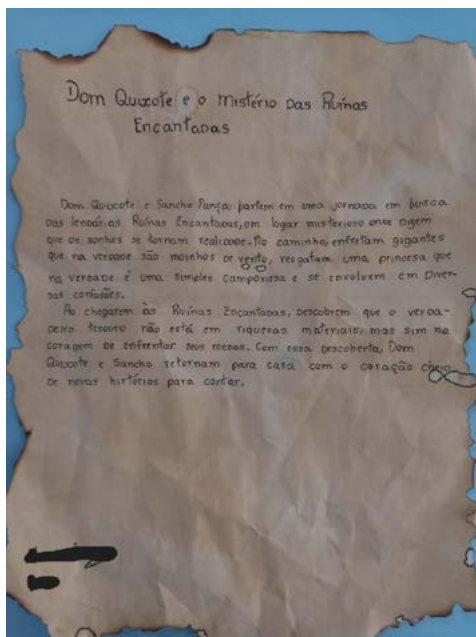
Para esta fase da leitura, organizei um documento em PDF, indicando algumas versões originais e adaptações da obra literária “Dom Quixote”, tanto em língua portuguesa quanto na língua espanhola. O objetivo principal nesse momento da sequência foi impulsionar a prática leitora e despertar no aluno o interesse pela leitura do texto literário. No entanto, a versão completa de Dom Quixote deixei como indicação de leitura para outras oportunidades, devido à carga horária do componente curricular.

Desse modo, uma estratégia de leitura que usei foi um jogo de sorteio, no qual eram distribuídos os fragmentos da história, em espanhol, para os alunos aleatoriamente, em seguida, eles deveriam ordenar o texto de forma que fizesse sentido lógico. Outra opção foi expor o texto no retroprojetor e realizar a leitura individual e coletivamente com os alunos, também utilizei o texto em espanhol. É importante mencionar que deixei os alunos confortáveis, sem os pressionar para realizar a leitura, respeitando os limites e ritmo de cada um da turma. À medida que os alunos iam aos poucos participando da leitura, motivava os mais retraídos a participar da dinâmica da aula também. Como resultado obtido depois disso, foram os relatos dos próprios alunos dizendo que deram continuidade na leitura do livro “Dom Quixote” em casa, expondo suas opiniões sobre o enredo e personagens, e também compartilhando com os colegas de sala a história completa do livro. Como docente, foi satisfatório observar a evolução e engajamento dos alunos ao longo da sequência didática, perceber que seu trabalho influenciou positivamente alguns dos discentes em sair da zona de conforto e criar suas próprias experiências de leitura.

ETAPA 4- Produção escrita sobre o “Dom Quixote”:

Nessa etapa de produção escrita, o objetivo foi produzir textos autorais sobre o “Dom Quixote” para apresentar na culminância do projeto de intervenção. Diante disso, o aluno teve liberdade para escolher o gênero textual que melhor representasse sua visão sobre a obra, colocando em prática as habilidades da escrita espontânea. Nesta etapa, senti resistência de alguns alunos em realizar a atividade proposta, outros alunos relataram sentir dificuldade para organizar suas ideias e por expressar de forma escrita sua visão sobre a obra. Para ajudá-los, reservei uma aula apenas para mediar a construção de texto com orientações e sugestões para a escrita, por isso essa etapa levou muito mais tempo do que o planejado. Entretanto, mesmo com o prazo de entrega do texto sendo estendido, alguns alunos deixaram de produzir, pude perceber apatia quando a produção escrita. Em contrapartida, foram produzidos excelentes textos autorais dos alunos que se propuseram a fazer, mostrando que as diferenças e motivações individuais influenciam nos resultados alcançados no ambiente escolar. Logo abaixo, destaquei um exemplo das produções escritas pelos alunos (imagem 2):

Imagem 2 - Produção textual autoral



ETAPA 5- Culminância do projeto de intervenção:

A Culminância do projeto de intervenção foi um evento aberto à comunidade escolar, organizado pela Coordenação Escolar e Gestão Pedagógica e Militar, onde o professor conselheiro e sua turma poderiam expor suas produções e resultados. Para o projeto “Conhecendo as aventuras de Dom Quixote - leitura e produção”, a turma 102 decidiu mostrar os textos produzidos em forma de varal literário, representado na imagem 3.

Imagem 3 - Varal literário com as produções escritas.



Além disso, os discentes produziram alguns desenhos e pinturas para também expor no evento, inclusive, uma das alunas fez um bolo temático representando o Dom Quixote, pois queria expor suas habilidades de confeitaria no evento da escola. Logo, percebemos a importância de valorizar as diferentes habilidades e saberes individuais dos alunos, bem como as diversas formas de expressões e manifestações artísticas. Esse evento foi proveitoso para todos na escola, foi um momento de compartilhar experiências e ideias entre alunos e professores. Para deixar registrado nesse relato, mostro abaixo algumas das produções artísticas feitas pelos alunos (imagem 4).

Imagem 4 - Produções artísticas dos alunos



Para finalizar, deixo como recomendação a outros professores a possibilidade de adaptação do projeto e da sequência didática à realidade de suas instituições. Como sugestão de melhoria para o projeto de intervenção, expresso a viabilidade da realização em parceria com outros componentes curriculares, usando o livro “Dom Quixote” como instrumento de mediação para a interdisciplinaridade. Como inspiração seria viável a relação entre os componentes curriculares de: Língua espanhola e biologia - associar a questão da idade cronológica e biológica do corpo humano; Língua espanhola e língua portuguesa - propor traduções e similaridade entre os componentes linguísticos presentes nos textos entre as duas línguas; Língua espanhola e história - Contextos históricos e culturais da época; Língua espanhola e artes - Manifestações culturais e artística da época; dentre outras propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o ensino de línguas e a literatura abordam assuntos que constituem uma simultaneidade entre saberes e competências em aspectos linguísticos, culturais e sociais. Nessa perspectiva, essa relação vai muito além dos aspectos comunicativos e gramaticais, assume um papel humanizador, pois envolve a formação e construção do aluno como cidadão.

Nesse relato de experiência, a escolha da obra “Dom Quixote de la Mancha” e a elaboração da sequência didática foram cruciais para o incentivo da prática da leitura literária e da produção textual, além de favorecer a gradativa formação dos alunos e a oportunidade do desenvolvimento de várias habilidades. Por meio dessa experiência, foi possível perceber que o uso do texto literário na aula de língua espanhola possibilitou inúmeras contribuições, desde que a proposta pedagógica tenha intencionalidade e significado e uma perspectiva não limitada.

Outra questão importante observada no decorrer do projeto, foi a aprendizagem colaborativa entre os alunos, trocaram ideias, conceitos e informações ao longo das etapas da sequência didática, promovendo um ambiente mais integrador à medida que a interação ia acontecendo em sala de aula.

Contudo, espera-se que esse relato seja inspirador para novas propostas pedagógicas não apenas no ensino da língua espanhola, mas também para outros componentes curriculares. Não só isso, mas também, que sirva de aporte teórico e metodológico para outras experiências didáticas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.A.F.; FIGUEIREDO, F.J.Q. **Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa**. Revista Desempenho, n.º24, v.1, 2015. Disponível: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9415>> Acesso em: 20 jun. 2024.

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

FRAZÃO, D. **Miguel de Cervantes: escritor e dramaturgo espanhol**. Ebiografia, 2024. Disponível: https://www.ebiografia.com/miguel_cervantes/ Acesso em: 22 mai. 2024.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. 10.ed. – São Paulo: Brasiliense, 1989.

LEMONS, M. S; COSTA, G. S. **A importância da literatura para os alunos do ensino médio**. Caderno Intersaberes, v.12, n.º40, p.222-234, Curitiba, 2023. Disponível em: <<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2596/2018#:~:text=A%20literatura%20ensinada%2C%20mesmo%20partindo,%C3%A9poca%20em%20que%20foram%20escritos.>> Acesso em: 20 jul. 2024.

MAFRA, E. S. **A importância da literatura no ensino médio**. Trabalho de Conclusão

de Curso (Licenciatura em Letras) - Faculdade Pitágoras do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível: <<https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/22139/1/ELINETE%20DOS%20SANTOS%20MAFRA%20ATIVIDADE%204.pdf>> Acesso em: 31 mai. 2024.

Miguel de Cervantes, o mais emblemático escritor da literatura castelhana de todos os tempos. National Geographic Portugal, 2023. Disponível: https://www.nationalgeographic.pt/historia/miguel-cervantes-o-mais-emblematico-escritor-da-literatura-castelhana-todos-os-tempos_3085 Acessado em: 22 mai. 2024.

MUNIZ, C. D.; CAVALCANTE, I. F. **O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira.** HOLOS [en linea], vol.04, 2009. p. 48-56. ISSN:1518-1634. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549228007> Acesso em: 18 mai. 2024.

SILVA, M. J. F; PEREIRA, C. C. **A inserção do texto literário em aulas de E/LE.** Revista Ensino Interdisciplinar - RECEI, v. 03, n.º 07, UERN, Mossoró, Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/download/926/839/2483>> Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, R. F; LIMA, C. A. F. **O ensino de língua espanhola vinculado à literatura.** Revista Eletrônica do GEPPELE - Universidade Federal do Ceará, Volume 1, n.º 05, p. 91-103, junho, 2018. Disponível: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54565/1/2018_art_rfsilvacaflima.pdf> Acesso em: 20 mai. 2024.

CAPÍTULO VI – NOSSAS HISTÓRIAS: ARTE NA ESCRITA DE AUTOBIOGRAFIAS

Elizandra Maria da Costa Alvarenga - <https://orcid.org/0009-0004-5386-7385>

INTRODUÇÃO

A inserção dos alunos no mundo da leitura e escrita tem sido uma preocupação constante no contexto escolar. Com isso, levar os alunos a compreenderem as diversas possibilidades de uso da língua e desenvolverem habilidades relacionadas à leitura e à escrita tem sido foco de atenção dos professores das diversas áreas de conhecimento. Isso porque, é perceptível dentro do âmbito escolar, que ainda há uma artificialidade no uso da linguagem, onde os alunos encaram o estudo da língua portuguesa como mera exigência escolar e quando são colocados frente a situações reais de uso da língua são incapazes de resolver.

Dessa forma, esse relato de experiência visa compartilhar as vivências no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEM, situado no bairro Caraná em Boa Vista-Roraima, e desenvolvidas em uma turma da 1º série do ensino médio, com adolescentes entre 14 e 15 anos. Destaco que o projeto teve como princípio melhorar as habilidades de leitura, aperfeiçoar a escrita e principalmente promover meios para que os alunos desenvolvam uma escrita autêntica e significativa.

Nessa perspectiva, o que impulsionou a realização deste projeto foram os resultados de uma avaliação diagnóstica, a qual evidenciou fragilidades relacionadas à língua portuguesa, mais precisamente, os alunos apresentaram maiores necessidades de aprendizagem nos procedimentos de leitura, interpretação e produção textual. Diante disso, o projeto de intervenção foi construído e buscou, através dos gêneros textuais, aprimorar a capacidade de leitura e produção textual dos alunos sob a ótica dos autores que tratam desse assunto, tais como Bagno (2009), Gnerre (1987) Bakhtin (1992), dentre outros.

Tendo em vista os problemas destacados, a avaliação diagnóstica foi crucial para identificar os obstáculos que impossibilitam os alunos de avançar na aprendizagem, de modo que os resultados foram imprescindíveis na tomada de decisões, para buscar meios que facilitassem e promovessem a inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita. Ante isso, os alunos tiveram acesso a alguns tipos de gêneros textuais que mais circulam na sociedade, a fim de identificar e diferenciar as características de cada um. Por conseguinte, foram direcionados a fazer reflexões do uso da língua, a função social da língua, destacando as intenções comunicativas de cada texto e foram encorajados a buscar mais conhecimento acerca dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, a fim de adquirir conhecimentos e habilidades para produzir os seus próprios textos. É relevante frisar que quando o professor permite que os alunos tenham contato com a escrita de diversos tipos de textos, os alunos aprendem a adaptar a sua linguagem, estilo e formato às diferentes situações de comunicação, tornando-os capazes de lidar com as diversas possibilidades de uso da língua responsáveis pelas interações sociais.

Para a culminância do projeto, o gênero textual escolhido foi o gênero autobiográfico, que permite que os alunos explorem e reflitam sobre suas próprias experiências,

promovendo o autoconhecimento, a autenticidade e transmitindo a eles mais segurança na hora de desenvolver um texto. Neste sentido, os alunos foram incentivados a pesquisarem sobre os elementos constitutivos do gênero e exemplos de autobiografias de diferentes estilos e autores. Com o conjunto desses estudos, os alunos foram capazes de produzir um livro com autobiografias autorais que reuniu eventos significativos de suas vidas.

ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A proposta inicial foi levar os alunos a compreender a função social da escrita, a fim de entenderem o papel da linguagem nas relações sociais, até chegarmos à conclusão sobre a arma poderosa que se tornou a língua atualmente, de modo a servir para reforçar ideologias e relações de poder, ou seja, a língua é um instrumento poderoso que vai além da simples comunicação. Com esse propósito e baseado na habilidade (EM13LP01) presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que estabelece que o aluno deve ser capaz de desenvolver textos adequados a diferentes situações, considerando o contexto sócio-histórico de circulação, foi organizada uma sequência didática de 4 (quatro) aulas com a duração de 1h cada.

É importante, durante esse processo de mediação, considerar que a língua é um fenômeno social, conforme Bakhtin e Volochinov (2004, p. 109) destacam:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Segundo Crehan (2002), gradativamente a humanidade tornou-se consciente do seu valor o qual permitiu rejeitar padrões impostos, no entanto, essa compreensão não se originou a partir da necessidade fisiológica, mas em consequência da reflexão inteligente, a fim de conquistar melhores condições de vida. Não obstante, a linguagem oral e escrita, como construções sociais, representam uma função social, um importante veículo de socialização e desenvolvimento dos indivíduos, além disso, de transmissão de ideias, de valores, ideologias, contudo “diferentemente da linguagem oral, dialógica, a escrita requer o emprego dos significados formais das palavras, deve ser explícita e com máxima diferenciação sintática, ou seja, a linguagem escrita é complexa, tanto em sua estrutura fonêmica quanto semântica” (Dangió e Martins, 2015, p. 217).

Tendo em vista esses aspectos, na primeira aula, os alunos foram incentivados a buscar os gêneros textuais que mais circulam na sociedade, de modo que eles trouxeram alguns, dentre eles: artigo de opinião, reportagem, resenha crítica, crônica, biografia, autobiografia, dentre outros. Durante esse processo de pesquisa, fui questionada por um aluno: “professora, existem quantos gêneros textuais?” Então, respondi a ele que existem inúmeros gêneros textuais, sendo assim impossível de numerá-los, visto que todos os dias surgem novos /gêneros, tendo em vista a modernização dos meios de comunicação,

como as redes sociais: Facebook, Twitter, WhatsApp, entre outros meios.

Nesse sentido, Bagno (2009, p. 142) comenta:

A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição, em permanente transformação. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vão dando.

Toda língua é viva e está em constante processo de modificação. Tendo em vista essas afirmativas, a escola não pode ensiná-la desconsiderando essa vertente a qual traz sentido para tal aprendizagem. É nessa perspectiva que a escola não pode transformar a linguagem escrita em uma simples exigência, onde o aluno a representa como algo estático e complexo – ou seja, sem valor, que não muda e é difícil demais para aprender. Dessa forma, na segunda aula, elaborei aulas expositivas e dialogadas que possibilitaram os alunos a compreenderem os elementos constitutivos de cada gênero do interesse deles, por conseguinte foram formados grupos, de modo que cada grupo ficou responsável por apresentar a característica de um gênero textual.

Conforme consta na Competência 4 (quatro) da BNCC, o estudante deve ser capaz de “compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as”. Tendo em vista esse aspecto, as aulas foram elaboradas objetivando que os alunos refletissem sobre o fenômeno linguístico, aliadas a propostas que desenvolvam o conhecimento acerca da língua.

Na terceira e quarta aula, durante as apresentações, foi possível perceber que os alunos conseguiram compreender a essência de cada texto, de forma que conseguiram identificar e repassar para a turma as intenções comunicativas daqueles textos. Conforme destaca Gnerre (1987, p. 15), a linguagem também pode ser utilizada como um poderoso instrumento de alienação, intensificando, ainda mais, as diferenças sociais. Por esse motivo, é necessário que os sujeitos tenham acesso à linguagem não somente como forma de instrução, mas como forma de compreensão do mundo que os cercam, a fim de interagir e agir nele.

Nesse sentido, anteriormente, ao indagar a turma sobre as dificuldades que eles tinham em redigir um texto, muitos responderam que não sabiam como começar, ou o que escrever. Contudo, a partir das explicações e das apresentações dos trabalhos, foi perceptível que compreenderam que antes de escrever um texto, eles precisam estipular as intenções comunicativas. Portanto, essa primeira fase do projeto foi crucial para que os alunos pudessem desenvolver habilidades relacionadas à leitura e interpretação de textos, visto que conseguiram desenvolver competências para a melhor assimilação e compreensão dos textos, além de ter acesso a diferentes gêneros relevantes para a interação social.

Portanto, é importante proporcionar ao aluno o conhecimento de sua língua, nas suas diversas possibilidades de uso e manuseio, pois o ensino da língua portuguesa deve ser articulado com a dinâmica social, deve estar embasado na função social da língua,

ou seja, é necessário pensá-la a partir de situações reais de uso, pois vale lembrar que a linguagem é uma produção humana que se encontra viva, que se constrói e se realiza na interatividade.

DESPERTANDO ESCRITORES: O PROCESSO RUMO À ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Neste tópico, farei um breve relato apresentando o percurso até chegarmos às produções autobiográficas dos alunos. Posteriormente, farei uma análise dos resultados alcançados durante essa jornada rumo à materialização dos conhecimentos adquiridos durante esse processo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) contempla a habilidade (EM13LP54) na área de linguagem, a qual estabelece que o aluno deve criar obras autorais em diferentes gêneros. Dessa forma, o professor deve criar caminhos que possibilitem os estudantes a desenvolver tais obras.

Nesse sentido, após termos 4 (quatro) aulas sobre o estudo dos gêneros textuais, iniciamos uma nova etapa do projeto de intervenção, a qual consistiu em proporcionar que os alunos pudessem colocar em prática a teoria estudada anteriormente. Dessa forma, foi organizada uma sequência didática, com a duração de 3 (três) aulas, a fim de atingir o objetivo final: a produção das autobiografias.

É importante enfatizar que o conhecimento não pode ser considerado passivo, tampouco o sujeito um mero receptor, uma vez que o sujeito - neste processo de aprendizagem - é um agente que busca significações. É neste sentido que o conhecimento envolve dimensões mais profundas do ser humano, uma vez que está diretamente ligado ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos.

Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 84) comenta:

O ensino somente transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria. Com isso, os alunos vão acumulando dificuldades e, assim, caminhando para o fracasso.

Por essa razão, no processo de ensino-aprendizagem é fundamental que o professor avalie constantemente as suas metodologias de ensino, a fim de não oferecer apenas um conhecimento pronto ou estático. O ensino, portanto, tem que considerar o aluno como sujeito capaz de participar de forma ativa e autônoma nesse processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais. Tendo em vista esses aspectos, busquei proporcionar aos alunos o momento deles escreverem seus próprios textos, a fim de assegurar que o ensino não se reduzisse apenas à transmissão.

É importante mencionar que a escolha do gênero autobiográfico se originou a partir das observações em sala de aula, pois fazendo uma análise da turma, percebi que muitos ainda tinham inseguranças relacionadas à escrita. Partindo disso, tal escolha trouxe mais segurança para que os alunos desenvolvessem suas produções, devido ao grau de dificuldade, haja vista que tal gênero permite uma maior liberdade para o autor, uma escrita mais subjetiva e autêntica.

Nesta perspectiva, na primeira aula os alunos foram incentivados a fazer pesquisas mais aprofundadas sobre o gênero autobiográfico, de modo que eles pudessem identificar a definição do respectivo gênero, a diferença entre biografia e autobiografia, a estrutura e exemplos de autobiografias. Contudo, pude perceber que durante esse processo de pesquisa, muitos revelaram dúvidas: “o que eu devo escrever sobre a minha vida? Tenho que falar tudo? Como iniciar?”

Na segunda aula, como forma de sanar as dúvidas deles, apresentei um slide com as características dos textos autobiográficos, citei alguns exemplos, dentre eles “Eu sou Malala” (2013) que consiste em uma autobiografia onde uma garota narra os acontecimentos mais marcantes da vida dela. Após a apresentação dos slides, eles puderam compreender que em uma autobiografia o autor tem a liberdade de escrita, onde cita apenas aquilo que considera mais importante, podendo fazer reflexões acerca dos momentos mais marcantes de suas vivências. Após as explicações, alguns alunos foram encorajados a explicarem com as suas próprias palavras o que tinham compreendido. Este momento foi muito significativo, visto que a maioria apresentou interesse em falar e em expor alguns exemplos de suas vidas que poderiam se encaixar no texto autobiográfico.

Na terceira aula, foi proposto que cada aluno escrevesse suas respectivas autobiografias, pontuando momentos marcantes de suas vivências. Dessa forma, os alunos escreveram, demonstrando facilidade e segurança. Após essa etapa, quando todos já tinham escrito suas autobiografias, partimos para o processo de correção, onde pude verificar a escrita de cada aluno e sugerir alguns ajustes para a melhor compreensão do texto. A seguir, apresento um trecho da produção textual de um aluno:

Desde pequeno, fui inspirado pela história por trás do meu nome, derivado da genealogia de Jesus, o que sempre me encheu de orgulho e responsabilidade. Com o passar dos anos, desenvolvi um grande sonho: tornar-me um agente da Polícia Rodoviária Federal (PRF). Essa aspiração não é apenas uma escolha profissional, mas uma vocação que sinto profundamente em meu coração. Para alcançar esse objetivo, tenho me dedicado aos estudos e ao aprimoramento de habilidades físicas e mentais necessárias para o trabalho na PRF. Reconheço os desafios que esta carreira traz, mas estou determinado a enfrentá-los com coragem e dedicação.

Nesse texto, podemos observar que o aluno narra uma sequência de acontecimentos da sua vida, utilizando corretamente o uso dos verbos no pretérito e na 1ª pessoa e, além disso, apresentando um texto coeso.

A seguir, outra aluna escreveu:

Um acontecimento marcante foi quando eu era pequena e eu pedi um presente para o meu pai, então no dia esperado para eu receber o meu presente, eu não achava, então presumi que meu pai não havia comprado, então eu comecei a chorar e fui perguntar ao meu pai por que ele havia esquecido, então ele falou “minha filha, você confia em mim?” eu falei sim, com as lágrimas no rosto e com o meu semblante caído, então ele retornou a repetir “minha filha, você confia em mim?” e então respondi que sim, então ele foi para o quarto e me trouxe uma sacola enorme com um brinquedo dentro e então esse foi o dia mais alegre da minha vida.

Nessa produção textual, a aluna trouxe um momento marcante de sua vida e conseguiu, a partir dessa experiência, elaborar uma reflexão. Com isso, demonstrando uma técnica de escrita dos textos autobiográficos, onde o autor busca estabelecer uma conexão sentimental com o leitor.

Durante esse momento de correções e feedbacks, percebi a satisfação dos alunos em terem conseguido produzir textos que exploram aspectos de suas vidas, além disso, percebi uma evolução na escrita através da organização das ideias e estrutura correspondente ao gênero textual indicado.

Portanto, os resultados foram satisfatórios, visto que conseguiram estruturar o texto em consonância com o gênero textual correspondente e revelaram uma escrita autêntica, sem reproduções, demonstrando capacidade de utilizar autonomamente os conhecimentos adquiridos.

A partir das autobiografias produzidas pela turma, os alunos confeccionaram um livro que reuniu as 22 (vinte e duas) autobiografias. A seguir apresento a imagem do livro intitulado “Narrando a Minha História”:

Figura 1 – Capa do livro

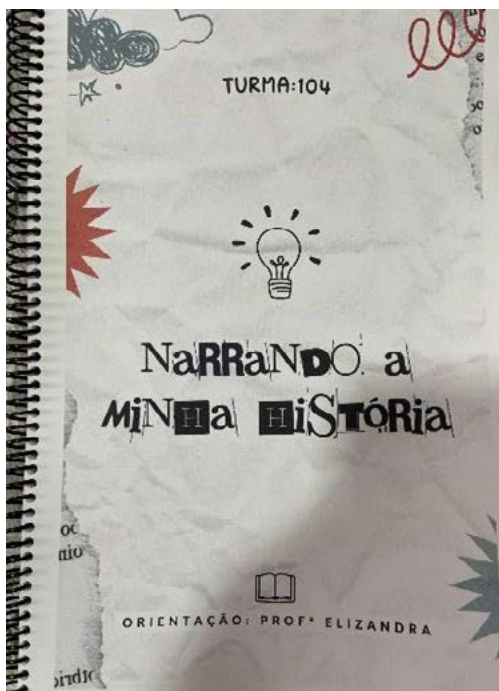
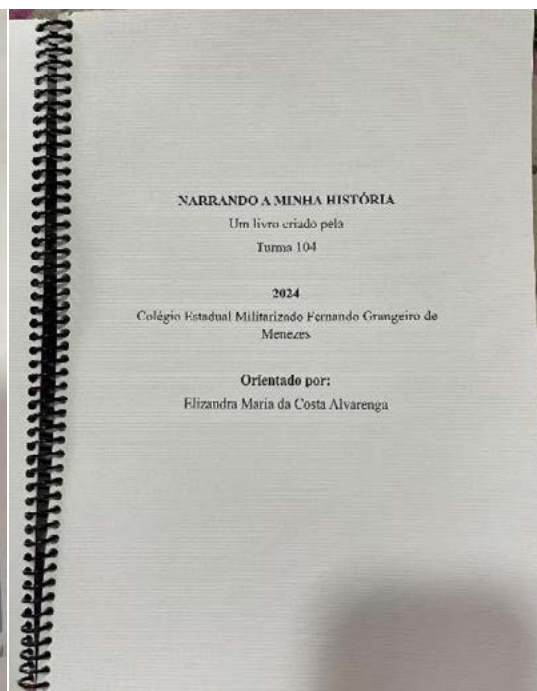


Figura 2 – Contracapa do livro



Fonte: Própria (2024)

Certamente, a materialização desse livro foi muito significativa para os alunos, visto que despertou o interesse deles pela escrita, além de ter lhes revelado que a produção de textos pode ser uma prática prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção possibilitou que os alunos superassem suas dificuldades em relação à produção de textos, visto que no início muitos tinham dúvidas em relação ao que escrever, por que escrever e para quem escrever. Mas durante o período de intervenção, pude perceber uma superação em relação a isso, os alunos já demonstravam saber o que escrever, quais eram as intenções comunicativas do texto e qual público alvo queriam alcançar, de forma segura e autônoma.

Desse modo, a produção das autobiografias foi relevante para a assimilação do conhecimento acerca dos gêneros textuais, visto que foi um momento significativo, onde os alunos puderam desenvolver a escrita a partir das aprendizagens adquiridas durante esse processo de intervenção, onde se sentiram mais seguros e mais motivados.

Contudo, é lógico que nem todos apresentaram os resultados esperados, mas isso se deve a vários outros fatores, dentre eles: dificuldades acentuadas na questão ortográfica, gramatical e em relação ao idioma, visto que a turma é composta por alunos oriundos de outro país. Além disso, durante esse período, percebi o quanto a proposta de utilização dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é importante para que os alunos compreendam a dinamicidade da língua. Ademais, proporcionar que os alunos tenham acesso a diversos tipos de textos, promove o aperfeiçoamento da escrita, leitura e oralidade.

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem é importante que o professor considere a língua como a soma de todas as variedades linguísticas, assim, permitindo ao educando refletir as diversas possibilidades de uso da língua e levando-os a identificá-la como um recurso que varia conforme as exigências situacionais.

Em suma, visando uma educação que proporcione o verdadeiro ensino linguístico aos alunos, é imprescindível que os professores incorporem uma prática orientada à luz de uma língua viva, bem como que oportunize que os educandos reflitam acerca das diversas possibilidades de uso dela. Ademais, é necessário considerar que cada aluno é único e cada um tem sua forma de aprender, por essa razão, não há uma forma única de realizar as explicações.

Nessa perspectiva, esse projeto de intervenção foi apenas os primeiros passos para o processo de inserção dos alunos no mundo da leitura e escrita. Para a continuidade desse trabalho, faz-se necessário que os professores tenham uma abordagem metodológica eficiente para incorporação de práticas que envolvam os alunos em situações concretas de uso da língua, promovendo aulas que os alunos tenham acesso aos diversos tipos de textos que circulam na sociedade, a fim de torná-los capazes de refletir, compreender e produzir textos diversos, uma vez que o trabalho com os gêneros sustentam o ensino da língua, pois não há como trabalhar a linguagem sem os uso dos gêneros.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz.** 51 ed. Loyola: São Paulo, 2009.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

CREHAN, Kate. **Gramsci cultura e antropologia**. Lisboa: Campo da Comunicação, 2004.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, jun. 2015.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CAPÍTULO VII – VOZES LITERÁRIAS: EXPLORANDO A LITERATURA E A PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Karla Danielle Matos Menezes King - <https://orcid.org/0009-0007-4914-3765>

Lady Dayana Aguiar Fontenele - <https://orcid.org/0000-0003-0905-3590>

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência decorre de uma sequência didática aplicada a alunos do ensino fundamental e médio, com o objetivo de atender à necessidade urgente de recompor a aprendizagem após a identificação de resultados insatisfatórios em uma avaliação diagnóstica abrangente. Conforme o Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais, é garantido ao estudante a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o fornecimento de meios para seu progresso no trabalho e em estudos futuros, através dos objetivos previstos para esta etapa da escolarização, que inclui, a saber, o desenvolvimento da capacidade de aprender, utilizando como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Assim, a avaliação diagnóstica, desenvolvida e aplicada em todos os componentes curriculares, revelou lacunas significativas no entendimento e na competência dos alunos em várias áreas do conhecimento, necessitando de uma intervenção pedagógica estruturada e eficaz.

Inicialmente, precisamos informar o contexto para o qual essa sequência foi pensada. O Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII está situado na cidade de Boa Vista, Roraima. Ao longo da última década, observamos um contexto fortemente influenciado pelos impactos da crise política e econômica na Venezuela. Em Roraima, cerca de 61% das crianças e adolescentes migrantes entre 5 e 17 anos de idade vão à escola (OIM, 2023). Essa realidade se reflete nas salas de aula, que se tornaram verdadeiros universos de diversidade linguística e cultural. Os educadores, por sua vez, enfrentam o desafio de criar abordagens pedagógicas que se concentrem nas diferenças, e que convertam essa diversidade em oportunidades educacionais significativas. Diante dos esforços do sistema educacional em ampliar seu currículo para reconhecer e valorizar a diversidade do público estudantil, percebemos que há um amplo espaço para contribuições, especialmente no contexto de uma pedagogia das possibilidades (Ferreira, 2014).

A conexão entre a educação e as diversas culturas nos faz refletir sobre os desafios que enfrentamos em se tratando do fenômeno multiculturalismo. De acordo com Moita Lopes (2014) é importante compreender os tempos atuais e abrir espaço para visões alternativas, dando voz a diferentes perspectivas que possam enriquecer nossa vida social ou reinterpretá-la mediante diversas histórias e isso parece imperioso em uma área aplicada que busca intervir na prática social. Moita Lopes (2006) propõe uma Linguística Aplicada indisciplinar/transdisciplinar, chamada de “LA mestiça”, que dialoga com as ciências sociais e humanidades, questionando os pressupostos da LA moderna ao lidar com problemas sociais que envolvem a linguagem.

Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2024-01/informe_populacao-venezuelana-refugiada-e-migrante-fora-d>

Dessa forma, fazemos uso de seus fundamentos ao trazer uma abordagem sobre a inclusão da Pedagogia Translíngua em uma sequência didática desenvolvida durante as aulas de inglês com as turmas de 9º ano do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio no Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII, em contextos multiculturais, bem como facilitar a compreensão de fenômenos linguísticos relacionados a este cenário. hooks (2013) concorda que essa perspectiva sobre o ensino é comum, mas tem de ser posta em questão para podermos atender às necessidades de nossos alunos, para podermos devolver à educação e às salas de aula o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender.

Indubitavelmente, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade, na concretização dos direitos individuais e no desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e letramento. Ao reconhecer e respeitar as diferenças, as instituições educacionais podem promover ambientes onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo.

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos. [...] o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (Brasil, 2013, p. 105).

Nesta perspectiva, a literatura é uma janela para o mundo, oferecendo aos leitores a oportunidade de explorar novas perspectivas, culturas e épocas. A sequência didática, que surgiu do projeto de intervenção, “Vozes Literárias: explorando a literatura e a Pedagogia Translíngua em aulas de língua inglesa” buscou envolver os alunos no vasto e diversificado universo da literatura e ao explorar a temática migração, os alunos foram expostos a uma variedade de estilos literários que desenvolveram sua compreensão das línguas inglesa e portuguesa e sua apreciação pela literatura.

BACKGROUND AND MOTIVATIONS

Tendo em vista o cenário atual, onde o impacto dos fluxos migratórios para o Brasil tem gerado não somente influências externas nas culturas nacionais, mas também, tem tornado desafiador preservar na íntegra, as suas identidades culturais nos ambientes escolares, iremos nos ater ao background deste relato, que é o município de Boa Vista, capital de Roraima. Zambrano, Lima e Silva (2021) trazem uma breve descrição linguística do estado de Roraima:

Assim, podemos dizer que o estado é multi/plurilíngue na sua constituição, tendo em vista a diversidade linguística/cultural dos indígenas, com maior concentração desses povos em terras demarcadas ao longo do espaço geográfico, bem como devido às línguas estrangeiras (inglês e espanhol) presentes nos municípios fronteiriços Pacaraima (Brasil) e Santa Elena de Uairén (Venezuela), Bonfim (Brasil) e Lethem (Guyana). Tudo isso, somado ao contato com brasileiros de diferentes regiões do Brasil que migram para Roraima desde quando o local era apenas Território Federal,

ressalta o contexto de superdiversidade linguística/cultural. Outro fator importante que tem contribuído para essa maior evidência da superdiversidade presente no estado e, conseqüentemente, materializada nas escolas roraimenses, é o aumento do processo de migração transnacional de cidadãos venezuelanos, devido à grave crise econômica e social que assola o país vizinho. Esse processo vem se agravando desde 2015 e tem se intensificado cada vez mais, conforme mostram alguns dados estatísticos da Polícia Federal referentes às solicitações de refúgio por estados brasileiros (p. 342 - 343).

