ISBN: 978-65-89251-05-7

# EDUCAR PARA ALÉM DO ÓBVIO

NO.1

instituto sidarta



## EDITORIAL

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES

## ENSAIOS

TEMAS TRANSVERSAIS
LÍNGUAS ADICIONAIS
LÍNGUA PORTUGUESA

## ARTIGOS

EDUCERE
EDUCAÇÃO BILINGUE

# PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAR PARA ALÉM DO ÓBVIO

EDUCAR PARA ALÉM DO ÓBVIO

**1ª Edição, 2023**
**Realização Instituto Sidarta**
**Programa Educar para Além do Óbvio**

**Instituto Sidarta | Colégio Sidarta**
**Presidente:** Ya Jen Chang.
**Diretora:** Maria Aparecida Schleier.
**Equipe:** Camila Castro e Guilherme Souza

**Escola Magnus Domini**
**Diretora:** Dalgisa Martins Victor.
**Coordenadora:** Larissa Minuesa Pontes Marega.

**Coordenação Editorial:** Camila Castro.
**Autoria dos ensaios e artigos (ordem alfabética):** Camila Castro, Daniela Antoniazzi, Everton Vinha, Guilherme Souza, Laura Leonardo, Luísa Elias, Mayara Crisoste, Melissa Bittencourt, Nathalie Omachi, Rodrigo Mendonça, Ya Jen Chang.
**Revisão:** Laura Leonardo e Mayara Crisoste.
**Edição e Diagramação:** Camila Castro.
**Arte:** Canva - White Minimalistic Modern Typography Travel Magazine.
**Imagens (fotos e vetores):** Colégio Sidarta e Escola Magnus Domini.

Estrada Fernando Nobre, 1332 – Cotia – SP
Tel.: (11) 4612 2711 – institutosidarta@org.br



institutosidarta

# EDITORIAL

EDUCAR PARA ALÉM DO ÓBVIO

Esta é a 1ª Publicação do **Programa Educar para Além do Óbvio**, do Instituto Sidarta.

Nosso objetivo é compartilhar e difundir as propostas investigativas, evidências e dados coletados, boas práticas e experiências dos educadores e das educadoras do Colégio Sidarta e outras instituições. Nesta edição, contamos com a parceria da Escola Magnus Domini.




Voltada para educadores, a publicação conta com ensaios e artigos elaborados ao final da 1ª Edição do Programa, realizada em 2022.



Durante esse ano, o programa materializou a forma como nós, educadoras e educadores, somos capazes de reaprender a sermos pesquisadores. Assim, colhemos bons frutos e desejamos que as pesquisas tragam novas e curiosas perguntas.



Agradecemos todos que participaram da 1ª edição, principalmente, aqueles que escolheram compartilhar suas boas práticas nesta publicação.

Equipe do Programa Educar para Além do Óbvio.



# SUMÁRIO NO.1


## EDUCAÇÃO PARA A VIDA

**YA JEN CHANG**

O artigo “Educere: trazer para fora, guiar, conduzir” abre a publicação para propor uma reflexão sobre a importância de se pensar a Educação, **p. 6**.

## TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

**CAMILA DE CASTRO CASTILHO**

O ensaio “Por que usar tecnologias digitais em práticas pedagógicas pós pandemia?” propõe uma discussão sobre tecnologia na escola, **p. 12**.

## LÍNGUA PORTUGUESA

**EVERTON LUIS PAULINO VINHA**

O ensaio “Como expressar sentimentos usando adjetivos?” apresenta uma proposta lúdica de trabalho com diferentes textos, **p. 17**.

## LÍNGUA PORTUGUESA

**LAURA LEONARDO DA SILVA**

O ensaio “Como portfólio pode ser um registro do percurso de aprendizagem?” aborda o uso do documento no processo de aprendizagem de língua, **p. 23**.




institutosidarta



# SUMÁRIO NO.1


## LÍNGUA PORTUGUESA

**MAYARA CRISOSTE**

O ensaio “Como o diário do leitor pode aproximar o estudante da leitura e da escrita?” fala da importância da escrita por fruição a partir de leitura, **p. 28**.

## CIÊNCIAS DA NATUREZA

**NATHALIE AIKE OMACHI**

O ensaio “Como o arco-íris se forma no céu?” relaciona o uso de metodologias ativas ao ensino de Física por meio da investigação, **p. 32**.

## HÁBITOS DE ESTUDOS

**GUILHERME OLIVEIRA SOUZA**

O ensaio “Como um currículo de estudo pode desenvolver autonomia nos alunos?” aborda o tema do ensinar a aprender e a estudar, **p. 38**.

## EDUCAÇÃO INFANTIL

**LUISA BERTOLADO ELIAS**

O artigo “Quais são os mapas da escola para as crianças” discute a importância da exploração dos espaços escolares na Educação Infantil, **p. 43**.



# SUMÁRIO NO.1


## EDUCAÇÃO BILINGUE

**MELISSA G. REGIS BITTENCOURT**

O artigo “Ensino de línguas adicionais na primeira infância” aborda os benefícios da Educação Bilíngue para o cérebro da criança, **p. 51**.

## LÍNGUA INGLESA

**DANIELA G. DE ARAÚJO ANTONIAZZI**

O ensaio “Como desenvolver leitura de textos em inglês em salas heterogêneas?” aborda o ensino do idioma para a equidade, **p. 55**.

## LÍNGUA INGLESA

**OHANA MEIRA PINTO**

O ensaio “Como o ensino do inglês como língua franca pode contribuir com a formação cidadã dos alunos?” apresenta a abordagem multicultural e interdisciplinar do idioma, **p. 60**.

## LÍNGUA INGLESA

**RODRIGO TIAGO MENDONÇA**

O ensaio “Como criar um ambiente seguro que permita experimentações em Língua Inglesa?” discute o uso do RPG nas aulas de inglês para promoção de um ambiente seguro, **p. 65**.




institutosidarta

# EDUCAÇÃO PARA A VIDA

## EDUCERE: TRAZER PARA FORA, GUIAR, CONDUZIR

**YA JEN CHANG***

"EDUCAÇÃO PARA A VIDA,
PARA O SERVIÇO À SOCIEDADE
E PARA O DESPERTAR DA SABEDORIA,
QUE É RECONHECER A UNIDADE NA DIVERSIDADE."
PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DO INSTITUTO SIDARTA

Todas as pessoas no mundo nascem com um potencial único de contribuição com a sociedade. Ao longo de nossas vidas, descobrimos novas habilidades, as quais desenvolvemos e fortalecemos nessa jornada de evolução contínua. Apoiar esse processo de aprendizagem contínua é a essência do ato de educar ou ***educere***, que significa trazer para fora, guiar, conduzir.

Como reflexo dessa ideia, o processo educativo deve estar centrado no fortalecimento dos indivíduos e no desenvolvimento da compreensão de si, de suas relações com o meio ambiente, com o entorno, com o mundo e das dinâmicas das interações humanas.

No século XXI, em virtude da potencialização das conexões trazidas pelo desenvolvimento tecnológico digital, esperava-se também a evolução da educação. Infelizmente, o que vivemos na Educação é resultado da desconexão de interesses e expectativas. A realidade reduziu o conceito para um conjunto de disciplinas com infinitas listas de conteúdos estanques, e muitas vezes, sem significado para o aprendiz.

A sociedade se satisfaz com o conceito de escola preparatória para a universidade, em que os alunos são vistos frequentemente como tábulas rasas ou copos vazios a serem preenchidos com- por um conhecimento pasteurizado. Esses mesmos estudantes são vistos por meio de uma lente binária que identifica se sabem ou não fazer provas.




* O PRESENTE ARTIGO FOI ELABORADO POR YA JEN CHANG, PRESIDENTE DO INSTITUTO SIDARTA.

# EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Nesse paradigma, aqueles que respondem a essas expectativas são percebidos como sendo “ótimos alunos” e com “um futuro promissor”. Aqueles que não alcançam o resultado esperado são frequentemente rotulados como alunos “com dificuldades” e passarão o resto de suas trajetórias escolar e, por conseguinte, de suas vidas, acreditando serem menos capazes na comparação com os outros desempenhos.

Seria mesmo este o modelo de escola que queremos para os nossos alunos? John Dewey (2008), em seu livro “Educação e Democracia”, publicado há mais de 100 anos, já alertava para os riscos de uma educação pouco emancipadora, que produz pessoas propensas a seguir ordens, mas pouco criativas e protagonistas.

Frente aos desafios deste tempo, e com o crescente impacto das tecnologias digitais - como a inteligência artificial e as redes sociais, é preciso, mais do que nunca, repactuar o propósito da Educação contemporânea e recuperar a essência do ato de educar.

Assim, proponho cinco dimensões para que o processo de aprendizagem seja mais significativo e relevante para os dias de hoje. São elas: (1) O despertar da genialidade, (2) As diversas linguagens disciplinares, (3) A perfeição de um mundo imperfeito, (4) Convivência harmoniosa entre povos e (5) O equilíbrio com o ambiente ao redor.



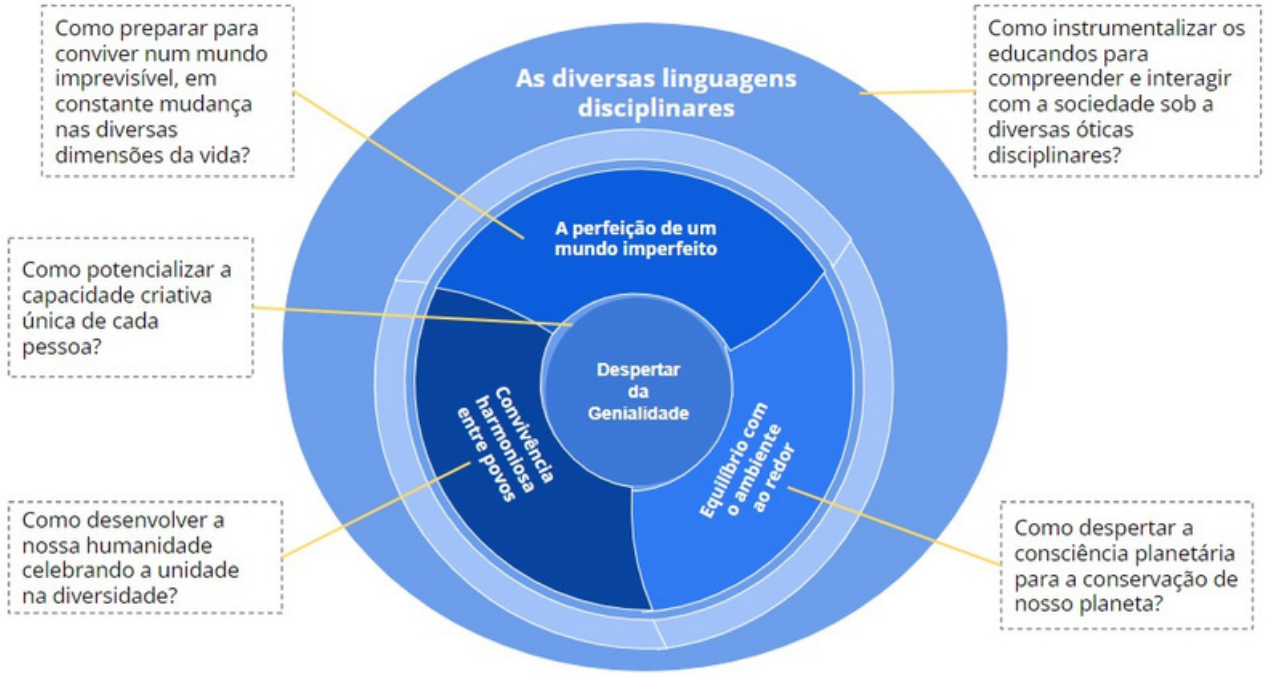
## O DESPERTAR DA GENIALIDADE

Todo ser humano nasce com uma genialidade inerente. Se ela se manifesta ou não, depende do quanto estamos dispostos a nos dedicar para fazê-la aflorar.

Ao longo de nossas vidas, sempre fomos levados a acreditar que os genes com que nós nascemos determinam o ponto máximo até o qual conseguimos nos desenvolver. Desde teorias de QI e testes de aptidão, tentamos reduzir o cérebro humano a algo simples de interpretar e compreender.

Sob uma ótica binária, a ciência, nas últimas décadas, tentou, por diversas vezes, provar o oposto do que pesquisas mais recentes da neurociência concluíram: não é possível colocar limites para o que o cérebro humano é capaz de fazer. Portanto, que direito temos de pré-julgar o destino final de uma criança logo no início de sua jornada de vida? Como fazer novas escolhas educacionais para desenvolvê-los na sua plenitude?

# EDUCAÇÃO PARA A VIDA




## AS DIVERSAS LINGUAGENS DISCIPLINARES

A lógica disciplinar possibilitou importantes avanços da humanidade, pois ela estabelece um arcabouço com princípios, critérios, e códigos pré-acordados, ou seja, uma lente específica por meio da qual podemos desfrutar da inteligência coletiva para aprofundar e interpretar determinados eventos. Mas, neste momento, na contramão dos avanços em muitas escolas, o processo de organização disciplinar reduziu o conhecimento para listas de conteúdos desconexas e descontextualizadas.

Por isso, é preciso revisitar nossas escolhas e ensinar não só os fatos relacionados à disciplina, mas também, seus fundamentos no âmbito metacognitivo. Só assim eles serão capazes de gerar novos conhecimentos na disciplina e até criar novos campos de estudo, sem perder de vista a interconectividade desses saberes.

## A PERFEIÇÃO DE UM MUNDO IMPERFEITO

Em nosso planeta, tudo está em constante evolução. Mesmo aquilo que consideramos inerte está sujeito a processos de transmutação, pois há influência de fenômenos maiores, como a rotação da terra, a influência do sol, da lua e do universo.

A ideia de que existe um único “certo”, uma verdade absoluta e irrefutável não passa de uma crença equivocada. A vida real não poderia ser nada mais distante dessa afirmação. Qual o impacto disto na educação?

# EDUCAÇÃO PARA A VIDA



A começar, romper o paradigma das verdades imutáveis e instrumentalizar os educandos para lidar com a imprevisibilidade da vida. Ensinar também que, seguir o procedimento correto não é garantia do resultado certo, pois em situações reais muitas vezes não temos controle de todas as variáveis. O melhor que podemos fazer para lidar com as surpresas da vida, é aprimorar nossa flexibilidade no pensar e no agir para que saibamos buscar a melhor solução para cada desafio. À medida que os educandos se deparam com desafios dos mais simples aos mais complexos e assumem as consequências de suas escolhas, eles desenvolvem tanto a musculatura quanto a confiança de que serão capazes de superar qualquer situação nesta vida perfeitamente... Imperfeita.



## CONVIVÊNCIA HARMONIOSA ENTRE POVOS

A natureza do ser humano é viver em sociedade. Nascemos dentro de um núcleo familiar e, ao longo de nossas vidas, aprendemos a conviver uns com os outros, em comunidade. Com o crescimento da população a cada dia e o avanço das tecnologias, inevitavelmente desbravamos novos territórios físicos e virtuais, ora virgens, ora povoados por essa aldeia global. Como lidar com essa imensidão de culturas e perspectivas diversas?

# EDUCAÇÃO PARA A VIDA

O espaço da educação deve permitir o exercício diário dos alunos com aqueles que são similares e diferentes de si, especialmente para o desenvolvimento da empatia. Na sociedade digital, muitas vezes as interações humanas, restritas a um pequeno quadrado na tela, limitam a possibilidade do aprimoramento de nossa capacidade de comunicação que contemple as linguagens verbal e não verbais.

Se nós, cidadãos desta aldeia global, desejamos viver numa sociedade mais harmônica e menos violenta, precisamos nos reconectarmos com aquilo que nos torna humano, reconhecer a interdependência de todos os seres, e abrir espaços para diálogos e para a escuta genuína de forma mais generosa e empática. Ao fim, sabemos que todos temos algo em comum: o desejo de ser feliz.





## EQUILÍBRIO COM O AMBIENTE AO REDOR

O que é sucesso? Dentro do paradigma atual, sucesso é crescer incessantemente, na qual a ordem do dia é subir sempre, tendo pouco espaço para paradas para reflexão, ou mesmo para retrocessos no âmbito pessoal e coletivo. Muitos levam as vidas acreditando que sucesso é crescer profissionalmente, aumentar nossos ganhos financeiros e, com isso, aumentar a felicidade.

Mas, essa corrida por obter cada vez mais bens materiais, não é sustentável, e gera uma série de patologias que levam ao esgotamento dos recursos naturais do planeta e põe em risco o bem estar coletivo. Se quisermos ter condições de perpetuar a humanidade e desfrutar de uma qualidade de vida para hoje e também para o amanhã, é preciso fazer escolhas que resultam num equilíbrio com o meio ambiente.





# EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Em resumo, o conjunto dessas dimensões tem como objetivo promover uma reflexão sobre a influência dos modelos mentais nas nossas vidas e como elas impactam nosso jeito de interagir com o mundo.

Considerando a radical mudança que está por vir com a comoditização da inteligência artificial, entre outras tecnologias, e os reflexos desse novo *modus operandi* na nossa sociedade, como será o seu impacto?

Acredito que é de suma importância reorganizarmos o sistema educacional para, de fato, trabalharmos para **educere**. Isso porque não podemos mais nos contentar com uma educação meramente informativa.

Com o conhecimento que temos hoje sobre o potencial do cérebro humano, temos o dever de redesenharmos a jornada educacional, para que possamos despertar os potenciais criativo, crítico, empático e consciente de todos e nos apoiarmos uns aos outros como agentes de transformação na construção da sociedade do hoje e do amanhã.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Ática, 2008.

MOSER, J. et al. **Mind Your Errors**: Evidence for a Neural Mechanism Linking Growth Mind-Set to Adaptive Posterror Adjustments, 2011.

DWECK, C. **Mindset**: A nova psicologia do sucesso. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2017.

DOIDGE, N. The Brain that changes itself. Penguin Life, 2007.

SCHARMER, O. **Liderar a partir do futuro que emerge**: a evolução do sistema econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2018.

# TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

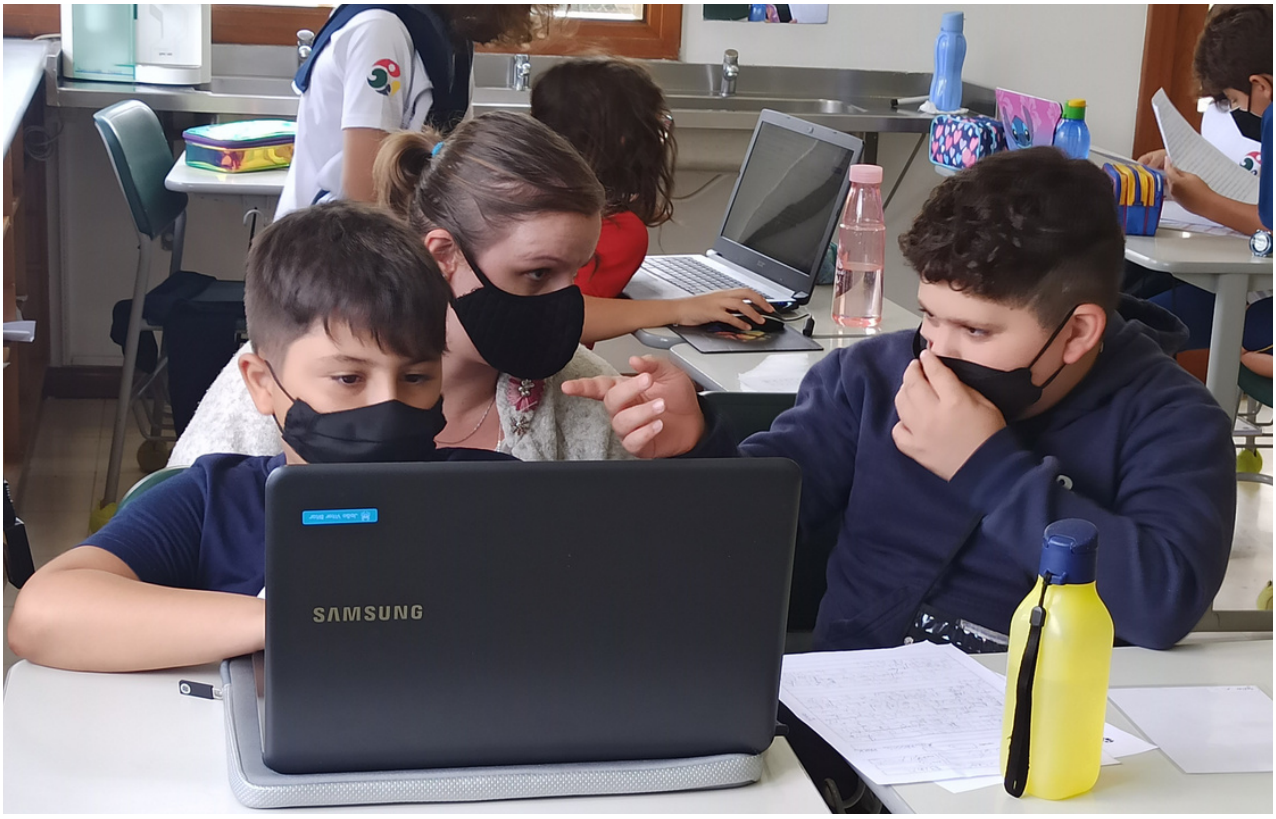
## POR QUE USAR TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS?

**CAMILA DE CASTRO CASTILHO***

**RESUMO**
Durante as aulas na modalidade de Educação a Distância (EaD), em 2020, e na modalidade híbrida, em 2021, elaboramos e rodamos o Webcurrículo do Sidarta, com propostas intencionais para integrar as tecnologias digitais ao currículo como tema, objeto de ensino e espaço de ensino-aprendizagem. Mas... E após a pandemia? Será que a integração das tecnologias digitais seguiu com intencionalidade? De que forma? E, com a crescente preocupação das crianças em frente às telas, como integrar tecnologias digitais de forma significativa às propostas pedagógicas para crianças?

**Palavra-chave:** tecnologias digitais, webcurrículo, crianças, pós-pandemia.

"MEU MAIOR DESAFIO FOI APRENDER A USAR O *TABLET* E EM QUE MOMENTO ELE PODERIA ENTRAR".
PROFESSORA TUTORA DO 1º ANO.




* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR CAMILA DE CASTRO CASTILHO, COORDENADORA DE CIÊNCIA DAS LINGUAGENS DO CICLO 1 DO COLÉGIO SIDARTA, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

# TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

## INTRODUÇÃO

Aprender e ensinar no século XXI é construir e validar conhecimentos. Neste sentido, a integração das tecnologias digitais na educação possibilitam a difusão de diferentes formas de comunicar e de entrar em contato com diversos tipos de informação, substituindo formatos tradicionais. Entretanto, o acesso dos alunos às tecnologias digitais e o trabalho com letramento e cidadania digitais variam muito entre as escolas e os perfis socioeconômicos dos alunos.

Durante o período de pandemia de covid-19, a comunidade escolar do Sidarta se viu obrigada a usar tecnologias digitais, que passaram a fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem por meio de três perspectivas: Enquanto meio e potencialização de recursos, como tema transversais e enquanto práticas e gêneros.

Desse modo, foi realizado um trabalho coletivo para identificar habilidades que estavam sendo trabalhadas e desenvolver algumas delas de forma intencional. A construção do *web* currículo (ALMEIDA, 2014), que teve vigência entre os anos de 2020 e 2021, contou com um mapeamento de atividades, propostas e práticas pedagógicas que trabalham as habilidades estabelecidas, avaliação e autoavaliação sobre a relação e o uso dessas tecnologias.





Porém, com o retorno às aulas presenciais – e também com a mudança de parte do corpo docente -, a proposta de uso e de integração das tecnologias digitais perdeu força. De um lado, a comunidade escolar entende que as mudanças tecnológicas são inevitáveis. De outro, estamos em um momento em que o contato e a troca presencial entre os seres humanos são cada vez mais fundamentais.

# TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

## SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Após a pandemia e do uso excessivo das tecnologias digitais, o trabalho com essas tecnologias digitais precisava ser revisto. Afinal, segundo a última edição da pesquisa *Consulta Brasil*, 80% da faixa etária de até 12 anos informou acessar, no mínimo, 1 vez por dia. O tempo de tela DIÁRIO de crianças aumentou 54% de tempo de tela (Unifesp, 2020; UFMG, 2020).




RECOMENDAÇÕES SOBRE TEMPO DE EXPOSIÇÃO DE TELAS.
FONTE: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, EM 2022.

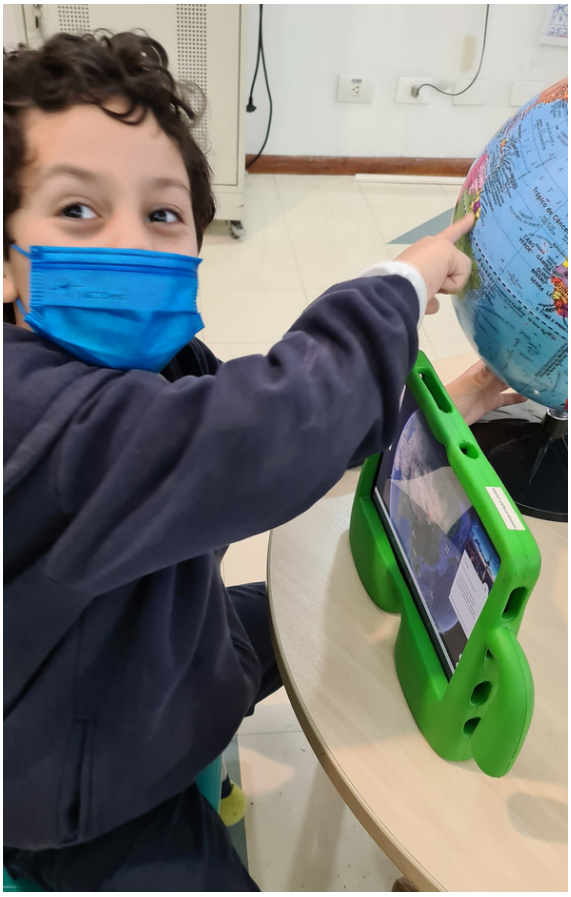
Segundo pesquisa do final de 2020 do Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina (Unifesp), mais de 55% das crianças avaliadas faziam as refeições assistindo a vídeos e 28% passavam longos períodos assistindo vídeos e jogando games.

O excesso de tela, que acontece sobretudo fora de uma proposta pedagógica significativa, não colabora para o desenvolvimento de habilidades e de competências que requerem o uso das tecnologias digitais. Segundo pesquisa Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina (Unifesp, 2020), mais de 55% das crianças avaliadas faziam as refeições assistindo a vídeos e 28% passavam longos períodos assistindo vídeos e jogando games.

Assim, é importante promover o Letramento Digital, nos contextos escolares, com o objetivo de familiarizar os alunos com aparelhos, interfaces e aplicativos pré-selecionados, por meio de um trabalho assistido, modelando um uso responsável das tecnologias digitais.

Essa proposta tem como objetivo um trabalho progressivo com tecnologias digitais, que vai além da parte técnico-funcional. Isso porque temos que desenvolver aprendizagens pautadas na convergência de mídias, no letramento crítico e na ética para a participação na cibercultura.

# TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO



ALUNO CONFERINDO O GLOBO E O *GOOGLE MAPS* POR MEIO DO *TABLET* - APRENDENDO A PESQUISAR. COLÉGIO SIDARTA, 2022.

Muito embora os professores concordem que é necessário integrar as tecnologias digitais à educação, mesmo porque a transformação digital se tornou essencial para o mundo do trabalho pós-pandemia, houve um retrocesso nesse uso e também de conhecimento da proposta curricular digital.

Para que fosse possível responder à pergunta da pesquisa, foram realizadas acompanhamentos e verificações com professores e alunos para elaborar um mapeamento de uso das tecnologias digitais tendo em vista três perspectivas de uso:

- Potencializar a aprendizagem nas diferentes disciplinas (português, inglês, matemática etc.), com acesso a aplicativos, plataformas e outros recursos digitais.
- Coletar dados para os nossos projetos investigativos (buscar, coletar, selecionar).
- Registrar nosso processo de aprendizagem e as nossas descobertas.

## DADOS COLETADOS

Os dispositivos como *tablets* e computadores, assim como aplicativos e outros programas usados, durante o ano de 2022, serviram para:

- Potencializar as aprendizagens, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Ciências Humanas.
- Coletar dados para pesquisa (buscar, coletar, selecionar), principalmente nas disciplinas de Jornada da Autogestão - Hábitos de Estudos e Ciências Humanas.
- Fazer checagem de conhecimentos, principalmente em Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa.
- Registrar em fotos e em vídeos o processo de aprendizagem.

O processo de coleta de evidências, dados e frases se deu a partir da leitura de planejamentos, acompanhamento e observações de sala de aula, além dos diálogos com os professores, principalmente dos 1º e 2º anos.

# TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada com os professores e os alunos de 1º a 3º anos do Ciclo 1 do Colégio Sidarta, é possível constatar que o excesso de uso de tecnologias digitais durante a pandemia causou uma reação contrária no retorno ao presencial, fazendo com que quase nenhum uso fosse considerado. Ainda, a escola segue com foco no letramento grafocêntrico, com dificuldades de integrar as tecnologias digitais como tema, objeto de ensino e espaço de ensino e de aprendizagem.





Desse modo, a integração de tecnologias digitais de forma intencional só acontece nas aulas de determinados professores, a maioria com maior relação com o digital ou que se desafia a proporcionar a experiência para si mesma e para os seus alunos. Conforme o volume do conteúdo pedagógico aumenta (2º e 3º anos), as professoras "abrem mão" de atividades que integrem tecnologias digitais. Segundo elas, os motivos são tempo e conteúdo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. V. (Org.). **Web Currículo**: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20 – 38.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil** [livro eletrônico] : TIC Kids Online Brasil 2021. 1. ed. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

FELIX E.; SILVA V.; CAETANO M.; RIBEIRO M.V.V.; FIDALGO T.M.; ROSA NETO F.; SANCHEZ Z.M.; SURKAN P.J.; MARTINS S.S.; CAETANO S.C. **Excessive Screen Media Use in Preschoolers Is Associated with Poor Motor Skills**. Cyberpsychol Behav Soc Netw. São Paulo: Unifesp 2020; Jun;23(6):418-425.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de Orientação Menos tela mais saúde**. Sociedade BR de Pediatria. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: set. 2023.

# LÍNGUA PORTUGUESA

## COMO EXPRESSAR SENTIMENTOS USANDO ADJETIVOS?

**EVERTON LUIS PAULINO VINHA***

**RESUMO**
O presente ensaio apresenta uma pesquisa acerca da aprendizagem de adjetivos sob a perspectiva funcionalista em uma sequência didática pautada no conceito de multiletramentos. Realizada a partir do trabalho com diferentes gêneros, a sequência didática foi aplicada em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Magnus Domini. O recorte do trabalho com a sequência revelou a apreensão e o uso comunicativo de adjetivos, além da predisposição dos estudantes à aprendizagem por meio do jogo.

**Palavra-chave:** funcionalismo, sequência didática, multiletramentos, gêneros, adjetivos, socioemocional.




* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR EVERTON LUÍS PAULINO VINHA, PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA MAGNUS DOMINI, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

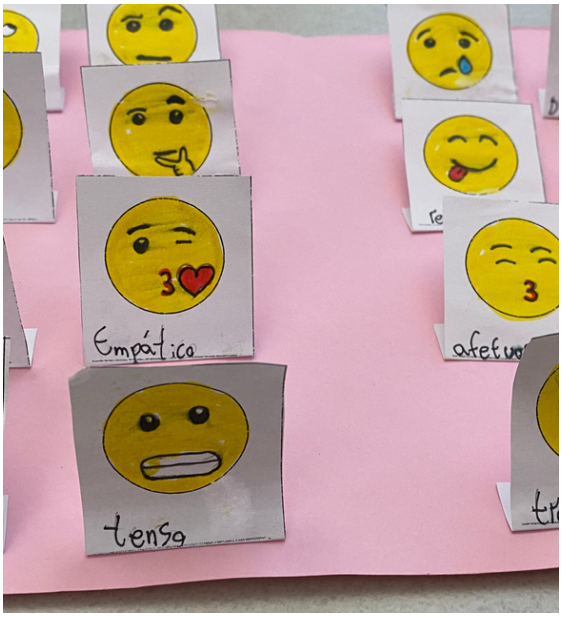
# LÍNGUA PORTUGUESA

## INTRODUÇÃO

As orientações para o desenvolvimento de habilidades de Língua Portuguesa, apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), preveem um ensino que contemple os multiletramentos. Em suma, os multiletramentos são práticas relacionadas aos textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos, tanto impressos como digitais, que abrangem uma diversidade de procedimentos e capacidades de leitura e de produção.

A multiplicidade de linguagens é decorrente das práticas sociais de dentro e fora da sala de aula e está presente em diferentes "textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não" (ROJO, 2012, p.18). Em sua maioria, são textos compostos de múltiplas linguagens, que exigem "capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar." (ROJO, 2012, p.19).

Dentro do contexto de sala de aula, o trabalho com o eixo de análise linguística, acrescenta-se à análise semiótica da língua. Tal colocação dialoga com a quarta competência geral da BNCC, que orienta um ensino voltado à aprendizagem da comunicação verbal e não verbal, inclusive, de sentimentos.




A partir das proposições da BNCC, selecionamos, para a pesquisa apresentada neste ensaio, as habilidades relacionadas à identificação de adjetivos e uma abordagem, em sala de aula, que tornasse esse saber contextualizado e significativo.

A pergunta-norteadora do estudo foi: "Como aprender a expressar sentimentos usando adjetivos?". Para responder a esse questionamento, desenvolvemos uma sequência didática para trabalhar as habilidades relacionadas à identificação dos adjetivos por meio da contextualização de seu uso no gênero poema e em outros textos, sejam eles escritos e/ou imagéticos.

Neste contexto, a perspectiva dos multiletramentos considera o trabalho com escuta de músicas, leitura e produção de poemas, análise de emojis, diferenciação de sensação e sentimentos por meio da leitura de imagens e produção de um jogo de semioses relacionadas. O trabalho com todos esses gêneros integrados e relacionados permitiu aos alunos o contato com a leitura multissemiótica, modalizada durante o processo de aprendizagem, e com o processo de produção de diferentes textos.

# LÍNGUA PORTUGUESA

## BASE TEÓRICA

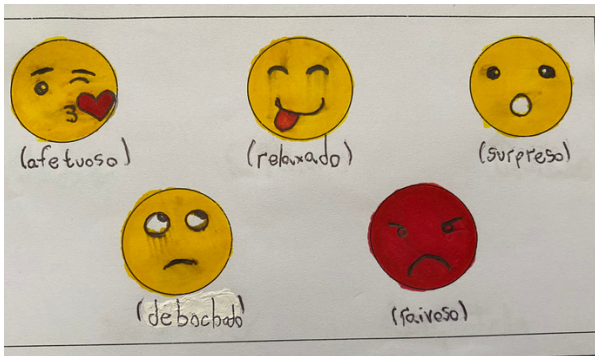
Desde 1998, o ensino de gramática é voltado à análise linguística, de acordo com os documentos oficiais para a educação no país (Brasil, 1998; Brasil, 2017). Conforme a última normatização curricular, orienta-se ensinar a "conhecer" e a "analisar as funções sintático-semânticas" das classes de palavras (Brasil, 2017, p. 83).

Ao tratar de uso e de função da língua, Maria Helena de Moura Neves (2002, p. 15) indica que dois são os pontos a serem considerados: o primeiro é o de que analisar o uso é analisar as palavras no texto; o segundo é o de que analisar as palavras é considerar que essas são multifuncionais, indicando a relevância do contexto para a função do vocábulo (Neves, 1997).

Tendo em vista esses referenciais teóricos, pautei a pesquisa na aprendizagem da língua, privilegiando seu uso. Nesse sentido, preocupei-me em minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes no reconhecimento de vocábulos abstratos para classificação linguística e em aprender os adjetivos, correlacionando-os à caracterização e à expressão de sentimentos, a fim de concretizar aquilo que é gramaticalizado, de modo abstrato, no ensino normativo.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este presente ensaio é sobre um recorte da sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) elaborada, que é mais extensa e que incluiu outros gêneros, além do poema. A sequência didática foi aplicada em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Magnus Domini, localizada em Maringá-Paraná.




Da sequência, destacamos três módulos. Decidimos iniciar a análise dos adjetivos no poema por um viés funcionalista (Neves, 1997; 2002). No primeiro módulo, foi proposta a leitura e a análise do poema Motivo, de Cecília Meireles. O objetivo era reconhecer os adjetivos utilizados, distinguindo os conceitos de sensação, emoção e sentimento. Com essa diferenciação, discutida em uma aula, os alunos produziram uma atividade de escolha e de desenho de cinco emojis, caracterizando-os com adjetivos que expressassem os sentimentos indicados pelas emoções faciais.

De um total de quarenta e oito atividades, notamos apenas sete incorreções no uso dos adjetivos, conforme a gramática normativa. As incorreções notadas foram de utilização de substantivos nomeando os sentimentos em vez de adjetivos caracterizando-os, incorreção por desatenção, uma vez que não identificamos nenhuma atividade totalmente incorreta e que se trata de um desvio corriqueiro no processo de aprendizagem do conteúdo gramatical.

# LÍNGUA PORTUGUESA

No segundo módulo, que durou cinco aulas, foi proposto o planejamento, a confecção e a aplicação do jogo Cara a Cara, que faz parte das culturas infantojuvenis, com a seleção, a nomeação e a criação de tabuleiro e de cartas a partir das emoções expressas por emojis, aliando-as a sentimentos. A produção do tabuleiro em papel cartão (22cmx17cm) e das cartas seguiu o modelo da atividade anterior, mas em duplas e com vinte emojis para cada integrante da dupla. Como resultado da produção dos tabuleiros, notamos oito incorreções de mesma natureza que aquela da atividade de adjetivação, das quais apenas uma se apresentou em ambos os tabuleiros da dupla, reforçando o caráter de desvio por desatenção.

Além da aplicação do jogo em uma aula entre as duplas e com rotação pelas estações dos outros jogos produzidos, a pergunta norteadora foi retomada no planejamento, na produção e na reescrita de um poema visual, em quatro aulas, configurando o terceiro módulo deste recorte. Os alunos foram convidados a escolherem e a desenharem um objeto que representasse a personalidade deles, como forma de planejamento, de escrita e de reescrita do poema aos moldes do objeto desenhado, a fim de criar poemas visuais. Com maior ou menor incidência, foi possível notar a utilização de adjetivos em todos os trinta e dois poemas visuais reescritos e recolhidos.

Além disso, um formulário, com duas questões objetivas e uma discursiva, foi aplicado na plataforma *Google Classroom* por meio do *Google Forms* para a coleta de evidências. Nas respostas às perguntas objetivas, os alunos revelaram preferência pelo módulo dois e três do recorte da sequência didática, os quais envolveram a produção do jogo e do poema.

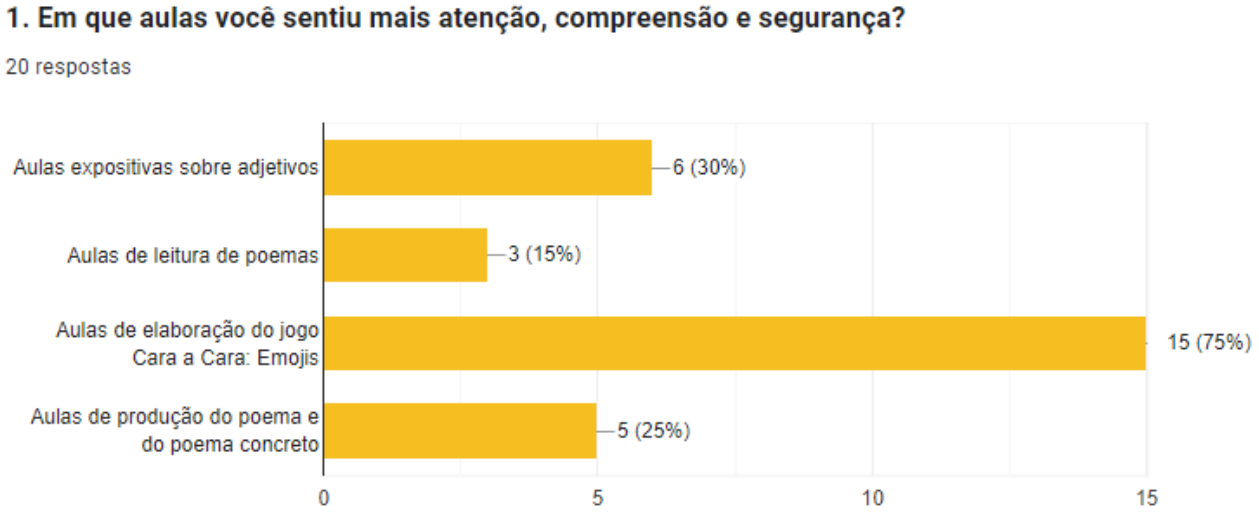



GRÁFICO COM RESPOSTAS DOS ALUNOS À PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO APLICADO SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.
FONTE: REGISTROS DO PROFESSOR-PESQUISADOR - ESCOLA MAGNUS DOMINI, 2022.

# LÍNGUA PORTUGUESA

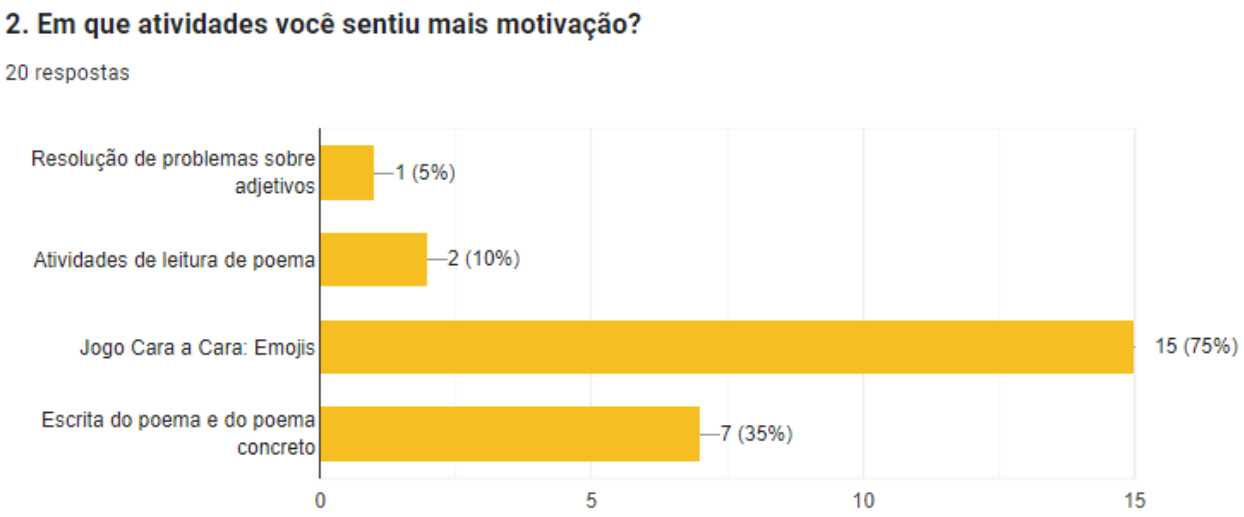
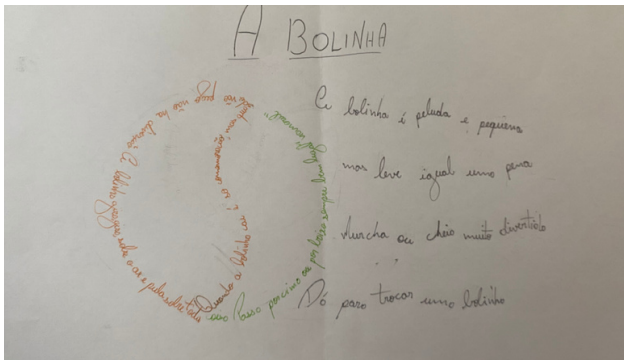
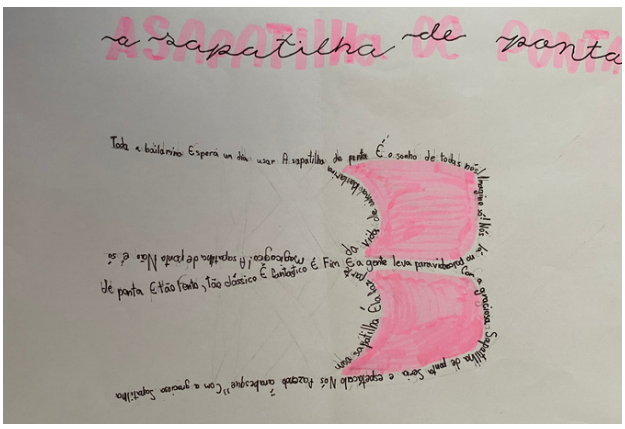



GRÁFICO COM RESPOSTAS DOS ALUNOS À SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO APLICADO SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.
FONTE: REGISTROS DO PROFESSOR-PESQUISADOR - ESCOLA MAGNUS DOMINI, 2022.

Já nas respostas discursivas, do total de vinte respostas, quatro expressaram não compreender como usar adjetivos para expressar sentimentos, das quais duas expressaram desatenção durante as aulas. Nas dezesseis respostas positivas, notamos a recorrência do adjetivo "seguro" em três delas, além do uso de outros caracterizadores, como "confiante", "animada", "feliz", "bem" e "interessado".




POEMA PRODUZIDO PELO ALUNOS.
FONTE: REGISTROS DO PROFESSOR-PESQUISADOR - ESCOLA MAGNUS DOMINI, 2022.



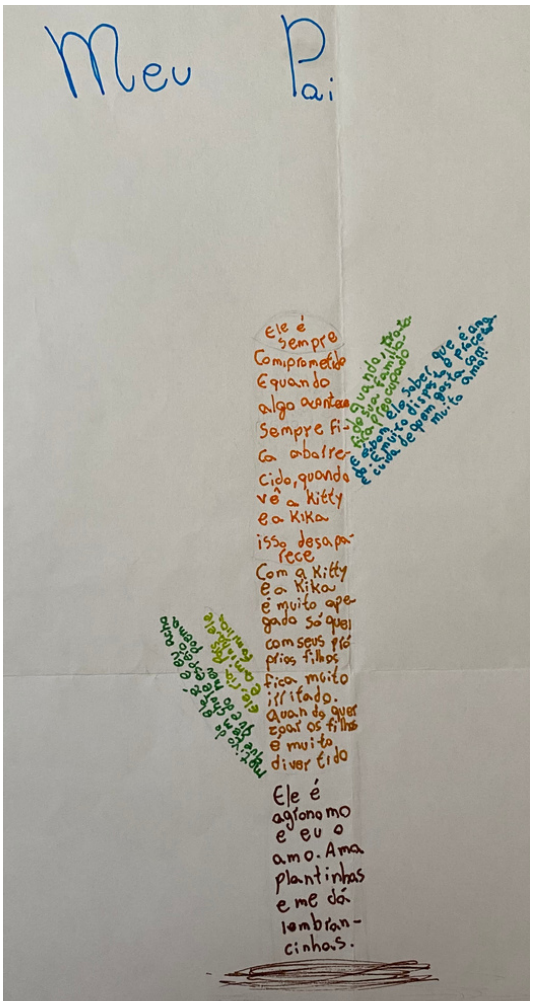

POEMA PRODUZIDO PELO ALUNOS.
FONTE: REGISTROS DO PROFESSOR-PESQUISADOR - ESCOLA MAGNUS DOMINI, 2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva adotada, um dos objetivos alcançados foi o de promover a compreensão dos adjetivos e de sua função ao significar sentimentos, em como permitir a compreensão mais apurada dos próprios sentimentos e do outro, a fim de ampliar a capacidade de expressão, de comunicação e, por extensão, de empatia.

Além disso, enxerguei, na aplicação dessa proposta, a possibilidade de transbordar um nicho de reflexão teórica e de aplicação restrita. Pensamos na contribuição que a perspectiva funcionalista pode oferecer ao apresentarmos metodologicamente uma abordagem que atende às orientações da Base Nacional Comum Curricular em diversos níveis e aspectos.

Desse modo, inferimos que a apresentação desta proposta oportuniza ser um incentivo à pesquisa dessa e de outras inquietações aos profissionais da área. Também pode ser base para a elaboração de um material didático a ser utilizado em sala de aula e, também, replicado na produção de outros novos materiais.




POEMA PRODUZIDO PELO ALUNOS. FONTE: REGISTROS DO PROFESSOR-PESQUISADOR - ESCOLA MAGNUS DOMINI, 2022.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Linguagens - Língua Portuguesa, Ensino Fundamental. Brasília, 2017. p. 67-191.