Diante de uma paisagem onde a globalização e a multiculturalidade são predominantes, a habilidade de compreender e interpretar textos é uma competência valiosa. Além de melhorar a proficiência nas línguas portuguesa e inglesa, a aplicação da seqüência de ensino permitiu aos alunos desenvolver habilidades críticas e analíticas, e concretizá-las através da escrita.

Hall (2006, p. 74) explica que “à medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”. Assim, faz-se necessário desenvolver as competências linguísticas e igualmente promover uma consciência cultural e histórica. Conforme apontado anteriormente, a dinâmica da comunicação da sala de aula do século XXI não é mais a mesma e tem exigido competências que vão além das habilidades linguísticas convencionais. Em vez de se limitarem ao uso da língua materna (LM), alunos e professores (e toda a comunidade escolar) acabam por adquirir, naturalmente, habilidades de comunicação intercultural. No entanto, a realidade é que, de acordo com Wei (2018),

Whilst there has been significant progress in many parts of the world where multilingualism, in the sense of having different languages co existing alongside each other, is beginning to be acceptable, what remains hugely problematic is the mixing of languages. The myth of a pure form of a language is so deep-rooted that there are many people who, while accepting the existence of different languages, cannot accept the ‘contamination’ of their language by others (p. 14).

Para Candau (2008), vivemos em uma sociedade daltônica, onde se tende a não reconhecer/invisibilizar as diferenças ou a não colocá-las em evidência. A autora também afirma que mesmo que vivamos em sociedades multiculturais e, conseqüentemente, multilíngues, ainda há um mito de que o Brasil é monolíngue.

McKinney (2017) sugere que essa ideologia monolíngue além de promover a uniformidade linguística, também contribui para a manutenção de estruturas de poder que beneficiam determinados grupos em detrimento de outros. Para Canagarajah (2013), citado por Rocha e Megale (2021), o paradigma translíngue confronta a ideologia monolíngue a partir de dois pressupostos básicos: 1) A comunicação não se conforma à imposição da estabilidade e de limites rígidos, transcendendo, portanto,

Embora tenha havido progresso significativo em muitas partes do mundo onde o multilinguismo, no sentido de ter diferentes idiomas coexistindo, esteja começando a ser aceito, o que continua sendo imensamente problemático é a mistura de idiomas. O mito de uma forma pura de um idioma é tão arraigado que há muitas pessoas que, embora aceitem a existência de diferentes idiomas, não podem aceitar a "contaminação" de seu idioma por outros (p.14). (Tradução nossa).

línguas individuais; 2) A comunicação transcende o texto escrito ou verbal, envolvendo um conjunto multifacetado de recursos semióticos e ecológicos ou contextuais.

Por isso, reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural é uma forma de resistir a essa hegemonia opressiva e caminhar para a promoção da inclusão e da justiça social. O movimento translíngue oferece aos professores que trabalham em contextos multilíngues a oportunidade de adotar uma abordagem mais crítica, inclusiva e reflexiva em relação ao ensino, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural e criando espaços de aprendizagem que respeitem e celebrem as identidades de todos os alunos.

Conforme García e Sylvan (2011, p. 393 - 398) há 8 princípios para a Pedagogia Translíngue: (1) Heterogeneidade e singularidades na pluralidade; (2) Colaboração entre estudantes; (3) Colaboração entre professores; (4) Salas de aula centradas no aluno; (5) Integração de língua e conteúdo; (6) Plurilinguismo dos alunos para a comunidade escolar; (7) Aprendizagem experiencial; e (8) Autonomia e responsabilidade localizadas.

Tendo em mente que o cenário sociolinguístico do Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes é composto por alunos migrantes venezuelanos, este projeto também visa incluir esses alunos e contribuir com o desenvolvimento das suas habilidades de escrita e leitura ao fazer uso de práticas translíngues como auxílio neste processo. Além disso, esta iniciativa pretende promover a reflexão sobre o migrar, por meio da experiência estética, a todas as esferas sociais (Ruano e Cursino, 2019).

Ademais, ao abordar textos de gêneros literários, escritos por autores migrantes, os alunos serão incentivados a refletir sobre questões universais e atemporais, como identidade, poder, justiça, amor e liberdade. Através da análise e discussão dessas obras, espera-se também, que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla e empática do mundo.

O projeto também buscou estimular a criatividade e a expressão pessoal dos alunos. Atividades de escrita criativa e debates proporcionaram um ambiente dinâmico e interativo, onde os alunos puderam expressar suas próprias vozes e interpretações. Ao final do projeto, os alunos não apenas melhoraram suas habilidades em português/ inglês, mas também adquiriram uma apreciação mais profunda pela literatura e pelas diferentes vozes que a compõem.

Tendo em vista os desafios identificados em uma avaliação diagnóstica, foi elaborado um plano de intervenção para recompor a aprendizagem dos alunos do ensino médio e fundamental que enfrentam dificuldades significativas em áreas fundamentais como leitura, escrita e matemática. Essas dificuldades impactam negativamente não apenas o desempenho acadêmico atual dos alunos, mas também suas perspectivas educacionais futuras. As causas dessas dificuldades estão frequentemente enraizadas em interrupções no processo de ensino, falta de acesso a recursos educacionais de qualidade e diversas barreiras socioeconômicas, que juntas limitam o pleno desenvolvimento desses estudantes. No contexto de Roraima, marcado por um cenário migratório significativo, esses desafios são ainda mais pronunciados, contribuindo para as lacunas existentes na leitura e escrita dos alunos que compõem as salas de aula roraimenses.

Garantir que todos os alunos alcancem um nível adequado de letramento é essencial para seu sucesso futuro, tanto na educação quanto na vida profissional. A recomposição de aprendizagem é uma prioridade para garantir a equidade educacional e proporcionar oportunidades justas para todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias. Portanto, esta sequência visa oferecer uma abordagem estruturada e eficaz para abordar essas defasagens.

Nesse sentido, nosso objetivo geral é recompor as habilidades acadêmicas essenciais dos alunos do 9o ano do ensino fundamental e 1a série do ensino médio através da imersão no universo da literatura em aulas de língua inglesa, garantindo que alcancem os níveis de competência adequados para sua série e estejam preparados para progressões futuras. Os objetivos específicos envolvem: (i) fomentar o processo de escrita e leitura de alunos do 9o ano do ensino fundamental e 1a série do ensino médio; (ii) aprimorar a proficiência nas línguas inglesa e portuguesa; (iii) fomentar a apreciação pela literatura; (iv) estimular a criatividade; (v) promover a empatia cultural.

A abordagem adotada nesta sequência didática é qualitativa, visto que se propõe a analisar tanto as experiências individuais quanto as coletivas, bem como as interações sociais, com o intuito de explicar fenômenos linguísticos específicos. Quanto ao método empregado, como professoras pesquisadoras optamos pela pesquisa-ação. Historicamente, não se sabe ao certo quando a pesquisa-ação surgiu, mas é fato que as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la. Tripp (2005) destaca que a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Neste sentido, a sequência de ensino foi pensada e planejada para os alunos de 9o do Ensino Fundamental e 1a série do Ensino Médio, mas pode ser facilmente adaptada para qualquer série. Os resultados foram expostos durante a culminância do Projeto de Intervenção com apresentações orais (recitações) e exposição de poemas por meio de sarau. A avaliação dos alunos compreendeu uma análise minuciosa do desempenho individual, levando em consideração sua participação ativa nas aulas. Além disso, foi avaliada a colaboração, a habilidade na elaboração e execução das atividades propostas, a demonstração de criatividade e a dedicação evidenciada ao longo do processo de aprendizagem.

UMA JORNADA DIDÁTICA PELA DIFERENÇA - STEP BY STEP

WARM UP

Após breves cumprimentos à turma, iniciamos a dinâmica de boas-vindas intitulada “Como você chegou aqui?”. Para tanto, na entrada, entregamos um post-it a cada aluno e solicitamos que escrevessem como chegaram à escola, quais eram seus sentimentos naquele momento e suas perspectivas para o novo ano escolar. Cada aluno escreveu suas respostas e colou o post-it em um mural previamente preparado com o tema da dinâmica.

Em seguida, conduzimos uma conversa onde cada estudante teve a oportunidade de compartilhar sua experiência de chegada à escola.

Posteriormente, apresentamos alguns poemas de caráter provocativo, escritos por migrantes de diversas nacionalidades, e promovemos uma discussão sobre o tema da migração. Esta aula foi estruturada de forma a abrir espaço para diálogos e reflexões aprofundadas sobre a temática da migração, um fenômeno relevante no contexto escolar. A atividade visou conscientizar os alunos sobre sua participação nesse contexto migratório, gerando um momento impactante de trocas e aprendizado coletivo.

De acordo com Almeida Filho (2007), o aprendizado de uma língua estrangeira (LE) abrange configurações específicas de afetividade, incluindo motivações, capacidade de correr riscos, níveis de ansiedade e pressão do grupo, todas relacionadas à língua-alvo que se deseja ou necessita aprender. Os interesses dos alunos, assim como suas fantasias pessoais ocasionais, serão atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Essas configurações afetivas podem gerar variados graus de motivação ou resistência.

A dinâmica de boas-vindas e a discussão sobre migração não apenas introduziram o tema de maneira relevante, mas também reconheceram e validaram as experiências individuais dos alunos, alinhando-se à perspectiva de Almeida Filho sobre a importância da afetividade no aprendizado de uma língua estrangeira. Este momento inicial estabeleceu um ambiente de acolhimento e engajamento, crucial para o desenvolvimento das competências linguísticas e para a construção de um espaço educativo inclusivo e sensível às realidades dos alunos.

DESESTRANGEIRIZANDO

Na aula seguinte, apresentamos o filme “The Swimmers” (2h 15min), baseado na história real das irmãs Yusra e Sara Mardini, refugiadas sírias que enfrentaram a necessidade de nadar para salvar suas vidas. Este filme retrata a força, esperança e perseverança que as jovens demonstraram diante de adversidades inimagináveis, sendo forçadas a deixar seu país para escapar da guerra. Hoje, Yusra é uma atleta olímpica e Embaixadora da Boa Vontade do ACNUR. Um aspecto notável do filme é a participação de alguns atores que são, de fato, refugiados, conferindo autenticidade e profundidade à narrativa.

Inicialmente, os alunos apresentaram resistência em assistir ao filme em inglês, demonstrando um desconforto com a língua estrangeira. Contudo, após um período de adaptação, eles se acostumaram e conseguiram acompanhar o filme sem maiores dificuldades. Este processo de resistência e posterior aceitação está intimamente ligado às configurações de afetividade no aprendizado de uma língua estrangeira, conforme discutido por Almeida Filho (2007). A ansiedade inicial e a pressão de assistir a um filme em inglês foram gradualmente superadas, permitindo que os alunos se engajassem plenamente com o objeto de conhecimento.

O filme serviu como uma ferramenta didática, permitindo a continuidade da

discussão iniciada na aula anterior sobre migração e as experiências dos migrantes. A história das irmãsardini proporcionou um contexto emocionalmente envolvente e realista, ampliando a compreensão dos alunos sobre os desafios enfrentados por refugiados e migrantes. Esta experiência cinematográfica facilitou uma conexão mais profunda com o tema, estimulando reflexões críticas e empáticas.

Após a exibição do filme, conduzimos uma discussão em grupo onde os alunos puderam expressar suas emoções e reflexões sobre a narrativa. A conversa destacou a importância de compreender as experiências dos migrantes não apenas de forma intelectual, mas também emocional. A partir dessa atividade, foi possível observar um aumento na sensibilidade dos alunos em relação ao tema, bem como uma maior disposição para envolver-se com textos e discussões em inglês.

Esta abordagem integrada, que combina a exposição a materiais autênticos com oportunidades de reflexão e discussão, reforça a teoria da translinguagem e o conceito de letramento, conforme aplicados ao contexto educacional multicultural de Roraima. Ao envolver os alunos em atividades que demandam o uso ativo da língua inglesa em contextos significativos e emocionantes, promove-se um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. Assim, a continuidade das aulas com recursos multimodais, como filmes e discussões literárias, contribui para a recomposição da aprendizagem, desenvolvendo competências linguísticas e letramento crítico, preparando os alunos para atuar em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

HANDS ON

Nesta aula, retornamos à temática dos poemas escritos por migrantes, os quais foram apresentados na primeira aula. Propusemos aos alunos uma atividade reflexiva e criativa, na qual eles foram convidados a escrever um poema que retratasse o seu próprio deslocamento forçado, caso fossem migrantes. Para os alunos que ainda não possuíam domínio linguístico em língua portuguesa, foi oferecida a opção de escrever o poema em espanhol sob a condição de que escrevessem em espanhol apenas as palavras que não sabiam em português. Além disso, para os alunos brasileiros, foi proposto que escrevessem um poema que abordasse a temática do migrante, demonstrando solidariedade e acolhimento.

Essa atividade teve como objetivo estimular a expressão criativa dos alunos e promover a empatia e a compreensão das experiências vividas por migrantes. Ao escrever sobre o próprio deslocamento forçado ou ao expressar solidariedade para com aqueles que enfrentam essa realidade, os alunos foram incentivados a refletir sobre questões de identidade, pertencimento e empatia. Conforme Kleiman (1995)

[...]a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (p. 20).

Os textos produzidos pelos alunos foram preparados para exposição no sarau de culminância do projeto. Esta etapa do projeto não apenas valoriza e celebra as produções dos alunos, mas também proporciona uma oportunidade para compartilhar suas experiências e perspectivas com a comunidade escolar. Através da exposição dos textos, buscamos sensibilizar os espectadores para as questões relacionadas à migração, promovendo o diálogo e a conscientização sobre essa importante temática contemporânea. Logo abaixo, apresentamos algumas produções dos alunos:

Os estrangeiros

Eles são pessoas comuns só tem culturas, estilo de música diferente e é gente como a gente não tem tanta coisa de diferentes.

Eu tenho uma amiga estrangeira que gosta de fazer doces, que são lindos mas o que ela mais faz é bolo, que é bonito e não tem nada de esquisito.

Não tenho muito do que reclamar pois quase todos são legais demais para não gostar.

Aluno brasileiro



Aluno migrante

The Showcase

A culminância do projeto foi organizada pela coordenação da escola e se destacou como um grande evento, onde todos os professores tiveram a oportunidade de expor os resultados de seus projetos de intervenção. No componente curricular de Inglês, optamos por realizar uma exposição através de um sarau aberto ao público. Neste sarau, cada poema foi apresentado em seu idioma original e exibido em um mural criativo, proporcionando uma rica diversidade linguística e cultural.

Além da exposição dos poemas, selecionei alguns textos para serem recitados em sua versão original. No caso de poemas escritos em idiomas que não fossem o português, eles foram traduzidos para o português por outro aluno, facilitando a compreensão de todos os presentes. Este processo de tradução colaborativa fortaleceu as habilidades linguísticas dos alunos e promoveu o entendimento intercultural. Os alunos se beneficiaram da Pedagogia de Projetos (Leffa, 2022), que inclui a aprendizagem colaborativa, ampliando seus conhecimentos através do trabalho em conjunto.

Todo o desenvolvimento da sequência de ensino e do evento culminante criou um espaço significativo onde os alunos migrantes puderam, se assim desejassem, explicar por que o texto escolhido refletia sua condição pessoal ou a situação vivida por seu povo.

Para os alunos brasileiros, a tarefa foi refletir sobre suas percepções e sentimentos em relação ao acolhimento de migrantes.

Este sarau serviu como uma plataforma para a expressão de escrita criativa e literária e também como um momento de profunda reflexão e diálogo. Ao compartilhar suas histórias e experiências por meio de poemas, os alunos participaram de um processo de aprendizado mútuo e empatia, enriquecendo a compreensão coletiva sobre as complexidades da migração e o papel do acolhimento em contextos multiculturais. A culminância do projeto, portanto, foi mais do que uma simples exposição de resultados; foi um evento transformador que fortaleceu a comunidade escolar e celebrou a diversidade.

REFLEXÕES (NÃO TÃO) FINAIS

Almeida Filho (2007) destaca que sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática, não há garantia de que a essência da abordagem se modifique efetivamente. Este projeto constituiu uma iniciativa fundamental para abordar as defasagens educacionais e assegurar que todos os alunos tivessem a oportunidade de aprimorar seu potencial acadêmico. Com uma abordagem translíngua como estratégia de acolhimento linguístico e social, o projeto visou proporcionar um suporte efetivo e contínuo, preparando os alunos para o sucesso futuro tanto na educação quanto na vida profissional. Através da colaboração entre os alunos, buscamos criar um ambiente de aprendizagem resiliente e inclusivo, que atendesse às necessidades individuais e promovesse a equidade educacional.

Diante da diversidade de idiomas presentes no ambiente de ensino-aprendizagem, os alunos desenvolveram habilidades para explicar, durante a tradução e o sarau, o significado de uma palavra, expressão ou verso em sua cultura e no seu contexto de migração. Estes alunos atuaram como mediadores culturais, trazendo suas trajetórias e culturas para o foco nesses encontros interculturais. Além disso, a promoção da alteridade foi alcançada, com alunos brasileiros refletindo sobre as experiências do deslocamento forçado a partir dos relatos de outros indivíduos que vivenciam tais situações. De maneira similar, um aluno de uma determinada nacionalidade refletiu sobre a migração a partir da perspectiva de um colega de outro país (Cursino, 2020).

No entanto, é importante destacar que esta sequência de ensino não se encerra aqui e está passível de adaptações conforme o contexto escolar do professor que a irá aplicar. A flexibilidade do projeto permite que ela seja ajustada para melhor atender às necessidades específicas de diferentes ambientes educacionais, garantindo assim sua relevância e eficácia contínuas. Logo, ao proporcionar uma estrutura aberta à adaptação, esta sequência assegura que as práticas pedagógicas possam evoluir e se refinar continuamente, em resposta às demandas e realidades dos alunos e professores envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Editora Pontes. 2007.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, D.F: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562p. 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. **Calidoscópio**, 18(2), 415–434. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.09>. 2020.

FERREIRA, Wyndyz. ‘Pedagogia das Possibilidades’: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 3, n. 2, sep. 2014. ISSN 2237-9983. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.230>.

GARCIA, Ofelia & SYLVAN, CLAIRE. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. **The Modern Language Journal**. 95. 385 - 400. 10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x. 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade** / bell hooks. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, Vilson José. **O que é translinguagem**. Vídeo (9 min). Disponível em [• O que é translinguagem](#) . Acessado em 06 de abril de 2024. 2022.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48. 2014.

WEI, Li Translanguaging as a Practical Theory of Language, **Applied Linguistics**,

Volume 39, Issue 1, February, Pages 9–30, <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. 2018.

McKINNEY, Carolyn. **Language and Power in post-colonial schooling: Ideologies in practice**. Routledge. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. 2. ed. - São Paulo, SP : Parábola Editorial, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf & MEGALE, Antonieta Heyden. **Translanguaging and boundary crossings: about conceptual understandings and possibilities towards decolonizing contemporary language education**. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>. 2021.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. Boa Vista: SEED 2018.

RUANO, Bruna Puppato; CURSINO, Carla. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: Luciane Corrêa. FERREIRA et al. (orgs.), **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte, Mosaico, p. 41-62. 2019.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989> . Acesso em 18 de maio de 2024.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; SILVA, Marcus Vinícius da; LIMA, Fernanda Sousa. Formação de professores de línguas em Roraima: Da Educação Linguística Ampliada às Novas Epistemologias. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 338–358. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5161. 2021.

CAPÍTULO VIII – AS REVOLTAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): UMA RELEITURA JORNALÍSTICA

Kézia Wandressa da C. Lima - <https://orcid.org/0000-0002-0267-6720>

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho surgiu como um Projeto de Intervenção no Colégio Estadual Militarizado XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes, o qual buscou desenvolver a habilidade de interpretação textual dos alunos através da transformação do uso da linguagem didática em matéria jornalística. Partimos da necessidade de estimular o hábito da leitura nos alunos, após análise de avaliações diagnósticas em que constatamos um grau significativo de dificuldade em interpretação de textos e, conseqüentemente, desenvolvimento da habilidade de escrita.

A constatação dessas dificuldades exige dos profissionais responsáveis uma postura resolutiva frente ao problema. Desse modo, os caminhos para promover o desenvolvimento de habilidades essenciais contribuem de forma direta com a trajetória estudantil e a vida adulta, ao utilizar a leitura de fatos históricos com autonomia e tomada de decisões, a partir da decodificação de informações. Diante disso, portanto, vimos na metodologia de produção de jornais e informativos um caminho facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Com a Coordenação Pedagógica e apoio da Gestão Escolar, que prontamente nos estimularam a pensar estratégias eficazes para sanar ou, ao menos, reduzir essa discrepância constatada. No componente curricular de História foi possível executar um trabalho que, a princípio, deveria ser desenvolvido em uma turma de 3ª série do Ensino Médio, acabamos desenvolvendo nas cinco turmas (301, 302, 303 e 305).

Para tanto, foram escolhidas, na Primeira República (1889-1930), as revoltas e movimentos sociais que marcaram esse período histórico: Revolta da Chibata, Revolta da Vacina, Contestado, Canudos e Cangaço. O produto final desse Projeto culminou na produção de jornais e informativos noticiando as revoltas naquela época. Os alunos, em grupos, deveriam dominar o contexto histórico que envolve as Revoltas, o objeto de conhecimento sobre as Revoltas e desenvolver alguns princípios básicos jornalísticos: construção de manchete, editorial, diagramação e construção de matérias jornalísticas com narração de fatos e uso de imagens.

DA INFORMAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: AS ETAPAS DA PRODUÇÃO REALIZADA PELOS ALUNOS

O conhecimento histórico apresenta diversas abordagens para sua construção. Sem haver uma sobreposição entre uma abordagem e outra, atribuindo um grau valorativo, é notório que todas as abordagens exigem a perspectiva profissional em avaliar qual metodologia de ensino melhor se adequa a determinado objeto de conhecimento e suas turmas.

Tendo em vista que o componente de História não caminha só, que necessita de

outras áreas do conhecimento para sua construção, seja na investigação científica ou na produção do conhecimento em sala de aula, é necessário observar mais do que saber seqüências históricas de datas e nomenclaturas, o estudo dos contextos históricos exige leitura e escrita e

precisam ser acompanhadas de debates, projeção de filmes, visitas a locais históricos, atividades envolvendo desenhos, montagem de jornais, pesquisas de campo, entrevistas, comparecimento a museus e exposições, organização de mostras na escola, elaboração de relatórios, seleção de materiais para compor acervos, etc (Seffner, 2013, p. 58).

A proposta era desafiadora, afinal, sabemos que o tempo em sala de aula precisava ser otimizado e bem explorado para termos uma proposta executável dentro do prazo que tínhamos disponível. Estas 3ª séries do ano de 2024 são as últimas turmas que ainda dispomos de 2 horas de aulas de História semanais, então, distribuímos o desenvolvimento desse projeto em 1 aula semanal durante 1 mês, trabalhando paralelamente a isso o objeto de conhecimento previsto ao longo do bimestre.

No primeiro momento, foi apresentado aos alunos a proposta do trabalho e dividimos a turma em cinco grupos, cada um responsável por uma das Revoltas que cada grupo escolheu. A ideia do trabalho em grupo é interessante ser considerada porque

O trabalho em grupo possibilita que o aluno exercite a capacidade de organização do pensamento de forma que possa expressar ideias claras que sejam compreendidas por todos (Haydt, 2000, p. 138).

Para que construíssem as bases de suas ideias foi solicitado que buscassem os livros didáticos e indicado a eles que lessem em seus grupos a Revolta ao qual seu grupo havia sido atribuído. O objetivo era que tivessem o primeiro contato com os seus temas, numa linguagem do livro didático.

Após a leitura individual, pedi que para atermem-se ao que eu desenvolveria sobre o processo da instauração da República brasileira: desigualdade social, a recente abolição da escravidão do Brasil (1888), a economia agrária e a formação política fortemente influenciada e pela elite latifundiária. O intuito era apresentar o contexto das Revoltas, ou seja, a conjuntura brasileira que levava alguns setores da sociedade a se revoltarem.

Orientei que pesquisassem sobre seus temas para trazerem na semana seguinte, para garantir um maior acervo de informações para embasar as notícias que iriam construir. Para garantir outras fontes de leitura além do livro didático, levei aos alunos na semana seguinte alguns textos complementares que busquei por verbete no acervo da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

A segunda etapa da produção incluía que os alunos pensassem os seguintes itens do jornal: nome, manchete principal, editorial e a diagramação. Orientei que o jornal contivesse pelo menos três seções: uma notícia, um artigo de opinião e charge. Entreguei a eles os artigos que levei para complementar as fontes que haviam pesquisado sobre os seus temas. Nesta segunda aula, os alunos dividiram as atribuições do jornal, definiram os itens solicitados e registraram em seus cadernos as informações relevantes para construir suas notícias.

Como havia solicitado que deveriam conter charges no jornal, alguns alunos perguntaram se deveriam produzir ou pesquisar alguma veiculada à época. Decidi pedir o uso de uma charge da época por duas razões: a primeira, por perceber que o tempo era curto para exigir que criassem alguma e que isso aumentaria bastante o trabalho da turma; a segunda, por receio de que houvesse algum grau de anacronismo na construção desse gênero. Para auxiliá-los, nesse processo, pesquisamos na Hemeroteca da Biblioteca Nacional e utilizamos as charges produzidas naquele período e publicadas nos jornais.

A última etapa de produção ocorreu já na terceira semana de trabalho: a produção das notícias e artigo de opinião. Os alunos que tinham acesso a notebook levaram para sala de aula, outros alunos utilizaram seus celulares para produzir suas atividades. Na diagramação do jornal, os alunos optaram pelo recurso do Canva que apresenta alguns modelos.

Acredito que a etapa mais desafiadora para os alunos tenha sido a escrita: a orientação era que escrevessem como se estivessem noticiando o fato no momento ocorrido, como se vivessem naquele momento, portanto, deveriam se situar no tempo e definir se noticiariam o início da Revolta, o desenvolvimento ou o final. Alguns optaram pelo final, porque assim teriam mais informações a serem veiculadas.

Com os trabalhos concluídos, os alunos deveriam fazer a revisão e me entregar para impressão na semana seguinte. Os trabalhos impressos foram uma estratégia importante para motivá-los ao verem seus materiais concretizados. Alguns desses trabalhos podem ser observados nas Figuras 1, 2, 3, 4 e 5.

Figura 1: A Revolta da Chibata



Figura 2: A Guerra do Contestado



Figura 3: Revolta da Vacina



A Hemeroteca da Biblioteca Nacional dispõe de um excelente acervo de jornais do Brasil desde 1740 aos dias atuais. O acesso é bastante intuitivo e apresenta filtros de periódicos e períodos. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/>

Figura 4: Revolta do Cangaço



Figura 5: A Revolta de Canudos



A culminância de todos os Projetos de Intervenção desenvolvidos na escola em todos os componentes foi realizada durante uma tarde para que todos pudessem apreciar e prestigiar os trabalhos de todos os colegas. Na turma 305, ao qual estive responsável por orientar e coordenar, com a conclusão dos jornais, foi interessante observar a iniciativa que tiveram em organizar a sala na temática de Brasil República e construir ornatações e adereços.

Podemos observar nas Figuras 6, 7 e 8: alunas com jaleco para representar as agentes de saúde na Revolta da Vacina, uma aluna com longo vestido azul, barba e um cajado para representar Antônio Conselheiro e uma aluna com chapéu de couro, representando o Cangaço. Na Figura 9, uma representação da bandeira do Brasil disposta para que os visitantes fossem colorindo com tinta guache utilizando suas digitais (a ideia de construção coletiva com várias representações sociais e populares).

Figura 6: Ornatação e adereços da turma 305 na Culminância dos trabalhos



Figura 7: Apresentação da Revolta do Cangaço



Figura 8: Representação da Guerra dos Canudos e Revolta da Vacina



Figura 9: Bandeira do Brasil interativa para os visitantes deixarem sua digital com tinta guache e irem completando a bandeira com as cores verde, amarelo e azul.



O que observamos até aqui é que, como propõe Vasconcellos (2002), uma alternativa às aulas expositivas e tradicionais está numa concepção dialética, onde o papel do professor é oferecer condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno. É preciso levar em conta o conhecimento sincrético dos alunos, caracterizado pela

ausência de criticidade e de sistematização, por falsas necessidades e alienação. Com isso, a produção de jornal pode ser vista como um mecanismo para levá-los a perceber as contradições e lacunas nas suas pré-conceitualizações, por meio de uma mobilização iniciada pelo professor e, em seguida, reconstruir autonomamente as sínteses que levarão a um conhecimento mais elaborado, sistemático e crítico.

DESAFIOS NO PERCURSO E ASPECTOS POSITIVOS DA EXPERIÊNCIA

Não é à toa que preferi nomear como “desafio” ao invés de “dificuldades”: alguns dos itens que serão mencionados aqui são características que se repetem cotidianamente em sala de aula e não apenas no componente curricular de História, sendo um desafio a todos nós docentes. Temos que ter em mente que os alunos não chegam na escola motivados e conscientes de que querem muito aprender História. Muito menos de que estão todos empenhados em executar, como gostaríamos, aquela atividade proposta. Portanto, por mais inovadora que seja a atividade, nunca atingiremos todos os alunos da mesma forma.

Os alunos do terceiro ano de 2024, são os nossos alunos que estavam no 9º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia (2020-2023), justamente, a série em que eles teriam tido o contato com esse objeto de conhecimento e período histórico pela primeira vez na trajetória escolar. Tal situação, gerou desafios no processo de construção da perspectiva histórica, tendo em vista que pouco ou quase nada recordavam sobre a História do Brasil na Primeira República, por conta das dificuldades promovidas pela distância da sala de aula durante a pandemia.

Me deparei com a queixa dos alunos que eu jamais havia me dado conta e não esperava acontecer: os alunos não tinham referência sobre um jornal escrito/impresso, alguns nunca tinham visto e outros só conheciam versões de jornais religiosos que recebem em suas igrejas. Portanto, a visita virtual à Hemeroteca da Biblioteca Nacional foi fundamental para esse processo. Aliás, uma habilidade que não havia sido prevista de ser desenvolvida no início deste projeto e que se mostrou necessária no seu decorrer, juntamente com a necessidade de manipular base de dados de fontes históricas.

A escrita foi ainda desafiadora por diversas razões, dentre elas, o cuidado para não cometerem anacronismos, tendo em vista que a orientação para o trabalho era escrever como se estivessem vivendo aquele momento. Com isso, tinham que ter o cuidado com o tempo verbal, afinal, não escreviam contando com o verbo no passado, mas no presente. Desafiador ainda foi construir o texto jornalístico, mesmo tendo consciência de que não havia profissionais na área (nem historiadores e nem jornalistas), mas a escrita exigia uma habilidade sintética de transformar um texto acadêmico em uma notícia jornalística, contar um fato histórico numa versão de notícia.

Senti extremamente desafiador ter que lidar com o uso de Inteligência Artificial (IA). Apesar de ser uma questão latente nas salas de aula, ainda não aprendemos a ter a IA como aliada no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando queremos

analisar a produção escrita dos nossos alunos. Onde e como podemos constatar que a escrita apresentada é, de fato, dos nossos alunos? Bem, não há receita de bolo a ser seguida, mas quando conseguimos acompanhar o estilo de produção e quais as dificuldades que os discentes têm na hora de escrever, é possível termos pistas do que é ou não produzido por eles.

Por fim, em diversos graus de constatação, é possível afirmar que os objetivos propostos por esse projeto foram alcançados, pois para produzir um texto noticiando um fato histórico, exigiu que os alunos dominassem a interpretação dos textos acadêmicos e didáticos. Precisaram ainda construir uma argumentação para o texto de artigo de opinião sobre a Revolta estudada, ou seja, precisavam se posicionar sobre determinado fato histórico.

REFERÊNCIAS

GAGLIARDI, Juliana; CASTRO, Celso. Revolta da Vacina. In: **Atlas Histórico do Brasil**. Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/revolta-da-vacina> .

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

JUNQUEIRA, Eduardo. Guerra de Canudos. In: **Atlas Histórico do Brasil**. Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/guerra-de-canudos> .

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

PINTO, Almir Pazianotto. **Banditismo social**. Migalhas, 2009. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/93275/banditismo-social>.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Guerra do Contestado. In: **Atlas Histórico do Brasil**. Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/guerra-do-contestado> .

SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet, (Orgs.) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA, Beatriz Coelho. A Revolta da Chibata. In: **Atlas Histórico do Brasil**. Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/revolta-da-chibata> .

CAPÍTULO IX – BINGO DE BIOASTRONOMIA: UM JOGO DIDÁTICO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Ubiracy Pereira Junior - <https://orcid.org/0009-0004-4317-8607>

INTRODUÇÃO

É comum, em uma sala de aula, encontrarmos alunos com dificuldade de aprendizagem, sejam eles típicos ou atípicos. Cabe ao professor adequar a sua metodologia e encontrar saídas, tornando as suas aulas mais atraentes e estimulantes para aumentar, nos estudantes, o interesse e a busca pelo conhecimento. Este relato de experiência expõe a trajetória de um projeto de intervenção que apliquei para os alunos da terceira série do ensino médio do Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes – CEM XXXIII. Fui motivado à ação de intervenção por meio dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica no 1º bimestre do ano de 2024, pois, alguns estudantes apresentaram dificuldade de leitura, escrita, interpretação e construção de textos.