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

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

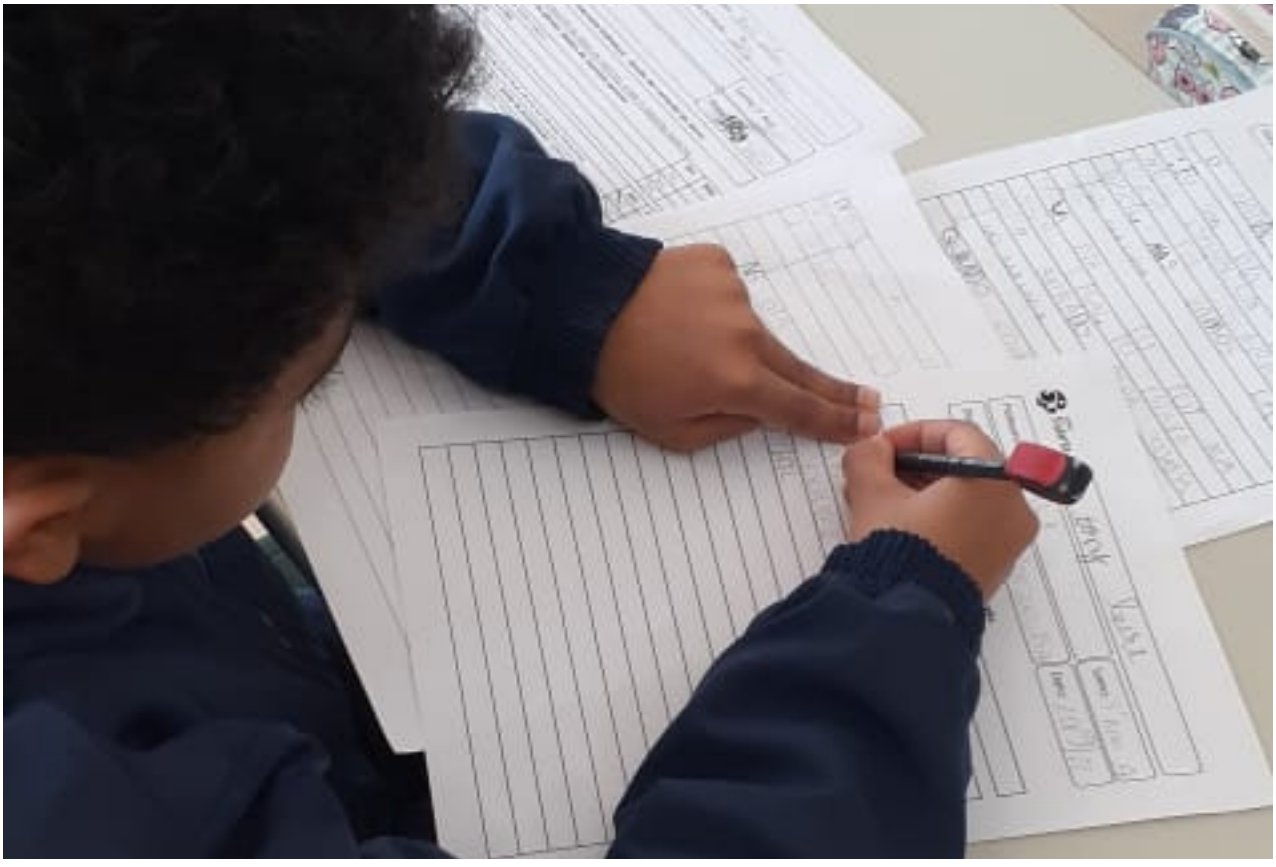
# LÍNGUA PORTUGUESA

## COMO PORTFÓLIO PODE SER UM REGISTRO DO PERCURSO DE APRENDIZAGEM?

**LAURA LEONARDO DA SILVA***

**RESUMO**
O presente ensaio fala sobre o portfólio como uma construção coletiva, colaborativa e parte de um princípio de **cultura institucional**. A comunidade apreende a função e o sentido desse recurso fundamental de acompanhamento de aprendizado. A avaliação a partir dele sai de um caráter somativo e passa a ter um **caráter formativo**. Mesmo processo vivido pela implantação é também o processo individual de valorização dos processos profissionais. Ainda está **em processo** a construção do sentido, pois o fazer desdobra-se em significado e importância.

**Palavra-chave:** ensino de Língua Portuguesa, produção de textos, portfólio, documentação, processo de aprendizagem.



* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR LAURA LEONARDO DA SILVA, COORDENADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO COLÉGIO SIDARTA, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

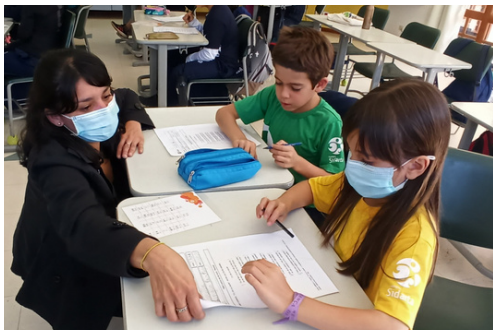
# LÍNGUA PORTUGUESA

## INTRODUÇÃO

O portfólio é uma coleção das produções do estudante, as quais apresentam as evidências de aprendizagem. É organizado pelo professor e/ou pelo aluno – de acordo com cada faixa etária – e serve para acompanhar o progresso individual e coletivo de determinado curso. Além disso, é também um documento que comunica sucessos aos próprios estudantes, aos professores e à família respectivamente de diferentes maneiras.

Com o portfólio o aprendizado é coletivo porque professor e aluno veem seu percurso e também revisam, revisitam práticas e entendem seu processo, cada um, professor e aluno de modo particular. O primeiro por ver ao longo da montagem como o que foi planejado é construído e com ele o sentido da sua proposta de curso. O segundo porque além de ver seu avanço a cada componente do portfólio, confere a sua produção e a diversidade do seu trabalho, consegue analisá-lo, descobrir padrões e rever aprendizados, Assim, há uma exploração metacognitiva da aprendizagem proposta naquele curso ou trilha de aprendizagem.

O portfólio é " um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo" (HERNÁNDEZ, 2000, p.166).



Visto como uma importante ferramenta pedagógica, o portfólio é um dos procedimentos de avaliação formativa. Sua construção é um desdobramento claro de uma série de ações: criar sequências, elaborar propostas, planejar um curso, realizar trabalhos e atividades.



"Construindo o portfólio, identificando os critérios de aprendizagem e selecionando as peças do seu trabalho é possível demonstrar como os critérios foram alcançados. Além disso, a reflexão sobre o trabalho e sobre os critérios permite formar novos objetivos de aprendizagem. Assim os portfólios fazem sentido" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 21).

Dessa forma, entender o aprendizado com esse suporte valoroso garante que todos os envolvidos entendam que o ensino é uma rede de ações que converge para a melhor experiência de crescimento dentro e fora da escola.

Nesse contexto, o portfólio promove o empoderamento do estudante e a certeza de que o percurso de estudo é dinâmico e construído em processos dialógicos de revisitação, modificação, impermanência e constância.

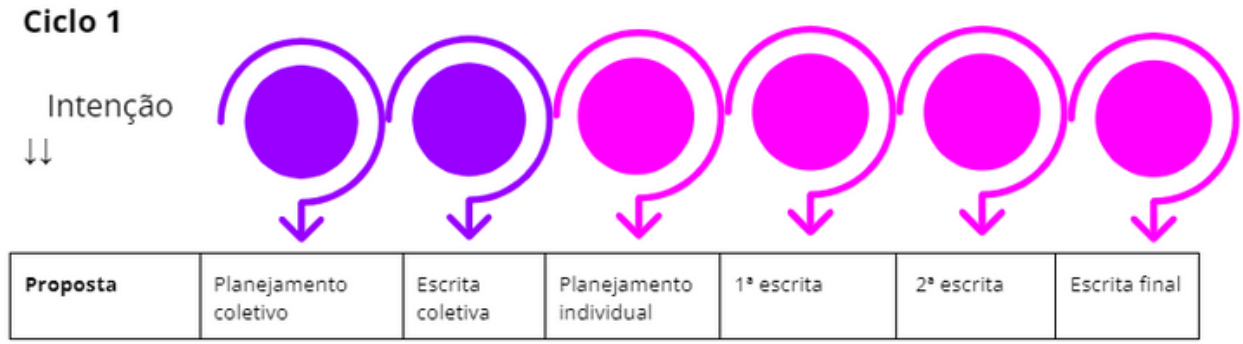
# LÍNGUA PORTUGUESA

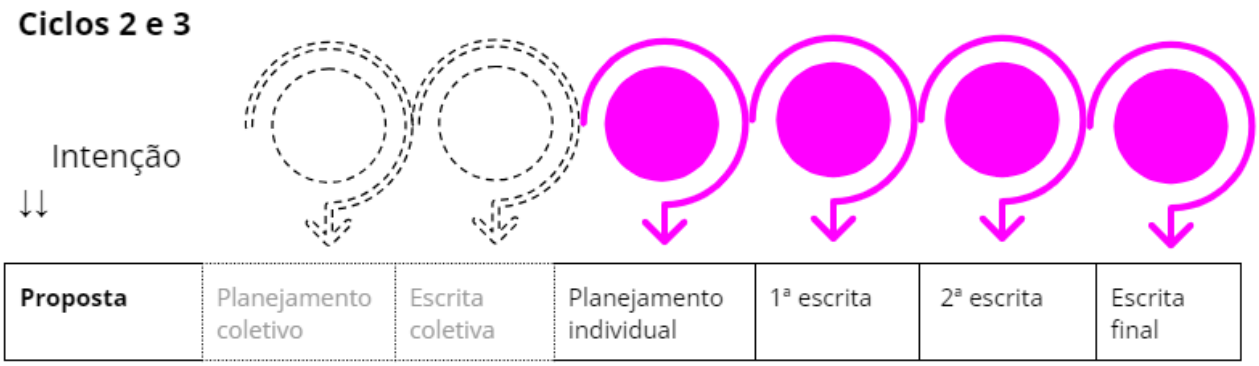
## PLANO DE AÇÃO

Em 2021, de modo experimental, as turmas do 1º, 2º e 3º anos tiveram os portfólios de produção de textos construídos em sequência de atividades com a supervisão e organização das professoras tutoras. No final do ano, foram entregues às famílias, e os alunos puderam compartilhar o progresso na aquisição da estrutura de gêneros estudados e também o desenvolvimento da aquisição da língua materna.

Em 2022, para construir um percurso que fizesse sentido e pudesse ser revisitado do G5 da Educação Infantil à 3ª Série do Ensino Médio, montamos coletiva e/ou individualmente o Portfólio de Produção de Textos. Nas aulas em que escrevemos, todo o material é sistematizado por alunos orientados e acompanhados por professores, e cada um constrói e aprecia sua experiência com todo o processo.

Para constituir o processo o diagrama de organização segue o esquema desenhado:



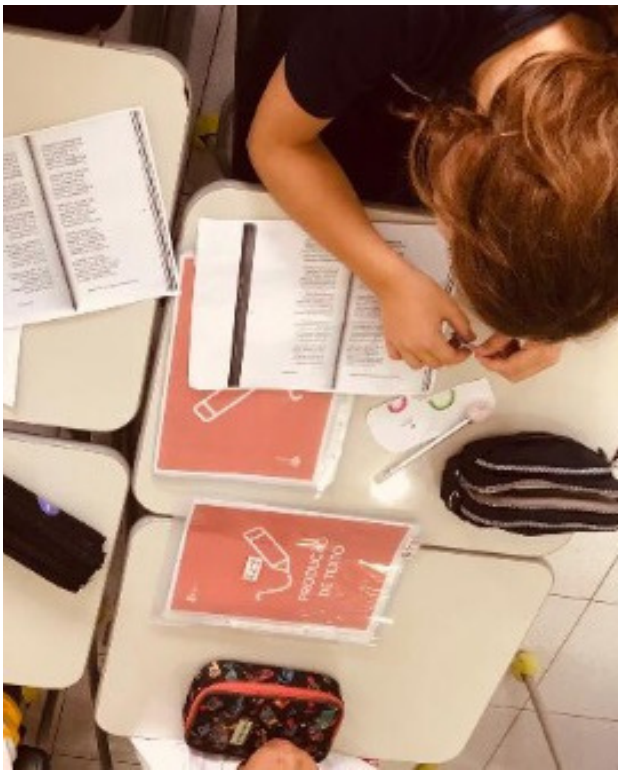




A composição traz todas as etapas e também tudo o que foi mobilizado para que determinado texto fosse escrito, Então, se numa produção de relato foi necessário trazer relatos da família para compor a sequência didática, é também importante que estejam inseridos nesse processo. Se para um texto atingir a expectativa de um aluno é importante mais uma escrita, ela também faz parte do processo.

# LÍNGUA PORTUGUESA

*Incorpora análise do desenvolvimento da aprendizagem*
Não há como o portfólio deixar de ser visto e revisto necessariamente durante toda a trajetória escolar de cada um, por isso a todo momento se pode corrigir rota, adequá-la e reestruturá-las de acordo com o olhar do estudante ou do professor.

*Requer autoavaliação*
Não há como não olhar para tudo que compõem o portfólio e enxergar um caminho percorrido ou ainda um caminho a percorrer. A autoavaliação permite corrigir rotas e ter a certeza de que muito se fez até o momento. Nesse momento avaliar e traduzir um olhar sensível e meticuloso serve para entender que o registro é de qualidade e que deve ser valorizado em cada etapa. Claro que a qualidade é intrínseca à intenção de curso e ao projeto de planejamento.





*Encoraja a seleção e a reflexão do aluno sobre o seu trabalho*
O aluno em exercício metacognitivo enxerga e reflete sobre o processo diante de si. Dessa maneira consegue entender melhor o trabalho que se constitui, o quanto tem a fazer e organizar, que se vê como agente desse processo.

*Considera os professores como facilitadores da aprendizagem.*
O papel do professor toma outro lugar o de facilitador porque a diretriz é dele, mas cada etapa é experimentada pelo estudante que ativamente faz escolhas ao incluir e eliminar elementos nessa documentação.

# LÍNGUA PORTUGUESA

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate do escrever está a favor ou contrário do engajamento com o processo do portfólio? **Escrever** é um dos maiores desafios que a pós pandemia trouxe a cada ator envolvido no **processo de aprendizado**. Não tem sido tão natural no ambiente escolar como era antes. As dificuldades são primárias.

Uma fragilidade é o sentido ser construído coletivamente e também a ausência de reuniões de troca de práticas. Isso enriqueceria o processo. Tenho certeza de que os momentos de instalação e alimentação correram bem acima da expectativa. Há portfólios em todas as turmas desde o 1º ano fundamental até a 3ª série do EM.

Em processo de fechamento do processo semestral e também anual é de fundamental importância que todos os professores envolvidos no processo de **produção de portfólio** possam avaliar o **percurso**.




## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus Editora, 2004.

WEFFORT, M. F. **Observação, Registro, reflexão**: Instrumentos Metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1996.

ZABALA, M. A. **Diário de aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNÁNDES, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed. 2000

SÁ CHAVES. **Portfólios Reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

KLENOWSKI, V. **Desarrollo de portafolios para le aprendizaje y la evaluación**. 3a ed. Madrid: Narcea SA Ediciones; 2007.

# LÍNGUA PORTUGUESA

## COMO O DIÁRIO DO LEITOR PODE APROXIMAR A RELAÇÃO DO ESTUDANTE COM A LEITURA E A ESCRITA?

**MAYARA CRISOSTE***

**RESUMO**
O diário de leitor objetiva ser um canal por meio do qual os estudantes possam escrever os seus pensamentos, suas vivências e suas experiências em relação aos textos lidos, apartados da noção escolar da verificação de leitura e da expectativa acadêmica da escrita. E, dessa forma, aproximá-los do universo da leitura e da escrita por fruição.

**Palavra-chave:** ensino de Língua Portuguesa, leitura, literatura, fruição, produção de textos, diário do leitor.

"EU ME SINTO MUITO CONFORTÁVEL EM ESCREVER O DIÁRIO. LÁ, EU POSSO CONTAR A HISTÓRIA DO JEITO QUE EU SINTO."
L.W., 6º ANO



* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR MAYARA CRISOSTE, PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO COLÉGIO SIDARTA, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

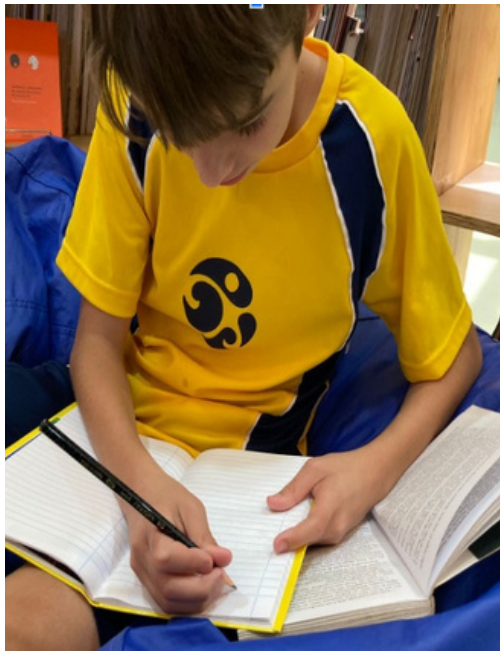
# LÍNGUA PORTUGUESA

## INTRODUÇÃO

Em minha prática, observo que os estudantes estão cada vez mais resistentes e apáticos em relação à leitura e à escrita. O diário do leitor é um recurso que se propõe a aproximar o leitor da obra, instigando-o a manifestar a sua experiência leitora por meio da escrita reflexiva e autoral.

## PLANO DE AÇÃO

Ao longo de 2022, os alunos se mostraram mais abertos ao projeto de leitura e mais engajados na escrita de seus diários. E esse envolvimento transbordou para momentos que não eram específicos de leitura literária, como, por exemplo, as aulas de produção textual.