O CEM XXXIII está situado na Avenida Emília da Silva Lavôr, nº 1535, no bairro Caraná em Boa Vista, Roraima – CEP: 69313-588. Trata-se de uma escola pública estadual de educação básica que oferta as modalidades de ensino fundamental, ensino médio e EJA - Educação para Jovens e Adultos. A educação é um direito garantido a todos pela Constituição brasileira e cabe ao Estado e à família assegurá-la (Brasil, 1988). A tarefa de educar torna-se ainda mais desafiadora quando atentamos para o perfil da clientela acolhida pelas escolas públicas de Boa Vista. Pois, devido ao aumento do fluxo dos venezuelanos no estado de Roraima, em virtude da crise socioeconômica da Venezuela, muitos estrangeiros migraram em busca de oportunidades (Simões, 2017). Este contexto contribuiu significativamente para uma sala de aula multicultural, conduzindo um novo olhar para o educar, não apenas para o Colégio Fernando Grangeiro de Menezes, mas, para todas as escolas roraimenses.

Com os resultados da avaliação diagnóstica em mãos, a gestão pedagógica do CEM XXXIII, convocou uma reunião urgente com os professores titulares dos componentes curriculares e professores auxiliares, para juntos, analisarmos os dados obtidos e discutimos a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos e, diante disso, elaborarmos medidas mitigadoras para o presente cenário. A apresentação dos resultados se deu por meio de gráficos, expostos em slides de forma clara e objetiva. Após o momento de exposição deu-se início a discussão contando-se com as contribuições e vivências de cada professor presente na reunião.

As contribuições de cada docente e gestores nesse momento foi de extrema relevância, pois os argumentos elencados nos conduziram a um olhar diferenciado para cada situação exposta. Entre as falas dos docentes a respeito das dificuldades apresentadas por alguns alunos, foi mencionado o impacto na educação causado pela pandemia de COVID 19. De acordo com Senhoras (2020), a migração imediata das aulas presenciais para as aulas virtuais, causou um transtorno, principalmente para alunos de baixa renda, os quais, infelizmente, não tinham acesso a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), deixando uma grande lacuna no processo de educação dessa

parcela da população.

Outros professores argumentaram a respeito da falta de estímulo à leitura por parte de alguns alunos, por não compreenderem a sua importância. O hábito da leitura é essencial para a formação intelectual das pessoas, aumenta o vocabulário e melhora a escrita. No entanto, o hábito de ler dos alunos brasileiros é muito insuficiente (Tourinho, 2011), e isso, pode estar relacionado a fatores psicossociais e econômicos. As pessoas são distintas umas das outras e apresentam percepções e perspectivas diferentes, logo, aprendem de formas diferentes. Zucoloto e Sisto (2002) comentam que a leitura é considerada um sistema simbólico e que a dificuldade de ler refere-se normalmente, numa falha no reconhecimento ou na compreensão do que está escrito. Já a escrita é considerada um processo complexo implicando habilidades diferentes da leitura, pois envolve habilidades tanto linguísticas quanto cognitivas. Por sua vez, tanto a leitura quanto a escrita exigem habilidades complexas, pois constituem uma prática integrada. Portanto, para que o estudante alcance o sucesso escolar é indispensável que ele tenha atingido a maturidade necessária na concentração, cognição, percepção, assim como, nas áreas psicomotora e linguística.

Após as argumentações da plateia, meus colegas e eu chegamos ao consenso da necessidade de elaborar-se sequências didáticas a fim de atender as necessidades apresentadas por alguns alunos. Diante disso, a gestão pedagógica da escola solicitou para cada professor, o planejamento de uma ação de intervenção, desse modo, cada docente ficou responsável pelas turmas as quais eram conselheiros. Sob a minha responsabilidade ficou a turma 304 (terceira série do ensino médio regular). Embora, esta ação de intervenção tenha se estendido para todas as turmas das terceiras séries da escola.

Familiarizado com as necessidades da turma, optei em preparar uma sequência didática lúdica, por meio de um jogo educativo intitulado “Bingo de Bioastronomia: sistema solar e zona habitável”. Café (2018) afirma que a atividade lúdica sempre esteve presente na vivência humana sendo tão necessário como o trabalho. Portanto, atividade lúdica é toda ou qualquer manifestação que tem como objetivo produzir prazer durante a sua execução. Gritti (2014) reforça que os jogos didáticos favorecem o ensino e aprendizagem, pois a utilização da forma lúdica em sala de aula torna o processo mais agradável e dinâmico, estabelece regras, inerentes aos jogos, promove o desenvolvimento cognitivo e motor do educando, além de estimular o trabalho em equipe.

O critério que utilizei para escolha do tema da referida sequência didática, se deu pelo fato de que, o estudo do Sistema Solar faz parte da bioastronomia, ciência que desperta interesse em diversas pessoas, independentemente da idade ou gênero. Além de ser um objeto de conhecimento sugerido pelo DCRR do ensino médio. Pensando nisso, o meu objetivo foi aplicar um jogo didático em forma de bingo, com o propósito de tornar a abordagem do tema mais dinâmica e prazerosa e por sua vez, mitigar as dificuldades de leitura, interpretação e produção de textos dos estudantes. A execução da sequência didática ocorreu no período de 07/03/2024 a 18/04/2024, dividida em cinco momentos.

No primeiro momento, realizei uma conversa com os estudantes para identificar o conhecimento prévio deles. No segundo momento, sugeri uma atividade complementar relacionada com as características de cada planeta do sistema solar. Enquanto, no terceiro encontro, orientei as oficinas para produção das cartelas do bingo e das réplicas do sistema solar. Já no quarto encontro, apliquei um jogo didático no formato de Bingo. Por sua vez, o quinto momento foi a culminância das ações de intervenções do CEM XXXIII.

A LEITURA E A ESCRITA: UM CAMINHO PARA O SUCESSO ESCOLAR

As motivações para a elaboração do projeto de intervenção do CEM XXXIII, foram as dificuldades de leitura, escrita, interpretação e construção textual, apresentadas por alguns alunos da escola. Vale salientar, que essas dificuldades foram detectadas em diferentes níveis, tanto em estudantes do ensino fundamental regular, quanto do ensino médio regular e na modalidade EJA. Zucoloto e Sisto (2002) concordam que, definir ou categorizar as dificuldades de aprendizado não é algo fácil, em virtude de não sabermos explicar como e porque elas acontecem. Comentam ainda que essas dificuldades podem afetar indivíduos de gêneros e faixas etárias diferentes, contribuindo com o insucesso escolar dos estudantes. Os autores afirmam que não existe uma definição comum sobre esse assunto, desse modo, muitos estudos na tentativa de explicar, apoiam-se em fatores sociais, culturais, econômicos, cognitivos, emocionais, institucionais e orgânicos.

As dificuldades na leitura e na escrita contribuem para resultados insatisfatórios de aprendizagem. Em vista disso, é preciso um olhar diferenciado, para os estudantes que se apresentam tímidos demais, calados e que, pouco ou nunca participam de forma ativa das aulas. Ou ainda, atentar para aqueles estudantes que não aceitam e nem compreendem as solicitações dos professores, por sua vez, apresentam dificuldades de cumprir regras. Esses casos, em particular, podem estar relacionados com o déficit de aprendizagem.

Silva, Brito e Brito (2020, p. 192) comentam que:

As dificuldades de aprendizagem afetam a pessoa na sua totalidade, a qual sofre pela subestimação que sente por não conseguir cumprir com aquilo que espera de si mesma e com o que os outros esperam dela, sofrendo, também, com a desvalorização que enxerga no olhar dos demais.

Diante do exposto acima, pude investigar cada caso dos alunos, principalmente aqueles que apresentaram dificuldades de aprendizagem. Pois, só compreendendo as suas causas, pude planejar uma recomposição de aprendizagem mais adequada. Diante deste cenário, coube a mim repensar o meu planejamento e ressignificar o conhecimento para os meus alunos. A capacidade de aprender relaciona-se com o contexto do estudante, neste sentido Silva, Brito e Brito (2020) comentam que, proporcionar ambientes agradáveis e momentos de leitura com textos e atividades significativas (voltados à realidade dos

estudantes) e escrita orientada, contribui para o desenvolvimento de novas habilidades.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA POR MEIO DE UM JOGO PEDAGÓGICO INTITULADO “BINGO DE BIOASTRONOMIA: SISTEMA SOLAR E ZONA HABITÁVEL”

A bioastronomia é a ciência da exploração do universo e da investigação da existência de vida fora do Planeta Terra (Paulinho-Lima; Lage, 2010). Os mistérios que envolvem o surgimento do Universo e do Sistema Solar, sempre intrigaram a humanidade. Trabalhar em sala de aula, com o objeto de conhecimento bioastronomia, é algo desafiador, baseando-se no fato de que os corpos celestes não são palpáveis (sentidos ou tocados), diferente como acontece nos estudos da botânica, da zoologia e da anatomia. À vista disso, pensei na construção de objetos lúdicos e jogos didáticos, com a intenção de aproximar o estudante ao objeto de conhecimento e de provocar estímulos para que eles aprendam mais significativamente.

Para Café (2018, p.8) “a ludicidade também é parte natural da cultura, vivenciada em momentos distintos, desde as sociedades mais primitivas e/ou tradicionais.” Enquanto, Santos e Benedetti (2016) e Silva (2022) corroboram que os jogos didáticos despertam o interesse dos estudantes para as aulas, pois a utilização dessa ferramenta pedagógica torna-se uma metodologia vantajosa para aplicação em sala de aula. Portanto, aprender brincando torna o processo educativo mais divertido e prazeroso.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AS TURMAS DAS 3ª SÉRIES DO CEM XXXIII

Durante as aulas programadas para o desenvolvimento desta sequência didática, realizei aulas expositivas e dialogadas, pesquisas, e outras práticas pedagógicas relacionadas ao tema bioastronomia: sistema solar e zona habitável, transformando algo que era muito distante aos olhos dos discentes, em algo com uma maior proximidade e de uma forma mais concreta. As atividades foram realizadas entre os meses de março e abril de 2024, e foram divididas em cinco etapas distintas, no período de 07/03/2024 a 18/04/2024, como estão representadas na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Etapas da sequência didática

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS			
AÇÃO	RECURSO	PROCEDIMENTOS	DATAS
Aula expositiva e dialogada	Datashow e lousa	Conversa para identificar o conhecimento prévio do aluno	07/03/2024
Leitura	Artigo científico	Atividade complementar sobre as características de cada planeta	08/03/2024
Oficina: produção das réplicas do sistema solar.	Livro didático e internet	Produção de uma réplica do nosso sistema solar	15/03/2024
Bingo de bioastronomia	Perguntas e cartelas do bingo	Atividade através da resolução de um jogo de Bingo	22/03/2024
Culminância	Materiais confeccionados pelos alunos	Exposição dos trabalhos	18/04/2024

Fonte: própria (2024).

No dia 07/03/2024, primeiro dia, apresentei a proposta do projeto à turma. Posteriormente iniciei uma conversa a respeito do tema, bioastronomia, com a intenção de identificar o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao assunto. Para essa aula, utilizei como recurso o Datashow e a lousa. No término da aula, apliquei um exercício para a fixação do aprendizado. No dia seguinte, 08/03/2024 sugeri a leitura de um artigo científico com a classe. O artigo sugerido para leitura foi escrito por Silva, Santos e Fernandes, que tem por título “Descoberta de novos mundos: uma evolução histórica”. Nesse estudo, os autores traçam uma trajetória histórica a respeito do desenvolvimento da Astronomia na busca por planetas que não podiam ser vistos a olho nu e outros planetas fora do nosso sistema solar, denominados de exoplanetas. Descrevem ainda métodos de detecção, e critérios para existência de vida (zonas habitáveis). Nesse dia também foi proposta uma atividade complementar sobre as características de cada planeta.

Após a leitura do artigo científico “Descoberta de novos mundos: uma evolução histórica”, solicitei para os estudantes a elaboração de um resumo nas normas da ABNT. A escrita dos resumos foi devidamente orientada por mim e corrigida com muita atenção, além das devolutivas para os estudantes. Percebi, que depois das correções os alunos finalmente entenderam a importância desse gênero acadêmico e apresentaram resultados satisfatórios com a construção dos resumos.

No dia 15/03/2024, realizei as oficinas com os alunos. Nessa aula, utilizei recursos trazidos pelos próprios alunos para a confecção de réplicas do nosso sistema solar, como recortes de figuras de corpos celestes, tinta guache, pincéis, canetas coloridas, cartolinas, esferas de isopor, caixas de papelão, palitos de picolé, palitos de churrasco, cordão, TNT, entre outros. Nesse dia, um grupo de alunos ficou responsável pela confecção das cartelas do bingo. Como fonte de pesquisa, sugeri a utilização de livros didáticos e sites de buscas na internet. As atividades realizadas no dia das oficinas, estão apresentadas na figura 2.

No dia 22/03/2024, ocorreu uma atividade lúdica em forma de um jogo educativo intitulado, “Bingo de Bioastronomia: sistema solar e zona habitável”. Para isso, elaborei 20 perguntas relacionadas com o assunto, e utilizei 10 cartelas confeccionadas pelos próprios alunos. Nesse jogo, o estudante deve encontrar as respostas na cartela do Bingo (figura 3), trabalhando assim com as características principais dos astros mais conhecidos do sistema solar. Esse dia foi muito gratificante para mim, pois os estudantes se mostraram participativos em todos os momentos e pareciam estar se divertindo bastante com o jogo.

Para dar início ao bingo, dividi a turma em trios, distribuí as cartelas para cada grupo e imediatamente expliquei as regras do jogo. Em seguida, dei início ao sorteio das perguntas. Tudo correu bem, foi um sucesso. Fizemos tanto barulho que os monitores da escola vieram investigar o que estava acontecendo. Depois de muitas risadas com os acertos e os erros, finalmente um grupo fechou a cartela e gritou – bingo! O grupo premiado (figura 4) ficou muito satisfeito, pois ganharam uma caixa de chocolate e

três pontos extras. Enquanto os demais, ficaram com a premiação de consolação, um chocolate e 1,0 ponto. Os alunos agradeceram bastante pela brincadeira e relataram que se divertiram e aprenderam muito com as atividades desenvolvidas.

Figuras 2, 3 e 4 – Registros das atividades desenvolvidas

Legenda: **Figura 2** - Oficinas; **Figura 3** - Cartela do bingo e **figura 4** - Premiação

Figura 2



Figura 4



Figura 3



Fonte: Própria (2024).

No dia 18/04/2024, finalmente chegou o momento tão esperado pelos alunos, professores e gestores da escola. Foi o dia da culminância, nesse evento, os alunos apresentaram todos os trabalhos confeccionados nas oficinas. Entre os trabalhos produzidos pelos alunos, encontramos jogos didáticos, desenhos e maquetes do sistema solar. Venho aqui destacar, o empenho da turma 304, pois os estudantes de uma forma espontânea e criativa, produziram e expuseram uma réplica gigantesca do sistema solar. Os alunos fizeram da sala de aula um verdadeiro observatório como demonstrado na figura 5.

Figura 5 – Culminância da ação de intervenção



Fonte: Própria (2024).

Quando eu cheguei na sala de aula, encontrei tudo bem ornamentado e os alunos estavam bem arrumados. Eles se organizaram com crachás, cada um com nomes de planetas e outros corpos celestes, e quando os convidados entravam na sala de aula, se encantavam, pois, além da observação do sistema solar gigante ao som de música, participaram de jogos didáticos e receberam informações sobre o tema. Nesse dia, os estudantes se mostraram muito empolgados e satisfeitos com tudo que haviam construído. Agradeceram a ideia do projeto e relataram que além de aprenderem bastante, também foi muito divertido. Quero ainda aqui enfatizar a relevância de cada uma das etapas realizadas nesta sequência didática, como por exemplo, as pesquisas sugeridas, a leitura dos textos relacionados ao objeto de conhecimento e a produção dos resumos nas normas da ABNT, pois todas elas culminaram para o sucesso da elaboração do jogo didático, o que tornou possível aplicação do bingo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente sequência didática teve como proposta a elaboração e aplicação de um jogo didático em forma de um bingo, tendo como temática a bioastronomia, direcionada aos estudantes das terceiras séries do CEM XXXIII, tendo seus objetivos cumpridos, promovendo a colaboração no aprendizado no componente curricular: biologia, especificamente sobre os objetos de conhecimento cosmologia, exobiologia, Sistema Solar, Via Láctea e universo, com a utilização de recursos lúdicos.

Quando apliquei essa sequência didática pude trabalhar com os alunos as seguintes habilidades: (EM13CNT208) que trata da aplicação dos princípios da evolução biológica para análise da história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e as interações com a natureza. Também trabalhei com a habilidade (EM13CNT303) realizando interpretação de textos científicos que abordavam temáticas das Ciências da Natureza e suas relações, disponíveis em diferentes mídias, levando em conta a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões. E por fim a habilidade (EM13LGG104) que aborda a utilização das diferentes linguagens, considerando seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos contextos sociais.

Para mim, trazer a proposta deste projeto de intervenção foi desafiador, pois, trabalhar objetos de conhecimento do componente curricular: biologia por meio de um jogo didático, em forma de bingo, foi uma experiência nova. Confesso ter ficado com receio de não dar certo. Essa experiência me fez sair da minha zona de conforto e repensar meus planos, ou seja, ir muito além das aulas expositivas. Acrescento ainda que, ver os alunos se divertindo e aprendendo foi deveras gratificante.

Durante a elaboração desta sequência didática, as maiores dificuldades foram a escolha do tipo de jogo, a elaboração das etapas e quais recursos seriam utilizados. Finalmente, depois de muitas pesquisas, escolhi realizar um bingo de bioastronomia, visando aproximar os estudantes ao objeto de conhecimento de forma dinâmica e prazerosa. Já durante a aplicação da sequência didática, a dificuldade encontrada foi

apenas no início das atividades devido a questão de comportamento dos alunos, mas, ao longo das etapas, a situação normalizou-se e tudo ocorreu de forma satisfatória. Um aspecto negativo na aplicação da sequência didática foi o tempo disponibilizado para realização, pois foram cedidas apenas quatro aulas, que corresponde a 60 minutos cada, o que não foi suficiente para a realização das oficinas, tendo que concluir os trabalhos em outros horários. Entretanto, a elaboração e aplicação das atividades foram realizadas com sucesso.

Com a realização deste projeto de intervenção, foi possível proporcionar mais conhecimento sobre bioastronomia aos estudantes. Eu pude perceber que os alunos ficaram mais instigados para a leitura e curiosos com as descobertas relacionadas ao assunto. Por sua vez, essa empolgação facilitou a compressão e a escrita dos resumos sugeridos nas normas da ABNT. As correções dos resumos e as devolutivas foram bem trabalhosas, a maioria dos escritos voltaram algumas vezes para serem reescritos, mas, no final das correções os resultados foram satisfatórios.

Me senti recompensado ao perceber que esta ação de intervenção proporcionou aos estudantes um aumento no aprendizado. Pude presenciar durante todas as etapas do projeto, mudanças no comportamento dos alunos, como mais criatividade, independência, organização, socialização de ideias e o desenvolvimento do trabalho em equipe. Acredito que atividade como esta pode servir também como um instrumento avaliativo significativo interdisciplinar como em química, por exemplo, com o estudo da formação de moléculas orgânicas no espaço e a probiótica da origem da vida, no componente curricular: física que estuda os fenômenos físicos e o desenvolvimento da humanidade, e na matemática, calculando-se as distâncias entre os astros, assim como em outros componentes curriculares.

É evidente que essa ação de intervenção não parou por aqui. Depois da realização deste projeto, novas ideias surgiram para tornar as minhas aulas mais atraentes e instigadoras. Venho promovendo leituras, principalmente de textos técnico-científicos, e sugerindo a produção de vários gêneros acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29/02/2024.

CAFÉ, A. B. O jogo lúdico na escola de ensino básico. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer – LICERE**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 1 – 25, dez, 2028.

GRITTI, A. M. S. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções Didático-Pedagógicas, In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. v.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/>

producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf. Acesso em: 29/02/2024. ISBN 978-85-8015-079-7.

PAULINO-LIMA, I. G.; LAGE, C. A. S. Astrobiologia: definição, aplicações, perspectivas e panorama brasileiro. **Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 14 -21, 2010.

SANTOS, L. I. C.; BENEDETTI, U. G. Jogos didáticos como ferramenta de aprendizagem no ensino de ciências biológicas, no Instituto Federal de Roraima – IFRR, In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. ISSN: 2358-8829.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos, **Boletim de conjuntura - BOCA**. Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128 – 136, 2020.

SIMÕES, G. Venezuelanos em Roraima: migração no extremo norte do país, por Gustavo Simões. **Mundorama - Revista de Divulgação Científica em Relações Internacionais**. Brasília, p. 1 -3, ago. 2017. ISSN: 2175 - 2052. Disponível em: <https://www.mundorama.net/?p=23834>. Acesso em: 30/02/2024.

SILVA, M. C. O.; BRITO, M. F. B.; BRITO, M. J. B. Aprendizagem da leitura e escrita e dificuldades observadas no processo. In: FREITAS, D. L. R.; PAIVA, L. L. G.; FERNANDES, C. R. F. **Amplamente educação no século XXI**. Rio Grande do Norte: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2020. E – book. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Leticia-Borfe/publication/341783333_Amplamente_Educacao_no_Seculo_XXI_Volume_1/links/5eda511092851c9c5e81a5d9/Amplamente-Educacao-no-Seculo-XXI-Volume-1.pdf#page=190. Acesso em: 30/02/2024.

SILVA, Janaína de Lima. **BRINCANDO COM O SISTEMA SOLAR**: um jogo didático para o ensino fundamental. 2022 (Física-Licenciatura) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

SILVA, W. R.; SANTOS, M. S.; FERNANDES, I.F. Descoberta de novos mundos: uma evolução histórica. **Caderno de física da UEFS**, Bahia, v. 21, n. 01, p. 1 -10, dez., 2023. Disponível em: <https://shre.ink/8SoA>. Acesso em: 26/02/2024.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “Deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346 , jul./dez. 2011. ISSN: 2237-1451. Disponível em: [Revista Lugares de Educação \(ufpb.br\)](https://www.revistalugaresdeeducacao.ufpb.br). Acesso em: 25/02/2024.

ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura, **Revista Interação em Psicologia**, Paraná, v. 6, n. 2, p. 157-166, jul./dez. 2002. ISSN: 1981-8076. Disponível em: Acesso em: https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2020&q=Dificuldades+de+aprendizagem+em+escrita+e+compreens%C3%A3o+em+leitura&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 10/02/2024.

CAPÍTULO X – INTERPRETAÇÃO CRIATIVA: DAS EXPLICAÇÕES MÍTICAS AO SURGIMENTO DAS EXPLICAÇÕES RACIONAIS E SISTEMÁTICAS DA FILOSOFIA

Angelice Soares Ferreira - <https://orcid.org/0009-0003-1985-9923>

INTRODUÇÃO

A filosofia como componente curricular tem como um de seus objetivos, levar o aluno a construir conceitos e reflexões de forma autônoma. Contudo, escolher metodologias que tornem os objetos de conhecimento filosóficos atrativos aos discentes, sempre foi um desafio para os professores do referido componente curricular. Desafio esse, que sempre me deparei ao longo dos meus dez anos como professora de filosofia na educação básica. Dessa forma, julguei que a aprendizagem baseada na interpretação criativa, com metodologias escolhidas pelos próprios alunos, para trabalhar o objeto de conhecimento proposto, seria capaz de trazer resultados incríveis, pois é uma proposta que incentiva os estudantes a adquirirem conhecimentos e habilidades através do desenvolvimento de suas habilidades. Este relato descreve o período de elaboração e execução do projeto de intervenção aplicado para os alunos da primeira série, turma 101, do ensino médio do Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes – CEM XXXIII, Boa Vista/RR.

O projeto de intervenção de aprendizagem, foi uma proposta apresentada aos professores, pela gestão e coordenação do colégio, motivados pela análise dos gráficos obtidos após uma Avaliação Diagnóstica aplicado no final da primeira semana de aulas, do 1º bimestre do ano letivo de 2024. Diante da análise supracitada, pode-se concluir que um número considerável de estudantes demonstrou dificuldades no que tange a leitura, escrita, interpretação e construção de textos, fazendo com que surgisse a necessidade de uma ação imediata de intervenção, pois como cita Nielsen (1999), a leitura é de grande importância para a vida do ser humano, independente do período, pois é através dela que se obtém novos conhecimentos, sendo preciso verificar atenciosamente os sinais que podem facilitar a identificação de problemas nessa área do aprendizado, pois é este elemento o responsável pela formação de ideias, opiniões e posicionamentos individuais.

O primeiro passo para o desenvolvimento do projeto de intervenção de aprendizagem, foi a exposição da situação e da proposta, feita pelos gestores e coordenadores do colégio, aos professores (titulares e auxiliares), para que, a partir do exposto pudéssemos deliberar sobre como íamos abordar e trabalhar a problemática na escola. Prontamente, após a exposição e análise da situação dos alunos com problemas de leitura, escrita e interpretação de texto, os professores apresentaram suas ideias e abraçaram o desafio. Na sequência, os docentes foram divididos em duplas, um professor e titular e um professor auxiliar e a equipe gestora indicou para cada dupla a turma pela qual os mesmos ficariam responsáveis para desenvolver o projeto. Sob a minha orientação ficou a turma 101 (primeira série do ensino médio regular). Na ocasião, pode-se entender que seria um momento oportuno para que pudesse desenvolver o projeto baseado na escolha da

metodologia feita pelos próprios alunos, a partir da interpretação criativa do objeto de conhecimento proposto.

Desvendar e entender o fenômeno da existência dos seres, bem como dos fenômenos naturais e sociais é uma preocupação que assola os indivíduos desde os primórdios da humanidade e é o que move a evolução humana, em um contexto social e, principalmente, em se tratando de ciência e tecnologia. Nesse sentido, o referido projeto de intervenção pedagógica, teve por objetivo demonstrar, através de peças teatrais, mangas, vídeos e artigos produzidos de forma criativa, pelos discentes da turma 101, aspectos do pensamento mítico (primeira forma de explicação da existência da realidade humana) e apresentar as características do surgimento do pensamento filosófico, primeira fonte de explicação da existência da realidade humana de forma racional e sistemática. Dessa forma, para Lipman (1995, p. 140), pensar bem é “[...] fazer associações e pensar criativamente; é fazer associações novas e diferentes”.

A execução do projeto de intervenção de aprendizagem do colégio CEMXXXIII Fernando Grangeiro, ocorreu entre os dias 05/03/2024 a 18/04/2024. Nesse período a elaboração das atividades de intervenção, foram feitas da seguinte forma: aulas expositivas com explicação das ações e do objeto de conhecimento divisão de grupos, discussões e elaboração das estratégias de montagem das interpretações criativas e contextualizadas do objeto de conhecimento, bem como decisões sobre o plano de apresentação das produções pensadas e desenvolvidas pelos alunos que foram apresentadas na culminância do projeto que aconteceu dia 18/04/2024.

METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE FILOSOFIA UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL

Após uma semana de atividades e a aplicação de uma avaliação diagnóstica que tinham como objetivo identificar as problemáticas concernentes à leitura, escrita e interpretação de texto, foi identificado, a partir da análise dos resultados, a urgência em criarmos estratégias que possibilitaram aos alunos uma nova perspectiva em relação a compreensão e ao alcance do conhecimento almejado, mitigando as dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, os alunos da 1ª série ano turma 101, escolheram mecanismos de produção criativa, que fazem parte do dia a dia fora da sala de aula e, introduziram as temáticas filosóficas referente as explicações míticas e ao surgimento da filosofia dentro desses mecanismos, fazendo com que os objetos de conhecimento filosóficos se tornem parte do cotidiano desses alunos, tornando-se algo bem mais atraente e interessante.

Nesse contexto: “a aprendizagem inventiva pode ser uma via para se pensar ensino/aprendizagem de forma alternativa, por entender que a partir da perspectiva da invenção, a aprendizagem não se resume a um processo de solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas, a experiência de problematização”. (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008).

É comum os docentes em sala de aula, perceberem uma grande dificuldade dos alunos

em lerem e compreenderem os textos filosóficos e também, algumas vezes, o discente não consegue entender uma aula expositiva, pois soa como uma simples reprodução de falas. Nesse sentido, o professor se encontra perante ao desafio de elaborar metodologias e práticas que despertem a atenção e o gosto dos alunos pelos objetos de conhecimento que estão sendo expostos, levando os alunos ao conhecimento desejado. Sobre esse aspecto, o referido projeto de intervenção pedagógico traz ao cerne do esclarecimento, a possibilidade de minimizar os déficits na compreensão dos objetos de conhecimento filosóficos a partir da elaboração criativa dos próprios alunos de peças de teatros, vídeos e artigos, contendo o conhecimento filosófico a partir da perspectiva individualizada ou em grupos. Deve-se ter em mente que a Filosofia dispõe de um quantitativo grande de objetos de conhecimento, permitindo que possam ser trabalhados de variadas formas, por isso “[...] também é necessário que se desenvolvam instrumentos avaliativos da aprendizagem de tais conteúdos de forma a fortalecer o ensino dessa disciplina na Educação Básica” (Dias, 2009, p. 62).

ENTENDENDO A MITOLOGIA GREGA E OS PRIMEIROS PASSOS DA FILOSOFIA A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO CRIATIVA DOS ALUNOS

Desde o período Antigo, mais especificamente, na Grécia Antiga, as dúvidas sobre a existências dos seres e dos fenômenos naturais, são o centro das indagações humanas. Foram os questionamentos levantados naquele período que deram origem às explicações míticas. Os mitos eram utilizados pelos povos gregos para explicar a origem do universo e os acontecimentos do cotidiano, apresentando que os deuses, os semideuses e os heróis, cada um em específico tinha uma finalidade, além de explicar os fatos e as ações que ocorriam em seu meio. Através do mito, o homem busca a narrativa mítica para nela colocar as suas expectativas de mundo, visando apresentar provas e argumentações acerca de tudo que existe. Em “Reflexões sobre o sentido do Mito”, Brandão (1986), nos apresenta o sentido do mito como uma narrativa discursiva; Rocha (1991) nos apresentando que o mito é aquilo que nos conduz a compreender a origem do universo e das sociedades antigas, trazendo o sentido de que o mito é a expressão do mundo e da realidade.

Nesse contexto de busca por explicações, no final do século VI a.c. surge a filosofia, com uma abordagem lógica e racional. O conhecimento filosófico surgiu aos poucos, em substituição aos mitos e às crenças religiosas, na tentativa de conhecer e compreender o mundo e os seres que nele povoam. Os gregos foram os inventores da filosofia, a formação do pensamento filosófico se deu na passagem do mito para a razão. Pela razão a partir dos elementos existentes na natureza, estudados pelos pré-socráticos, considerados como os filósofos de um primeiro período do pensamento grego, o qual pode ser denominado como naturalista, visto que esses filósofos tinham como objetivo descobrir a substância única, a causa, o princípio do mundo natural. Para compreender esse processo de evolução do pensamento humano se faz necessária a elaboração de

materiais que expliquem de forma simples e criativa as características desse processo de evolução do conhecimento humano.

O trabalho proposto no referido projeto de intervenção, foi desenvolvido com os alunos da 1ª série do ensino médio regular, da turma 101. Entre os dias 05/03/2024 e 18/04/2024 desenvolvi em sala, aulas expositivas, debates, análise de vídeos, pesquisas, e análise do material que foi produzido pelos alunos. A culminância do projeto de intervenção da aprendizagem que foi elaborado no decorrer do mês de março, ocorreu no dia 18/04/2024 na quadra da escola CXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes. Segue abaixo no quadro 1, os passos que foram utilizados para realização do projeto com os alunos nas aulas de filosofia.

Ação	Recurso	Procedimento	Data
Aula expositiva e diálogo.	Quadro branco e pincel.	Análise da problemática identificada na semana diagnóstica, divisão de grupos.	05/03/2024
Exposição de ideias e pesquisas.	Quadro branco, pincel, livro didático, celulares e tablets.	Apresentação das propostas elaboradas pelos docentes. Discussão das temáticas que devem ser trabalhadas.	12/03/2024
Início das produções metodológicas	Notebooks, tablets, livros e revistas.	Escolha dos temas pelos grupos e escolha das metodologias criativas que foram elaboradas por cada grupo.	19/03/2024
Revisão e conclusão final do material.	Notebooks, tablets, livros e revistas, papel A4, TV smart.	Revisão do material elaborado e ajustes necessários.	26/03/2024
Culminância	Materiais produzidos pelos alunos.	Exposição do material, apresentação dos vídeos, mostra de mangás.	18/04/2024

No dia 05/03/2024, primeiro momento, apresentei para os alunos da turma 101, 1º série do ensino médio regular, a problemática que foi identificada na avaliação diagnóstica, na primeira semana de aula do ano letivo de 2024. Em seguida, explanei para os alunos a proposta do projeto de intervenção de aprendizagem que seria desenvolvido no decorrer do primeiro bimestre. Logo depois, iniciei a exposição da temática sobre a mitologia grega e surgimento da Filosofia. Fiz perguntas referentes à temática para poder traçar um plano de ação a partir do conhecimento prévio dos alunos. Em seguida, solicitei aos alunos que pesquisassem sobre o mito dos povos indígenas da etnia macuxi,

que explica a origem do Monte Roraima para que pudéssemos debater na aula seguinte.