O diário do leitor pode ser uma ferramenta de aproximação da leitura ao cotidiano dos estudantes, uma vez que ele sistematiza a relação leitor e obra, estabelecendo um canal de comunicação entre o que se lê e a expectativa de quem lê. Dessa forma, torna-se possível o desenvolvimento da criticidade ante ao que foi sugerido, abrindo espaço para construírem com opiniões baseadas em suas apreciações.

A seguir, a organização para responder a minha pergunta por meio de estratégias, atividades e experiências (em tópicos):

- ETAPA 1 - Propor a leitura de obra literária atrativa ao público-alvo e convidá-los a escrever um diário que descreva seus sentimentos, pensamentos e experiências com a leitura proposta. Estabelecer a periodicidade do trabalho com o diário (semanal).
- ETAPA 2 - Após a primeira leitura e registro, recolher os diários para escrever devolutiva dialógica e incentivadora em relação ao conteúdo apresentado pelo estudante.
- ETAPA 3 - Devolver os diários aos alunos e dar continuidade à proposta de leitura e escrita.
- ETAPA 4 - Recolher novamente os diários e avaliar a evolução no processo (as etapas 3 e 4 serão repetidas até que o estudante se habitue à rotina e à relação com o professor).
- ETAPA 5 - Desafiá-los a intercambiar os diários entre os colegas (da mesma turma ou não) para que haja troca de vivências leitoras.
- ETAPA 6 - Coletar, separar e retornar os diários aos seus respectivos escritores para novo registro.
- ETAPA 7 - Avaliar a evolução do processo.

# LÍNGUA PORTUGUESA

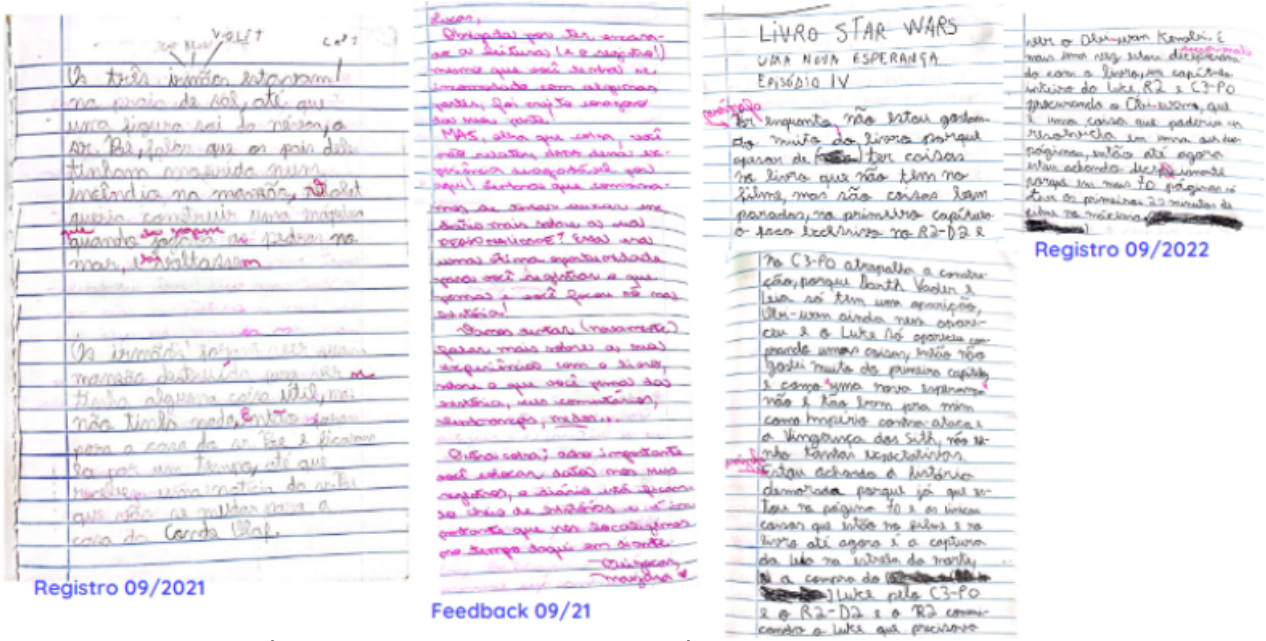
Paralelamente, foi importante observar os momentos de produção de textos escritos da turma - para além dos momentos reservados à leitura literária - e qualificar a aproximação e apropriação desse espaço de escrita autoral. No total, foram 1960 registros (até setembro), com periodicidade de devolutivas semanais, inicialmente, e mensais, posteriormente.






*Expectativa de alteração de cenário*

A expectativa para a adoção do diário de leitor é diminuir a resistência dos estudantes em relação a leitura literária e a escrita reflexiva e autoral, alcançando um espaço de afetividade e criticidade diante de diversas obras. É importante ressaltar aos educandos que o gosto pela leitura vai além do vínculo estabelecido com uma obra literária específica, apresentando as possibilidades de crescimento crítico que um livro afastado de seu interesse pessoal pode conter. Dessa forma, muda-se, por princípio, a estatística do afastamento da leitura por se desgostar de ler.




REGISTROS DE UM DIÁRIO DO LEITOR DURANTE O PERÍODO.
FONTE: REGISTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA - COLÉGIO SIDARTA, 2022.

# LÍNGUA PORTUGUESA

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre vivenciar a escrita dos diários de leitor:
↔ Via de mão dupla.
🤝Necessidade do trabalho conjunto escola-família.
🏋️Sobrecarga.
🥰O espaço para leitura por fruição.
✍️A escrita despretensiosa.
🤡O medo de escrever.
🆗 A devolutiva positiva.

Ainda assim, algumas perguntas sobre a prática me inquietam. São elas: Qual a qualidade do tempo e do espaço que as famílias disponibilizam para a leitura em casa? O quanto a família influencia na percepção leitora da criança e do adolescente (que depois da pandemia têm passado mais tempo nas telas)? Ainda há espaço para a leitura por fruição em tempos de modernidade líquida? Abrir o espaço escolar para a escrita subjetiva e não estruturada faz com que os estudantes estejam mais abertos a outros tipos de escrita?





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. 1a. ed. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. 1a ed. São Paulo: Global, 2007.
COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
KOCH, I. G. V. **Aquisição da escrita e textualidade**. Cad. Est. Ling., Campinas, v. 29, p. 109-117, 1995.
KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
MACHADO, A. M. **Ilhas do tempo**: algumas leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

# CIÊNCIAS DA NATUREZA

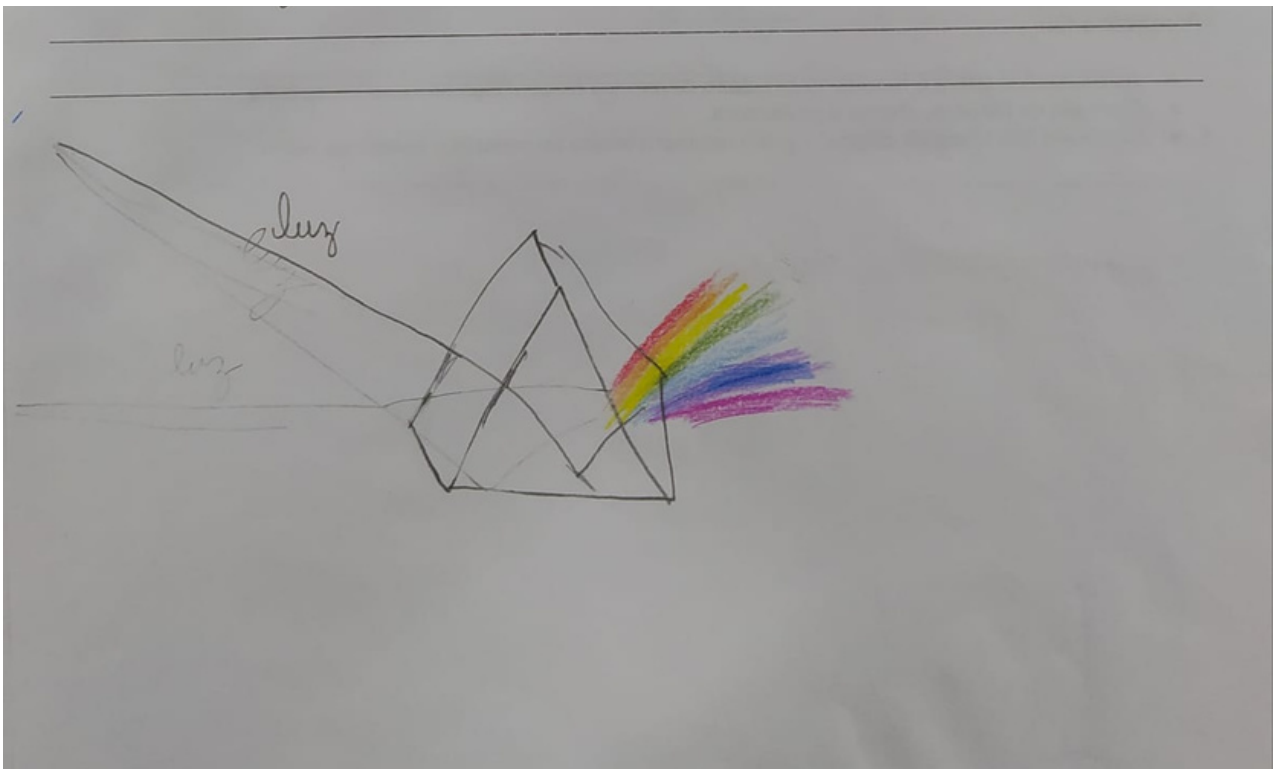
## COMO O ARCO-ÍRIS SE FORMA NO CÉU?

**NATHALIE AIKE OMACHI***

**RESUMO**
É consensual entre diferentes pesquisadores a necessidade de mudanças na forma como se trabalha o ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Diante desse cenário, a sequência didática proposta teve por enfoque as metodologias ativas que objetivam colocar os estudantes no centro da aprendizagem e o professor como mediador desse processo. Para tanto, adotou-se a seguinte questão norteadora: "Quais conhecimentos ajudariam a explicar a formação de um arco-íris?".

O estudo foi desenvolvido junto a estudantes dos 6º e 7º anos da escola Magnus Domini, localizada em Maringá-PR, totalizando 16 encontros. A coleta de dados ocorreu a partir de registros escritos feitos pelos próprios estudantes, vídeos e imagens registrados pela professora-pesquisadora, com o objetivo de verificar se atividades com metodologias ativas possibilitam aos estudantes realizar a tomada de decisões, contribuindo com levantamento de hipóteses, trabalho em equipe e argumentação.

**Palavra-chave:** aprendizagem ativa, metodologias ativas, ensino de física, ensino por investigação, ensino fundamental.




* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR NATHALIE AKIE OMACHI, PROFESSORA DE CIÊNCIAS DA ESCOLA MAGNUS DOMINI, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

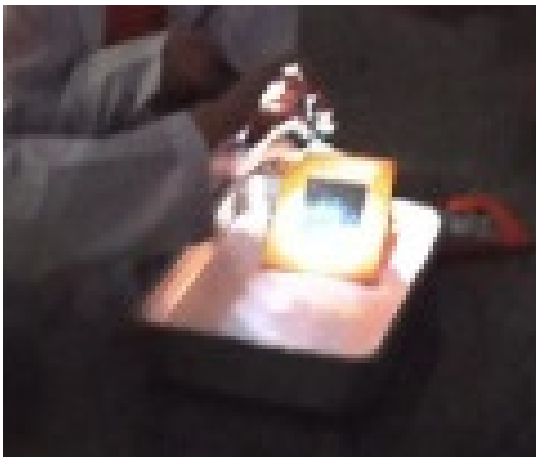
# CIÊNCIAS DA NATUREZA

## INTRODUÇÃO

As discussões acerca da necessidade de mudanças nos modelos de ensino e autonomia dos estudantes nos processos de sua aprendizagem foram vastamente abordadas por pesquisadores como Montessori, Piaget, Dewey, Frenet, Ausubel e Freire. Tais reflexões teórico-metodológicas levaram ao surgimento das metodologias ativas (FARIAS, MARTIN, CRISTO, 2015, p. 144-145).

De acordo com Berbel (2011), as metodologias ativas compreendem uma forma de desenvolver a aprendizagem, a partir de experiências reais e da proposição de desafios relacionados ao contexto dos estudantes. Essa abordagem fomenta a curiosidade e possibilita que atuem efetivamente, posicionando-se de forma teórico-prática, ampliando, assim, o engajamento.

Nesse processo, o professor configura-se como mediador da aprendizagem, uma vez que o estudante envolve-se com a pesquisa, a reflexão e a tomada de decisões. Freire (2021) assinala que ao professor não cabe apenas ensinar o conteúdo "A" ou "B" com clareza, mas encorajar o estudante, a fim de que, com os materiais disponíveis, possa produzir a compreensão do objeto de estudo.



Dado o contexto, este ensaio apresenta a investigação dos processos que envolvem a apropriação de estudantes do ensino fundamental em torno da temática "arco-íris". A sequência didática proposta tem por base as metodologias ativas de aprendizagem e a mobilização de saberes das áreas da física, da filosofia e das artes. Para tanto, projetou-se o questionamento: "Quais conhecimentos ajudam a explicar a formação de um arco-íris?", ou, na linguagem das crianças: "Como o arco-íris se forma no céu?".

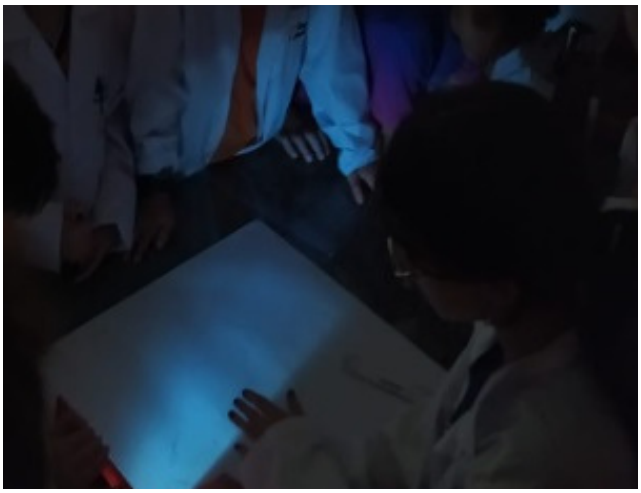
## JUSTIFICATIVA

Afonso (2008) assegura que o ensino de Ciências favorece o desenvolvimento pessoal e social do estudante, pelo fato de os conhecimentos implicados nesse componente curricular apresentarem valor formativo e por fazerem parte do cotidiano das pessoas.

No bojo das reflexões educacionais, é notória a expressividade e a importância que se atribui aos saberes e às abordagens da ciência desde os primeiros anos de escolaridade. Desse modo, as propostas de ensino e aprendizagem precisam fomentar, refletir e contribuir com a curiosidade genuína das crianças. Azevedo (2004), Carvalho et al (2005) e Sasseron e Machado (2017) corroboram com essa afirmativa ao pautarem o ensino de Ciências na proposição de problemas em que os estudantes possam participar diretamente de suas resoluções.

A presente investigação tem por base essas discussões teóricas, ao convocar o ensino da Física nos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, nos 6º e 7º anos. Para tanto, foi selecionado o conteúdo da "Óptica" para fundamentar a temática "arco-íris", englobando, ainda, experiências práticas, tais como o exercício da mitologia na contação de histórias, por meio do teatro de fantoches. Propõe-se, com isso, a imbricação de saberes e o protagonismo dos estudantes na realização de atividades por meio da discussão em grupos.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de trabalhar o ensino de Ciências a partir de temas que sejam próximos à realidade dos estudantes, possibilitando que eles contribuam com seu próprio processo de aprendizagem, de forma atuante. Além disso, observou-se que são raros os estudos que preveem a correlação metodologias ativas e ensino de Física no ensino fundamental. Este trabalho encontra respaldo nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao priorizar a discussão das metodologias ativas de aprendizagem, do ensino por investigação e da rotação de estações.



## METODOLOGIA

A sequência didática foi desenvolvida com estudantes do 6º e do 7º ano do ensino fundamental da Escola Magnus Domini, em Maringá-PR, durante o segundo semestre de 2022 e contou com a participação de 99 estudantes, contemplando 16 encontros, na disciplina intitulada *Oficina de Inter-ação*. Tal disciplina configurava-se um projeto modular da referida instituição e não tinha por objetivo a atribuição de nota aos alunos.

No decorrer das aulas, os estudantes foram divididos em três grupos de atuação constituídos por oito a nove estudantes cada. Em conjunto, deveriam refletir e propor um plano de ação para a resolução de uma problemática, diante do tema proposto.

As atividades foram elaboradas a partir dos postulados de Azevedo (2004) e Sasseron e Machado (2017), que defendem o ensino por investigação.

Diante disso, as aulas foram organizadas, respeitando as seguintes etapas:
I) Apresentação do problema;
II) Discussão em pares e proposição de um plano de ação;
II) Resolução do problema; e
IV) Sistematização do conhecimento.