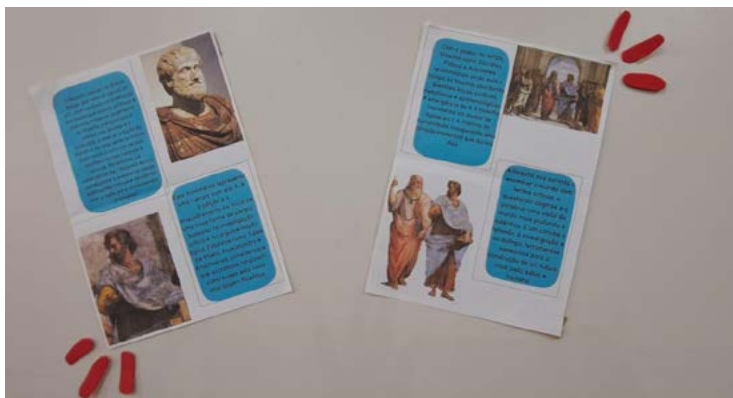
Na aula do dia 12/03/2024, segundo momento, expliquei aos alunos os conceitos e características da mitologia grega e pedi para que os mesmos comentassem sobre a pesquisa que fizeram referente a origem do Monte Roraima, fazendo uma contextualização do assunto com a nossa realidade local. Foi um momento muito enriquecedor para todos nós que participamos desse momento de troca de conhecimento. Na sequência, fiz a introdução do assunto referente ao surgimento da Filosofia e passei um exercício para fixação das informações. Posteriormente apresentei aos discentes o projeto que íamos desenvolver na nossa intervenção pedagógica. Coloquei no quadro os objetos de conhecimento que eles iriam trabalhar, bem como algumas ideias de metodologias que eles poderiam utilizar. Na sequência os alunos dividiram-se em quatro grupos, de acordo com a afinidade de cada um com a metodologia que desejavam trabalhar a temática que os grupos escolheram posteriormente.

No dia 19/03/2024, com os grupos e as metodologias já definidos, solicitei que cada grupo fizesse pesquisas referentes a seus assuntos e traçasse o plano de ação para a elaboração da apresentação dos grupos baseados nas suas interpretações criativas.

No dia 26/03/2024 foi o momento de fazer a revisão dos objetos de conhecimento que foram expostos e finalizar toda a montagem dos trabalhos. Esse foi um momento muito gratificante para mim como orientadora do projeto pois pude ver o empenho dos alunos para apresentarem seus trabalhos da melhor forma. Após um grande empenho de toda a turma nas pesquisas, compreensão do assunto e a montagem das metodologias escolhidas por eles, tivemos o seguinte resultado. O grupo 1 escolheu apresentar o mito de Zeus através de uma história em quadrinhos, como demonstrado na figura abaixo.



A escolha do segundo grupo foi por apresentar os fatos históricos referentes ao surgimento da Filosofia e os primeiros filósofos em um vídeo narrado por eles mesmos. Segui link de acesso ao vídeo: <https://photos.app.goo.gl/giHeSTba2BX45ye2A>. Já o terceiro grupo optou por apresentar um diálogo filosófico constando algumas características do pensamento filosófico.



O grupo 4 nos apresentou, através de um artigo de informação, os filósofos pré-socráticos e suas teorias, Tales de Mileto, Anaximandro e Anaxímenes.



Dia 18/04/2024 foi o dia da culminância do projeto de intervenção pedagógica do CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Meneses, os alunos organizaram seus trabalhos nas suas respectivas salas de aulas e organizaram-se entre eles para apresentar seus projetos para a comunidade escolar. Abaixo segue imagens das apresentações da turma 101, 1ª série do ensino médio regular.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência partiu da criação e execução do projeto de intervenção pedagógica desenvolvida com a turma 101 de 1º série do ensino regular sob a minha orientação, como professora do componente curricular de Filosofia. A meu ver, os objetivos pretendidos ao criar o projeto de interpretação criativa dos objetos de conhecimento filosóficos, foram cumpridos, pois foi notório a interação dos alunos bem como a clareza com a qual eles apresentaram seus conhecimentos acerca das temáticas referentes a mitologia grega e Filosofia.

Porém, não posso dizer que este foi um desafio fácil, pois trabalhar objetos de conhecimento teóricos da Filosofia de forma prática não é algo que o professor possa fazer comumente, por vários fatores, um desses fatores é a quantidade limitada de aulas do referido componente curricular por bimestre. Uma das minhas principais preocupações era que os alunos simplesmente reproduzem as informações de qualquer forma, sem de fato, compreender os objetos de conhecimento, mas não foi o que ocorreu.

No período de desenvolvimento do projeto, o que pude identificar como maior desafio, foi dificuldade que os alunos tiveram em compreender os textos filosóficos, devido à falta de hábito com leitura, porém no decorrer das aulas fomos orientando e sanando as dúvidas levantadas pelos alunos, o que foi possibilitando que eles tivessem um amplo conhecimento sobre os assuntos tratados.

Durante a realização do referido projeto de intervenção, foi possível perceber que quando os alunos trabalham os objetos de conhecimento com instrumentos que eles se identificam e gostam de manusear a aprendizagem fica muito mais prazerosa e conseqüentemente mais rápida de acontecer, fazendo com que o aluno não apenas decore informações com o objetivo de passar nas provas, mas que ele formule um conhecimento sólido ao qual ele vai levar no decorrer da sua vida de estudante e no seu cotidiano fora da escola.

Por fim, posso dizer que esta foi uma experiência extremamente satisfatória e deveras enriquecedora para minha vida como docente e com certeza, também para os alunos que desempenham papel, não de coadjuvante, mas de protagonistas desse projeto que lhes possibilitou uma aquisição de conhecimento, proporcionando um grande aprendizado.

REFERÊNCIAS

KASTRUP, Virgínia. **A atenção na experiência estética: cognição, Arte e produção de subjetividade.** Revista Trama Interdisciplinar. Vol. 03, nº 1, 2012. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5000/3817>. acesso em: 12/05/2014.

XAVIER, Ingrid. **Filosofia no Ensino Médio: possibilidade de uma educação filosófica.** p.25. in: Filosofia: ensino e educação – Salto para o Futuro 2011. <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/18565710-Filosofia.pdf> - acesso em: 12/05/2014.

CERLETTI, Alejandro. **Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico.** In: GALLO,

Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org). Filosofia do Ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-69.

NIELSEN, L. **Necessidades Educativas Especiais**: um guia para professores. Porto: Porto Editora, 1999.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. **Avaliação em Filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de filosofia na educação básica**. Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 13, p. 54-63, nov./abr. 2009/2010.

CAPÍTULO XI – MENTES CRIATIVAS, LEITURAS VISUAIS: FLORESCENDO A LEITURA

*Nilzete dos Santos Costa - <https://orcid.org/0009-0000-4899-9536>
Eliene Sousa Silva - <https://orcid.org/0009-0000-6570-9043>*

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência teve origem a partir do resultado das avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo de 2024 no Colégio Estadual Militarizado CEMXXIII Fernando Grangeiro de Menezes. Após o resultado apresentado pela equipe pedagógica do Colégio, cada professor ficou responsável por criar e desenvolver um projeto de intervenção voltado para o aprimoramento da leitura, interpretação e produção textual, fazendo a utilização dos objetos de aprendizagem do seu componente curricular. Nesse contexto, desenvolvemos, no 7º ano, turma 73, no componente curricular de Língua Portuguesa o Projeto de Intervenção “Mentes criativas, leituras visuais: florescendo a leitura”, com o objetivo de desenvolver nos alunos o desejo e hábito de leitura interpretação e compreensão textual, além da criação de poemas.

Nesse contexto, o reflexo desse déficit é perceptível em momentos de elaborações textuais, interpretações e participação com opiniões de cunho crítico ou pessoal. Na disciplina de Língua Portuguesa foi analisada o nível de leitura e dificuldades dos alunos, seguindo da ideia de propor diferentes estratégias de leitura e que fossem aplicáveis em todas as áreas de conhecimento. Mostrou-se então a necessidade de ser um leitor ativo e participativo, desenvolvido e aplicado no 7º ano, turma 73.

Nesse viés, o ensino e aprendizagem dos alunos requer o comprometimento de professores, gestão, coordenação, alunos e família, com a finalidade de resolução de obstáculos. Dessa maneira, criar o hábito de leitura na escola, atualmente, tem se tornado um grande desafio, o interesse por leituras, pesquisas e a busca por conhecimento por meio dos livros e textos de diferentes gêneros é cada vez menor pelos alunos. Logo, identificamos a necessidade de estimular os alunos a ler os livros disponíveis na biblioteca da escola. Permitimos que escolhessem um livro, além de indicarmos o título, A Flor que chegou primeiro, vencedor das Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2016 na categoria “Crônicas”. Dessa forma, foram pensadas estratégias para alcançar, em uma única turma os diversos níveis de leitores, desde os em processo de alfabetização até os fluentes na leitura, incluindo alunos típicos e atípicos.

A culminância desse projeto finalizou com a produção de poemas baseados nas ruas do bairro Caçari da cidade de Boa Vista RR. Os alunos pesquisaram os nomes das ruas, escolheram uma de forma individual e assim eles representariam com um desenho ilustrativo, “todas as ruas do bairro são de árvores frutíferas”, assim criariam um poema conforme a árvore: a construção do mural com a capa do livro, o mapa do bairro Caçari e as imagens produzidas.

DA LEITURA: DESCOBRINDO PALAVRAS POR MEIO DOS LIVROS

O projeto iniciou com uma visita a biblioteca da escola, quando os alunos escolheram

um livro e conforme a leitura eles destacaram e anotaram as palavras desconhecidas. Este propósito baseia-se na habilidade (EF69LP34), de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018), que sugere grifar as partes essenciais do texto, produzir marginalias (ou tomar notas em outros suporte), sínteses organizadas em itens, quadros sinóticos, quadros comparativos, esquemas, resumo ou resenha do texto lido. Focando no desenvolvimento dessas habilidades, foram reservadas quatro aulas, cada uma com uma hora de duração, voltadas para leitura e criação de poemas ou histórias.

Segundo Beck (2016), o método de Paulo Freire é dividido em três fases. Na primeira fase a investigação, o aluno e o professor buscam as palavras e temas centrais de sua vida. Na segunda fase, a tematização, codifica-se e decodifica-se esse tema em busca de significado social, tomando conhecimentos do mundo vivido. E a última das fases é a problematização, na qual o aluno e o professor superam uma visão mágica para uma visão crítica do mundo, avançando para uma transformação do contexto vivido. Essas fases proporcionam uma maior autonomia para ser um bom leitor, aumentando o vocabulário e conquistado a liberdade independente de série ou idade.

Baseado nestas perspectivas, a primeira aula consistiu na escolha do livro, na qual os alunos destacaram as palavras desconhecidas e relataram, em forma de resumo, o contexto do livro. Um aluno sugeriu criar um quadro de soletração das palavras encontradas nas leituras. Assim, na segunda aula, apresentei à turma o “Estoura Balão das Palavras”. Cada aluno recebeu uma frase com o significado das palavras pesquisadas e, ao encontra a resposta, escolhia um balão para estourar, indicando um colega para soletra a palavra.

Na terceira aula, apresentei à turma o livro “A flor que chegou primeiro”, encontrada no site <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/a-flor-que-chegou/> com a apresentação em formato de vídeo. Utilizamos a habilidade (EF69LP37), BNCC, que envolve a produção de roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisas. O livro ilustrado gerou grande interesse entre os alunos, pois a história se passa em uma cidade chamada “Caraíba”, na história eles se interessaram em descobrir por que o bairro Caçari tem tantas ruas com nomes de árvores. No segundo momento da aula fizeram pesquisas sobre o bairro Caçari, listamos no quadro branco os nomes das ruas, e cada aluno escolheu uma rua que queria pesquisaria.

Na quarta aula decidimos como ocorreria a exposição da culminância do projeto de intervenção, os alunos desenharam as árvores frutíferas conforme definidas na aula passada, todos escreveram um poema, sempre seguindo a ideia de rimas conforme o nome da rua do bairro Caçari. A atividade foi bem proveitosa, a interação e socialização da turma trabalhando em grupos, quando os alunos com mais habilidade para desenhar ajudaram os demais.

Vygotsky (1994), ao citar a importância das interações sociais, traz a ideia de mediação e da internalização como os aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre pessoas. Assim é imprescindível disponibilizar aos alunos os meios

de acesso ao domínio da língua portuguesa, ofertando de maneira dinâmica e interativa, promovendo o embasamento do ensino aprendido conforme as vivências dentro e fora do ambiente escolar, com a finalidade e formar bons leitores e formadores de opiniões.

ESPAÇO E ORGANIZAÇÃO: PREPARAÇÃO POR ETAPAS ORIENTADORAS

A organização é essencial em todos os âmbitos do ensino-aprendizado. De acordo com Libâneo, “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Com os planejamentos estabelecidos, o professor e alunos conseguiram alcançar os objetivos esperados até o final do projeto de intervenção. Dessa forma, seguem as etapas:

- **Conhecer o tema do projeto:** saber o tema do projeto, quanto tempo será trabalhado e as atividades realizadas no decorrer do planejamento.
- **Orientações de estratégias na hora de apresentar e desenvolver a atividade:** aperfeiçoar a leitura e escrita, elaborando um questionário de perguntas para encontrar o ponto de partida na turma.
- **Oferecer aos alunos feedbacks orientadores e construtivos:** a partir do questionário levar em consideração os tópicos mais relevantes e que se sobressaíram então identificar as fragilidades, ressalta e falar sobre as necessidades de leituras e escritas, estas são estratégias para o desempenho mais produtivo.
- **Selecionar conteúdos relevantes e com diferentes possibilidades de resolução:** escolher atividades a serem desenvolvidos, questionários, leituras coletivas, explicação da estrutura do dicionário e busca de palavras.
- **Proporcionar um ambiente agradável e estimular a imaginação:** é importante a organização da sala em conformidade com a aula do dia, a disposição das cadeiras, senta-se no chão, sempre lembrando que o silêncio e concentração é fundamental para o bom proveito do conteúdo.
- **Disponibilizar material para que sejam criativos, dando opções:** fornecer aos alunos folhas, pincéis, lápis de colorir, tesouras, tintas e outras matérias que fizer necessário, a ideia é produzir matérias já para o dia da culminância.

MÃOS À OBRA: ALCANÇANDO OS OBJETIVOS

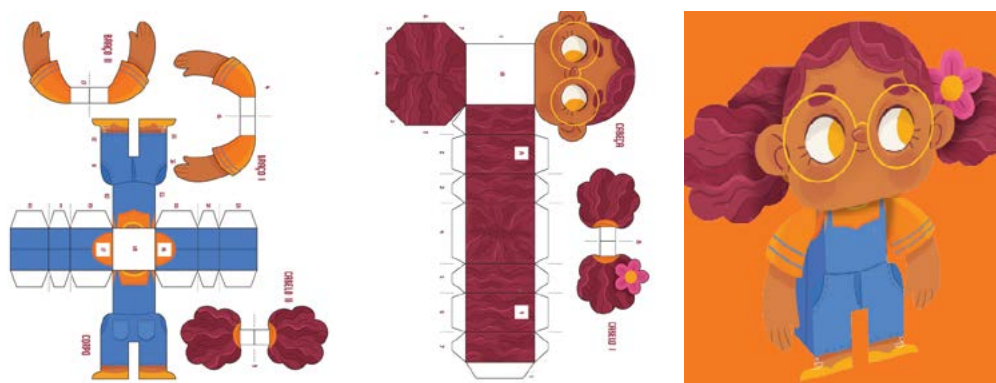
Os procedimentos metodológicos selecionados para a realização do projeto de intervenção de leitura foram oriundos do livro “A flor que chegou primeiro”. Este livro foi escrito por Mayara de Aleluia Pereira, baseado na história vencedora das Olimpíadas de língua Portuguesa 2016, que concorreu na categoria “Crônica”. O livro vem representado de forma inovadora, em versão digital e em formato de vídeo, realizando a leitura visual e interativa, acompanhado de um arquivo disponível no portal para imprimir, montar e brincar, “Paper Toys”.

Na primeira aula os alunos responderam um questionário composto por 10 questões, deste modo podemos conhecer quais os hábitos de leituras já faziam parte da vida cotidiana dos alunos, e quais os tipos de livros e o gênero textual que mais lhe agradavam. Dessa forma, conheceriam palavras novas e as estruturas para a criação de poemas. No decorrer da atividade demonstraram um pouco de insegurança quanto ao que poderia responder, mas foi sanada em conformidade com a necessidade de cada aluno e suas especificidades, a pergunta mais recorrente foi sobre as palavras que desconheciam, neste momento aderimos prática da pesquisa em dicionário. Dando continuidade, foi orientamos sobre o empréstimo na biblioteca da escola um livro para levar para casa e fazer uma leitura inicial.

Na segunda aula foi realizada a leitura compartilhada com a turma e as histórias que os alunos consideraram mais interessantes, após esse momento a sugestão foi dar continuidade a uma história de autoria própria, recontada com início, meio e fim, com novos personagens, acontecimentos e desenhos ilustrativos. Este material produzido foi utilizado na culminância do projeto de intervenção.

No início da terceira aula, a apresentação do livro “A Flor que chegou primeiro” ocorreu com a boa participação da turma. O livro digital exibido no projetor, com a leitura coletiva, despertou a imaginação e curiosidade. Após a leitura e conversas sobre o conteúdo do livro, os alunos receberam o texto impresso com palavras contendo erros ortográficos para identifica-las, na sequência foi distribuído um desenho para recortar e montar a “Paper Toys”

Figura 1 – Desenho para recortar e montar



Fonte: Material Didático do Itaú – Leia com uma criança

Na quarta e última aula, os alunos aprenderam a manusear o dicionário, as orientações foram passadas a eles bem explicadas e junto com os alunos procuramos palavras retiradas do livro, com a escrita no caderno, era o momento de escrever o conceito das palavras, conforme eram encontradas, compartilhavam com os

São brinquedos de papel que tiveram sua origem vinda do Origami, que tem como significado “dobra papel”. A maioria dos Paper Toy são impressos e cortados para serem dobrados, é voltado para adolescente ou adultos, a fim de decorar ou colecionar, sempre apresentado por formato de brinquedos

demais alunos, tornando uma aula dinâmica e envolvente. Aula foi finalizada com a exposição das palavras e seus significados, a habilidade utilizada foi (EF69LP14) que consiste em: Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

SUPERANDO AS ADVERSIDADES EM BUSCA DE RESULTADOS

Em sala de aula todos os dias são de superação, sempre existirão momentos a serem minuciosamente avaliados com mais precisão, o professor em seu componente curricular perpassará por muitos aspectos do ensino e aprendizado, tais como: socioemocionais, efetivos, cognitivos, psíquicos, entre outros. Estar no ambiente escolar é saber que encontrará as mais diversas situações, são muitas mentes deferentes, e por vezes os alunos estão desanimados fazendo com que o desempenho esperado de acordo com o planejamento da aula do dia não seja totalmente alcançado.

O projeto de interversão foi uma superação de dificuldades na leitura e escrita, porque no início muitos ficaram com receio de participar e não alcançar os mesmos resultados dos demais colegas de sala, porém a parceria estabelecida foi de suma importância, a união fez com que o trabalho em grupo ganhasse força.

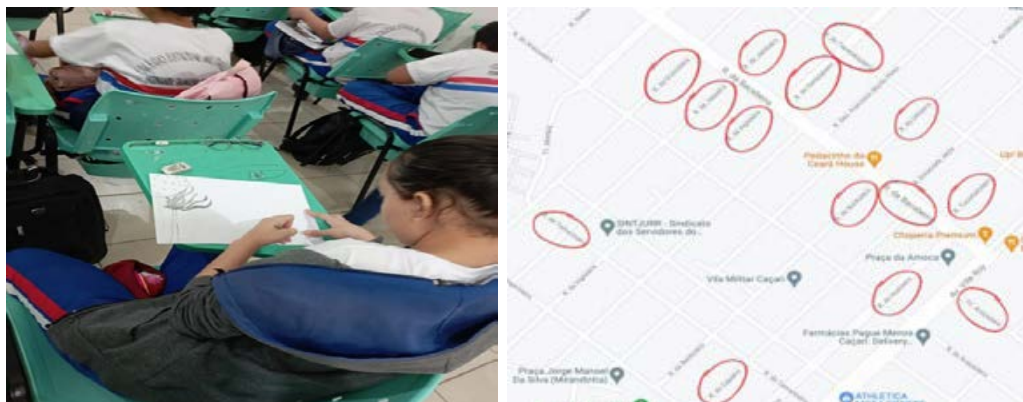
Figura 2: Recortando e montando os “Paper Toys”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras. (2024)

A montagem do “Paper Toys” foi um momento prazeroso e divertido, os alunos espalharam cobertores no chão e deixaram a imaginação tomar conta, trabalhar em grupo é algo que vale ser ressaltado pela turma 73, pois agiram de forma espontânea ao ajudar os colegas. Os alunos cortaram e colaram o brinquedo e em seguida todos juntos se divertiram com o feito realizado como demonstrado na imagem II.

Figura 3: Produzindo os desenhos e poemas das árvores frutíferas.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

As produções dos poemas foram bem significativas para compreender a criação de rimas e estrofes. Os alunos desenvolveram a escrita e estimularam a imaginação, pesquisando palavras com coesão e coerência. Alguns alunos não alcançaram os resultados esperados devido a vários fatores na escrita e pontuação. É importante falar que a gramática para os 7º anos é trabalhada diariamente, não somente em projetos de intervenção, mas em todos os aspectos de compreensão, interpretação e produção.

Figura 4: Culminância do Projeto de Intervenção



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

Um dia antes da culminância do projeto os alunos se dedicaram na construção do painel com todos os materiais produzidos ao longo das 4 aulas, deixando a sala bem organizada, assim, quando os convidados chegavam eram bem recebidos por um grupo de alunos bem informados de como surgiu a ideia do projeto, seguindo as imagens do painel, acompanhando cada árvore frutífera, além do livro “A Flor que chegou primeiro”, que naquele momento puderam ouvir um pouco da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação dos resultados dos projetos de intervenção, no contexto geral do CEMXXII Fernando Grangeiro de Menezes, proporcionou aos seus alunos uma

experiência singular, pois os educadores conseguiram identificar e mitigar algumas dificuldades dos alunos quanto a leitura, escrita e produção textual. Observamos uma autoconfiança em se expressar, sair da zona de conforto, este é o primeiro passo para conquistar novos objetivos, o encorajamento que a escola em conjunto com coordenação realizou foi o impulso que faltava para que esse grande aprendizado acontecesse.

Como professoras de sala de aula, esse projeto de intervenção foi algo bem transformador e gratificante, pois trabalhar os objetos de conhecimentos do componente curricular da Língua portuguesa com as vivência dos alunos, o bairro da cidade residente, jogos didáticos, o quadro soletrando e principalmente o livro vencedor das Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2016 na categoria “Crônicas”, foi uma experiência inovadora.

No percurso da elaboração da sequência didática tivemos receio de não chegar aos resultados esperados, lembrando que ver os alunos se divertiram e aprenderam foi maravilhoso. A escolha das atividades, jogos e abordagem do conteúdo foram algumas das dificuldades encontradas, que foram amenizadas por meio do estudo e das pesquisas, bem como por meio de uma enquete com a turma, que nos auxiliou no percurso de elaboração, aplicação e do resultados tão proveitosos, demonstrados durante a apresentação no dia da culminância na escola.

A recompensa veio ao ver que a ação de intervenção contribuiu no ensino aprendizado dos alunos. Numa visão geral, percebemos o desenvolvimento dos alunos quanto a criatividade, a divisão de tarefas, identificação das atividades mais prazerosas, o companheirismo, o comportamento e socialização. Dessa maneira, os projetos de intervenção, que abrangeram todos os componentes curriculares, voltados para a leitura, interpretação e produção textual, possibilita compreender, por exemplo: a matemática na resolução de problemas, geografia no reconhecimento de mapas, entre outros. É notório que esse projeto de intervenção deu certo e que o trabalho continuará.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 29 de fevereiro 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 87 p

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

SILVA, Marcinete Rocha da. Gêneros textuais como recurso para ensino e aprendizado de língua portuguesa. Revista Moinhos, Luciára - Mato Grosso, 2013. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/moinhos/media/files/GENEROS_TEXTUAIS_COMO_RECURSO_PARA_ENSINO_E_APRENDIZADO.pdf. Acesso em: 04 de março 2024.

CAPÍTULO XII - DESPERTANDO HABILIDADES E INCENTIVANDO A CRIATIVIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

Luiza Yasmim Silva Garcia - <https://orcid.org/0009-0008-6043-9775>

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência descreve uma intervenção pedagógica aplicada aos alunos do ensino médio do Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes, localizado em Boa Vista - RR, com o objetivo de minimizar as deficiências de aprendizagem identificadas em uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo de 2024. As análises revelaram números preocupantes para a equipe docente, destacando dificuldades significativas dos alunos em relação à leitura, escrita e à produção de textos argumentativos.

Essas deficiências, especialmente visíveis nos alunos do ensino médio, apontaram para a urgência de uma intervenção bem estruturada e eficaz, que abrangesse todas as disciplinas do currículo escolar. A direção e a coordenação pedagógica da escola, reconhecendo a importância do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes, propuseram a implementação de projetos de intervenção direcionados nessas áreas em cada disciplina do currículo escolar. Segundo Pereira (2004) e Moran (2013), a prática educativa baseada em projetos facilita a atividade, a ação e a participação dos alunos em seu próprio processo de criar fatos sociais, trocar informações e desenvolver competências. Além disso, a aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos são motivados intimamente, encontram sentido nas atividades propostas e se engajam em projetos onde podem trazer suas contribuições.

Compreendendo a importância de desenvolver atividades que estimulassem a escrita e a produção textual, optei por concentrar meus esforços no trabalho com o gênero textual artigo de opinião. Essa escolha foi motivada pelo fato de que o artigo de opinião já estava integrado à grade curricular da escola e da Secretaria de Educação, destinado à terceira série do ensino médio, na qual atuo. Assim, ao alinhar minha intervenção pedagógica com o conteúdo programático existente, busquei proporcionar uma abordagem consistente e relevante para a melhoria das competências de leitura, escrita e argumentação dos estudantes. Para compreender o impacto da intervenção pedagógica centrada no gênero do artigo de opinião, é fundamental primeiro entender a natureza desse tipo textual.

O artigo de opinião é um texto argumentativo no qual o autor expõe e defende seu ponto de vista sobre determinado assunto, fundamentando suas ideias em argumentos convincentes e bem estruturados. Este gênero textual não só estimula a reflexão crítica e a capacidade de argumentação dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura analítica. Bräkling (2000, p. 226) postula que:

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de

refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Nesse sentido, é perceptível que o artigo de opinião transcende a mera expressão de pontos de vista. Ele se configura como uma oportunidade para abordar temas polêmicos e/ou controversos de maneira aprofundada, fornecendo argumentos e justificativas que instiguem os leitores à reflexão. Por meio do uso de citações, dados e intertextos, buscando assim, estimular uma análise mais crítica e ponderada sobre um tema específico.

Para implementar este projeto, elaborei uma sequência de atividades que abrangia desde a seleção dos temas até a redação final dos artigos. Os alunos foram envolvidos em atividades de leitura e pesquisa, recebendo um feedback contínuo para aprimorar suas habilidades. Esse processo inicial permitiu que os estudantes percebessem não apenas a possibilidade de melhorar suas competências em leitura e escrita, mas também a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem colaborativa e reflexiva ao longo das atividades propostas.

É de suma importância desenvolver processos que promovam o aprimoramento da leitura e escrita no ambiente escolar, visando garantir uma progressão contínua no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Como destaca Paulo Freire em sua obra "A Importância do Ato de Ler" (1982), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e a compreensão crítica da realidade é crucial para a emancipação dos indivíduos, enfatizando que a capacidade de ler e interpretar textos é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica. "Ler é essencial para o crescimento e desenvolvimento das pessoas, pois permite entender tanto suas próprias vivências quanto o contexto social em que estão inseridas. Além disso, a leitura e a escrita são atividades criativas que têm o poder de influenciar e modificar a realidade ao nosso redor". (Freire, 1983).

Assim, o projeto focou em atividades colaborativas e interativas que valorizavam a aprendizagem mediada pelo contato com os outros, promovendo discussões e trocas de ideias. Isso permitiu que os estudantes tivessem a liberdade de desenvolver seus textos com criatividade. Esse enfoque está alinhado com a perspectiva de Bell Hooks, que em "Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade" (2013), argumenta que "a educação deve ser um ato de liberdade, encorajando a curiosidade e a paixão pelo conhecimento" (Hooks, 2013, p. 13). A partir dessas perspectivas e reflexões a minha proposta de trabalho foi direcionada e através de orientações e atividades práticas, os alunos foram incentivados a selecionar temas de interesse pessoal ou social, realizar pesquisas, estruturar seus argumentos e produzir artigos de opinião de forma consistente.

Enfim, enxerguei nesse projeto não apenas a oportunidade de fortalecer as habilidades dos alunos, mas também de promover o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante das questões sociais e o engajamento em debates construtivos na comunidade escolar, especialmente para os alunos da 3ª série do ensino médio. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, o trabalho com a língua portuguesa deve fundamentar-se no desenvolvimento da proficiência em leitura e na produção de diversos gêneros textuais. Destacando que "o estudo dos gêneros discursivos e dos

modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem" (1999, p. 129). Espero que este relato possa oferecer insights valiosos para outros educadores que buscam promover o desenvolvimento integral de seus alunos através da escrita e da reflexão crítica, ajudando-os a criar um ambiente propício para o aprendizado e a expressão criativa.

CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS POR MEIO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA – DA LEITURA À ESCRITA: EMPODERANDO SUA VOZ E OPINIÃO

Neste tópico, compartilho minha jornada na execução das atividades destinadas a incentivar o desenvolvimento inicial das habilidades de leitura, pesquisa e escrita de artigos de opinião entre os alunos. Desde a concepção até a implementação das atividades, detalharei cada etapa, destacando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os resultados obtidos ao longo do caminho. A intenção foi oferecer um ponto de partida inspirador para que os alunos se engajassem com a leitura e a produção de textos de qualidade, mesmo que o tempo de aplicação e realização do projeto não permitisse talvez alcançar a proficiência completa do aluno.

Desde o início, a coordenação da escola demonstrou grande abertura e receptividade à proposta do projeto, reconhecendo a importância fundamental de desenvolver habilidades de comunicação nos alunos. A coordenação não só apoiou a iniciativa, mas também contribuiu ativamente para sua concepção, oferecendo recursos necessários para o planejamento das atividades. Este suporte foi essencial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades de leitura, pesquisa e escrita entre os estudantes.

A implementação inicial enfrentou alguns desafios significativos. Um dos principais obstáculos foi a resistência percebida em alguns alunos diante da mudança de rotina e das demandas adicionais impostas pelo projeto. Muitos estudantes manifestaram apreensão ao se depararem com a proposta de trabalhar com um gênero textual mais complexo, como o artigo de opinião, e com a necessidade de realizar atividades de pesquisa e escrita, mesmo que estas não fossem tão aprofundadas devido ao estágio inicial do processo.

Além disso, o prazo limitado de um mês e duas semanas para realizar as atividades propostas exigiu uma cuidadosa reorganização do cronograma escolar e do meu planejamento, originalmente elaborado no início do ano. Esse planejamento não previa um trabalho tão aprofundado com o gênero textual artigo de opinião, pois havia outros objetos de conhecimento a serem trabalhados durante o bimestre com os alunos. Dessa forma, foi necessário fazer reajustes para garantir que todas as etapas do projeto pudessem ser concluídas de maneira eficaz dentro do tempo disponível. Este desafio temporal demandou um esforço conjunto, professora e alunos, para superar as dificuldades e assegurar a realização bem-sucedida do projeto.

DESPERTANDO A VOZ INTERIOR: DESCOBRINDO O MUNDO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Durante as primeiras duas semanas do projeto foquei em apresentar aos alunos as características essenciais do gênero textual artigo de opinião, em formato de oficina, realizada em sala de aula. Expliquei detalhadamente sua estrutura, finalidade e os elementos que o compõem, ilustrando com exemplos concretos de artigos de diferentes autores e abordando uma variedade de temas. Juntos, discutimos a importância crucial da argumentação sólida e da pesquisa criteriosa na construção de um artigo de opinião eficaz. Além disso, realizamos atividades de leitura e interpretação com artigos sobre temas variados e percepções distintas e pesquisa individuais e em grupo sobre o tema estudado.

Inicialmente, os alunos demonstraram pouco interesse, encarando o tema como se fosse apenas mais um conteúdo a ser visto e atividades costumeiras a serem realizadas. Apesar de compreenderem o que é um artigo de opinião, não demonstravam interesse em produzi-lo, considerando-o muito difícil. Esse desinteresse se refletia na falta de engajamento durante as atividades práticas de leitura e interpretação e na pouca participação em discussões e exercícios de escrita. Mesmo quando ofereci apoio adicional e exemplos detalhados para facilitar o entendimento, os alunos continuaram a mostrar resistência.

Percebi que essa resistência estava ligada à percepção de complexidade do gênero. Para eles, a ideia de construir uma argumentação sólida, fundamentada em pesquisa criteriosa, parecia uma tarefa intimidadora. Muitos alunos expressaram dificuldades em articular suas opiniões de maneira estruturada e em sustentar seus argumentos com evidências convincentes tanto em discussões orais em sala como nas produções iniciais de escrita. Essa barreira inicial foi um desafio significativo. Mesmo à medida que avançávamos na exploração do gênero e os alunos começavam a compreender a relevância e o impacto dos artigos de opinião, o interesse em produzir seus próprios textos não aumentou.

Portanto, ao final dessas semanas, ficou claro que, embora os alunos tivessem uma compreensão teórica e até adequada sobre o que era um artigo de opinião, a aplicação prática desse conhecimento ainda era uma área que necessitava de estratégias pedagógicas mais eficazes para superar a percepção de dificuldade e aumentar o engajamento e a participação.

CALEIDOSCÓPIO DE IDEIAS: A SELEÇÃO DOS TEMAS QUE NOS MOVEM

Durante a segunda e a terceira semana do projeto, os alunos foram incentivados a exercer sua autonomia e criatividade ao selecionar os temas que seriam abordados em seus artigos de opinião e iniciar os processos de pesquisa pessoal. Essa etapa foi crucial para despertar o interesse e a motivação dos estudantes, pois lhes

proporcionou a oportunidade de explorar questões que realmente os interessavam, tanto a nível pessoal quanto social.

Ao fazer conexões entre os conceitos apresentados em sala de aula e suas próprias experiências e perspectivas, os estudantes tornaram o conteúdo mais acessível e significativo para eles. Conforme aponta Pivatto (2014), "os conhecimentos prévios tornam possível a aquisição de ideias que podem ser utilizadas no universo das categorizações de novas situações e servem de pontos de ancoragem e descobertas de novos conhecimentos". Assim, ao valorizar o conhecimento prévio dos alunos e permitir que eles se relacionassem com o conteúdo de maneira pessoal, acredito que os ajudei a melhorar sua aprendizagem, tornando-a mais eficaz e significativa.

A escolha dos temas pelos alunos revelou-se um processo enriquecedor, destacando a diversidade de perspectivas e interesses presentes na turma. Os alunos selecionaram uma ampla gama de tópicos, desde questões ambientais e problemas sociais até dilemas éticos e desafios contemporâneos. Essa diversidade refletiu não apenas a pluralidade de pontos de vista dentro da sala de aula, mas também a conexão íntima entre os temas escolhidos e as experiências de vida e valores individuais dos alunos. Ao longo desse processo, os alunos começaram a perceber que nenhum texto é neutro. Como afirma Antunes (2003, p. 81-82), "por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença". Essa compreensão foi fundamental para que eles reconhecessem a subjetividade inerente a toda produção textual, aumentando sua capacidade crítica e reflexiva.

Conforme os alunos começaram a se envolver no processo de seleção de temas e compreender o poder do texto, o ambiente da sala de aula tornou-se mais dinâmico e estimulante. O entusiasmo e a energia gerados pela oportunidade de explorar assuntos relevantes e significativos para eles próprios contribuíram para um aumento visível no envolvimento dos estudantes com o projeto como um todo. Foi gratificante observar como o ato de escolher temas pessoalmente relevantes não apenas fortaleceu o vínculo dos alunos com o objeto de conhecimento, mas também incentivou uma participação mais ativa e comprometida em todas as etapas do processo de escrita dos artigos de opinião, diminuindo consideravelmente a resistência que apresentaram na primeira semana de trabalho.

Nesta etapa, apresentei de forma mais específica o formato final do trabalho, que seria uma revista contendo os artigos de opinião produzidos por eles. Expliquei detalhadamente como a revista seria estruturada e distribuída, enfatizando a importância da organização colaborativa da turma nesse processo. Para viabilizar a elaboração digital da revista, sugeri o uso da plataforma Canvas, destacando sua praticidade e a ampla gama de ferramentas disponíveis para formatação e design. Encorajei os alunos a escolherem um colega com habilidades adequadas para liderar essa etapa, garantindo assim um resultado final de alta qualidade. Ao fornecer essa orientação, meu objetivo foi garantir que os alunos compreendessem claramente as expectativas em relação ao produto final e se sentissem capacitados para realizar a

arefa de maneira eficaz e colaborativa.

Figuras – 1 e 2 – Registro de atividades desenvolvidas - Turma -302 – pesquisa e seleção dos temas



Fonte: própria (2024)

CAMINHOS DA DESCOBERTA: NAVEGANDO PELOS MARES DA PESQUISA

Durante a terceira e quarta semana do projeto, enfrentamos o desafio de engajar os alunos na fase de pesquisa de dados e informações reais e consistentes, essenciais para a elaboração de seus textos. Conforme Freire (1997, p. 32), "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Para um professor ensinar bem, é necessário que ele, antes de tudo, seja um pesquisador, a fim de obter êxito no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Essa mesma premissa deve ser aplicada e incentivada na prática dos alunos em sala de aula.

A partir desse ponto, os alunos foram orientados a acessar fontes confiáveis online, consultar materiais externos e realizar leituras aprofundadas para ampliar seu conhecimento sobre os temas escolhidos. Embora o processo de pesquisa tenha sido desafiador, ele proporcionou aos alunos a oportunidade de reunir informações pertinentes e desenvolver um olhar crítico em relação às fontes consultadas, avaliando sua credibilidade e relevância. Ao se envolverem nessa etapa de pesquisa, os alunos passaram a reconhecer a importância de embasar suas opiniões em evidências sólidas.

Para aumentar ainda mais a participação e assegurar o comprometimento dos estudantes nesta reta final, adotei medidas adicionais. Além de informar que a produção da revista seria avaliada no lugar da prova bimestral, também anunciei uma premiação para a melhor revista entre as cinco turmas da terceira série. A decisão teve como objetivo não apenas valorizar o esforço e a criatividade dos alunos, mas também criar um ambiente de competição saudável e colaboração entre as turmas, o que ocorreu, sobretudo, entre os alunos envolvidos na formatação da revista, uma vez que se reuniram para cooperar uns com os outros. Além disso, reiterou que a premiação seria uma oportunidade para reconhecer o talento e a dedicação de todos envolvidos no projeto.

Essa abordagem visava não apenas estimular o interesse dos alunos no projeto, mas também promover um senso de comunidade e orgulho escolar, ao mesmo tempo em que reforçava a importância do desenvolvimento de habilidades de comunicação e

pensamento crítico. Segundo Walker (2002), motivação é a arte ou processo de iniciar e direcionar o comportamento em direção a metas ou objetivos específicos. Trata-se de inspirar alguém a realizar algo por puro desejo de alcançar, e não por obrigação. Bzuneck (2009) complementa, afirmando que os motivos impulsionam escolhas, instigam ações e iniciam comportamentos orientados a objetivos, garantindo sua persistência. Já que segundo (MAEHR; MEYER apud BZUNECK, 2009, p. 10).

Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. A maneira como vão utilizar esses recursos vai ser diferente de uma pessoa para outra. Cabe, ao professor, estabelecer maneiras de ativar esses recursos em seus alunos e motivá-los a participar e estar atentos às aulas.

Embora reconheça que premiações não devem ser o único motivador para o aprendizado, acreditei que essa iniciativa poderia proporcionar um estímulo adicional para que os alunos se comprometessem com o projeto e se esforçassem para alcançar os melhores resultados possíveis.

À LUZ DAS ADVERSIDADES: A JORNADA DE ESTRUTURAR E APERFEIÇOAR

Na quarta e quinta semana, concentrei meus esforços em auxiliar os alunos na estruturação de seus artigos de opinião. Foi uma fase extremamente desafiadora para mim, pois me deparei sozinha com a tarefa de lidar com tantos textos, cada um com ideias diferentes. Essa etapa foi, sem dúvida, a mais cansativa do projeto. Sentia-me frustrada por não poder ajudar cada aluno de forma consistente. Queria assegurar que todos recebessem a orientação necessária para escrever seus artigos da melhor maneira possível. Como Leite (2011) destaca, ensinar a escrever é crucial para desenvolver habilidades linguísticas, especialmente em uma era onde a tecnologia domina e a absorção de conhecimento é rápida e superficial. Era importante superar os desafios desse contexto para garantir que os alunos conseguissem produzir textos de qualidade.

Dentro das possibilidades, busquei oferecer suporte individualizado a cada aluno. Organizei sessões de feedback mais extensas e detalhadas. Apesar das limitações de tempo, esforcei-me ao máximo para atender às necessidades de cada estudante, encorajando-os a buscar a excelência em seus trabalhos. Embora tenha sido uma jornada árdua e cansativa, também foi incrivelmente gratificante ver o progresso de alguns alunos. Mas também, frustrante, pois percebi que infelizmente nem todos se esforçaram para atingir uma melhora significativa. Essa experiência reforçou minha convicção sobre a importância de proporcionar apoio individualizado e incentivo aos alunos nas atividades desenvolvidas por nós docentes em sala de aula, mesmo diante dos desafios mais exigentes. E que enquanto docente preciso estudar mais para sanar as minhas próprias dificuldades e deficiências em relação ao ensino da produção textual.

Figura - 4 Turma- 304 - Produção, reescrita e feedback em grupo, trios ou duplas.



Fonte: própria (2024)

VOOS DE IMAGINAÇÃO: DA CRIAÇÃO À PUBLICAÇÃO COLETIVA

Nas duas últimas semanas finais do projeto, os alunos assumiram a responsabilidade pela revisão e correção dos artigos, assim como pela finalização das edições da revista. Optei por permitir que trabalhassem de forma mais independente nesse processo, proporcionando-lhes a oportunidade de exercitar sua autonomia e responsabilidade, já que me vi fazendo interferências, além do necessário, que acabavam tirando a característica pessoal do aluno em suas produções, já que, alguns alunos ficavam na dependência da minha visão pessoal em relação ao trabalho. “E para aprender a escrever o aluno precisa sentir necessidade de comunicar sua observação, seu sentimento, seu conhecimento a si mesmo ou a alguém” (GALLIGÓ, 2002, p.153).

Enquanto os alunos revisavam e faziam as correções necessárias, estava disponível para esclarecer dúvidas e oferecer orientações, permitindo que liderassem o processo por conta própria. Essa abordagem visava promover o desenvolvimento da autogestão e do trabalho em equipe, além de incentivar a confiança e a independência dos alunos em suas habilidades de escrita e revisão.

Essa semana de trabalho independente foi uma oportunidade valiosa para os alunos aplicarem as habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, consolidando seu aprendizado de maneira prática e significativa. Ao assumirem a responsabilidade pela finalização das edições, os discentes demonstraram seu engajamento e comprometimento com o projeto, resultando em uma revista com uma qualidade considerada muito boa, refletindo o sucesso da abordagem colaborativa adotada durante todo o processo. Abaixo segue o resultado final realizado pelos alunos.

RESULTADO FINAL – APRESENTAÇÃO DA REVISTA

Figura – 5 – Turma – 301 – Revista - Insight



Figura – 6 – Turma – 302 – Revista – Opiniões diversas, explorando suas perspectivas



Figura – 7 – Turma – 303 – Revista – Perspectivas



Figura – 8 – Turma – 304 – Revista – Pensamento Jovem



Figura – 9 – Turma – 305 – Revista – Pensamento Jovem



As cinco edições dessas revistas foram produzidas por diferentes turmas, cada uma trazendo uma coleção única de textos que refletem a diversidade de interesses e a capacidade crítica dos alunos. O conteúdo aborda uma ampla gama de temas, desde questões fundamentais das ciências sociais até tópicos relacionados ao entretenimento. Cada turma explora diferentes aspectos das problemáticas reais e cotidianas, discutindo os desafios que os jovens enfrentam na atualidade.

Nos artigos, os estudantes oferecem suas visões sobre acontecimentos recentes, sejam eles de caráter local, nacional ou global, e como esses eventos impactam suas vidas e comunidades. As discussões abrangem temas como mudanças sociais, culturais e políticas, além de questões mais próximas do universo juvenil, como o impacto das novas tecnologias, a influência das redes sociais e as dificuldades relacionadas à saúde mental e à busca por identidade em um mundo em constante transformação.

Essas edições refletem o início do processo de desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, evidenciando tanto suas perspectivas únicas quanto as áreas em que ainda precisam evoluir. Embora os textos revelem uma sensibilidade e um engajamento genuíno com os temas abordados, eles também mostram que os alunos estão em uma jornada de aprendizado, onde aprimoram gradualmente suas capacidades de análise e expressão. As revistas, portanto, representam não apenas as opiniões dos jovens, mas também um registro valioso de suas primeiras tentativas de articular e enfrentar os desafios que moldam suas vidas hoje. Cada artigo oferece uma visão autêntica e multifacetada da realidade contemporânea, refletindo a evolução contínua dos estudantes como escritores e pensadores críticos.

REFLEXÕES E APRENDIZAGENS

Durante este trabalho, refleti profundamente sobre os desafios e aprendizados envolvidos na elaboração e implementação de um projeto de intervenção não previsto no planejamento anual das aulas. A necessidade de adaptação rápida a uma situação imprevista, com um prazo limitado, revelou-se uma experiência enriquecedora para mim como docente. Contudo, reconheço que essa adaptação impôs uma pressão adicional sobre os alunos, exigindo deles um esforço maior para alcançar bons resultados.

Um dos principais desafios que enfrentei foi a falta de tempo hábil para preparar e executar o projeto de intervenção de forma mais completa, o que impactou diretamente a profundidade e a qualidade dos resultados alcançados no produto final. No entanto, essa situação destacou a importância de ser flexível e saber adaptar-se em situações adversas. Ficou claro que um planejamento minucioso e uma gestão eficiente dos recursos disponíveis são essenciais, para que o trabalho com produção de texto seja de fato eficiente e produtivo para o aluno.

E apesar de muitos dos textos produzidos pelos alunos não terem atingido níveis excelentes, devido ao tempo escasso de elaboração, produção e execução das atividades, foi perceptível uma evolução significativa e um despertar para o mundo da escrita. Ficou claro que a escrita dos alunos precisa ser mais trabalhada e aprimorada, e embora os

resultados não tenham sido tão satisfatórios em relação à qualidade dos textos, os alunos conseguiram demonstrar um potencial considerável para desenvolver algo muito melhor futuramente. Na etapa de edição, apesar dos trabalhos terem sido bem realizados, alguns erros foram ignorados, tanto na escrita quanto na formatação.

Entretanto, foi gratificante testemunhar o engajamento e o entusiasmo dos alunos ao término do projeto, vendo-os orgulhosos do resultado final da revista impressa. Isso reforçou a importância de proporcionar oportunidades de aprendizado autênticas e significativas, mesmo diante de limitações temporais. Acredito que esta experiência deixou uma marca duradoura nos alunos, incentivando-os a buscar a excelência em seus trabalhos futuros. Essa melhora já foi evidenciada posteriormente em produções realizadas por eles em outros projetos de intervenção conduzidos por colegas de outros componentes curriculares, mostrando que o incentivo à leitura e escrita é uma responsabilidade compartilhada por todos os educadores.

As competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto. Entre elas, destaco:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diversos contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Para intervenções futuras, a antecipação de possíveis contratempos será uma prioridade, visando garantir uma experiência mais produtiva e enriquecedora para todos os envolvidos. Esta experiência me ensinou que, mesmo diante de desafios inesperados, é possível encontrar maneiras de superá-los e transformá-los em oportunidades de crescimento e aprendizado.

Em conclusão, esta vivência destacou a importância de estar preparado para as incertezas e de ver nos desafios oportunidades para inovar e melhorar. O projeto de intervenção, embora não planejado inicialmente, tornou-se uma valiosa lição de resiliência e adaptação, com resultados positivos tanto para o desenvolvimento dos alunos quanto para o aprimoramento das minhas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

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

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro**. In: ROJO, Roxane (org.). A prática de

- linguagem em sala de aula: praticando os PCN 's. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CALDERHEAD, J., & ROBSON, M. (1991). **Imagens de ensino: concepções iniciais de alunos professores sobre a prática de sala de aula**. *Ensino e Formação de Professores*, 7, 1-8. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R).
- FREIRE, Paulo. (1983). **A Importância do Ato de Ler**. *Revista de Educação*, 165, 11 - 5. <https://doi.org/10.1177/002205748316500103>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALLIGÓ, M. **A aprendizagem e seus transtornos**, Barcelona, Grupo Editorial , CEAC.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LEITE, L. C. M. **Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças**. In: GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, p.18-23, 2011.
- LIMA, Paulo da Silva; COSTA, Alex de Castro. **A produção do gênero artigo de opinião na escola: desenvolvendo as capacidades de linguagem**. *Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, v. 15, n. 29, 16 Mar 2024 Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/23252>. Acesso em: 14 ago 2024.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.
- PEREIRA, O. A. **Pedagogia de Projetos**. Lorena: Instituto Superior de Educação da Fatea, 2004.
- PIVATTO, W. B. **Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma atividade para o estudo de Geometria Esférica**. *Revemat, Florianópolis*, v. 9, nº 1, p. 43-57, 2014.
- SANTOS, Mariana de Aguilar; ROSSI, Cláudia Maria Soares. **Conhecimentos prévios dos discentes: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos**. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 39, 13 de outubro de 2020. Disponível em: <https://>

educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/39/conhecimentos-previos-dos-discentes-contribuicoes-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem-baseado-em-projetos

SANTOS, Patrícia da Rosa Teixeira dos. Artigo de Opinião – Leitura, Compreensão e Interpretação de Textos Argumentativos no Ensino Superior. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 13, n. 35, p. 127–141, 2023. DOI: 10.47456/pl.v13i35.42315. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/42315>. Acesso em: 14 ago. 2024.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; AQUINO DE PAULA, Marcia Cristina de. Uma sequência didática para leitura e escrita do gênero artigo de opinião no ensino médio. **Entretextos**, Londrina, v.23, n.1 Esp, p.189–212, 2023 DOI:10.5433/1519-5392.2023v23n1Esp189-212. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47158>. Acesso em: 14 ago. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO XIII – ESTRATÉGIAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS PARA RESOLUÇÃO DE ENIGMAS MATEMÁTICOS NO ENSINO MÉDIO

Francisma de Oliveira Diniz - <https://orcid.org/0000-0002-0354-5554>

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é fruto de um Projeto de Intervenção realizado no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes – CEM XXXIII, Boa Vista/RR, destinado a aprimorar as habilidades de leitura, interpretação e escrita matemática dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio. Contemplando os objetos de conhecimentos: equações e funções. O projeto utilizou uma abordagem interativa e prática para incentivar os alunos a melhorar a leitura e mergulhar nos conceitos matemáticos, aplicando-os tanto em situações cotidianas quanto na resolução de problemas. Este trabalho também buscou transformar e enriquecer a utilização da linguagem didática em matemática, desenvolvendo de maneira significativa a habilidade dos alunos de interpretar textos matemáticos e de utilizar esses conhecimentos de forma eficaz na resolução de enigmas matemáticos.

A partir dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica no 1º bimestre do ano de 2024, em conjunto com a Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, os professores pensaram em diversas estratégias para sanar ou minimizar as dificuldades de leituras e escritas identificadas, essenciais no processo de aprendizagem. Estas dificuldades não apenas comprometem o rendimento escolar no componente curricular de matemática, mas também limitam o processo de aprendizagem em outras áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, planejei uma sequência didática de cinco etapas a partir do desafio de superar as barreiras encontradas quanto aos aspectos de: leitura, interpretação e escrita, conciliada com a compreensão e a aplicação prática de equações e funções. Segundo Dante (2016), a matemática desempenha um papel central na educação, embora a compreensão de equações e funções representam um desafio significativo para muitos alunos, sendo estes conceitos fundamentais para fortalecer o raciocínio lógico e crítico.

Com o objetivo de enfrentar esses desafios, a sequência didática do projeto propôs um ambiente educacional dinâmico e envolvente, visando superar as dificuldades diagnosticadas. A intenção não foi apenas para melhorar a compreensão dos alunos em relação a equações e funções, mas também promover uma participação mais ativa e comprometida durante as aulas de matemática, fortalecendo as habilidades de leitura, interpretação, escrita como ferramenta de raciocínio e proporcionando o trabalho em equipe e a troca de conhecimentos entre os alunos no contexto matemático.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NA PRODUÇÃO E RESOLUÇÃO DE ENIGMAS MATEMÁTICOS

A leitura e a escrita são um dos pilares fundamentais no processo de resolução de problemas matemáticos, servindo como ferramentas que possibilitam aos alunos não

apenas compreender enunciados, mas também comunicar suas soluções de forma clara e efetiva. De acordo com Souza e Filha (2022), a prática da escrita em aulas de matemática contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos alunos, o que pode ajudar os alunos a encontrar significado nos objetos de conhecimentos estudados, em uma aprendizagem mais significativa.

A compreensão de um problema matemático começa com a capacidade de ler e interpretar o texto do problema, discernindo quais operações e métodos são necessários para alcançar uma solução eficiente. Competência indispensável para o desenvolvimento de estratégias de resolução adequadas, permitindo que os alunos entendam as informações e os detalhes críticos que influenciam na escolha dos métodos aplicados de forma contextualizada.

Para Cagliari (2010), muitos alunos enfrentam dificuldades para resolver problemas matemáticos não por falta de habilidade com os cálculos, mas por não compreenderem os enunciados dos problemas. Ele destaca que a interpretação de textos matemáticos é uma competência que deveria ser abordada tanto pelos professores de Matemática quanto pelos de Língua Portuguesa, pois “a importância da capacidade de saber comunicar bem oralmente ou por escrito em sala de aula no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos é largamente reconhecida” (COSTA e PIRES, 2016, p. 406-407). E de forma integrada, para que os alunos possam aplicar suas habilidades matemáticas de maneira contextualizada e eficaz.

Além de ajudar na compreensão de problemas matemáticos, a escrita também colabora na revisão de conhecimentos prévios e procedimentos necessários para retomada de estratégias e comunicação das soluções encontradas, facilitando a explicação do raciocínio lógico de maneira eficiente do aluno. Como estratégia de feedback, percebi que a escrita permitiu visualizar e refletir sobre os caminhos percorridos pelo aluno até chegar à solução do problema. Esse processo facilita o meu acesso ao conhecimento prévio do aluno, especialmente quando ele se encontra em uma Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme descrito por Vygotsky (1998). Isso me possibilita fazer ajustes, diversificar e inovar no planejamento do ensino, de modo a ajudar o aluno a avançar em sua aprendizagem.

Integrar estas habilidades no ensino de matemática não só melhora o entendimento dos alunos sobre equações e funções, mas também amplia suas capacidades de interpretar e selecionar informações que influenciará na tomada de decisão para escolher métodos ou operações na solução de problemas, preparando-os para desafios envolvendo a construção do conhecimento e profissional em áreas que demandam uma competência proativa. A prática constante da leitura e escrita equipa os alunos com as ferramentas necessárias para enfrentar e resolver problemas no mundo real, tornando-os mais competentes e confiantes durante a sua formação integral como sujeito de transformação social.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: SOLUÇÃO E PRODUÇÃO DE ENIGMAS MATEMÁTICOS ENVOLVENDO EQUAÇÕES E FUNÇÕES

A sequência didática foi pensada, em cinco etapas, a partir do planejamento do Projeto de Intervenção de aprendizagem “Compreendendo Equações e Funções: uma abordagem de leitura e escrita para resolver enigmas matemáticos no ensino médio”, que teve por objetivo: sanar ou minimizar as dificuldades de leituras, interpretação e escritas identificadas na Avaliação Diagnóstica, realizado no 1º bimestre do ano letivo de 2024 no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes – CEM XXXIII, integrado com os objetos de conhecimentos de equações e funções.

Nessa perspectiva a sequência didática foi alinhada com as habilidades de: resolver e elaborar problemas do cotidiano e de outras áreas do conhecimento (EM13MAT301); e também investigar e registrar, por meio de um fluxograma, quando possível, um algoritmo que resolve um problema (EM13MAT315), proporcionando o desenvolvimento da competência específica 3, de utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos. Sendo assim, a intervenção ocorreu entre, 06/03/2024 e 18/04/2024, por etapas que serão discutidas a seguir.

Na primeira etapa, apresentei aos alunos a proposta do projeto, seguido de revisões das Equações e Funções, incluindo exemplos práticos para demonstrar a aplicação desses conceitos em problemas cotidianos de matemática. Durante as atividades as turmas foram separadas em pequenos grupos para realizarem a leitura e resolução de enigmas, aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas em um contexto de colaboração e debate dentro dos grupos.

Dessa forma o meu papel como professora foi de mediadora de aprendizagem, para facilitar a compreensão dos textos pelos alunos, considerando o objetivo de estimulá-los a pensar de forma crítica e a refletir sobre possíveis soluções, orientando o processo de raciocínio sem fornecer respostas prontas para desenvolver a autonomia dos alunos na resolução de problemas e na aplicação de seus conhecimentos matemáticos. Como bem disse Paulo Freire (2019) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Ainda nesse contexto, Vygotsky (1998) ressalta a importância do papel do professor como mediador no processo de aprendizagem. Segundo ele, o professor atua como uma ponte entre o aluno e o conhecimento, facilitando não apenas o acesso ao objeto de conhecimento, mas também a apropriação ativa desse conhecimento pelo aluno. Isso ocorre através da interação social e do aproveitamento da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o professor guia o aluno para além de suas capacidades imediatas, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem significativa e da criatividade. Este processo destaca a responsabilidade do educador em não apenas transmitir informações, mas em cultivar um ambiente que estimule e expanda o potencial de cada aluno.

Na segunda etapa da sequência didática trabalhei a escrita por meio da produção de enigmas, em que desafiei os alunos a escreverem seus próprios enigmas matemáticos para serem resolvidos por outros grupos, guiando-os para incluir um contexto interessante e uma escrita clara do problema. Cada enigma criado deveria integrar equações e funções

de forma a desafiar seus colegas a aplicar e expandir seus conhecimentos matemáticos.

Essa atividade não só estimulou a criatividade dos alunos, mas também reforçou sua compreensão dos conceitos matemáticos ao serem obrigados a pensar como “autores”, criando problemas que fornecesse ao mesmo tempo orientações e também fossem desafiadores. Apesar das dificuldades iniciais, observei que meus alunos conseguiram produzir alguns enigmas e demonstraram progresso significativo na leitura e, principalmente, na escrita. No começo, os textos que eles criaram careciam de clareza e coesão, o que exigiu revisões ou ser refeitos. Essa etapa de revisão se transformou em uma oportunidade valiosa para eles aprimorarem suas habilidades de expressão escrita e organização de ideias, reforçando a importância de persistir e aprender com o processo.

Imagem1: Resolução de enigmas com equações e funções



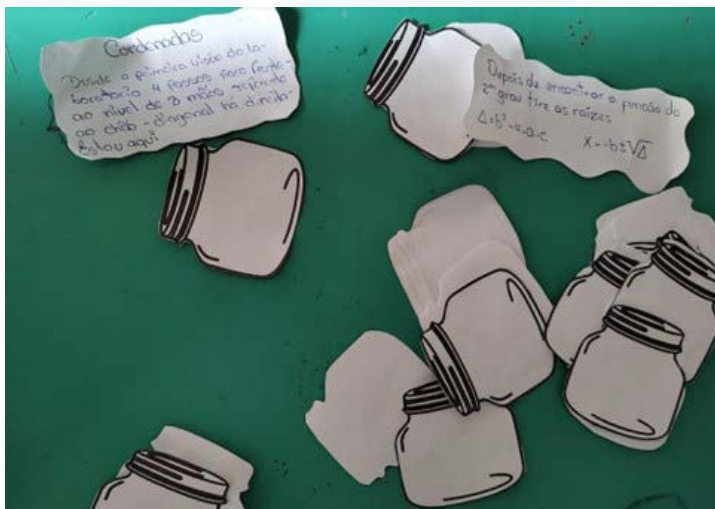
Fonte: autoria própria (2024).

Na terceira etapa, a turma 301 separados em grupos, ficaram responsáveis pela criação de enigmas envolvendo equações e funções e a decoração da sala Escape Room Matemático para culminância do projeto, na qual sou conselheira, acordado anteriormente com a Coordenação e Gestão Pedagógicas, que as apresentações seriam realizadas com a turma em que o professor fosse conselheiro. Ao desenvolverem os próprios enigmas, os alunos aprofundaram o entendimento sobre o tema, além de estimular habilidades como raciocínio lógico e criatividade com a promoção da produção escrita que transformou a sala de aula em um espaço de interação, descoberta e muita discussão de cada passa que seria realizado durante os desafios na sala de Escape Room, na qual a matemática se tornou uma ferramenta para solucionar problemas reais e imaginativos dos grupos.

O desafio na orientação dessa etapa foi fazer os alunos planejar e escrever o passo a passo dos enigmas de forma criativa, pois para eles iniciarem qualquer atividade em matemática, é preciso quebrar as barreiras que tudo é complexo e difícil, então apresentei

um modelo que construí para nortear as produções, durante as produções teve grupos que me surpreenderam indo além de minhas expectativas.

Imagem 2: Coordenadas e comandos de um dos desafios produzidos pelos alunos



Fonte: autoria própria (2024).

A quarta etapa foi destinada à preparação para o Escape Room Matemático, em que os alunos realizaram um teste antecipado de revisão integrativa dos conceitos abordados nas aulas anteriores, através de uma simulação com os enigmas dos desafios produzidos. Este momento foi muito importante para assegurar que todos os alunos familiarizassem com os enigmas prontos, certificando-se dos possíveis erros ou melhorias a serem feitos antes da aplicação prática e sob pressão de tempo com outras turmas.

Durante a simulação alguns dos enigmas tiveram que ser melhorado ou dividido em outros, devido ultrapassar o tempo (de 10 a 15 minutos) que a turma havia estipulado para participação dos grupo de alunos visitantes a sala de Escape Room, além disso também foi necessário produzir e refazer alguns enigmas com diferentes níveis de dificuldades para atender todas as turmas do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries), as turmas de 9ª ano do Ensino Fundamental e também assegurar a inclusão dos alunos com necessidades especiais, no dia da culminância do projeto. O desafio na orientação desse momento era apaziguar as discussões dos grupos para cheguem ao consenso das melhorias e mudanças necessárias sem estresse e desistência dos membros, pois para os adolescentes tudo é muito intenso.

Na última etapa foi a culminância do projeto, no qual os alunos demonstraram um ótimo trabalho em equipe e aplicação prática dos enigmas produzidos envolvendo equações e funções em situações reais por meio do ESCAPE ROOM MATEMÁTICO. Nesse evento os alunos decoraram a sala de aula com: cadeados, caixas trancadas, fita zebra de sinalização (preta e amarela), várias placas de sinalização e avisos, caixa de som com sons de fundo selecionado para causar uma sensação sensorial de suspense, livros, etc. para simular um laboratório antigo, criando uma atmosfera imersiva com o

tema “A FÓRMULA PERDIDA”. Confesso que eu e meus alunos nos primeiros minutos, antes de iniciar as visitas das outras turmas, ficamos apreensivo se haveria ou não visitantes na nossa sala por se tratar de desafios matemáticos, inclusive teve alguns dos alunos da turma 301 que saiu divulgando e convidando os colegas para visitarem a nossa sala Escape Room Matemático.

Imagem 3: Decoração da turma 301 na Culminância dos projetos



Fonte: autoria própria (2024).

A participação dos alunos no Escape Room Matemático foi um sucesso, superando todas as expectativas com dedicação e entusiasmo, a sala se tornou um espaço vibrante de descoberta, onde equipes de alunos visitantes de outras turmas mergulharam na busca pela "Fórmula Perdida". Guiados pelos membros da turma 301, que não só aplicaram como também elaboraram os desafios, os grupos tiveram que decifrar enigmas envolvendo equações e funções.

As pistas foram cuidadosamente escondidas embaixo de cadeiras, mesas, atrás das cortinas e em objetos nas paredes. Isso exigiu que os participantes realizassem a leitura, interpretação e conhecimento matemático, além de um olhar atento e trabalho em equipe para encontrá-las. Alguns desses momentos podem ser observados na imagem abaixo.

Imagem 4: Equipes que participaram do Escape Room Matemático



Fonte: autoria própria (2024).

Cada equipe formada por alunos visitantes que entravam na sala Escape Room Matemático tinha de 10 a 15 minutos para resolver os enigmas, com os vencedores sendo recompensados não apenas com palavras de motivação, mas também com pirulitos. A dedicação dos alunos foi tão impressionante que tivemos que criar uma lista de espera para organizar a participação de todos os grupos interessados, inclusive, com a nomeação de dois “seguranças” na porta para garantir o tempo necessário às equipes que estavam vivenciando a experiência na nossa simulação.

A energia e o comprometimento dos alunos durante a organização e a execução do evento foram gratificantes, ver as emoções (surpresa, alegria, medo e espanto) de alguns alunos ao entrar na sala de simulação, e motivação das equipes ao buscar cada pista durante a resolução dos enigmas com: leitura, interpretação e cálculos, demonstraram o poder de uma aprendizagem prática e engajadora, sendo um momento de diversão para todos, tanto aos alunos que estavam gerenciando os desafios como também para os visitantes, em outras palavras foi maravilhoso.

Ao adaptar e aplicar essa metodologia em diferentes componentes curriculares, podemos não apenas diversificar as técnicas de ensino, mas também fomentar uma cultura de curiosidade, investigação e resolução de problemas que beneficia todas as áreas do conhecimento.

Em relação aos demais componentes curriculares, por exemplo, a criação de enigmas poderia aprofundar a compreensão de vários conceitos estimulando a pesquisa e a experimentação ativa. No ensino de leitura e escrita, os desafios poderiam envolver análise literária e competências linguísticas, reforçando a compreensão e a escrita através da resolução de problemas que exigem habilidades de interpretação e argumentação.

NÍVEL DE SATISFAÇÃO E APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Após a conclusão do nosso projeto sobre equações e funções, realizei um feedback com os alunos responsáveis pela aplicação e elaboração dos enigmas do Escape Room Matemático durante a culminância do projeto, por meio do google formulário com cinco perguntas para verificar o nível de satisfação e aprendizagem do ponto de vista dos alunos, considerando a leitura e interpretação, uso da escrita, aplicação da equação e função, e trabalho em equipe.

De acordo com os relatos da maioria dos alunos houve uma melhora significativa na compreensão de equações e funções. Alguns alunos ainda sentem necessidade de aprofundar seus conhecimentos, isso nos leva a compreender que o desenvolvimento de projetos relacionados à leitura e escrita pode auxiliar o aluno para a compreensão de textos em diversas áreas do conhecimento, inclusive para a interpretação de problemas e ou enigmas matemáticos, pois segundo Scarpa (2006) ainda existe educadores que acreditam na simples decodificação de símbolos e, por ensinarem desse modo, não é possível descartar a palavra letramento.

Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas. (Scarpa, 2006, p. 1)

No que se refere à leitura e interpretação de enunciados de problemas matemáticos, os alunos apresentaram melhoras para resolver problemas matemáticos, apesar de ainda vêem esses problemas como muito desafiadores, eles demonstraram interesse pela leitura e interpretação dos problemas a fim de buscar resolver os enigmas.

De acordo com Paulo Freire (2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas são processos interligados. Isso significa que, antes de aprender a ler e escrever, o indivíduo já tem uma compreensão do mundo a partir de sua experiência. Essa compreensão é construída a partir das relações que o indivíduo estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo, portanto, segundo Lajolo (2006, p. 7), o sujeito lê “[...] para entender o mundo, para viver melhor”. A leitura da palavra, assim, permite ao indivíduo aprofundar sua compreensão do mundo. Isso porque, ao ler, o indivíduo tem acesso a novos conhecimentos e perspectivas, além de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente.

Para Martins (2006), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto escrito, falado, gestual, imagético ou até mesmo um acontecimento. O leitor, portanto, utiliza suas experiências e expectativas para ler o texto, e esse, por sua vez, oferece àquele novas informações, perspectivas e significados. A autora complementa que a leitura é “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. (MARTINS, 2006, p. 30).