# CIÊNCIAS DA NATUREZA

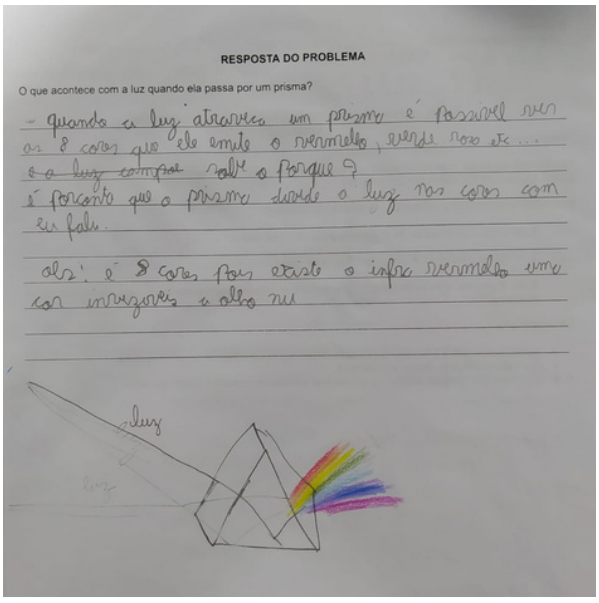
## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para introduzir os estudantes na temática da Óptica, foram desenvolvidas atividades investigativas no laboratório de ciências da escola, totalizando cinco encontros, em que os estudantes em conjunto com seus grupos deveriam responder problemas associados aos princípios da Óptica geométrica, a saber: a) Como os raios de luz se propagam? b) O que ocorre com os raios de luz após se cruzarem? e c) De que modo duas pessoas conseguem observar o mesmo objeto em um espelho?

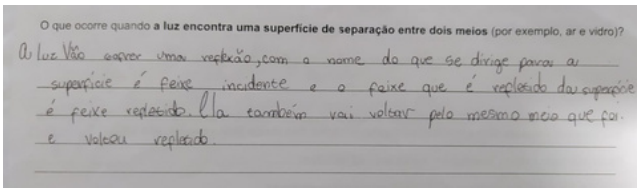
Posteriormente, foram propostos experimentos acerca dos fenômenos da reflexão, refração e decomposição da luz, com intuito de responder aos problemas: d) De que modo podemos realizar a decomposição da luz branca nas cores do arco-íris? e) De que modo podemos observar a reflexão da luz? e f) De que modo podemos observar que a luz ao mudar de meio de propagação (ar para o vidro) perde velocidade?

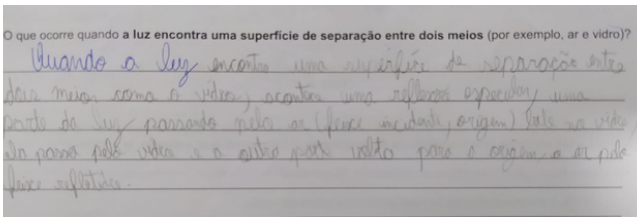
Cada grupo recebeu um roteiro, contendo o direcionamento da atividade e a descrição dos problemas que precisavam ser resolvidos a partir dos materiais disponíveis na bancada, devendo realizar a discussão em pares e propor caminhos para solução. Ao final, deveriam apresentar aos colegas o experimento e a explicação encontrada. Alicerçados nas discussões, os estudantes desenvolveram frases que os auxiliaram na compreensão do fenômeno estudado.

Para ilustrar os resultados alcançados, apresentamos algumas frases formuladas pelas turmas, na figura 1, com o objetivo de responder aos problemas propostos:



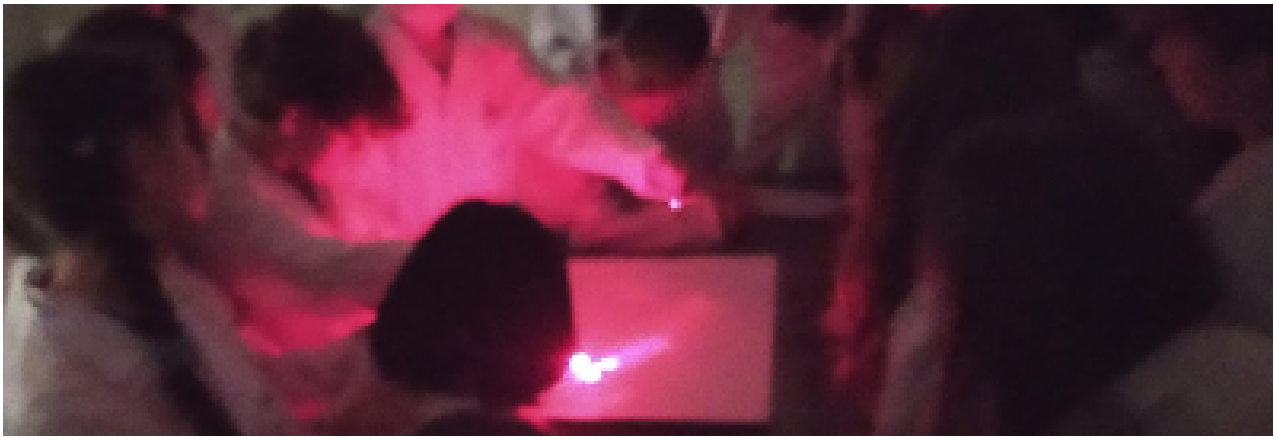

EXPLICAÇÃO APRESENTADA POR ESTUDANTES DO 6º ANO REFERENCIANDO A DECOMPOSIÇÃO DO FEIXE DE LUZ.
FONTE: REGISTRO DA PROFESSORA-PESQUISADORA, 2022. ACERVO DA ESCOLA MAGNUS DOMINI




EXPLICAÇÕES DOS ESTUDANTES DO 7º ANO SOBRE O FENÔMENO DA REFLEXÃO.
FONTE: REGISTRO DA PROFESSORA-PESQUISADORA, 2022. ACERVO DA ESCOLA MAGNUS DOMINI.

# CIÊNCIAS DA NATUREZA



Depois da aplicação das atividades de laboratório, houve uma roda de conversa para a sistematização do conhecimento e discussão sobre a formação do arco-íris, a fim de compreender como os fenômenos da reflexão, refração e decomposição da luz se faziam presentes na sua formação.

No sexto encontro, realizou-se a rotação de estações para auxiliar os estudantes na busca por mitos associados ao surgimento e à explicação do arco-íris. Com vistas ao cumprimento do objetivo proposto, os estudantes foram direcionados para o laboratório de informática da escola, no qual realizaram pesquisas e buscaram criar uma nuvem de palavras com as principais ideias dos mitos.

Os encontros 8 a 13 foram destinados ao desenvolvimento do teatro de fantoches, em que os estudantes precisaram realizar a construção da narrativa do teatro, a criação do cenário e das personagens. Nos encontros 14 e 15, foram realizados ensaios do teatro de fantoches para a apresentação posterior, que ocorreu no último encontro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver a sequência didática descrita, foi possível observar que as atividades investigativas despertaram o movimento dos estudantes, já a roda de conversa em torno da temática não obteve o mesmo retorno. Desse fato, conclui-se que as atividades que possibilitam que os estudantes realizem a tomada de decisão e assumam a responsabilidade geram participação, oportunizando momentos para o levantamento de hipóteses e testes de suas hipóteses recém-formuladas, para a argumentação diante dos diferentes pontos de vista, bem para o desenvolvimento da escuta ativa.



Nesse cenário, entende-se que o professor não deve apresentar as respostas prontas aos estudantes, mas orientá-los durante o processo de construção do conhecimento. A implementação de metodologias ativas nesse processo auxiliou que o andamento das aulas não fosse cansativo para os estudantes, houve, portanto, uma preocupação em atender a diversidade de caminhos pelos quais cada um aprende.

Nessa direção, é possível afirmar que, o ativo não está apenas associado às atividades práticas, mas ao processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes, na qual o professor se coloca como mediador. É válido ressaltar que a atividade de criação e apresentação do teatro de fantoches possibilitou momentos de maior engajamento dos alunos, uma vez que eles se colocaram ativamente diante da realização da tarefa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M. M. O papel da ciência no mundo moderno. In:__. **A educação científica no 1º. ciclo do Ensino Básico: das teorias às práticas**. Portugal: Porto, 2008. Cap. 1. p.15-28.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2004. p.19-33.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S.L.], v. 32, n. 1, p. 25, 27 mar. 2011. Universidade Estadual de Londrina.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2017.

CARVALHO, A. M. P. de; VANNUCCHI, A. I; BARROS, M. A; GONÇALVES, M. E. R; REY, R. C. de. Alguns pressupostos sobre o ensino e aprendizagem de ciências. In:__. **Ciências no Ensino Fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Spicione, 2005. Cap. 1. p. 11 - 18.

FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 39, n.1, p.143-150, mar. 2015. FapUNIFESP.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

SASSERON, L. H; MACHADO, V.F. **Alfabetização Científica na prática**: inovando a forma de ensinar física. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

# HÁBITOS DE ESTUDOS

## COMO UM CURRÍCULO DE ESTUDO PODE DESENVOLVER AUTONOMIA NOS ALUNOS?

**GUILHERME OLIVEIRA SOUZA***

**RESUMO**
Este ensaio apresenta os questionamentos acerca da relação que o estudante estabelece com seu próprio processo de construção de conhecimento e seu protagonismo -. Entretanto, também busca refletir sobre o papel do professor na construção e participação nesse processo, entendendo que o aprendizado não é dado a priori, mas se faz por múltiplas interações. Partindo dos estudos de Jacques Delors (1998) sobre os pilares da educação no século XXI e dialogando com a conceito de metacognição, a análise dos materiais e do engajamento dos alunos do 8º ano propiciou uma reflexão crítica das escolhas metodológicas e permitiu a elaboração de questionamentos que podem contribuir com o debate de desenvolvimento de estudantes autônomos e engajados com seus conhecimentos.

**Palavra-chave:** autonomia, metacognição, aprendizagem, estudos, alunos.



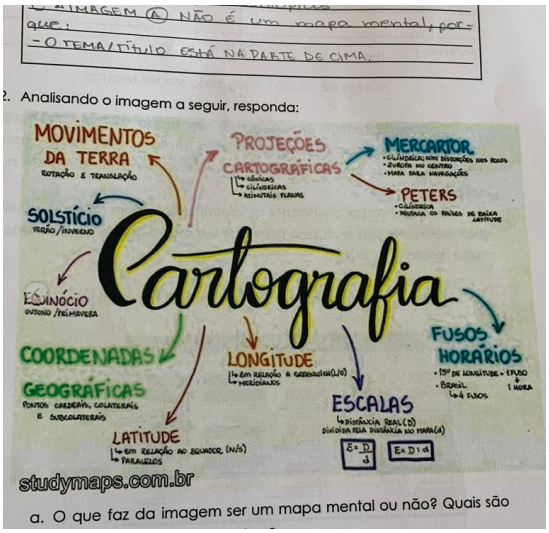
* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR GUILHERME OLIVEIRA SOUZA, PROFESSOR ASSISTENTE DE 8º ANO À 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO SIDARTA, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

# HÁBITOS DE ESTUDOS

## INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado por uma automatização e rapidez cada vez maior na execução de diferentes tarefas que, antes, eram exercidas por longas horas. Em consonância com essa mudança, a inteligência artificial também se aperfeiçoa e atinge níveis de sofisticação antes impensáveis. Diante desse cenário, questiona-se muito o papel da escola no mundo pautado em inovações tecnológicas e processos velozes. Se, anteriormente, o professor era considerado o único detentor do saber e seus alunos eram seus aprendizes, hoje esta premissa se mostra equivocada e ultrapassada.

É preciso, portanto, contribuir para o desenvolvimento de sujeitos que saibam dialogar com a variedade de conhecimentos disponíveis e que sejam capazes de gerenciar seus próprios aprendizados, selecionando informações relevantes dentre as diversas disponíveis e propiciando um olhar analítico em seus objetos de estudo. Como argumenta Jacques Delors (1998), uma das missões da educação no século XXI é despertar a criticidade.




Em complemento, o pesquisador da Universidade Federal de Campinas, Renato Kraide Soffner (2007), argumenta que uma das competências essenciais do nosso século é a metacognição. De acordo com *Cambridge Assessment International Education*, o conhecimento metacognitivo inclui o conhecimento de diferentes estratégias e quando utilizá-las. É preciso, portanto, instrumentalizar os sujeitos para que tenham conhecimento sobre diferentes recursos e estratégias para que, então, possam escolhê-los intencionalmente, aplicando-os corretamente e na situação mais pertinente.

Essa instrumentalização dá-se paulatinamente, sob a orientação do professor. Como defende Vygotsky (2003), o sujeito aprende com as experiências que vive e com o meio que o rodeia. Portanto, a construção desse conhecimento metacognitivo está ligado às experiências de aprendizagem oportunizadas.

O educador precisa, por conseguinte, realizar escolhas pedagógicas que possibilitem que seus estudantes tenham papel ativo na construção do conhecimento. Assim como a análise da efetividade de suas escolhas deve ser feita a partir da coleta de dados e evidências de aprendizagem, em um processo de constante práxis - como defende o educador Paulo Freire (2004) - planejamento, execução, avaliação, reflexão e estudo. Construir uma aprendizagem autorregulada é um diálogo constante entre as escolhas do educador e as escolhas do educando.

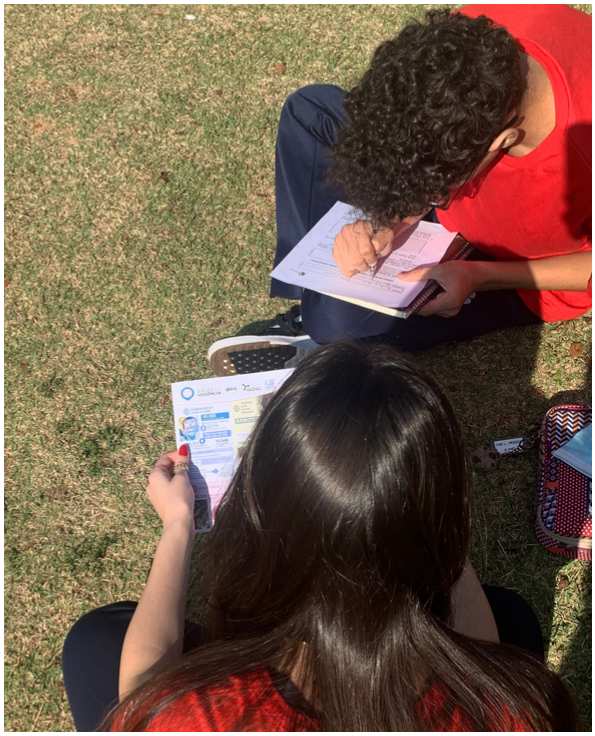
# HÁBITOS DE ESTUDOS

Partindo desse cenário, o Colégio Sidarta apostou em aulas de Hábitos de Estudo para a turma de 8º ano, turma-foco da investigação apresentada neste ensaio. Foram 8 aulas destinadas a instrumentalizar os estudantes com diferentes técnicas, estratégias e recursos com objetivo de desenvolver um conhecimento metacognitivo.

O trabalho realizado com os 32 alunos da supracitada turma foi orientado a partir de recursos organizados em trilhas de aprendizagem, construído pela equipe de Língua Portuguesa. Foi realizada uma análise prévia de como os alunos enxergavam seus estudos, trabalhado mapa mental, gestão de tempo, infográfico e resumo.

## PLANO DE AÇÃO

A premissa para que as escolhas metodológicas de fato fizessem com que os alunos conhecessem os aspectos técnicos dos recursos e as ocasiões mais adequadas para seus usos.



O planejamento buscou evidenciar a jornada elaborada e a justificativa das escolhas. Este planejamento organizou-se por meio de sequências didáticas pensadas na seguinte lógica: coleta de conhecimento prévio, modelação coletiva, aplicação, avaliação e acompanhamento.

Tal acompanhamento devia ser feito na observação de aplicação - ou não - dos recursos em momentos autônomos de estudo dos alunos.

Os alunos tinham garantido na grade aulas de Hábitos de Estudo desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, metade dos alunos do 8º ano haviam ingressado na escola naquele ano de 2022, fazendo com que a turma ficasse dividida entre os alunos que tiveram e não tiveram contato com estratégias de estudos.

Para que pudesse ser traçado um plano de ação, foi realizada uma sondagem com toda a turma. Embora fossem provenientes de colégios diferentes, o quadro geral mostrou-se homogêneo: 90% dos alunos estudavam somente às vésperas da prova. Ficou evidenciado, portanto, que esses estudantes estavam distantes da gestão do seu próprio aprendizado. A partir de suas respostas, podemos afirmar que eles compreendem que conhecimento é apenas necessário para obter notas em exames.