Em relação à capacidade de usar a escrita na matemática para expressar raciocínio e argumentação, observou-se uma melhoria significativa na interpretação dos textos matemáticos, alguns alunos notaram pequenas melhorias. Enquanto outros dizem que agora usam a escrita matemática com mais confiança.

Durante a aplicação do projeto foi possível perceber o resultado sobre a aplicação prática dos conceitos aprendidos, onde os alunos relataram ser capazes de aplicar o que aprenderam em muitas situações, mas não em todas. Os resultados mostram que alguns alunos conseguem aplicar os conceitos apenas em situações simples, enquanto outros não se sentem capazes, e não conseguem aplicar esses conceitos em uma ampla variedade de situações do dia a dia.

Ao considerar os resultados do feedback recebido ao final do projeto sobre equações e funções, é evidente que a experiência foi mais do que apenas educativa; foi transformadora. O entusiasmo e a dedicação dos alunos ao longo do projeto foram verdadeiramente inspiradores. Observar que a maioria deles relatou uma melhoria significativa em sua compreensão dos conceitos matemáticos não só reforça a eficácia de nossa abordagem pedagógica, mas também destaca o valor de metodologias interativas e práticas no ensino de matemática.

A experiência deste projeto foi positiva, e com a maioria dos alunos destacando

que foi muito eficaz e propícia ao aprendizado. Alguns alunos acharam a experiência enriquecedora, e consideraram razoável, sugerindo espaço para melhorias. Esse resultado evidencia a importância da motivação no processo de aprendizagem, que, como afirma Diniz (2019), é o principal impulsionador da busca e investigação dos alunos ao enfrentarem situações-problema nas atividades propostas. A produção de conhecimento, nesse contexto, ocorre através da interação histórico-cultural, principalmente em atividades em grupo, onde a dinâmica entre os alunos e suas interações com o mundo são fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a trajetória e resultados do projeto, com a integração da leitura, escrita e compreensão de textos matemáticos envolvendo equações e funções, percebi uma experiência, rica em aprendizados, com destaque na capacidade dos alunos em engajarem no processo de aprendizagem quando apresentada de maneira interativa e contextualizada.

Entretanto, nem todos os aspectos foram sem desafios. Um ponto notável foi a variação na recepção e no desempenho individual dos alunos, especialmente aqueles que encontraram dificuldades na leitura e escrita, ou mesmo demonstraram resistência em se adaptar ao estilo de aprendizado baseado em enigmas e problematizações. Para alguns alunos, a transição de métodos tradicionais de ensino para abordagens que requerem maior autonomia e pensamento crítico foi uma barreira.

O que destacou a necessidade de estratégias de suporte diferenciadas, garantindo que todos os alunos não apenas acompanhem, mas também se engajem produtivamente no processo de aprendizagem. Além disso, a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento em cenários variados e a efetividade do trabalho em equipe durante o projeto indicam um avanço significativo não só nas habilidades da leitura, escrita e compreensão de desafios matemáticos envolvendo equações e funções, mas também no desenvolvimento de competências interpessoais e colaborativas.

É gratificante ver como desafios inicialmente percebidos como complexos tornaram-se menos intimidadores, graças à persistência e ao engajamento dos alunos em um ambiente colaborativo que permitiu aos alunos aprenderem uns com os outros. Essa evolução reforça a importância de criar ambientes de aprendizado que não só desafiam os alunos, mas que também os apoiem e inspirem. O projeto que implementamos não apenas atendeu às nossas expectativas; ele as superou, reafirmando o poder de uma educação bem estruturada e cuidadosamente facilitada com sucesso, independente do componente curricular.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 17. ed. São Paulo: Scipione, 2010. 256 p.
- COSTA, E.; PIRES, M. V. *Comunicar por escrito em matemática: um estudo com alunos*

do 5º ano. In. Atas do SIEM 2016. Porto: Associação de professores de matemática, 2016.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática: contexto & aplicações: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

DINIZ, Francisma de Oliveira. **A atividade de situações problemas na aprendizagem com números inteiros nas operações aritméticas fundamentadas em Galperin e Majmutov com os estudantes de 7º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Fernando Grangeiro**. 2019. 184 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019. Disponível em: < https://propei.uerr.edu.br/ppgec/wp-content/uploads/2019/06/DISSERTACAO_MESTRADO_FRANCISMA_2019_UERR.pdf> Acesso em: jul. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ed. Ática. São Paulo – SP, 2006.

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

SOUZA, Maria Débora de Lima; SOUZA FILHA, Maria das Graças de Lima. **A leitura e a escrita como prática pedagógica em aulas de matemática: uma experiência de produção de textos**. Revista de Educação Matemática (REMat), São Paulo, v. 19, Edição Especial: Cognição, Linguagem e Aprendizagem em Matemática, p. 01-21. As orientações metodológicas para cada habilidade e formas de avaliação estão disponíveis no Documento Curricular de Roraima (DCRR), que pode ser acessado por meio do Link: Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1WeQbXTtwmdGjx7e0WCtZ6mZzIbKgZ7Mm/view?usp=sharing>> Acesso em: jul. de 2024.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?** Revista Nova Escola, ed. 189, fev. 2006. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacaoinfantil-pode>>. Acesso em: ago. de 2024.

CAPÍTULO XIV – CORDEL GEOGRÁFICO: O ESTUDO DAS TRANSFORMAÇÕES NA PAISAGEM DO PARQUE DO RIO BRANCO

*Maria Elisângela Lima dos Santos - <https://orcid.org/0009-0005-6119-7542>
João Q. G. Carvalho - <https://orcid.org/0009-0003-9523-2655>*

INTRODUÇÃO

O relato de experiência que ora se apresenta é referente a implementação de estratégia didático-pedagógica para trabalhar a leitura e a escrita no componente curricular Geografia após a apresentação dos resultados da avaliação diagnóstica aplicada no Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes no início do ano letivo de 2024, que indicaram a necessidade de melhorar os fundamentos da leitura e da escrita facilitando a inserção do estudante no mundo, visto que esses instrumentos auxiliam no entendimento dos diversos componentes escolares, favorecendo assim uma aprendizagem significativa.

Assim, por meio da transposição didática realizada com o apoio do livro didático, criamos mecanismos para que os alunos fossem capazes de refletir e formar seu entendimento e consequente aprendizado mediante uma ação que trabalhasse a leitura e a escrita do estudante no estudo das transformações da Paisagem e os elementos que a constituem no ponto turístico Parque do Rio Branco, no município de Boa Vista/RR. Dessa forma, realizamos em sala de aula projeto de intervenção desenvolvido no componente curricular de Geografia para 31 estudantes do 8º ano, turma 84.

Nesse contexto, o projeto teve como objetivo geral aprimorar as competências e habilidades da leitura e da escrita dos estudantes, a partir da interpretação contextual das paisagens e mudanças ambientais ocorridas no Parque do Rio Branco, na cidade de Boa Vista-RR. Para atender aos objetivos do trabalho foram desenvolvidas ações que procuraram estruturar o entendimento do problema destacado sobre as alterações na paisagem, quando enfatizamos: a) Explorar o conceito de paisagem, os elementos que a constituem e as mudanças ambientais ocorridas ao longo do processo de ocupação da área onde se situa o Parque do Rio Branco; b) Analisar as mudanças ambientais ocorridas nas paisagens e os impactos provocados na dinâmica da cidade e cultural nos aspectos turístico e econômico; c) Promover tempos e espaços para a leitura, produção textual e elaboração de folhetos de cordel pelos estudantes.

AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS

O projeto de intervenção foi desenvolvido de acordo com as aulas e com o planejamento conforme os objetos de conhecimento: 1. As paisagens e o espaço geográfico; 2. A ação humana e a transformação das paisagens. No decorrer das aulas percebemos que os estudantes precisavam ter um conhecimento mais concreto sobre a paisagem para que o desenvolvimento do projeto pudesse ter um resultado satisfatório na aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, procuramos desenvolver os temas de forma clara, utilizando várias atividades fazendo uma transposição didática para que

os estudantes compreendessem de fato o conceito de paisagem, que consoante a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), (Brasil, 2018):

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura).

Nesse sentido, o projeto de intervenção no componente curricular de Geografia foi além da leitura e escrita, buscou levar o estudante a fazer uma leitura daquele espaço geográfico, conduzindo-os a criar uma leitura crítica sobre as mudanças ocorridas no bairro Caetano Filho (Beiral), hoje Parque do Rio Branco. O maior desafio na realização desta experiência foi implementar uma estratégia didático-pedagógica que motivasse os estudantes a querer de fato participar deste projeto, considerando que os estudantes da turma 84 encontravam-se desmotivados. Ademais, outros assuntos os interessavam mais que o assunto do componente curricular, pois não demonstravam tanto empenho nos trabalhos e tampouco percebiam a importância do componente curricular como instrumento da construção de conhecimento, inclusão e ascensão social.

Assim, propusemos a realização de uma visita ao objeto de conhecimento do nosso estudo, com isso a leitura e a escrita a partir da interpretação dos objetos de estudo foram, a todo tempo, trabalhados e estimulados aos alunos, quando procuramos desenvolver as habilidades, embora nem sempre conseguimos atingir o objetivo desejado. Assim, como despertar o interesse dos alunos para a leitura e a escrita de maneira a facilitar os diferentes objetos de estudo? Como desenvolver as habilidades de maneira a facilitar a aprendizagem? Esses questionamentos nos levam a perceber que devemos ir além das observações na leitura dos textos e avançar para a pesquisa e a construção de textos a partir da leitura e interpretação da paisagem e dos fatores que levaram a sua transformação em diferentes épocas e contextos sociais.

O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Neste tópico serão apresentados o processo de transposição didática, como trabalhamos esse processo e suas etapas, uma vez que o docente já faz essas situações didáticas no decorrer do ano letivo naturalmente e que muitos nem sabem que a desenvolvem no seu cotidiano e/ou mesmo em sala de aula. Dessa forma, segundo Brousseau, (1998, p. 39) as situações didáticas são:

[...] um conjunto de relações explícitas ou implícitas que estabelecem entre si um aluno ou grupo de alunos, um meio ambiente (incluindo eventualmente instrumentos ou objetos) e um sistema educativo (representado pelo professor) que visa fazer com que estes alunos se apropriem de um saber já constituído ou em vias de se constituir.

Nesse sentido, a transposição didática gera situações que levam aos diversos saberes que o aluno possui ao entendimento da realidade a partir de suas vivências e experiências

adaptando-os para o saber científico ensinado em sala de aula, possibilitando assim uma aprendizagem significativa. Nessa linha de raciocínio, na primeira etapa do processo de transposição didática, nos deparamos com a dificuldade dos estudantes em conceituar paisagem. Desta maneira, antes de ensinar o conceito de paisagem, fizemos uma sondagem prévia do que os estudantes conheciam sobre o assunto a ser estudado, e o nível de leitura e escrita. Ficou constatado, por meio da avaliação diagnóstica, que muitos estudantes estavam com dificuldades na leitura e escrita. Assim, essa investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes foi o primeiro passo do processo de transposição didática.

Na segunda etapa, as estratégias didáticas pedagógicas para ensinar os objetos do conhecimento foram realizadas explicações sobre os conceitos de Paisagem, seus elementos, suas transformações em períodos históricos e os agentes responsáveis por essas mudanças. Os estudantes realizaram atividades práticas a partir de atividades direcionadas para poderem de fato compreender melhor os objetos de conhecimento trabalhados, por meio do livro didático. De acordo com Batista (2017, p. 74):

É imprescindível que não somente o professor, mas também todos os envolvidos no processo de ensino - aprendizagem percebam as modificações e as ideologias subjacentes no livro didático que, muitas vezes, ao chegar à escola, torna - se a ferramenta mais utilizada pelo professor. Não se pretende com isso negar, ou diminuir, a importância do livro didático, visto que é o principal elemento norteador da prática pedagógica que chega à maioria das escolas do campo no Brasil, mas reconhecer que a transformação do saber científico em saber ensinado ocorre nas diferentes práticas sociais, em função da diversidade dos gêneros discursivos e dos interlocutores envolvidos no processo. Há necessidade de entender que o material didático disponível defende uma ideologia, geralmente a dominante, a qual se pretende perpetuar.

Nesse sentido, qualquer material didático que chega nas escolas deve passar pela transformação do professor, do saber científico ao saber ensinado, essa transformação é a transposição didática, que possibilitará a compreensão do estudante ao objeto de conhecimento. Logo, na terceira etapa, os estudantes foram orientados a observarem as transformações ocorridas na paisagem nos diferentes períodos históricos para que compreendessem o que foi ensinado e com o complemento de pesquisas chegassem ao entendimento do assunto para serem protagonistas do seu próprio conhecimento.

Tomando como ponto de partida “o processo de didático”, Polidoro e Stigar (2010), abordam que há uma profunda relação entre os elementos internos e externos que o influenciam. Apresenta -se subordinado a diferentes conjuntos de regras, representados, por exemplo, pelas forças institucionais da pesquisa; pela própria instituição escolar.

Nesse contexto, os estudos em sala de aula sobre conceito de paisagem e os elementos que a constituem a partir da leitura e interpretação das informações contidas no livro didático, sites com informações sobre a área de estudo e as mudanças realizadas, bem como outras leituras, subsidiaram os alunos no desenvolvimento do trabalho. A partir da visita ao ponto turístico Parque do Rio Branco, foram estruturados trabalhos, exercícios práticos, elaboração de poesias de cordel e de relatórios, estes últimos com a atenção a

correção gramatical, estrutura de texto. Assim, foi possível verificar que os estudantes compreenderam o objeto de conhecimento e estavam prontos para seguir as próximas etapas do projeto de intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

VISITA AO PARQUE DO RIO BRANCO

O Parque do Rio Branco é um complexo turístico inaugurado em 20 de dezembro de 2020, constituindo-se em um importante ponto turístico que atrai muitos visitantes locais e turistas que visitam a nossa cidade, está localizada na área central de Boa Vista e que durante muito tempo sofreu com a marginalização e descaso das autoridades em não criar condições das pessoas que viviam em sub moradias, constituindo-se em favelas, residirem com dignidade.

A visita foi realizada em 04 de março de 2024 no Parque do Rio Branco, onde os estudantes tiraram fotos, fizeram várias perguntas sobre o antigo Bairro Caetano Filho (Beiral), e as mudanças ocorridas com o passar dos tempos, em seguida escreveram um relatório sobre suas percepções quanto às transformações ocorridas no local (figura 1).

Figura 1: Visita ao Parque do Rio Branco



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, Março/2024.

Esta área corresponde a área de várzea do Rio Branco, que naturalmente no período de cheia (estação chuvosa de maio a setembro), é inundada. O Rio ao transportar sedimentos em suspensão acaba por depositá-los ao longo do seu curso e na sua margem esquerda (município do Cantá-RR, na altura da orla do bairro Caetano Filho, parte do Centro e do bairro São Pedro). Em sua margem direita temos a parte que o rio escavava e que agora foi aterrada para dar lugar a praia do Parque do Rio Branco. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais “A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem.” (1998, p. 26)

Nesse interim, foi destacado para os estudantes que as alterações realizadas na

paisagem tiveram o intuito de revitalizar a área central de Boa Vista, proporcionar uma área de lazer, devolver a bela vista que podemos ter do rio, bem como, evitar as inundações na área central. Embora tenha sido evidenciado as melhorias, ainda temos problemas de saneamento básico nas drenagens que chegam até o Rio Branco (figura 2).

Figura 2: Bairro Francisco Caetano Filho, popularmente conhecido como “Beiral” na grande cheia (rio Branco) de 2006 em Boa Vista-RR.



Fonte: Suplemento Especial Folha de Boa Vista-junho de 2010.

Dessa forma, alguns estudantes relataram para os colegas no Ônibus de volta à escola que:

Gostei muito da visita ao Parque do Rio Branco, não sabia da história da criação dele, agora sei que precisamos cuidar para não destruir esse espaço ele é muito bonito e importante. (Aluno da turma: 84)

Gostei dessa aula, a gente podia ter mais aulas como essa, nunca vou me esquecer dessa visita, já tinha vindo outras vezes mas nunca tinha pensado na desocupação, que tiraram o povo daqui, que a prefeitura comprou a casa deles, acho que ficaram muito tristes. (Aluno da turma 84)

Nesse contexto, podemos afirmar que os estudantes compreenderam o processo histórico de transformação, que ocorreu no bairro Caetano Filho até o surgimento do Parque do Rio Branco, além de proporcionar uma aula diferente, estimulando o estudante a reflexão para a escrita do relatório de visita. A visita ao Parque do Rio Branco teve como objetivo proporcionar aos estudantes do 8º ano, turma 84, do Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes, o conhecimento quanto às mudanças ambientais ocorridas nas paisagens e os impactos provocados na dinâmica da cidade e cultural nos aspectos turístico e econômico.

A CONSTRUÇÃO DE CORDÉIS

Em sala de aula desenvolvemos trabalhos a partir de pesquisa na internet,

interpretações de textos, imagens, confecção de cartazes, maquetes e poesias de cordel. A produção textual e elaboração de folhetos de cordel pelos estudantes, ocorreu através da oficina de cordel, em duas aulas 18/03 e 24/03, O que é cordel? Onde surgiu a literatura de Cordel? Tipos de cordéis. Segundo Abreu (2011, p. 17-18) a literatura de cordel primeiramente era conhecida como:

[...] ‘literatura de folhetos’ ou simplesmente, ‘folhetos’. A expressão ‘literatura de cordel nordestina’ passa a ser empregada pelos estudiosos a partir da década de 1970, importando o termo português que, lá sim, é empregado popularmente. Na mesma época, influenciados pelo contato com os críticos, os poetas populares começaram a utilizar tal denominação.

Observamos que literatura de folhetos, no Brasil, passou a ser chamada de literatura de cordel devido a sua exposição em cordas, que ganhou espaço até nas escolas contribuindo didaticamente para a capacidade metatextual dos estudantes. Com isso foram apresentados aos estudantes vários cordéis da biblioteca, cada estudante leu o cordel e relatou para a turma o que tratou a poesia, da forma que entendeu.

Na sequência apresentamos slides com várias fotos que mostram o lugar onde foi construído o parque do Rio Branco, a infraestrutura, as enchentes que traziam doenças, a exploração sexual, o tráfico de drogas que assolavam a região, o elevado índice de violência. A partir do conhecimento adquirido, os estudantes foram orientados a construir os cordéis, focando na leitura e correção gramatical os estudantes conseguiram colocar no papel suas percepções e críticas a respeito das transformações da paisagem ocorridas para a construção do ponto turístico Parque do Rio Branco.

Assim, a Geografia como componente curricular proporciona o conhecimento e a reflexão quanto ao contexto histórico que estamos inseridos. Para tanto nesse projeto trabalhamos a leitura e escrita no componente curricular de Geografia através de produção de textos, estrutura de textos, leituras e exposição dos materiais confeccionados. Os alunos foram bastante resistentes à leitura, assim, propomos a estratégia de leitura e apresentação dos cordéis lidos, os estudantes leram os cordéis, alguns ainda estavam resistentes a trabalhar a literatura no componente curricular de Geografia, uma vez que estudaram a literatura de cordel em Língua Portuguesa, no 7º ano (Figura 3).

Figura 3: Oficina de elaboração de cordéis



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, março/2024.

Pode-se dizer que a prática da leitura e da escrita há muito tempo tem sido um grande gargalo no cotidiano escolar brasileiro, porque ainda existem muitas barreiras a serem superadas quanto a essa problemática que envolve não somente os anos iniciais, mas principalmente os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, na elaboração dos cordéis os estudantes encontraram um pouco de dificuldade, principalmente na produção de textos, alguns sabiam falar suas reflexões do que ocorreu para chegar ao fato da transformação da paisagem, mas não conseguiam colocar isso no papel, foi necessário fazer atendimento individual para orientação e correção dos textos.

Os textos a seguir referem-se a fatos circunstanciais de repercussão social a ação humana e a transformação das paisagens. O texto 1 refere-se às causas que levaram os governantes a desocupar o bairro Caetano Filho para a construção do Parque do Rio Branco:

A margem do Rio Branco o homem modificou,
no antigo bairro Caetano Filho
a construção chegou,
erguendo o imponente mirante
o guardião e testemunha de uma grande transformação,
teve muita rejeição.

No início teve muita luta
com os moradores para não sair do lugar,
porém com as chuvas fortes
que levavam aquele lugar
a inundar,
doenças, fome, drogas
a desestrutura familiar,
as famílias não tiveram forças para lutar.

As mudanças do meio ambiente
foram vistas rapidamente,
máquinas pesadas
derrubaram as árvores e casas,
dando espaço para a transformação geográfica daquele lugar.

O Parque do Rio Branco surge,
com beleza esplêndida,
criando paz em todos que ali visitam,
com suas piscinas de cascata,
ainda se esconde a selvinha com muitos animais,
levando as crianças ao delírio
gritando e chorando para tocar nos animais. (Miguel, turma 84)

Na sequência, o texto 2 narra em versos a evolução e a beleza do lugar que fora transformado com a ação do homem:

Em Boa Vista, Roraima
onde a história se levanta,
nas trilhas da evolução
a beleza se planta,
e o antigo Bairro Beiral
em versos se canta.

Antes era Beiral,
um bairro simples e singelo,
hoje Parque do Rio Branco
um tesouro tão belo,
seu lago sereno
pássaros voando
é um convite a contemplação
verdadeiro acalento ao coração.

Como o tempo transformou
essa paisagem de verdade,
do antigo ao moderno
uma evolução sem par,
no coração de Boa Vista
o Parque do Rio Branco brilha a encantar.

Caminhando pelas alamedas
sentimos a emoção
da evolução da natureza em expansão,
no coração da cidade
um refúgio sem igual
Parque do Rio Branco um orgulho regional. (Vinicius Brandão, turma 84)

Assim, o projeto Cordel Geográfico Parque do Rio Branco levou os estudantes a conhecerem a história por trás da construção do Parque do Rio Branco, um dos cartões-postais da cidade de Boa Vista-RR. Nesse contexto, uma estudante da turma 84 expressou seus sentimentos sobre o processo de produção dos cordéis: “Foi muito difícil escrever o cordel, eu sei a história, mas não conseguia escrever aqui, foi muito difícil, mas eu fiz o que veio na minha cabeça mesmo, e escrevi tudo”. (Luiza Beatriz, estudante autista, turma 84).

Logo, o projeto teve como objetivo aprimorar as competências e habilidades da leitura e da escrita dos estudantes, a partir da interpretação contextual das paisagens e

mudanças ambientais ocorridas no Parque do Rio Branco, pois entendemos que se não houver um trabalho bem desenvolvido com os alunos no fundamental estes estudantes levarão possivelmente a dificuldade de leitura e escrita para a vida toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho com o 8º ano do ensino fundamental permitiu constatar a importância do envolvimento de todas as pessoas participantes do processo educativo da Escola Militarizada Fernando Grangeiro de Menezes, nesta fase de intervenção, tivemos total apoio da escola, que contribuiu para o resultado da intervenção. A proposta metodológica de ensino adotada no componente curricular de geografia, mostra nosso forte desejo de promover a aprendizagem significativa, por meio do cordel que tem exercido grande influência no acesso à leitura por parte dos brasileiros, no passado, se concentrava principalmente no nordeste, nas classes sociais menos favorecidas. Atualmente, tem se expandido para todas as regiões do país e sido utilizado como suporte paradidático nas escolas.

Unir a literatura de cordel com o objeto de conhecimento de geografia foi desafiador, mas prazeroso quando percebemos que estávamos alcançando os objetivos propostos no projeto de intervenção, os estudantes sentiram muitas dificuldades principalmente na elaboração dos relatórios, mas com as orientações individuais e em grupo, conseguimos fazer com que os resultados fossem satisfatórios. Dessa forma, finalizamos este trabalho com a compreensão de que o contexto educacional contemporâneo está pautado em fundamentos que desafiam as estruturas dos sistemas de ensino a adotarem uma nova postura frente ao ato de ensinar. É preciso o uso de novas tecnologias e desenvolvimento de metodologias que favoreçam a ampliação de conhecimento e competências que preparem os estudantes para lidar com os desafios que o futuro aponta.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Histórias de cordéis e folhetos. 4. ed. atual. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

BATISTA, Á. et al. “Transposição Didática no Ensino de Ciências: facetas de uma escola do campo de PARINTINS/AM”. Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências, vol. 5, n. 8, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/ SEF, 1998.

BROSSEAU, G. Théorie des situations didactiques. Grenoble: Pensée Sauvage, 1998.

GARCIA, Valquiria. **Superação: Geografia**. 8. Ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

CASTRO, Iná E. org. **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

COBIAN, M. B.; COSTA, M. F. de L.; PINTO, M. I. R. **Trabalhando com literatura de cordel no ensino fundamental: relato de uma vivência**. Solettras, São Gonçalo: UERJ, ano 11, n. 21, p. 110-116, jan./jun. 2011.

POLIDORO, Lurdes de Fátima e STIGAR, Robson. **Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n. 27**. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ensino_religioso/transposicao_didatica.pdf. acessado em 23.07.2024.

POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. “A Transposição Didática: A Passagem do Saber Científico para o Saber Escolar”. Ciberteologia, n. 27, 2010

CAPÍTULO XV – UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: INTERPRETAÇÃO DE RÓTULOS DE ELETRODOMÉSTICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA DE LEITURA

Kaylens Lee Jhonson Lira de Souza - <https://orcid.org/0009-0001-9978-2430>

INTRODUÇÃO

A experiência aqui relatada trata do resultado de um projeto de intervenção multidisciplinar voltado para as dificuldades de leitura, interpretação e produção textual dos estudantes do CEMXXXIII Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes resultantes da aplicação de avaliação diagnóstica realizada durante a primeira semana do ano letivo de 2024.

Nesse contexto, sob a ótica do Componente Curricular Física decidi utilizar a interpretação de rótulos de eletrodomésticos como uma ferramenta didática para desenvolver os objetos do conhecimentos desta área, além de promover a conscientização sobre consumo de energia, com intuito de tornar o ensino de Física mais significativo e contextualizado com as experiências do cotidiano dos estudantes, tendo em vista que a faixa etária era de 18 a 53 anos, exigindo uma metodologia mais prática.

O intuito de tornar o ensino de Física mais atrativo e envolvente para os alunos tem sido um desafio diário, enquanto professor, intermediador do conhecimento, por isso busquei trabalhar a construção significativa da aprendizagem. Para Moreira (2011), na perspectiva do ensino construtivista, no qual apresenta três pressupostos para a construção do conhecimento em Ciências. A saber: o aluno é construtor do seu próprio conhecimento; Considera-se o conhecimento prévio do aluno como suporte; Os novos conhecimentos devem partir da concepção inicial do aluno.

Por isso, ao planejar uma situação de ensino foi levado em consideração esses pressupostos trazendo soluções-problemas, ao mesmo tempo que se trabalham os conceitos de Física, também foram desenvolvidas as habilidades de leitura e interpretação, além de desenvolvimento da construção de um perfil cidadão na perspectiva sustentável, por meio do uso consciente de energia elétrica.

No primeiro semestre de 2024 a Coordenação Pedagógica do Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes – CEM XXXIII juntamente com a Gestão Pedagógica, preocupadas com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentaram ao corpo docente a necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica multidisciplinar em todas as turmas. Por sua vez, os professores ficaram responsáveis pela elaboração coletiva da referida avaliação, cada qual na sua perspectiva de conhecimento, com intuito de sondar e compreender as necessidades de aprendizagens dos estudantes, para assim direcionar o processo didático-pedagógico mais adequado. E com base nos resultados coletados na avaliação diagnóstica, verificou-se que os alunos precisavam desenvolver suas habilidades de leitura, interpretação e produção de textos nas diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, a Coordenação do Colégio reuniu os professores envolvidos e propôs

o desenvolvimento de projeto de intervenção, em que cada professor ficou responsável por elaborar um projeto de intervenção, na perspectiva multidisciplinar, dentro do componente de sua responsabilidade, para atender uma determinada turma da escola, no meu caso, fiquei responsável pelas turmas 307 e 308, perfazendo um total de 41 alunos envolvidos, do turno noturno, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste sentido, considerando a necessidade de trabalhar os conceitos de Física sobre eletricidade, desenhamos uma prática educativa que se aproximasse da realidade do alunado, de modo que o conhecimento apresentado em sala fizesse sentido no cotidiano deles, por isso trouxe a sugestão de trabalhar com a temática, “Interpretação de rótulos de eletrodomésticos como estratégia didática de leitura”, encaminhei a proposta de projeto de intervenção para análise da Coordenação, que a princípio continha as seguintes etapas de execução:

Quadro 1 - Etapas de execução do projeto de intervenção em leitura e interpretação aplicado à física

Aula 1 (07/03):	Atividade dialogada a partir da leitura do texto “Qual ar-condicionado é mais econômico?” posteriormente será feita a introdução aos conceitos básicos de energia e potência e ao final será dividida a classe em grupos para trazerem rótulos de eletrodomésticos.
Aula 2 (14/03):	Cada grupo apresentará os rótulos que trouxeram, relacionando as informações e os conceitos de física estudados. Para Na próxima aula cada grupo trará uma tabela com o levantamento de eletrodomésticos que utilizam em casa e o tempo que são utilizados por dia.
Aula 3 (21/03):	Será feita a análise das tabelas apresentadas pelos grupos. Com base nos resultados serão calculados os custos em reais da utilização desses aparelhos. como tarefa de casa será confrontado esses resultados com a fatura de energia de suas residências.
Aula 4 (28/03):	Com base nos dados, serão elaborados gráficos que facilitem a compreensão de custo diário dos equipamentos eletrodomésticos. Também será discutida maneiras conscientes de consumo de energia.
Aula 5 (16/04):	Culminância do projeto de intervenção com apresentação do banner e reflexão final sobre a importância da interpretação de rótulos de eletrodomésticos. Apresentação dos resultados. Avaliação do aprendizado.

Fonte: O autor, 2024.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Na aula 1 discutimos o texto “Qual ar-condicionado é mais econômico?” Após a discussão gerou uma chuva de dúvidas em relação aos tipos de tecnologias relacionadas aos aparelhos de ar-condicionado, momento em que os alunos mostraram-se motivados a compreender sobre o tipos e diferenças dos modelos, inverter e convencional, principalmente qual seria mais econômico. Então, foi nesse momento que comecei a

Os conceitos e equações de física utilizados são baseados em HALLIDAY, RESNICK, Física 3, 9ª edição, LTC, Rio de Janeiro, 2014.

explicar sobre a equação de energia elétrica :

$$E=P.t \quad eq.1$$

onde:

E é a energia elétrica consumida (Ws) ou (kWh)

P é a potência elétrica (W)

t é o tempo em (s)

A partir da equação foi demonstrado o uso desses aparelhos em tempos bem prolongados, o que acarretaria em alto consumo de energia elétrica, o que a equação 1 mostra é que quanto maior a potência do aparelho e maior o tempo de utilização, maior será a energia consumida pelo aparelho que estiver sendo utilizado. Neste encontro, os alunos acabaram conhecendo sobre a tecnologia inverter e convencional. Nesta etapa, percebi pela interação com os estudantes que alguns não conheciam o assunto, mas mostraram-se bem envolvidos e participativos, fizeram perguntas a partir das quais fui desenvolvendo a aula, um dos questionamentos foi “professor, por quais motivos um modelo consome mais energia elétrica do que o outro?”. Para Marangoni (2015), a tecnologia convencional trabalha de forma on/off (liga/desliga).

Nesse contexto, o aparelho possui uma partida repentina ocasionando um consumo de energia elétrica mais elevado, enquanto o de tecnologia inverter, na partida vai elevando seu funcionamento de forma gradual, eliminando essa partida repentina que o outro possui, quando ele chega em seu estado que consegue controlar a temperatura do ambiente, reduz gradativamente seu funcionamento, trazendo assim uma redução do consumo de energia elétrica de cerca de 30 a 40% em relação ao outro. Durante as aulas os alunos tiveram bom engajamento e interação. Ao final da aula separei a turma em grupos para que no próximo encontro eles trouxessem rótulos de eletrodomésticos para analisarmos a questão do consumo de energia elétrica com mais profundidade.

Na aula 2, os alunos trouxeram rótulos de eletrodomésticos, para que continuassem com as atividades a serem trabalhadas em classe, selecionamos um eletrodoméstico para explicar a constituição dos dados contidos nos rótulos. Para tanto, foi explicado que seriam feitas medições utilizando o aparelho digital de referência SDM220-EC, Single Phase Energy Meter, que suporta medições de energia elétrica de até 17600W, figura 1.

Figura 1: SDM220-EC para medição de energia elétrica.



Fonte: Próprio autor, 2024

Para que os alunos se familiarizassem com o medidor expliquei sobre o funcionamento, em que o led indicativo luminoso vermelho precisaria piscar 2000 vezes para ele medir 1kWh, mas existia uma maneira de simplificar o processo de medição usando o medidor de energia SDM220-EC e descobrir a potência do aparelho medido, com base em apenas 1 ciclo de pulsos do led vermelho, utilizando as seguintes conversões:

$$\begin{aligned}
 1kWh &= 2000 \text{ impulsos} \\
 &\text{que corresponde a,} \\
 0,5Wh &= 1 \text{ impulso} \\
 &\text{ou} \\
 1800Ws &= 1 \text{ impulso} \quad \text{eq 2}
 \end{aligned}$$

Posteriormente, para aplicar os conhecimentos sobre o funcionamento do aparelho, fizemos testes com uma lâmpada incandescente de 70W, considerando a lâmpada ligada em condições de tensão elétrica de acordo com seu fabricante e funcionando por 1h.

$$\begin{aligned}
 E &= P * t \\
 E &= 70W * (1)h / 1000 \\
 E &= 0,070kWh \\
 &\text{De forma análoga o cálculo de custo em reais,} \\
 R\$ &= E * taxa \quad \text{eq.3} \\
 R\$ &= 0,070 * 0,82 \\
 R\$ &= 0,057 \text{ centavos de reais.}
 \end{aligned}$$

Fizemos o cálculo teórico de custo de energia elétrica e comparamos com os resultados obtidos utilizando o SDM220-EC, logo solicitei para um grupo fazer a medição do tempo entre um ciclo de piscadas do led vermelho do aparelho, para investigarmos o quão próximo estava o cálculo de consumo da medição prática. Na figura 2, os alunos realizaram os testes com o medidor para conclusão da atividade.