# HÁBITOS DE ESTUDOS

Em diálogo com a coordenação, foi definido que o primeiro recurso a ser trabalhado com a turma seria o mapa mental. Seguindo um modelo, o objetivo era que os alunos pudessem sistematizar seu aprendizado e avaliá-lo criticamente, assim como os dos colegas. A intenção era construir um olhar crítico sobre a própria produção e entender que seu conhecimento pode ser aprimorado a partir de devolutivas.

Após a aplicação da sequência didática de mapa mental, foram analisadas todas as produções e sistematizadas em gradações por habilidades.
A proposta era acompanhar diversas habilidades desenvolvidas com os estudantes ao longo do processo escolar.

| Anota as pautas de cada aula | Copia as informações colocadas em lousa | Faz anotações próprias durante a aula | Demonstra capricho e preocupação com a estética | Utiliza diferentes recursos (como canetas diferentes, marcas texto, post it etc.) para destacar informações | Usa o caderno como ferramenta para estudo autônomo |
|---|---|---|---|---|---|
| 04/03 | 04/03 | 04/03 | 04/03 | 04/03 | 04/03 |
| | | NI | PC | PC | EP |
| HC | HC | EP | HC | HC | PC |
| PC | HC | EP | PC | NI | EP |
| PC | EP | EP | NI | NI | EP |
| PC | PC | PC | EP | EP | PC |
| EP | PC | NI | EP | EP | EP |
| HC | PC | EP | EP | EP | EP |
| EP | EP | NI | NI | NI | NI |
| EP | EP | NI | NI | NI | NI |

RECORTE DO ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL POR HABILIDADES DO 8º ANO. FONTE: REGISTROS DO PROFESSOR-PESQUISADOR - COLÉGIO SIDARTA, 2022.

Paralelamente a esse recurso, foi criada uma agenda de organização de estudos. Posteriormente ao trabalho com mapa mental, foram trabalhados os recursos de infográfico e resumo, a partir de pesquisa e coleta de dados.

Em ambos os estudos, seguimos com foco no desenvolvimento da análise crítica sobre a própria produção até o final do processo. Foi observado que os estudantes usaram o recurso do mapa mental de maneira intencional em momentos de estudos autônomos. Assim como o recurso da agenda de organização de estudos, o que possibilitou discussões sobre como eles estudariam em cada uma das atividades propostas, de que forma se organizaram para isso e porquê.

Durante as atividades, foram coletadas evidências, inclusive de fala dos alunos. Em uma das aulas, uma das alunas disse à colega: “Se o resumo não dá certo pra você, tenta outra coisa. Sei lá, faz um mapa mental”. Em outra atividade, uma aluna compartilhou sua angústia: “Me mostra como você tá fazendo pra se organizar? Do meu jeito não tá dando certo”.

# HÁBITOS DE ESTUDOS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No 2º semestre de 2022, em uma reestruturação da grade horária, as quatro aulas de Hábitos de Estudos foram reduzidas para duas. Entretanto, ainda assim, foi possível analisar que os alunos compreenderam que existem diferentes maneiras de estudar e que algumas dão certo para certas ocasiões e outras não.

Foi possível aferir também a importância do desenvolvimento do pensamento metacognitivo desses estudantes. A pesquisa demonstrou que estes alunos iniciaram seu processo de escolhas intencionais, e que a construção do protagonismo de aprendizagem deveria ser transversal.

Nas aulas de Hábitos de Estudo, os estudantes também demonstraram estranheza quando colocados em situações de protagonismo, o que indicou que esta ação não era recorrente e natural em outras aulas. Dessa percepção surgiu, portanto, um novo questionamento: é possível desenvolver autonomia nos educandos se este não for um valor para todos os educadores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem?



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

CAMBRIDGE ASSESSMENT INTERNATIONAL EDUCATION. **Metacognição**. Disponível em: https://www.cambridgeinternational.org/Images/582304-metacognition-factsheet-portuguese-.pdf. Acesso em: set. 2023.

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

SOFFNER, R. K. **Estratégia, conhecimento e competências – visão integrada do potencial humano**. Piracicaba: Editora Degáspari, 2007. Disponível em: http://www.gqs.ufsc.br/files/2020/03/Relat%C3%B3rio-habilidades-do-s%C3%A9culo-XXI-S%C3%A3o-Bonif%C3%A1cio_vf.pdf. Acesso: set. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# EDUCAÇÃO INFANTIL

## QUAIS SÃO OS MAPAS DA ESCOLA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

**LUISA BORTOLATO ELIAS***

**RESUMO**
Esse ensaio relata uma prática educacional com crianças de três a seis anos. Acreditando que, a partir da possibilidade de se trabalhar a Territorialidade Infantil, é possível uma Educação Infantil que se coloque contra os preceitos da sociedade adultocêntrica. Apresento um dos projetos que realizei com grupos multisseriados de crianças, no qual utilizamos da produção de mapas da escola para discutirmos a participação delas e suas vivências nos espaços. Por fim, foi possível observar como suas lógicas e suas brincadeiras rompem com o adultocentrismo.

**Palavra-chave:** adultocentrismo, territorialidade infantil, Educação Infantil, geografia da infância.

GLÍCIA (3 ANOS) PINTANDO A PAREDE DA ESCOLA COM SUAS MÃOS:
"EU ESTOU DEIXANDO AS MINHAS MARCAS!"



* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR LUÍSA BORTOLATO ELIAS, PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO SIDARTA, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

# EDUCAÇÃO INFANTIL

## INTRODUÇÃO

Freire (1987, p. 44) diz que "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Aqui, usaremos o conceito de Território para definir esse "mundo".

Para Lopes (2006, p. 118), o território é "a constituição de espaços destinados a um determinado grupo social [...] que possibilita a construção de identidades culturais". Diante disso, podemos nos questionar: **quais são os espaços que temos apresentado para as crianças da Educação Infantil que possibilitam a construção de suas identidades culturais?**

Com base nesse questionamento, pretendemos discutir a minha experiência enquanto educadora e das crianças de três a seis anos, em processos formativos que fogem do mecanismo tradicional hierárquico presente no projeto de escolarização adultocêntrica, mas que têm como objetivo a transformação dos espaços escolares a partir das culturas infantis. Este ensaio narra um planejamento e um agir docente que observa, incentiva e se preocupa com a Cultura da Infância no Território Escolar.



Lopes (2012, p. 221) diz que "a criança [...] é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem". E Santos (2002, p. 8) define o território como "o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade.

A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence". Portanto, do encontro entre o conceito de território para Milton Santos (2002) com as pesquisas de Jader Janer Lopes, emerge do processo de formação de um espaço que "não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material à produção da existência" (LOPES, 2006, p. 110).

Para isso, é preciso planejamento e tempo para explorar com as crianças e caminhar pelos espaços. Mas, para além disso, é importante destacar a invisibilidade das crianças enquanto sujeitos históricos, buscando suas raízes materiais, para pautarmos nas práticas docentes a superação dessa exclusão.

# EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos que discutem as crianças enquanto sujeitos históricos contribuem para tirar o debate sobre a infância, principalmente a de crianças , da esfera particular, familiar e pautá-la politicamente. Como é possível ver a seguir:

> [...] a infância constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas. Como forma estrutural, é conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes. (QVORTRUP, 2011, p. 203).

Essas referências nos alicerçam na construção do projeto sobre os mapas infantis, resultados da vivência espacial das crianças. Para Lopes, Costa, Amorim (2016, p. 253), a importância das crianças produzirem mapas vivenciais de suas escolas se dá em um processo que valoriza as vivências das crianças, possibilitando que elas "individualmente ou entre seus pares, assumam o protagonismo de sua história, deixem traços".

"O QUÊ? NÓS VAMOS CONHECER TODOS OS LUGARES DA ESCOLA? ESSE É O PROJETO MAIS LEGAL DO MUNDO!" (FRANCISCO, 6 ANOS)

**PLANO DE AÇÃO**

Para a realização do projeto, o primeiro passo foi dividir as crianças das quatro salas da Educação Infantil em três grupos multisseriados.

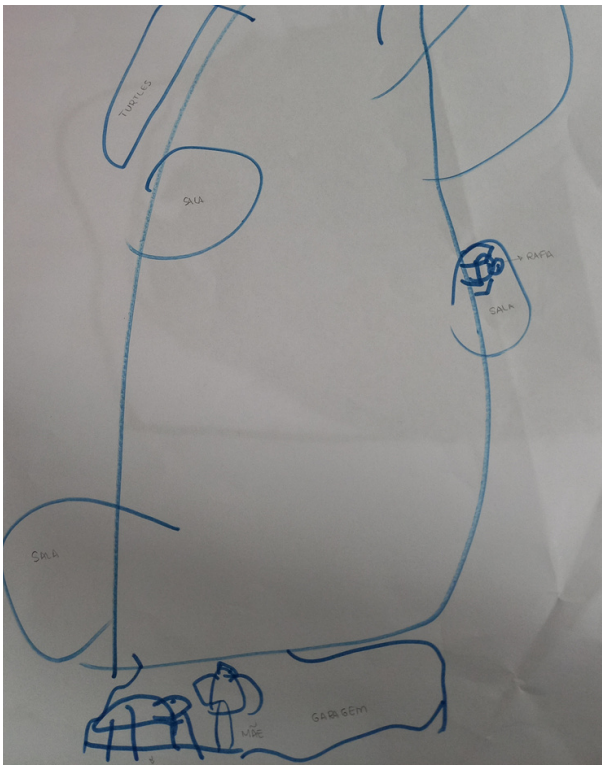
A primeira atividade foi um desenho do mapa da escola. A seguir, os registros:







# EDUCAÇÃO INFANTIL







MAPAS ELABORADOS PELAS CRIANÇAS.
FONTE: REGISTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA - COLÉGIO SIDARTA, 2022.

O segundo passo foi andar por toda a escola, deixando com que as crianças se relacionassem com os elementos que já estavam ali. E, baseado nas hipóteses delas, foi possível analisar o que saltava aos seus olhos nos espaços em que percorremos ao longo da 1ª etapa da pesquisa.

Como estávamos em época de amoras, e o ambiente externo da escola tem várias amoreiras, vivenciamos longos encontros que possibilitaram a colheita e desfrute das frutas pelos três grupos.

O primeiro grupo começou a investigação sobre o espaço escolar com um roteiro de entrevista combinado em roda, na sala de aula. O grupo perguntava: nome do adulto, disponibilidade de responder uma pergunta e, em caso afirmativo, quantas moreiras tinham no espaço da escola.

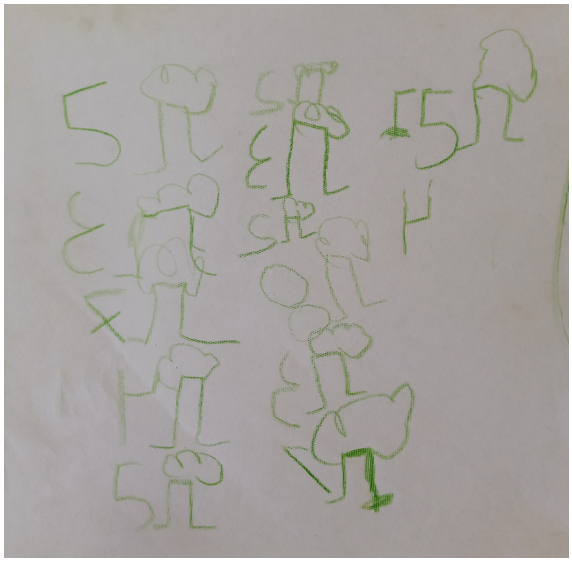


GLÍCIA NA AMOREIRA.
FONTE: REGISTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA - COLÉGIO SIDARTA, 2022.

# EDUCAÇÃO INFANTIL




VICTORIA FAZENDO SEU REGISTRO.
FONTE: REGISTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA - COLÉGIO SIDARTA, 2022.



REGISTRO DE VICTORIA.
FONTE: REGISTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA - COLÉGIO SIDARTA, 2022.

O objetivo era verificar se os adultos da escola sabiam mais ou menos que as crianças sobre as amoreiras da escola. Depois das entrevistas, foi possível ver que as crianças sabiam melhor sobre esse aspecto espacial do que os adultos entrevistados, fato que gerou uma discussão entre o grupo.

Essa constatação os levou a uma pergunta que demandou ainda mais tempo de pesquisa e novos repertórios: “quem é, então, que manda aqui?” (Gustavo, 6 anos). Como eles se perceberam detentores de um saber que os adultos não tinham, começaram a se questionar porque, então, se sentiam “mandados”. Por isso, o grupo resolveu se utilizar das entrevistas novamente e, dessa vez, a pergunta era “quem manda na escola?”.

Ao todo, foram coletadas trinta e seis respostas, sendo vinte e quatro adultos e doze crianças.

Do grupo das crianças, todas responderam que adultos mandavam, variando entre a figura da direção, dos professores e da mantenedora da escola. Já no grupo dos adultos entrevistados, mais de setenta por cento respondeu justamente o contrário, que eram os alunos que mandavam já que as decisões eram tomadas pensando mais neles.

Como o número de entrevistas não representa nem um por cento dos alunos, as crianças não puderam tirar conclusões a respeito do cenário geral. Mas, é possível refletir como essa relação entre adultos e crianças se dá de maneira conflituosa. Já os outros dois grupos caminharam por possibilidades diferentes.

# EDUCAÇÃO INFANTIL

Na construção de uma narrativa a respeito do espaço escolar, eles trouxeram suas reflexões sobre o que experienciaram, categorizando lugares entre os que gostavam ou não e propondo algumas mudanças, que estão listadas a seguir:

| | |
|---|---|
| Sala da Coordenação | "paredes muito brancas, podia ter desenhos"; "lugar de conversas sérias" |
| Restaurante | "tem comida que a gente gosta" |
| Salas da Educação Infantil | "lugares que a gente brinca" |
| Banheiros | "pode lavar a mão, que é muito importante"; "às vezes é fedido"; "perde tempo se quiser fazer xixi na hora de brincar" |
| Campo de Futebol | "podia ter piscina"; "lugar dos grandes jogar futebol"; "tem um ótimo morrinho de escorregar na grama" |
| Midiateca Infantil | "tem calma"; "lugar de livros e a gente adora livros" |
| Secretaria | "aquela sala que a gente sempre faz barulho na porta na hora de fazer fila para subir para o restaurante" |
| Enfermaria | "tem gelinho que a gente adora"; "cuida dos nossos dodóis" |
| Sala dos Professores | "cheiro de café que tem gente que gosta e tem gente que acha ruim" |
| Ateliê de Artes | "lugar de fazer coisas legais"; |
| Horta: | "legal porque dá para observar os pássaros"; "onde a gente colhe fruta e tomate"; "onde a gente vê Cledson" |
| Sala da Direção | "não dá para brincar, mas ela já deu doce para a gente" |
| Garagem | "ficou mais legal depois que a gente começou a 'bater bafo' lá" |

Após darem suas opiniões, um dos grupos escolheu representar seus espaços preferidos. Usando a técnica de desenho de observação, elas escolheram onde gostariam de se posicionar para registrar. A seguir, dois dos registros, com a foto do desenho e do que estava sendo representado. O primeiro, o balanço, feito por uma criança de três anos. O segundo, as pitangueiras, por uma de seis.







"ANTÔNIO (3 ANOS): 'O QUE EU POSSO SER NESSA BRINCADEIRA?'
LUA (3 ANOS): 'NESSA NOSSA BRINCADEIRA TODO MUNDO PODE SER O QUE QUISER.'"

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensaio aqui apresentado, é possível perceber como a lógica infantil e o ato de brincar, inclusive na produção dos mapas, pode ser uma possibilidade de romper com a lógica adulta dentro da escola, oportunizando que os educadores sejam aliados dessa construção para que a escola vá além da preparação da criança para o mercado de trabalho. Como o adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea, a sociedade ocidental olha para essa fase da vida como um eterno vir-a-ser, procurando sempre um possível adulto produtivo no futuro. Essa forma colonial de percepção procura dificultar a participação das crianças enquanto atores sociais. Essa relação estrutural de poder pode ser comparada ao conceito de classe (SANTIAGO; FARIA, 2015).



DESENHOS DOS LUGARES ESCOLHIDOS.
FONTE: REGISTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA - COLÉGIO SIDARTA, 2022.

Moura (2010), em seu estudo sobre a infância de crianças operárias na recém-industrializada cidade de São Paulo, relata diversos castigos físicos que elas sofriam nas fábricas, alguns resultando em morte. Em meio a um cenário de exploração, violência e miséria, a autora destaca o brincar como a única possibilidade delas transgredirem às lógicas do capital, negando a rigidez da obediência.

Assim, elas demonstravam como a condição de suas infâncias se sobrepunha à de trabalhador: "a desobediência, a malcriação, as brincadeiras pontuavam o cotidiano do trabalho no período, iluminando com uma forma peculiar de resistência, a história desses pequenos trabalhadores" (Moura, 2010, p. 279).