Figura 2 - Alunos realizando testes de consumo usando SDM220-EC



Fonte: Próprio autor, 2024

Iniciei a explicação para mostrar, que além de medir a energia consumida, serve para medir a potência da lâmpada incandescente com base no tempo entre os ciclos de piscagem do led vermelho do SDM220-EC, então fizemos, conforme figura 2, os alunos mediram o tempo usando cronômetro do celular de 26,43s, em seguida utilizando a eq 1, fizemos os cálculos, para $E=1800Ws/\text{impulso}$ e substituindo o tempo do cronômetro obtivemos:

$$\begin{aligned} 1800Ws &= P * 26,43s \\ P &= 68,10W \\ E &= 68,10 * 1 \\ E &= 68,10W * (1)h / 1000 \\ E &= 0,0681kWh \end{aligned}$$

De forma análoga aplicamos para o cálculo de custo em reais:

$$\begin{aligned} R\$ &= E * taxa \\ R\$ &= 0,0681 * 0,82 \\ R\$ &= 0,055 \text{ centavos de reais.} \end{aligned}$$

O resultado ficou bem próximo do cálculo teórico, foi explicado para os alunos que estes valores podem variar dependendo da rede elétrica. Após esses testes efetuados com lâmpada de 70W o aprendizado ficou cada vez mais fixado. Desta forma, lancei para a turma algumas situações-problemas, conforme quadro 2:

Quadro 2 - Situações-problemas

Um bebedouro com uma média de 350W de potência elétrica e considerando que ficasse ligado ininterruptamente por 30 dias consumiria quanto de kWh e qual o gasto em reais?

Fonte: autor, 2024

Utilizando os rótulos para trabalhar a leitura e interpretação de dados, foram extraídas algumas informações úteis como: tensão elétrica, corrente elétrica e potência elétrica dos aparelhos, quadro 2.

Quadro 3: Dados do bebedouro, modelo KF10, utilizado na aula prática.

Tensão elétrica	127V
Corrente elétrica	2,5A
Potência elétrica	350W

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados extraídos do bebedouro modelo KF10, 2024.

Para complementar, fizemos atividades de cálculo teórico de consumo utilizando a equação 1, para fixar o conhecimento de como converter essa energia consumida em reais e a equação 3, para encontrar o consumo de eletricidade do aparelho em kWh:

$$E=Pt$$

$$E=350W.(24*30)h/1000$$

$$E=252kWh$$

Dando continuidade no resolução, foi convertido o valor de kWh para custo de energia elétrica em reais, expliquei que seria preciso substituir os dados na equação 3.

$$R\$=E.taxa$$

$$R\$=252*0,82$$

$$R\$=206,64$$

Na qual:

*R\$ é o custo total da energia elétrica consumida em reais.
taxa é o valor baseado no custo do kWh na região onde foi realizado.*

De acordo com a equação 3 e considerando uma taxa de R\$ 0,82 centavos de real, esse aparelho do quadro 2, traria um custo financeiro mensal de R\$=206,64 reais. O resultado apresentado despertou uma série de reflexões e questionamentos dos alunos: “Ficou muito caro esse custo de energia elétrica para um bebedouro, como seria um cálculo mais apurado para chegar em um resultado mais próximo do real?”. O questionamento levantado foi muito relevante, pois o cálculo foi baseado em potência e tempo. Expliquei que realmente um aparelho desse porte, contendo compressor para resfriamento da água, envolve outras variáveis. Por isso, para melhor esclarecimento, foram realizadas algumas medições em um bebedouro localizado no pátio da escola.

Figura 3 - Alunos realizando as medições para medições de energia elétrica do bebedouro no colégio CEMM XXXIII.



Fonte: Próprio autor, 2024

Os testes feitos com o bebedouro da figura 3 confirmou a existência de diversas variáveis, no processo de medição, tais como: a temperatura da água devido ao seu set point do termostato, que consiste em um dispositivo termomecânico que ao atingir uma temperatura ideal para o consumo automaticamente desliga o compressor do bebedouro, o horário de funcionamento do bebedouro que só funciona das 8h às 22h.

A frequência de utilização devido aos horários de pico: o bebedouro precisa um tempo para resfriar um determinado volume de água, quando a utilização é muito grande em relação ao tempo necessário para resfriar a água contida no reservatório do bebedouro, a água permanece quente, pois o bebedouro não consegue resfriar em tempo hábil, nesse caso, o compressor não desliga, ocasionando um consumo mais elevado de energia elétrica. Os alunos então, entenderam o motivo pelo qual o bebedouro pode ou não economizar energia elétrica.

Na aula 3, os alunos juntaram-se e trouxeram tabelas para mostrar como se organizam esses dados para calcular o consumo de energia elétrica total de uma residência considerando alguns aparelhos mais utilizados, como mostrado no quadro 3.

Quadro 4: Dados coletados pelos alunos no período das aulas de intervenção.

Aparelho	pot (W)	pot (kW)	qtd	h/dia	h/mês	R\$/kWh	Custo R\$
luz de LED	12,00	0,01	10,00	8,00	240,00	0,82	23,62
geladeira	450,00	0,45	1,00	24,00	720,00	0,82	265,68
split de 12k btu's	1200,00	1,20	2,00	8,00	240,00	0,82	472,32
bebedouro	90,00	0,09	1,00	24,00	720,00	0,82	53,14
Micro-ondas	1100,00	1,10	1,00	1,00	30,00	0,82	27,06
cafeteira	700,00	0,70	1,00	0,50	15,00	0,82	8,61
chapinha	1000,00	1,00	1,00	0,50	15,00	0,82	12,30
chuveiro	7500,00	7,50	1,00	0,50	15,00	0,82	92,25
liquidificador	120,00	0,12	1,00	0,10	3,00	0,82	0,30
televisão 42"	130,00	0,13	1,00	8,00	240,00	0,82	25,58
ventilador	100,00	0,10	2,00	10,00	300,00	0,82	49,20
							1030,05

Fonte: autor, 2024

Nesta etapa os alunos conseguiram compreender a importância do consumo consciente de energia elétrica, podendo aplicar os conhecimentos na escolha assertiva dos eletrodomésticos optando pelos de menor consumo de energia, por meio da leitura e interpretação dos rótulos, pois isso impactaria diretamente no custo de consumo de energia elétrica.

Na aula 4, os alunos desenvolveram gráficos em cascata para facilitar a compreensão, como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1: Gráfico de consumo de energia elétrica em R\$



Fonte: autor, 2024

Os alunos identificaram maior consumo de energia elétrica nos eletrodomésticos: geladeira e ar-condicionado, conseqüentemente elevando os custos com energia elétrica. Porém, é possível diminuir o custo com o uso consciente dos eletrodomésticos: desligar as luzes ao sair dos ambientes da residência, ligar o ar-condicionado apenas quando realmente for utilizar por mais tempo o quarto ou a sala, no caso de ficar nos ambientes por pouco tempo, utilizar ventiladores. Substituindo aos poucos os ar-condicionado convencionais por ar-condicionado com tecnologia inverter, geladeiras com tecnologia inverter bem como iluminação em led e não fazer uso de luminárias incandescentes.

Na aula 5, foi realizada a culminância do projeto de intervenção, em que os alunos apresentaram o banner na sala de aula e discutiram suas experiências uns com os outros como mostra a figura 4.

Figura 4: Alunos discutindo o aprendizado sobre os rótulos de eletrodomésticos.



Fonte: autor, 2024

Nesta imagem temos os alunos das turmas 307 e 308 realizando a apresentação no dia da culminância do projeto de intervenção, esta escolha deu-se mediante reunião feita entre as turmas e decidimos juntos na escolha dos alunos que apresentariam o banner. As demais classes da escola passavam em nossa turma para assistir o desenvolvimento do projeto de intervenção, foram escolhidos quatro alunos para fazer o revezamento das explicações, em um momento alunos responsáveis pela turma 308 apresentavam, em outro momento alunos da 307 apresentavam.

No final das apresentações a Coordenação fez visitação e também assistiram o desenvolvimento do trabalho dos alunos para fazer as avaliações, os alunos apresentadores nessa fase ficaram um pouco nervosos, devido estarem sendo avaliados, porém passaram segurança e conseguiram explicar de forma proveitosa tudo o que eles tinham estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiências vivenciado no CEM XXXIII proporcionou aprendizagens no ensino da EJA, de forma mais lúdica e motivadora para tornar essa temática mais simples de compreender, pois os alunos da modalidade possuem algumas peculiaridades, principalmente relacionada à carga de trabalho e família.

Um dos depoimentos de meus alunos foi: “professor, suas aulas foram de suma importância para que eu pudesse aprender melhor esses conceitos de energia elétrica, eu acreditava que nunca aprenderia, mas com suas aulas tudo se tornou mais fácil, no início eu confesso que senti um friozinho na barriga para apresentar o banner junto com os colegas, mas no fim tudo começou a fluir, e deu tudo muito certo! Só gratidão!” É nessas horas que a gente vê que nosso trabalho realmente fez sentido!

Após o término da intervenção, ainda tenho procurado continuar trabalhando estratégias didáticas para conseguir chegar aos objetivos esperados, cativando nossos alunos ao constante desenvolvimento. As maiores dificuldades que encontrei, foi na aula 2, o medidor de energia elétrica utilizado em sala de aula contava com muitas unidades de medidas, como por exemplo: kWh (kilo-watt-hora) e o Ws (watt-segundo), percebi que quando o aluno consegue fazer suas próprias medições, seu próprio cálculo, consegue uma autonomia maior para construir seu próprio conhecimento. Pude observar que alguns assuntos, se assim explanados, potencializam o aprendizado de forma exponencial.

REFERÊNCIAS

HALLIDAY, RESNICK. Física 3. 9ª edição, LTC, Rio de Janeiro, 2014.

PIACENTINI, João J. **Introdução ao laboratório de física**. 2012.

PERUZZO, J. PERUZZO, J. **Experimentos de Física Básica – Mecânica**. São Paulo : Editora Livraria da Física, 2012.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/qual-ar-condicionado-e-mais-economico/#:~:text=Ar%2Dcondicionado%20Split%20inverter,energia%20para%20religar%20o%20aparelho> . Acesso em 01/03/2024.

MARANGONI, Filipe; TELLINI, Tais; MORENO, Renan Paula Ramos; FERREIRA, Samir de Oliveira; KONOPATZKI, Evandro André. **Comparativo econômico entre condicionadores de ar com tecnologias convencional e inverter**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 35., 2015, Fortaleza. Anais... Fortaleza: ENEGEP, 2015. Disponível em: https://www.abepro.org.br/biblioteca/TN_STO_214_267_28340.pdf - Acesso em 04/04/2024.

CAPÍTULO XVI – RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO USO DA LEITURA PARA RESOLUÇÃO QUESTÕES DE RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

Marco Antonio Pereira da Gama - <https://orcid.org/0000-0003-2530-1785>

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o relato de experiência de um projeto, que trabalhou a leitura dos alunos, para o desenvolvimento das questões de raciocínio lógico matemático, a partir do uso das questões propostas pela OBMEP, considerando que estava se aproximando a data da primeira fase desta avaliação, que acontece em nível nacional para as escolas públicas e privadas, surgiu a necessidade de desenvolver a leitura e interpretação dos textos de questões que desenvolvem a resolução de problemas?

Algumas pessoas entendem o raciocínio e a lógica como sendo a mesma coisa, mas não é isso. Anderson (1980), argumenta que "o raciocínio lógico-dedutivo não deve estar preocupado com o exame da verdade das premissas em um argumento. Ao invés, deve investigar se as premissas implicam logicamente a conclusão." (p. 298). Logo, percebemos que na lógica é quando algo é algo que eu tenha sentido, e isso tudo implica na escrita também, mais coerente no caso. Aproveitamos este objeto de conhecimento para tratar algumas formas de resolução que usamos durante a vida acadêmica, como por exemplo: Resolução por tentativa e erro, construção de esquemas (simbolismo matemático para uma determinada situação) ou também a forma mais clássica que é fazer os cálculos mesmo.

Vale alertar que a turma que participou deste projeto, cerca de 22% da classe são estrangeiros, então alguns estão se adaptando a escrita portuguesa e a leitura também, principalmente quando se trata de raciocínio lógico matemático, pois qualquer conectivo lógico (conectivo e, conectivo ou por exemplo) faz a diferença no entendimento.

Uma coisa que percebi ao aplicar este projeto, a maioria dos alunos, se a questão é fácil demais eles rapidamente perdem o interesse, e se ela for um nível muito alto também perdem o interesse por ela ser difícil, então decidi acalmá-los na hora das resoluções e fazer junto com eles, pois pelo fato de que para alguns, a questão seria muito fácil ou muito difícil, então alguns não se interessam antes mesmo de ver a questão, sem ao menos tentar resolvê-la. Outro ponto relevante observado foi que quase toda a turma, segundo eles, ainda não tinha parado para resolver questões deste tipo, resolver de forma assertiva, olhando para os detalhes em cada questão e usar os métodos de Polya (Compreensão do problema, Estabelecimento de um plano, Execução do plano, Retrospecto).

Sabe-se da importância de trabalhar o aprimoramento dos alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes nos

âmbitos da leitura, escrita, interpretação e oralidade, através de um trabalho de resolução de problemas que envolve raciocínio lógico matemático. De forma geral, através desse trabalho os alunos desenvolveram habilidades de compreensão de enunciados, formulação de hipóteses e informações matemáticas.

A matemática, para alguns, é um pesadelo, mas segundo George Pólya, a resolução de problemas aborda a importância da compreensão do problema e da formulação de estratégias, incluindo o papel da leitura e escrita no processo. Por esse motivo, através do raciocínio lógico matemático, um assunto abordado no cotidiano dos alunos, iremos galgar as dificuldades diagnosticadas entre os alunos do Ensino Fundamental.

O projeto visou intervir nos problemas da leitura, escrita e interpretação, através de um trabalho de resolução de problemas que envolveu raciocínio lógico matemático. São problemas que prejudicam o aluno de forma acadêmica e de forma social, pois alguns se sentem incapazes e de certa forma excluídos da turma por não conseguirem muitas das vezes solucionar algum problema, logo o projeto proporcionou elevar o desempenho dos alunos nas práticas de resoluções de problemas matemáticos e em outras matérias.

Alguns fatores influenciaram para este projeto, é a necessidade da melhora na escrita e leitura dos alunos. É um objeto de conhecimento que está previsto no plano de ensino da 9º ano do Ensino Fundamental II no 1º Bimestre do ano de 2024, então utilizaremos como instrumento avaliativo. Os alunos não verão o objeto de conhecimento de forma simplista ou com exercícios, mas entenderão, mas faremos juntos em sala resoluções e identificamos características que facilitam a sua resolução e entendimento, como palavras chaves por exemplo.

Com o objetivo de melhorar a escrita, compreensão, interpretação, para a resolução de problemas matemáticos, além de melhorar a capacidade de leitura e interpretação de enunciados matemáticos e problemas contextualizados e de estimular o pensamento matemático do aluno, através da resolução de problemas de lógica matemática e análise dos resultados. Para tanto, o projeto ocorreu durante o primeiro bimestre de 2024, durante este período trabalhamos com leituras de questões, identificando palavras chaves como ferramenta para compreensão do problema e entender quais recursos são necessários para sua resolução.

LENDO E CONHECENDO OS TEXTOS COM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Como mencionado no início, percebi que os alunos ao se depararem com uma questão grande (texto de grande volume), se assustam. Eu tentei pensar como os alunos e também voltar a memória de quando estava no lugar deles, talvez nem precise ver uma questão para julgá-la se será difícil ou não, mas quando sabe que o próximo tempo será o de matemática, alguns já desanimam, não pela sua dificuldade, mas pela experiência que aquele aluno já teve com esta matéria. Minha intenção e esforço neste trabalho foi passar para os alunos que também passei por isso que eles estão passando e já tive as mesmas dificuldades que eles estão tendo, mas tudo isso depende de como vamos enfrentar esta

dificuldade.

Além de tudo isso, observei algumas questões mínimas que a matemática cobra de um aluno ao resolver questões do tipo que colocamos ou irão resolver, são elas:

Compreensão Conceitual: Cada questão exige um ou mais conceitos básicos na matemática, se existe dificuldades em entender os conceitos matemáticos básicos, o que torna difícil aplicar esses conceitos em problemas mais complexos.

Alfabetismo Funcional: É essencial habilidade de ler e interpretar textos simples e complexos para entender problemas matemáticos que muitas vezes são apresentados em formato de texto.

Prática: A resolução de problemas matemáticos requer prática constante. A falta de prática regular pode levar a dificuldades na hora de resolver problemas. Gosto de fazer analogia com os alunos que um jogador, em qualquer esporte, pratica antes de um jogo, para poder fazer com excelência um movimento no jogo.

Estratégias de Resolução: Desenvolver estratégias eficazes para resolver problemas é de grande importância, sem isso, pode resultar em frustração e confusão.

Conexão com o Mundo Real: Se os alunos não conseguem ver a aplicação prática da matemática, eles podem ter dificuldade em se envolver e entender os problemas apresentados. Aqui me cobro como professor a responsabilidade de despertar isso nos alunos, precisamos iniciar cada objeto de conhecimento, não com as fórmulas e cálculos e sim com a sua aplicação, para mostrar para eles, tanto a aplicação quanto a necessidade daquele objeto de conhecimento.

Existem também algumas dificuldades que os alunos enfrentam, algumas delas são:

Ansiedade Matemática: A ansiedade ou medo de matemática pode bloquear a capacidade dos alunos de se concentrarem e resolverem problemas com confiança. Tudo isso pode gerar nos alunos a falta de confiança e desânimo.

Pressão de Tempo: A pressão para resolver problemas rapidamente em testes e exames pode levar ao estresse e dificuldades em focar na solução dos problemas.

Metodologias de Ensino: Novamente me cobro como professor em trazer métodos de ensino que engajam ou são adaptados às necessidades individuais dos alunos podem facilitar a compreensão de problemas matemáticos.

Figura 1 - Momento de leitura, compreensão e resolução de problemas em duplas.



Fonte: Autoral

Figura 2: Uma das questões abordadas em sala de aula.

- 4.** José utilizou exatamente 2023 peças quadradas de 1 cm de lado para preencher vários tabuleiros retangulares de 7 cm por 17 cm. Quantos tabuleiros José conseguiu preencher?
- (A) 717
 (B) 177
 (C) 117
 (D) 71
 (E) 17

Fonte: Site da OBMEP

Ao fazermos a resolução desta questão, analisamos com detalhe, e percebemos que precisávamos de alguns conceitos como:

“...2023 peças quadradas de 1 cm de lado...”, como se trata de uma quadra, então estamos falando de uma figura plana, se é uma figura plana, podemos trabalhar área e volume, como é um quadrado, os quatro lados tem a mesma medida.

“...Para preencher...” então vamos utilizar essas peças quadradas.

“...Vários tabuleiros retangulares de 7 cm por 17 cm...”, como vamos preencher tabuleiros retangulares, se trata também de uma figura plana, logo, não colocaremos essas peças quadradas uma acima da outra e sim uma ao lado da outra. Como será uma ao lado da outra dentro (preencher) do tabuleiro, então preencheremos a área do tabuleiro, em seguida precisamos calcular a área do tabuleiro ($7 \times 17 = 119$ centímetros quadrados), como os lados das peças são de 1 cm, então a área de cada peça é 1 centímetro quadrado. Percebemos então que cada tabuleiro será preenchido por 119 peças, como são 2023 peças, e serão formados tabuleiros (grupos) de 119 peças, então 2023 dividido para 119, concluímos que serão precisos 17 tabuleiros.

DESAFIOS NO PERCURSO E ASPECTOS POSITIVOS DA EXPERIÊNCIA

O meu percurso como professor está no início, é o meu segundo ano lecionando e o meu primeiro ano como efetivo, talvez não tenha sido tão bom assim os resultados, mas o importante é que plantamos uma semente na vida acadêmica dos alunos. Digo isso, porque percebi que a maioria dos alunos internalizaram a necessidade de desenvolver esta prática de resolução de problemas ao serem desafiados.

Este projeto não parou por aqui, vamos dar continuidade a este projeto, percebo que hora ou outra os alunos questionam em qualquer objeto de conhecimento, onde vamos utilizar isto em nosso cotidiano. Então, ao trabalhar o pensamento lógico matemático dos alunos, percebeu-se a necessidade, e a maioria dos alunos acordaram para a realidade. Trouxemos uma atividade para os alunos trabalharem a memória, estratégia e raciocínio lógico.

Eu como aluno já coloquei muitas dificuldades em aprendizados que via que era necessário, e com o tempo percebi que aprendemos tantas coisas de forma rápida, como por exemplo: letras de músicas, regras de um esporte que gostamos, a forma de jogar videogame e outras. Então percebi que se é possível aprender tanta coisa com pouco esforço, imagina se nos esforçarmos um pouco mais para aprender algo mais complexo como a matemática. Isso virou minha profissão, e me orgulho muito disso.

REFERÊNCIAS

Pólya, G. (1945). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton University Press.

MEIRA, Luciano de Lemos; DIAS, Maria da Graça; SPINILLO, Alina Galvão. Raciocínio lógico-matemático: aprendizagem e desenvolvimento. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 113-127, abr. 1993. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-89X1993000100013&lng=pt&nrm=iso. acesso em 26 jul. 2024. <http://www.obmep.org.br/> (Acesso em 15 ago. 2024)

CAPÍTULO XVII – O REGISTRO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Jairzinho Rabelo - <https://orcid.org/0000-0002-5977-1948>

Eronildo Castro - <https://orcid.org/0000-0002-9465-6187>

INTRODUÇÃO

A prática do professor pesquisador representa uma abordagem inovadora e reflexiva no campo da educação, integrando a docência com a investigação sistemática. Partindo de reflexões sobre o conceito, da arquitetura pedagógica e das vantagens da inserção da pesquisa como prática didático-metodológica de sala de aula, este capítulo faz apontamentos acerca de como a prática do registro das atividades docentes contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção de uma cultura de pesquisa nas escolas.

A proposição de inserir o registro das e nas suas práticas pode servir para que os professores atentem para essa necessidade e vejam como uma ação que, ao fazer parte do cotidiano docente, transforma sua forma de perceber e avaliar a profissão docente. Quando tratam do conceito de pesquisa, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) evidenciam que o **processo formativo de qualquer profissional é fértil**, quanto mais no processo de formação daquele profissional que irá formar os outros profissionais. Para os autores, há uma indicação clara de que “o profissional da educação deveria entender mais de pesquisa que todos os outros profissionais, mas a prática formativa, muitas vezes, nos revela e demonstra o contrário”. (2015, p. 53).

A inserção de ferramentas metodológicas no ambiente educacional é uma estratégia fundamental para a valorização da prática docente, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a melhoria da qualidade do ensino. Em um cenário educacional cada vez mais dinâmico e desafiador, as metodologias ativas e inovadoras permitem que os professores ampliem suas práticas pedagógicas, tornando-as mais interativas, centradas no aluno e conectadas com as realidades contemporâneas. A adoção de abordagens como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e metodologias colaborativas não só enriquece a experiência de ensino, mas também promove um ambiente de aprendizado engajador e efetivo. Além disso, essas ferramentas incentivam o desenvolvimento contínuo dos docentes, estimulando a reflexão crítica sobre suas práticas e a busca por novas estratégias que atendam às necessidades e expectativas dos alunos. Dessa forma, a valorização da prática docente é potencializada, resultando em uma educação mais significativa e transformadora.

A metodologia de pesquisa na educação básica é uma ferramenta poderosa para aprofundar o conhecimento e promover a melhoria da prática educativa. É uma jornada de investigação que envolve diferentes etapas, cada uma com seus próprios desafios e recompensas. A proposição deste capítulo é apresentar etapas da metodologia de pesquisa de forma clara e organizada, auxiliando educadores e pesquisadores em seus projetos, de modo que seja possível registrar e divulgar suas práticas pedagógicas.

A PESQUISA COMO ÂNCORA METODOLÓGICA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Um aspecto relevante a ser considerado, ao adotar a pesquisa como suporte metodológico, está relacionado aos saberes que o professor deve possuir para inserir a variante investigativa na sua prática pedagógica. O professor pesquisador precisa desenvolver habilidades voltadas à competência reflexiva, pois a reflexão sobre a própria prática pedagógica é um ponto de partida assertiva, uma vez que possibilita a revisão contínua do planejamento e do ajuste das atividades. Nesse sentido, Alarcão (2003, p. 41) afirma que a reflexão “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Desse modo, ao desenvolver a prática da pesquisa a partir de um processo de reflexão e voltada às suas atividades, o docente consegue melhorá-las e ampliar o seu universo de possibilidades para uma docência transformadora.

A prática do professor pesquisador promove o desenvolvimento profissional contínuo ao estimular a reflexão crítica e a análise das próprias práticas docentes. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), os professores que realizam pesquisa em sala de aula desenvolvem uma compreensão mais profunda dos objetos de conhecimento que mediam e das necessidades de seus alunos, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras. Como destaca Shulman (1986), a pesquisa realizada pelos próprios professores gera um conhecimento pedagógico prático que pode ser compartilhado e aplicado em diferentes contextos educacionais, promovendo uma cultura de melhoria contínua. Por exemplo, a cada procedimento realizado, o planejamento deve ser revisado e os instrumentos avaliativos redimensionados.

A integração da pesquisa como aporte didático na sala de aula representa uma evolução significativa na prática docente, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico, interativo e reflexivo. Para quem lança um olhar sobre a construção do conhecimento como um produto originado a partir de objetivos pedagógicos intencionais, previamente planejados, e como construção autoral daquele que aprende, essa abordagem pode ser facilmente fundamentada e projetada nas atividades de sala de aula.

Na percepção do professor, Shulman (1986) a implementação da pesquisa como ferramenta didática é uma medida assertiva para a transformação do papel tradicional da docência, para além de transmissor de conhecimento, para que este agente que gerencia as atividades educativas assumam o papel normativo de facilitador e orientador da aprendizagem. Nesse contexto, Carvalho (1998) e Gil (1999) alertam que o professor

A Investigação científica é um método de experimentação que consiste em explorar, observar e responder a perguntas que permitirão a construção e teste de uma hipótese previamente estabelecida.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as habilidades são aprendizagens essenciais que precisam ser desenvolvidas para garantir o desenvolvimento de competências específicas.

A competência é definida pela BNCC como sendo a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas da vida cotidiana.

Objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos organizados em diferentes unidades temáticas que possibilitam o trabalho multidisciplinar e são aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades.

deve saber planejar conjuntos de atividades que levem os estudantes a construir seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a partir dos objetos de conhecimentos que se propõe trabalhar. Para tanto, parte da formulação de perguntas, da busca por informações e da construção de respostas. Mudanças nessa direção promovem uma abordagem mais centrada no aluno, onde o foco está em desenvolver competências e habilidades, conforme as diretrizes nacionais (Brasil, 2018).

Na ótica do estudante, a pesquisa em sala de aula propicia a autonomia e o pensamento crítico. Estratégias motivadoras para investigar questões e buscar soluções de problemas possibilitam a construção de habilidades voltadas para o pensar independente, questionar suposições e analisar informações de maneira crítica, de modo a facilitar o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de cidadãos conscientes e ativos, capazes de participar de debates informados e tomar decisões fundamentadas.

Por outra via, a pesquisa também fortalece o desenvolvimento de competências transversais, além das competências específicas de cada componente curricular por meio da construção de habilidades, como a comunicação e a colaboração. As competências gerais de articulação prevista na BNCC são essenciais no mundo contemporâneo, caracterizado pela complexidade e pela necessidade de interações em múltiplos contextos.

Acrescenta-se, ainda, que a adoção da pesquisa como metodologia moderniza o processo ensino uma vez que, frequentemente, é mediada por tecnologias digitais. Nessa direção, Estevam e Sales (2018, p. 45) apontam que a mediação pedagógica por meio de tecnologias digitais requer um novo olhar sobre a formação docente, onde a competência digital e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras são fundamentais. Para a imersão pedagógica nesta concepção, deve-se considerar a inclusão e o uso de bases de dados online, ferramentas de análise de dados, plataformas de colaboração e comunicação, entre outras que contemplam cultura digital. A familiarização com essas tecnologias não apenas enriquece o processo de pesquisa, mas também prepara os estudantes para as exigências do mundo tecnológico. A pesquisa permite ainda que os objetos de conhecimento sejam contextualizados e mais atrativos para os estudantes, pois, ao investigar temas que se conectam com suas realidades e interesses, eles encontram significado no conhecimento construído. Desse modo, possibilita-se o engajamento e a motivação, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Em continuidade, percebe-se que a prática da pesquisa em sala de aula também requer uma abordagem diferenciada de avaliação por meio da mudança de foco, atualmente concentrado apenas nos resultados finais. Dessa forma, a avaliação como um processo deve incluir instrumentos formativos, onde o progresso do estudante é monitorado e orientado ao longo do percurso avaliativo, para que se tenha uma visão mais holística do seu desenvolvimento e identifique possíveis habilidades que requeiram a recomposição da

A transversalidade é um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica. Os TCTs não são de domínio exclusivo de um componente curricular, mas perpassam a todos de forma transversal e integradora.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf.

aprendizagem , por meio da intervenção pedagógica.

A incorporação da pesquisa como aporte didático na prática docente projeta um futuro educacional onde o ensino é mais adaptável, responsivo e centrado no protagonismo do estudante. Propicia-se, portanto, a criação de espaços onde o professor torna-se mediador de um aprendizado mais ativo e engajador, e os estudantes, protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem não apenas prepara os estudantes para os desafios acadêmicos e profissionais, mas também os capacita como indivíduos críticos, curiosos e comprometidos com o aprendizado contínuo.

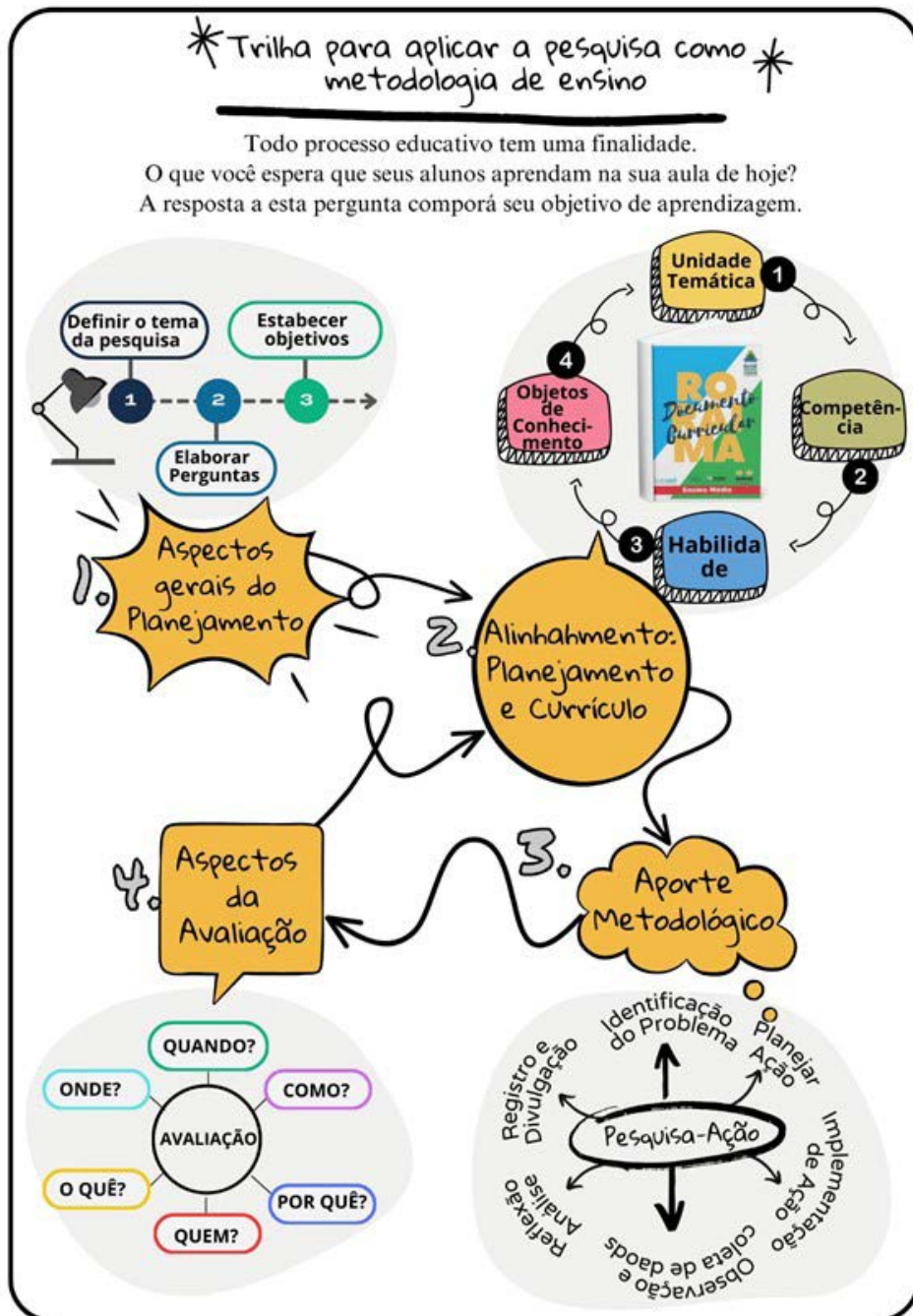
Diante deste conjunto de reflexões, a proposição de tornar a pesquisa como parte dos processos de ensino e aprendizagem, demanda que o professor seja competente, domine as habilidades e os saberes necessários à prática docente. Para tanto, a escola deve ser um espaço de formação continuada que possibilite aos educadores ações diferenciadas de autoformação, para criar possibilidades de que o processo educativo dos estudantes seja o da educação científica, resultando no desenvolvimento da percepção de sua aprendizagem.

O REGISTRO DA PRÁTICA DOCENTE

O infográfico da figura 1 ilustra uma trilha didática com etapas importantes do planejamento pedagógico. A trilha mostra a natureza cíclica do processo, onde cada etapa se retroalimenta por meio de passos sequenciais próprios, promovendo o aprimoramento contínuo para a construção coletiva de conhecimento. Para fins deste capítulo, optou-se por um diagrama minimizado, mas que contempla as variantes essenciais para o desenvolvimento de um plano de aula pedagogicamente intencional e voltado para o protagonismo do estudante.

O conceito de recomposição da aprendizagem envolve a reorganização das práticas pedagógicas e dos conteúdos educativos para se adequar às novas demandas tecnológicas e sociais. Essa recomposição busca adaptar o processo de ensino-aprendizagem às novas ferramentas digitais, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada, Moran (2021).

Figura 1 - Trilha didática com quatro etapas essenciais para o desenvolvimento do processo pedagógico na perspectiva da metodologia pesquisa-ação



Fonte: autores

Na primeira etapa, o diagrama traz aspectos gerais do planejamento na perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Começa com a identificação de um problema prático que precisa ser resolvido seguida pela elaboração das perguntas a serem respondidas, ou a questão que requeira intervenção e, pela definição dos objetivos. Essa etapa é feita em colaboração com as pessoas envolvidas no contexto em estudo. Após identificar o problema, o próximo passo é alinhar a ação escolhida para ajudar a resolver o problema, alinhado ao documento curricular da Rede Estadual de ensino (DCRR, 2021). Tal alinhamento ocorre por meio da adequação do processo pedagógico aos elementos curriculares, tais como, Unidade/Categoria Temática no caso das Ciências da Natureza e suas Tecnologia (CNT), Ciência Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e matemática ou Campo de Atuação para as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, às Competências Gerais da BNCC, às habilidades específicas da área de conhecimento e dos objetos de conhecimento.

Para dar sequência ao planejamento é fundamental que o professor escolha estratégias metodológicas convergentes com os objetivos traçados no primeiro passo da trilha e, com as habilidades identificadas na etapa 2. Sugerimos que as estratégias definidas para o desenvolvimento do processo pedagógico estejam ancoradas no método da pesquisa-ação, uma metodologia participativa que integra a pesquisa com a prática, com passos bem definidos na etapa 3. Tal escolha é fundamentada pela facilidade deste método de aportar outros processos ativos de aprendizagem, além proporcionar o desenvolvimento de atividades com múltiplas tarefas, como por exemplo ocorre na concepção maker de ensinar e de aprender.

No final do processo, os resultados da pesquisa-ação são documentados e disseminados. Isso pode incluir a publicação de artigos, relatórios, apresentações em conferências, entre outros meios. A divulgação dos resultados é importante para compartilhar as descobertas com a comunidade e contribuir para o conhecimento científico. Para além das justificativas já apresentadas, para a adoção da pesquisa-ação como metodologia principal, acredita-se que ela facilita o fazer docente que pretende inserção da pesquisa nas atividades de sala de aula, além de proporcionar a dinâmica necessária para que se faça uma avaliação contínua efetiva e integrada ao cotidiano escolar, que visa acompanhar o progresso do aluno ao longo do tempo, ao invés de concentrar-se apenas em momentos pontuais, como provas e exames.

O feedback constante, que orienta tanto o estudante quanto o docente no processo de ensino e de aprendizagem; e a inclusão de múltiplas formas de evidenciar o aprendizado, como projetos, discussões, e autoavaliação, promovendo assim uma compreensão mais holística e menos fragmentada do desenvolvimento educacional. Dessa forma, para alinhar o currículo a atual configuração da educação nacional, as atividades pedagógicas devem ser fundamentadas nas suas respectivas áreas de conhecimento elencadas no DCRR e alinhadas às diretrizes nacionais. As figuras a seguir apresentam uma modelagem esquemática para a representação do processo investigativo em consonância com o Novo Ensino Médio (NEM).

Figura 2. Diagrama esquemático com sugestão de desenvolvimento de um processo

O foco da educação maker – termo em inglês que significa fazer – é transformar os espaços de aprendizagem. Isso faz com que a escola se torne um lugar para a experimentação, aprendizagem criativa e prática do conhecimento. O movimento maker, ou método de experimentação “mão na massa”, aparece na educação como uma prática que favorece os processos de investigação e construção de saberes. (<https://blogsomoseducacao.com.br/educacao-maker/>)

investigativo para a área de matemática.



A matemática, como área do conhecimento e componente curricular, desempenha um papel fundamental na formação intelectual e no desenvolvimento do pensamento lógico e analítico. Ela é essencial para a compreensão de fenômenos naturais, econômicos, e tecnológicos, além de ser uma ferramenta indispensável em diversas áreas do saber, como a física, a engenharia, e a economia. Um dos pontos positivos da matemática é sua capacidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico, e precisão, o que ajuda os estudantes a enfrentar desafios complexos de forma estruturada e eficaz. A abordagem da pesquisa na matemática se apresenta como possibilidade de superação das abordagens abstratas e distantes da realidade cotidiana, o que pode gerar desinteresse e dificuldades de aprendizagem. Além disso, o ensino tradicional da matemática, frequentemente focado em procedimentos mecânicos e na memorização de fórmulas, pode limitar a compreensão profunda e a aplicação criativa dos conceitos matemáticos.

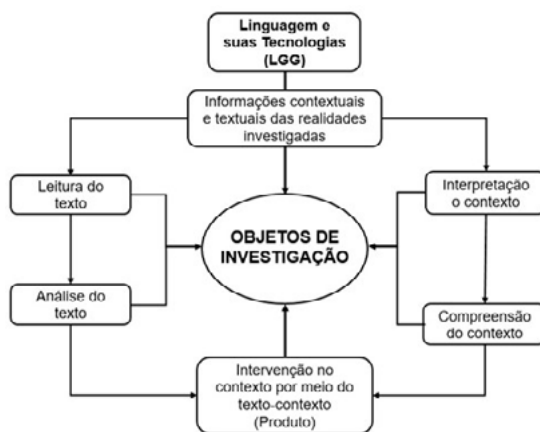
Figura 3. Diagrama esquemático com sugestão de desenvolvimento de um processo investigativo para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.



A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é vital para a compreensão dos fenômenos naturais e para o desenvolvimento de soluções tecnológicas que melhoram a qualidade de vida. Ela engloba disciplinas como Física, Química, Biologia, cada uma contribuindo com perspectivas únicas para o entendimento do mundo natural. No entanto, para que esse conhecimento seja realmente significativo e aplicável, é essencial uma integração entre esses componentes curriculares. A metodologia de pesquisa surge como um caminho eficaz para essa integração, pois permite aos alunos explorar problemas reais de forma interdisciplinar, aplicando conceitos de diferentes áreas para investigar, experimentar e resolver questões complexas. Esse enfoque não apenas enriquece a aprendizagem, mas também desenvolve habilidades críticas, como o pensamento científico, a capacidade de trabalhar em equipe e a inovação, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A área das Linguagens e suas Tecnologias abrange um amplo espectro de saberes relacionados à comunicação, expressão e compreensão humana, envolvendo disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura, Artes, e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Figure 4. Diagrama esquemático com sugestão de desenvolvimento de um processo investigativo para a área de Linguagens e suas Tecnologias.



Essa área é crucial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e expressão crítica, fundamentais para a participação ativa e consciente na sociedade. A integração dos componentes curriculares por meio da metodologia de pesquisa é essencial para que os alunos possam explorar de maneira prática e interdisciplinar as diversas manifestações linguísticas e culturais. Essa abordagem permite que os estudantes investiguem questões complexas relacionadas à linguagem, identidade, mídia e tecnologia, aplicando teorias e práticas de diferentes disciplinas para criar soluções inovadoras e reflexivas. A pesquisa, nesse contexto, promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, ao conectar o conhecimento teórico com a realidade cotidiana e desenvolver competências essenciais para o mundo contemporâneo, como a análise crítica, a criatividade e a colaboração.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é essencial para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que moldam a sociedade. Como campo de conhecimento, ela oferece uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as interações humanas, enfatizando a importância de entender o comportamento, as relações de poder e as estruturas sociais.

Figura 5. Diagrama esquemático com sugestão de desenvolvimento de um processo investigativo para a área de ciências humanas e sociais aplicada.



A integração dos componentes curriculares nessa área por meio da metodologia de pesquisa é fundamental para proporcionar uma visão holística do conhecimento. A pesquisa permite aos estudantes explorar e conectar teorias e práticas, promovendo uma aprendizagem significativa que transcende a fragmentação disciplinar. Assim, a metodologia de pesquisa torna-se um elo central que facilita a construção de saberes integrados, promovendo o desenvolvimento de competências críticas e a capacidade de aplicar o conhecimento em contextos reais e complexos.

Nas caminhadas pelas escolas, observamos a realização de muitas atividades diferenciadas e criativas, por meio de projetos e ações que envolvem estudantes e professores. Em alguns casos, há o desenvolvimento dessas atividades por diversos anos, tornando-se parte do calendário da escola. No entanto, um dos grandes problemas identificados é a falta de registros adequados das atividades, quando realizados, se limitam a fotos e breves publicações nas redes sociais.

O professor, ao planejar suas aulas, já deve pensar como será feito o registro, a depender do contexto e da etapa de ensino em que ele atua. É necessário termos atenção para utilizarmos os instrumentos adequados de modo que seja possível utilizar as informações coletadas, tanto para um processo de avaliação da prática quanto para exercícios de reflexão e possíveis publicações científicas. Como nos aponta Pimenta (2002), a reflexão é parte da vida de todo ser humano, e é isso que nos diferencia dos outros animais. Diante disso, ao realizar o registro, o professor, até mesmo que não

queira, reflete sobre o processo desenvolvido, podendo melhorar sua prática.

Segundo Schon(1983), a reflexão na ação e sobre a ação permite ao professor analisar criticamente suas experiências, identificando pontos fortes e áreas a melhorar. Esse registro pode ser realizado de várias maneiras, como diários de aula, gravações de vídeo, portfólios, blogs ou podcasts. Cada método oferece uma perspectiva única, permitindo que o professor revise suas aulas e ajuste suas estratégias pedagógicas conforme necessário. Além disso, documentar a prática docente constrói um histórico profissional útil para avaliações de desempenho, promoções, desenvolvimento de projetos pedagógicos e publicações científicas.

Assim, o contexto no qual acontecem os registros que o professor faz, pode influenciar na forma como eles serão feitos. Nesse sentido, existindo acesso a computador, tablet, notebook, ou outro equipamento que seja possível escrever por meio de gravações de vídeo, portfólios, blogs e podcasts. Por seu turno, por escolha ou por ausência de equipamento adequado, o professor pode utilizar um “diário de bordo” (DB) para efetivar suas anotações de forma sequenciada e organizada.

O uso do DB pode servir para futuras análises, por conta disso os registros são realizados de forma minuciosa, resultando na reflexão aprofundada de todos os aspectos. Assim, considerar que o professor pode utilizar para registro de experiências pessoais e de observações passadas. Para Alves (2001, p. 224), é nesse contexto “que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo”. Dialogando com Alarcão (2011) e Zabalza (1994) podemos apontar que o diário de bordo é mais uma forma de registro do professor. Dessa forma, ele não se limita somente ao ato e a intenção de registrar a prática pedagógica, mas pode tornar-se um instrumento de valorização docente, pois o ajuda a (re)pensar e a refletir sobre a sua ação pedagógica, fazendo parte da sua formação contínua e contribuindo para as mudanças necessárias na sua prática.

Em busca da autonomia docente, sob o olhar de Freire (2011), é possível, quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem, que a constituição do conhecimento e as escolhas didático-metodológicas podem contribuir para a integração entre o saber e o fazer histórico no qual há uma relação dialógica entre o educador e o educando. Assim, o professor, ao produzir seu diário de bordo, reflete sobre sua prática e como a compreende, de forma significativa, podendo apontar:

- **Formas de organização e desenvolvimento das aulas** - é nesse momento que o professor pensa as questões que foram planejadas e, caso necessário, as flexibiliza. Com isso, é possível replanejar e qualificar as ações, podendo ser trabalhadas de formas diferentes em cada turma;
- **A participação dos estudantes** - o professor avalia embasado em uma ficha com definição de critérios claros e conhecidos pelos estudantes;
- **Avaliação da sua prática** - como percebe a sua prática é fundamental para que o professor se veja como um profissional em construção permanente e que precisa aprender mais para mediar melhor o conhecimento;

- **Problemas de aprendizagem e como resolvê-las** - para que sejam resolvidos os problemas, o docente deve identificá-los, colocando-os em seu diário e indicando as possíveis soluções;
- **Questões socioemocionais** - é importante adotar uma abordagem abrangente que envolva a família, os profissionais de educação e saúde e o uso de recursos específicos. Para que o docente identifique um problema de aprendizagem na criança ou no adolescente é preciso que modifique sua forma de pensar as diferenças em sua sala de aula. Em muitos casos, eles podem não perceber que têm dificuldades ou podem se sentir envergonhadas de falar sobre isso. Com isso, é essencial observar o comportamento e o desempenho da criança ou adolescente na escola e em casa. Vejamos alguns problemas de aprendizagem que podem ser relacionados às questões física e/ou emocionais: a) dificuldade de leitura; b) dificuldade de escrita; c) dificuldade em compreender conceitos matemáticos; d) dificuldade em prestar atenção ou seguir instruções; e) dificuldade em interações sociais.

A formação continuada do professor no contexto da escola e na percepção de sua atuação como pesquisador pode ser centrada na ideia de que “não há como construir uma ciência ‘forte’ sem que os profissionais (...) não operem no campo da prática, com os seus instrumentais” (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015, p. 35). Para tanto, é necessário referenciar nossas ações docentes no campo científico e termos uma visão crítica acerca dos referenciais do senso comum.

Outro instrumento que ajuda bastante o educador a registrar sua prática é o portfólio. Ele é uma junção de materiais ou trabalhos desenvolvidos, no caso da educação, por um profissional docente, estando ou não em sala de aula, com o intuito de demonstrar suas habilidades, competências e experiências, a partir dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos. Um exemplo é o caso do professor que executa um projeto com os seus alunos e vai montando uma espécie de álbum com uma coleção de amostras de todos os trabalhos desenvolvidos. O ideal é que o instrumento não traga somente imagens, mas também gráficos, comentários, discussões.

Para fazer um bom portfólio, a ação inicial deve ser um bom planejamento. É preciso ter em mente qual o objetivo deste instrumento. Ademais, são necessárias reflexões sobre como ele ajudará no desenvolvimento e na avaliação do seu trabalho, de maneira que seja possível avaliar também o progresso dos seus alunos, um exemplo são as atividades desenvolvidas na Salas de Recursos Multifuncionais que utilizam o portfólio para acompanhar os estudantes. Nesse contexto, ter a clareza do objetivo ajuda a guiá-lo nas próximas etapas.

Professores, ao escolher o caminho da pesquisa e da valorização de suas práticas pedagógicas pode escolher formas de uso dos instrumentos de coleta e as possibilidades de compreensão dos dados, de forma que seja possível a documentação e análise de todo o processo educativo, de maneira eficaz e permanente. Vejamos:

Diário de Bordo ou Diário de Classe:

- Descrição – um diário onde o professor registra diariamente suas observações sobre as aulas, atividades realizadas, reações dos alunos, dificuldades encontradas e sucessos.
- Utilização – pode ser usado para reflexões pessoais, ajustes no planejamento, e para documentar o progresso das turmas ao longo do tempo;
- Benefícios – facilita a reflexão contínua sobre a prática docente e o ajuste de estratégias de ensino em tempo real.

Portfólio Pedagógico:

- Descrição – coleta organizada de planos de aula, atividades, avaliações, reflexões, e produções dos alunos, que documenta a trajetória do professor ao longo do tempo;
- Utilização – pode ser individual ou coletivo, e é útil para revisão de práticas, compartilhamento com colegas, e avaliação por coordenadores pedagógicos;
- Benefícios – fornece uma visão abrangente e detalhada da prática pedagógica, permitindo uma análise profunda e longitudinal do trabalho docente.

Registros de Observação:

- Descrição – anotações sistemáticas feitas durante as aulas sobre o comportamento dos alunos, o andamento das atividades e a eficácia das estratégias de ensino;
- Utilização – pode ser usado para observar o engajamento dos alunos, a dinâmica de grupo, e a eficácia das metodologias utilizadas;
- Benefícios – ajuda a identificar padrões, compreender melhor as necessidades dos alunos e ajustar a prática pedagógica de forma mais direcionada.

Avaliações e Feedback dos Alunos:

- Descrição – coleta de opiniões e reflexões dos alunos sobre as aulas, atividades e o processo de aprendizagem;
- Utilização – pode ser feita por meio de questionários, entrevistas, ou grupos focais;
- Benefícios – proporciona uma perspectiva dos alunos sobre a prática pedagógica, ajudando o professor a entender como as estratégias de ensino são recebidas e onde podem ser feitas melhorias.

Gravações de Aulas (Áudio/Vídeo):

- Descrição – registro em áudio ou vídeo das aulas, que pode ser revisto posteriormente para análise e reflexão;
- Utilização – útil para observar detalhes que podem passar despercebidos durante a aula, como a interação entre os alunos e a clareza das explicações;
- Benefícios – permite uma análise detalhada e objetiva da prática docente, além de ser um recurso valioso para a autoavaliação e desenvolvimento profissional.

Planejamentos e Relatórios de Aula:

- Descrição – documentos que detalham os objetivos, conteúdos, metodologias e recursos utilizados em cada aula;
- Utilização – planejamentos e relatórios podem ser comparados ao longo do tempo para verificar o cumprimento dos objetivos e ajustes necessários;
- Benefícios – ajuda a garantir a coerência entre o planejamento e a execução, além de facilitar a análise de resultados e a tomada de decisões pedagógicas.

Mapas Conceituais e Diagramas de Fluxo:

- Descrição – representações visuais das relações entre conceitos, temas ou etapas de um processo de ensino-aprendizagem;
- Utilização – pode ser usado para planejar e avaliar o desenvolvimento de conceitos e habilidades ao longo de uma unidade didática;
- Benefícios – facilita a visualização do progresso dos alunos e a identificação de lacunas no ensino ou na compreensão.

Jornadas Reflexivas ou Sessões de Feedback Coletivo:

- Descrição – reuniões periódicas com outros professores ou a coordenação pedagógica para discutir práticas, compartilhar experiências e refletir coletivamente sobre o processo de ensino;
- Utilização – pode ser feito em formato de rodas de conversa, grupos de estudo ou workshops colaborativos;
- Benefícios – promove a troca de ideias, a colaboração e o desenvolvimento profissional contínuo.

Autoavaliação:

- Descrição – questionários ou reflexões estruturadas que o próprio professor preenche periodicamente para avaliar seu desempenho, estratégias utilizadas e o impacto no aprendizado dos alunos;
- Utilização – pode ser usado como parte de um processo de desenvolvimento profissional ou para preparar avaliações de desempenho;
- Benefícios – fomenta a autocrítica construtiva e o crescimento profissional, ajudando o professor a identificar áreas de melhoria e a planejar seu desenvolvimento.

Análise de Desempenho dos Alunos:

- Descrição – estudo dos resultados de avaliações, trabalhos e participação dos alunos para entender o impacto das práticas pedagógicas no aprendizado;
- Utilização – pode ser utilizado para ajustar metodologias, identificar dificuldades comuns entre os alunos e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes;
- Benefícios – proporciona um feedback concreto sobre a eficácia das estratégias de ensino e contribui para a tomada de decisões informadas na prática pedagógica.

Grupos de Estudo e Pesquisa-Ação:

- Descrição – grupos formados por professores que se reúnem para estudar temas específicos de interesse pedagógico, realizar pesquisas em sala de aula e implementar novas práticas com base nas descobertas;
- Utilização – pode ser formalizado como parte do desenvolvimento profissional ou de projetos específicos dentro da escola;
- Benefícios – encoraja a inovação pedagógica, a colaboração entre colegas e a aplicação prática da teoria educacional.

O registro da prática pedagógica através desses instrumentos não só promove a reflexão crítica sobre o ensino, mas também contribui para o desenvolvimento contínuo e de todos os aspectos da educação transformadora. Escolher e combinar diferentes instrumentos permite uma visão mais rica e abrangente da prática docente, beneficiando professores e alunos.

Em razão da discussão apresentada e da necessidade de mudança na forma de tratar a formação continuada no espaço escolar, indica-se algumas questões que podem servir de reflexão para a escola e para os professores: De que maneira a escola pode promover a aprendizagem dos professores em contextos de formação em serviço? Como é possível, em atividades continuadas, formar professores profissionais? Quais atividades formativas potencializam o desenvolvimento contínuo dos educadores? Quais ações contribuem para a formação simultânea de profissionais reflexivos, que tenham visão e posicionamento investigativo, com capacidade de analisar e de teorizar sobre as suas práticas? Quais pontos devem ser observados para que ocorra a avaliação das práticas formativas de modo permanente?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do professor pesquisador representa uma abordagem poderosa para o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino. Ao integrar a pesquisa à prática pedagógica, os professores tornam-se agentes ativos na construção do conhecimento e na promoção de uma cultura investigativa nas escolas. Para que essa prática se torne efetiva e sustentável, é essencial que haja um suporte institucional robusto e um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento dos professores como pesquisadores.

Pelo que discutimos e pela realidade que os professores enfrentam no cotidiano das escolas, é preciso uma discussão ampla e permanente sobre a articulação entre o ensino e a pesquisa na prática docente. Esse contexto resultará na valorização da ação desenvolvida pelo professor na sala de aula. Assim, a reflexão sobre a ação educativa é parte integrante da formação permanente do docente e pode resultar no interesse em produzir conhecimentos que possibilitem o fortalecimento da prática no contexto da formação em serviço.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Francisco Cordeiro. **Diário** – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/578>. Acesso em 30/07/2024.
- AMÉLIA DOMINGUES DE CASTRO E MARIA PESSOA DE CARVALHO, (ORG.). **ENSINAR A ENSINAR. Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo, Cengage, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum,mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acessado em: 22/08/2024.
- COCHRAN-SMITH, M.,LYTLE, S. L. **The Teacher Research Movement: A Decade Later**. Educational Researcher, 28(7), 15-25.
- ESTEVAM, E. R., & SALES, S. R. (2018). **Formação de professores e tecnologias digitais: levantamento e análise da produção discente na pós-graduação em educação**. Revista Intersaberes, 13(28), 37-50.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Washington Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAN, J. M. (2021). **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus.
- OLIVEIRA, D. A. **Políticas educacionais e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SANTOS, Maria. **Práticas Pedagógicas e Reflexão Docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos, et al. **Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 8, n. 01, p. 69-82, 2006.
- SHULMAN, Lee S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. Educational researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

AUTORES

ANA MARIA FERNANDES DOS SANTOS COSTA



Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima, possui especialização em Ciências da Educação pela Faculdade de Pinheiros. Atua como professora há 24 anos, com experiência no Ensino fundamental I e II, Orientação, Coordenação e Gestão pedagógica. Atualmente atua na Educação básica do Estado de Roraima, com lotação na SEED, no Colégio Estadual Militarizada Fernando Grangeiro de Menezes na função de apoio pedagógico. Tenho interesse em desenvolver e aplicar práticas pedagógicas inovadoras, visando o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Email: anamariafernandes43@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4534818565611780>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4187-501X>

ANGELICE SOARES FERREIRA



Possui licenciatura em Filosofia pela universidade Estadual de Roraima – UERR (2011), licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2023), especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES (2012), especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade de Educação São Luís – FESL (2021). Atua como professora de Filosofia e Sociologia da educação básica do Governo do Estado de Roraima-SEED/RR, ensino médio regular e EJA do Colégio Estadual Militarizado CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes.

E-mail: angelicesoaresferreira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6984649491010935>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1985-9923>

ELIENE SOUSA SILVA



Graduada em licenciatura em pedagogia pela Universidade Estácio da Amazônia (2016), com segunda licenciatura em História pela Faculdade Claretiano (2017), Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e clínica e Psicopedagogia Institucional e clínica pela faculdade Favani (2022). Atua como professora auxiliar da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII.

Email: eliene1504@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4250782258763609>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6570-9043>

ELIZANDRA MARIA DA COSTA ALVARENGA



Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (2018) e graduada em Letras – Português pela Faculdade Educacional da Lapa (2020). Atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio do CEMXXXIII- Fernando Grangeiro de Menezes.

Email: elliz16rr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7687464170926355>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5386-7385>

ERONILDO CASTRO



Possui graduação em Física (Licenciatura Plena, UFRR - 2004), Especialização em Ensino de Ciência da Natureza e Matemática (UFRR - 2006), mestrado em Física da matéria condensada (UFRR - 2013) e Doutorado em Física (UnB/IF - 2022). É professor da área de CNT (Física) do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Roraima. Possui experiência no Ensino Médio e Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, iniciação científica, formação de professores, metodologia de ensino e currículo.

Email: castroeron@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3930180571021116>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9465-6187>

FRANCISMA DE OLIVEIRA DINIZ



Professora de Matemática da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED. Também, atuou como professora na rede municipal de Educação de Boa vista/RR entre 2010 a 2017 (SMEC). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima – UERR (2019). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógica: Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima – UERR (2007). Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Roraima – UERR (2013).

Email: francis.bv2@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439380199879996>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0354-5554>

ILMA LIMA DA SILVA



Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Roraima. Graduada em letras pela Universidade Estadual de Roraima. Especialista em Gestão do trabalho Pedagógico pelo IBPEX. Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade Censupeg. Professora efetiva do Governo do Estado de Roraima – SEED – atuando como professora da Sala de Recursos Multifuncional no Colégio Estadual Militarizado XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes.

Email: ilsilva2909@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4200801671718722>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2372-0444>

JAIRZINHO RABELO



Licenciado e Mestre em Letras pela UFRR; especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo IBPEX; Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara. Professor da Rede Estadual de Ensino de Roraima, lotado na Divisão de Fortalecimento do Currículo – DIFC e Professor da Universidade Estadual de Roraima.

Email: jairzinho.rabelo@uerr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3487090875309632>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5977-1948>

JOÃO QUÊNDIDO GOMES CARVALHO



Possui graduação em Geografia (Licenciatura/Bacharelado) pela Universidade Federal de Roraima-UFRR (2007); Especialização em Educação Profissional (2009), pela Universidade Estadual de Roraima-UERR. Atua como professor de Geografia da rede estadual de educação básica do Estado de Roraima/Colégio Estadual Militarizado CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes.

Email: joao.carvalho@educacao.rr.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2117840702865148>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9523-2655>

JOILMA FEITOSA OLIVEIRA



Graduada em Letras pela UFRR e pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino de Língua Espanhola pelo IPBEX. Atua como Coordenadora Pedagógica no CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes.

Email: joilmafeitos@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288032411238515>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6715-0120>

JULIANI CORRÊA BERLEZI



Possui graduação em Letras- espanhol e literatura hispânica pelo IFRR (2017), graduação em Pedagogia pela FAEL (2021), especialização em Docência da Língua Espanhola pelo IFRR (2019). Atualmente, cursa licenciatura em letras - português pela FAVENI. Atua como professora efetiva pela Prefeitura Municipal de Boa Vista - SMEC, e professora efetiva de Língua Espanhola na Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII.

Email : prof.julianiberlezi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0871749409541782>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1784-8278>

KARLA DANIELLE MATOS MENEZES KING



Possui graduação em Letras - Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo. É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente é professora de Língua Inglesa do Colégio Cathedral e faz parte do quadro efetivo - Secretaria de Estado da Educação e Desportos do Estado de Roraima (SEED). Tem interesse por pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores em perspectivas críticas, decoloniais e translíngues.

Email: karladaniellematosmenezes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6249918627388472>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4914-3765>

KÉZIA WANDRESSA DA COSTA LIMA



Professora de História na Educação Básica no Estado de Roraima; Professora de História na Fundação Bradesco. Doutoranda em História Social pela UFRJ (2021-2024). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras-UFRR (2016-2018).

Email: kezialima@ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1154126295902953>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0267-6720>

KAYLENS LEE JHONSON LIRA DE SOUZA



Possui Mestrado em Física na área de física de plasmas pela UFRR-UFF(2013), Licenciatura em Física pela UERR (2011), Técnico em eletrônica pelo CEFETRR(2008), graduando em engenharia elétrica pelo Centro Universitário Estácio da Amazônia(2024). Atua como professor de Física da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes – CEMXXXIII, atua como professor do ciclo básico em engenharias Civil/Elétrica do centro Universitário estácio da Amazônia.

Email: prof.fis.lee@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0444551154509715>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9978-2430>

LADY DAYANA AGUIAR FONTENELE



Possui graduação em Letras - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura (FACINTER). É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UERR/IFRR). Atualmente é professora de Língua Inglesa da Escola Estadual Militarizada Fernando Grangeiro de Menezes e faz parte do quadro efetivo - Secretaria de Estado da Educação e Desportos do Estado de Roraima (SEED).

Email: ladydayanaaguiar@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2675771424748664>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0905-3590>

LÍVIA GOMES RODRIGUES DIAS



Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão e Orientação) pela Faculdade Dom Alberto. Atua como Gestora Pedagógica no CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes.

Email: liviagrodrigues@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9897540259211648>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2083-9479>

LUIZA YASMIM SILVA GARCIA



Graduada em Licenciatura plena em Letras Português/Espanhol, pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Pós-graduação “Lato Sensu” Especialização em Ensino de Línguas pela Universidade Estadual de Roraima(UERR). Atua como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII.

Email: luizayasmim29ali@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8877333016736503>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6043-9775>

MARCO ANTONIO PEREIRA DA GAMA



Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Roraima (2022.2). Atua como professor de Matemática no Ensino Fundamental e Médio do CEMXXXIII- Fernando Grangeiro de Menezes.

Email: profmarco.gama@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7887572454278996>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2530-1785>

MARIA ELIENE DA SILVA TEIXEIRA



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima, Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão Escolar pela Facinter Curitiba, Especialização em Ciências da Educação pela Faculdade de Pinheiros, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol, Paraguai. Atuo como professora há 23 anos, com experiência no Ensino Infantil e fundamental I e II. Com lotação na SEED, na Escola Estadual Militarizada Fernando Grangeiro de Menezes com a função de Professora Orientadora.

Email: elienelsil@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7626554702396271>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4594-1280>

MARIA ELISÂNGELA LIMA DOS SANTOS



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima – UERR em (2007), especialização em Gestão dos Sistemas Educacionais pela Universidade Estadual de Roraima – UERR em (2009) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR em (2019). Atua como professora auxiliar da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII. É Técnica em Educação do Instituto Federal de Roraima – IFRR.

Email: Maria.elisangela@ifrr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7378045790261450>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6119-7542>

MARIA GILVANIA DE MENEZES PINHEIRO



Graduada em História pela Universidade Federal de Roraima, especialista em História da Educação pela FACUMINAS- Faculdade de Minas Gerais. É mestranda em Educação pela FUNIBER. Atua como Vice Gestora no CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes.

Email: mariagilvaniamenezes@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7049-4433>

NILZETE DOS SANTOS COSTA



Possui graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade Unopar polo Catedral (2019), Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Educacional – Fael, Pós-graduação em Educação Especial e AEE, e Literatura, cultura e ensino da arte pela Faculdade Faculminas. Atua como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII.

Email: nilzetedsc1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8153490414276486>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4899-9536>

NÚBIA PAULO DA COSTA ANDRADE



Graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2006), Especialista em Educação Especial pela FAEL (2023) e Mestre em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES (2014). Atualmente é coordenadora da Comissão Própria de Avaliação - CPA do Instituto de Educação e Inovação - IEDI. Atua como tutora do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Roraima - IFRR. É professora de Língua Portuguesa da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima - SEED. É professora da Educação Superior pelo Instituto de Educação e Inovação - IEDI. É professora formadora do curso de Licenciatura em Pedagogia na comunidade indígena no município de Uiramutã pelo Instituto de Educação e Inovação - IEDI.

Email: anubia2903@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7609134013529563>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6951-2323>

ROZENIRA DA COSTA CAMELO



Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Graduada em Português pela Faculdade de Ciências da Bahia-(FACIBA). Pós-Graduada em Ciências da Educação pela Faculdade de Pinheiros-FAPPós-Graduada em Educação Especial-IBPEX. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol, Paraguai. Cursos de AEE, LIBRAS, Deficiência Intelectual, Tecnologia Assistiva, Confecção de Material em Libras, Síndrome de Down. Atuo como professora há 31 anos, onde estou a 13 anos a frente da Sala de Recursos Multifuncional da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII

Email: rozeniracosta@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7015418554341509>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5155-9728>

UBIRACY PEREIRA JUNIOR



Possui graduação em Ciências Biológicas pela Fundação de Ensino Superior de Olinda-FUNESO (2001), especialização em Biologia Geral pela Faculdade Frassinetti do Recife-FAFIRE e (2002) e mestrado em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Roraima-UFRR (2015). Atua como professor de Biologia da Educação Básica pelo Governo do Estado de Roraima – SEED no Colégio Estadual Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII.

Email: ubiracyjrperreira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8098877363166695>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4317-8607>

VIVIAN DE APARECIDA OLIVEIRA CARREIRO



Formada em Letras pela Universidade Federal de Roraima, mestre em Literatura e Cultura Regional pela mesma instituição. Atualmente, integra o apoio pedagógico do CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes, é bolsista da UAB/IFRR e colaboradora no Instituto de Educação e Inovação – IED.

Email: viviaoc28@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4944486357151429>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9240-9457>

Com uma linguagem acessível e envolvente, Saberes do Ensinar nos Sabores do Aprender, se destaca como uma leitura indispensável para todos aqueles que acreditam na educação como um caminho para a transformação, pois, como educadores, precisamos apurar nossos olhares para as mudanças, acompanhá-las para acreditarmos que os sonhos de um mundo melhor passam pela escola e pela construção coletiva, mediada e compartilhada dos conhecimentos. Este é um convite para redescobrir o prazer de ensinar e de aprender, explorando os sabores únicos que cada vivência escolar pode proporcionar.

ISBN 978-65-89203-77-3



9 786589 203773 >