Esses estudos jogam luz à transgressão intrínseca do brincar como ato transgressor, condição intrínseca ao ser criança. Tanto no contexto operário, quanto no comportamento das crianças inseridas no processo de escolarização, resgatando por si mesmos o direito à infância, tão negado na sociedade adultocêntrica.

Por isso, trabalhar com Geografia das Infâncias (LOPES, 2008) é uma escolha pela transgressão. E só é possível fazê-lo se acreditarmos nos mapas infantis como parte de uma existência social, que coloca as crianças inseridas em um aparato cultural. É acreditar no inacabamento e na constante construção do mundo, algo que as crianças nos lembram cotidianamente. Já que elas são esses seres humanos que desacostumam espaços, justamente por não gostarem de se acostumar ao que os adultos já naturalizaram, e nisso deve se pautar a Geografia da Infância. E foi isso que pautou esse trabalho.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES, J. J. **Geografia da Infância**: territorialidades infantis. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun 2006.

_____. **Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias**: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. Contexto & Educação, Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008.

_____. **Mapa dos cheiros**: cartografia com crianças pequenas. Geografares, n. 12, p. 211–227, 2012. Disp em: https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3193. Acesso em: set. 2023.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. **Mapas vivenciais**: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 237–256, 2016. Disp em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/381. Acesso em: set. 2023.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. IN: PRIORI, M. del (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-posições**, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan 2011.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras.** Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2015. Disp em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184. Acesso em: set. 2023.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M.; BECKER, B. (Orgs). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2002.

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE

## ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DO BILINGUISMO PARA O CÉREBRO INFANTIL

**MELISSA GENARO REGIS BITTENCOURT***

Não há dúvidas de que a fluência em mais de um idioma seja fundamental nos tempos atuais. Entretanto, ao planejar a trajetória da educação de seus filhos, muitas famílias se deparam com um dilema. Muitos se questionam sobre o melhor momento para uma criança iniciar o aprendizado de línguas adicionais, considerando de que modo esse aprendizado pode interferir no desenvolvimento acadêmico ou, até mesmo, na aquisição da primeira língua.

Por conseguinte, escrevo este artigo para discutir questões sobre Educação Bilíngue e Bilinguismo à luz da Neurociência. Com isso, espero contribuir com subsídios para a escolha de familiares e responsáveis. Para tanto, serão apresentados argumentos que validam a decisão de iniciar o aprendizado de uma segunda língua na primeira infância.

Começo com a diferenciação entre os termos "Educação Bilíngue" e "Bilinguismo" já que, por si só, este "é um campo de ensino e pesquisa bastante controvertido tanto no nível teórico quanto prático" (Mello, 2010). Segundo Hamers e Blanc (2000), o conceito de Educação Bilíngue é "[...] qualquer sistema de educação escolar no qual em dado momento ou período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas". Bilinguismo, por sua vez, é o objetivo a ser alcançado através da Educação Bilíngue, o que permite a formação do sujeito bilíngue.




* O PRESENTE ARTIGO FOI ELABORADO POR MELISSA BITTENCOURT, COORDENADORA DA ÁREA DE LÍNGUAS ADICIONAIS DO COLÉGIO SIDARTA.

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Esse sujeito se constitui na imbricação de mais de uma língua por meio de seu repertório linguístico. A expressão "Repertório Linguístico" foi cunhada por Brigitta Busch (2012) para descrever como as diferentes línguas se revezam e se entrelaçam mutuamente, não havendo, no cérebro bilíngue, uma divisão entre os idiomas.

Consequentemente, ambas as línguas estão sempre ativas e disponíveis no cérebro desse sujeito. Para dar conta da seleção de qual língua utilizar em cada situação, o cérebro bilíngue precisa gerenciar essa competição entre elas, o que demanda um grande esforço cognitivo. Esse esforço acaba por proporcionar um melhor desenvolvimento de funções executivas, um dos efeitos mais positivos do bilinguismo.

Apesar de todos os avanços da ciência, ainda há uma série de dúvidas que circundam o ensino bilíngue, o bilinguismo e seus benefícios. É comum a crença que o ensino simultâneo de duas línguas possa causar algum prejuízo à criança. Contudo, o que acontece exatamente o contrário: a criança exposta a duas ou mais línguas desde cedo aprende ambas sem quaisquer prejuízos ou esforço mental adicional.

"A aquisição de mais de uma língua na infância pode ser favorecida pelo fato do sistema nervoso central ser muito plástico nos primeiros anos de vida, posto que a capacidade de formação de novas sinapses (onde acontece a passagem de informações entre as células do sistema) é muito grande nessa fase" (Cosenza e Guerra, 2011).




A criança que cresce rodeada de práticas de linguagens de dois ou mais línguas, adquire, desde os 5 ou 6 anos de idade, um complexo conhecimento linguístico, que não é fruto de instrução formal ou sistematização de regras. Paralelamente, nenhuma criança é capaz de recusar-se a adquirir linguagens, pois basta a mente ter contato com essas linguagens.

Pesquisas, como as de Bialystok, Craik e Luk (2012), mostram que as crianças passam por processos e estágios similares na aquisição de língua, independentemente do idioma ou de quantos idiomas são adquiridos por vez.

De fato, os estudos linguísticos conduzidos nas últimas décadas comprovaram que a aquisição de duas línguas na infância não difere em nada do processo de aquisição monolíngue (Meisel, 1989), visto que o cérebro infantil apresenta uma predisposição a aprender idiomas, não há limitação para apenas um. Isso fica ainda mais evidente se entendermos essa aquisição na perspectiva de construção de um repertório linguístico.

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE




Outro fator importante a ser agregado é a sistematização que a criança terá de línguas como um todo, o que servirá de base para o aprendizado formal tanto do seu primeiro como de qualquer outro idioma. Quando a criança tem esse contato sistemático com ambas as línguas na primeira infância, ela desenvolve competências e habilidades que serão úteis para seu futuro aprendizado de línguas e linguagens.

Todavia, é importante ressaltar que esse é um processo complexo e, portanto, sujeito às variações individuais. Ou seja, essas diferenças podem ocorrer e não devem ser compreendidas como problema ou eventual prejuízo causado pela exposição bilíngue:

> "A mente humana está biologicamente predisposta para adquirir mais de uma língua na infância, sem que haja qualquer prejuízo para o desenvolvimento linguístico ou cognitivo da criança bilíngue." (Meisel, 1989)."

Outro benefício do bilinguismo que costuma ser subestimado, é que bilíngues tendem a ter melhor desempenho na atenção, memória e controle inibitório. Isso por conta do esforço mental que o falante realiza para inibir um idioma enquanto fala outro. Esse tipo de esforço auxilia o cérebro no treinamento da função do controle inibitório, que, juntamente com a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, compõem as funções executivas, segundo Adele Diamond (2013).

Em outras palavras, funções executivas são habilidades cognitivas que nos auxiliam a regular pensamentos, emoções e ações diante de conflitos ou distrações. Elas são cruciais para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais do indivíduo. Agregue-se a isso o fato de que o aperfeiçoamento do funcionamento executivo melhora a performance de crianças pequenas em avaliações de desempenho acadêmico e nas habilidades sociais.

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Em resumo, o conhecimento que atualmente temos do cérebro infantil, através de estudos da neurociência, nos permite confirmar as vantagens cognitivas proporcionadas pelo ensino de uma língua adicional na primeira infância. A isso, somamos também os benefícios sociais e culturais de ser um sujeito bilíngue em nossa sociedade, validando, assim, a escolha do bilinguismo na educação infantil.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.I.; LUK, G. **Bilingualism**: consequences for mind and brain. Trends Cogn Sci. 2012;16(4):240–250.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics Advanced Access**. Oxford, 2012.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAMOND, A. **Executive Functions**. Annu. Rev. Psychol. 64:135-168. 2013.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

MEISEL, J. M. Early differentiation of languages in bilingual children. In: K. Hyltestam & L.K. Obler (orgs.). **Bilingualism across the lifespan**: Aspects of acquisition, maturity and loss. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.

MELLO, H. **Educação bilíngue**: uma breve discussão. Horizontes da Linguística Aplicada. V. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

# LÍNGUA INGLESA

## COMO DESENVOLVER A LEITURA DE TEXTOS EM INGLÊS EM SALAS DE HETEROGÊNEAS A FIM DE QUE OS ALUNOS OS UTILIZEM COMO FERRAMENTA EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES?*

**DANIELA GONÇALVES DE ARAÚJO ANTONIAZZI****

**RESUMO**

O objetivo deste trabalho foi propiciar que alunos de 6º e 7º anos de uma escola regular, não bilingue, utilizassem textos em língua inglesa em seus projetos interdisciplinares. Para isso, partimos da hipótese de que "todo aluno é esperto e capaz de aprender" (Cohen e Lotan, 1997) e os instrumentalizamos com estratégias de leitura de textos em língua inglesa (Grabe, 2009, e Gotlieb, 2016), acreditando que isso reduziria a ansiedade e lhes permitiria arriscarem-se a ler e pesquisar textos em língua inglesa (Lien, 2011), sem a ajuda do Google Tradutor. Os desdobramentos dessa proposta de intervenção pedagógica puderam ser verificados nas avaliações formativas, somativas e autoavaliações, além da observação da professora-pesquisadora e do depoimento dos alunos.

**Palavra-chave:** estratégias de leitura, ensino de língua inglesa, salas heterogêneas, equidade, ansiedade.



* A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA TAMBÉM FOI OBJETO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM BILINGUISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, DO INSTITUTO SINGULARIDADES, ORIENTADO PELO ME. AIRTON PRETINI JÚNIOR.

** O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR LUÍSA BORTOLATO ELIAS, PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO SIDARTA, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

# LÍNGUA INGLESA

## INTRODUÇÃO

Tornar o inglês, enquanto língua estrangeira, uma ferramenta para leitura, produção e pesquisa de textos em projetos interdisciplinares dos anos finais do Ensino Fundamental é o desafio de muitos professores em escolas regulares, não bilíngues, no Estado de São Paulo. Esse desafio torna-se ainda maior em uma escola particular, na qual se espera que turmas de 6º e 7º anos, tornem-se usuários fluentes nesse idioma, utilizando-o como recurso em propostas interdisciplinares, como, por exemplo, em projetos. Considerado ainda seu contexto, formadas por alunos com diferentes histórias e diferentes níveis de exposição a essa língua.

Assim, a dificuldade dessas salas heterogêneas em ler, escrever e/ou pesquisar em inglês, sem a ajuda do Google Tradutor, criou a necessidade de desenvolver uma proposta; um projeto de intervenção docente que lhes permitissem acessar conteúdos na língua original (inglês), independente de seu nível linguístico. Isso, para que, posteriormente, pudessem aplicar essas habilidades em projetos interdisciplinares e em propostas de outras disciplinas, nas quais fosse necessária a realização de pesquisas para acesso às informações.





## BASES TEÓRICAS

Uma das grandes preocupações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) é o uso do inglês como acesso à informação. Assim, com o objetivo de ferramentalizar os alunos de 6º e 7º anos, focamos em um trabalho com as estratégias de leitura de textos em língua inglesa.

Desse modo, pautamo-nos nos pressupostos da BNCC e em autores das áreas de leitura em língua materna e adicional, além daqueles que associam a metacognição e o afeto ao desenvolvimento e ao desempenho dos alunos. O objetivo era desenvolver uma sequência didática que contribuísse para a formação da habilidade leitora de nossos alunos. Assim, eles poderiam participar das aulas de forma mais confortável e colaborativa.

# LÍNGUA INGLESA

Consideramos, portanto, o uso das ***complex instructions***, modelo pedagógico que permite aos professores trabalhar com alto nível intelectual em classes acadêmica, linguística e/ou eticamente heterogêneas (Cohen & Lotan, 1997). E, também, a aprendizagem visível de leitura (***visible literacy***) em suas três dimensões: superficial, profunda e de transferência, conforme proposto por Fisher & Hattie (2016). O objetivo era que todos nossos alunos participassem de atividades com diferentes níveis de complexidade de forma **equitativa**.

Ademais, Grabe (2009), Lien (2011) e Par (2020) serviram de parâmetro para a seleção de estratégias de leitura e de análise textual, que foram trabalhadas ao longo do ano de 2022 com ambos os grupos, a fim de reduzir a ansiedade presente nas aulas de inglês, aumentar a sensação de *self-efficacy* e desenvolver um *growth mindset* entre as crianças com menos oportunidade de uso da língua fora da sala de aula,

Considerando aspectos emocionais, Lien (2011, p. 200) cita estudos que analisaram a interferência negativa da ansiedade na leitura em língua estrangeira, alegando que leitores mais ansiosos apoiam-se mais na tradução; enquanto leitores menos ansiosos apresentam melhor performance por lerem os textos de forma holística, utilizando estratégias de leitura de forma consciente para a melhor compreensão textual.

Solé (2006) e Grabe (2009) nos alertam para a necessidade de determinar um propósito para a leitura antes de começá-la, uma vez que aspectos cognitivos e afetivo-relacionais são ativados quando determinado significado ou objetivo são atribuídos à nossa leitura. Grabe (2009) ainda nos chama a atenção para o fato de que outros fatores (ex. gênero textual, interesse, conhecimento prévio, objetivo da leitura, etc. ) influenciam a relação do leitor com o texto e, consequentemente, a retenção da informação. O autor enfatiza o fato de a leitura ser "ativa e interativa", já que o sentido do texto é resultado da troca entre leitor e texto/autor.



## A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica foi realizada com turmas que contavam com alunos de diferentes níveis linguísticos de inglês, desde aqueles que chamamos de real *beginners* (com pouco ou nenhum contato prévio com a língua) até *native speakers* (crianças que usam inglês como primeira língua em seu ambiente familiar). Nessas turmas, mesmo os *native speakers* muitas vezes usavam o *Google Tradutor* para facilitar a leitura de um texto originalmente em língua inglesa.

# LÍNGUA INGLESA

Assim, apresentamos algumas das ideias de mindset, difundidas por Carol Dweck (2017) para, em seguida, organizar uma roda de storytelling no pátio. Em outro momento, a leitura literária ocorreu de forma autônoma, com os adolescentes escolhendo qual título leriam entre os graded readers disponíveis. Alguns relataram ser a primeira vez em que liam livros em inglês.

Em seguida, apresentamos diversos gêneros textuais, com diferentes níveis de dificuldade e com atividades que incluíam desde a leitura superficial (localização de informação) até desafios de ordem mais complexa, como a avaliação e a comparação de diferentes textos e mídias.

Durante a proposta, os alunos passaram por textos literários, notícias, resenhas de diferentes produtos culturais, leaflets, etc., e foram convidados a explorar, analisar, comparar, localizar informações e aplicar o que haviam aprendido em diferentes produtos, tais como itinerários de viagens, relatos ou diários de leitura, etc. Além disso, eles atuaram não apenas como leitores, mas também como curadores, ao selecionarem notícias para seus colegas lerem.



## AVALIAÇÃO DOS DADOS

Os resultados da intervenção puderam ser observados por meio de avaliações formativas e somativas, observação da professora-pesquisadora, depoimento dos alunos e formulários de *self-assessment*, aplicados no início e no final da intervenção pedagógica.

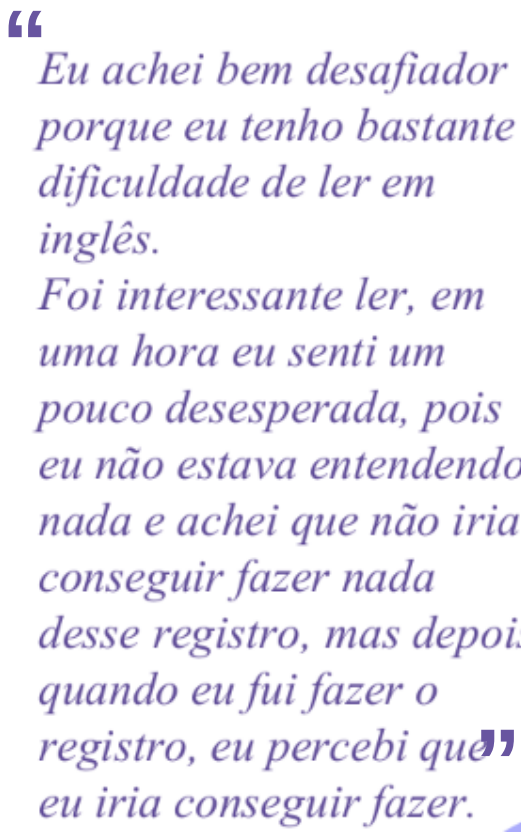
Em agosto, embora 70% dos alunos do 6º ano sentiam-se confortáveis e gostavam de ler em português, apenas 17,5% se sentiam confortáveis para ler em inglês. 30% dos alunos tinham interesse em ler literatura em inglês, mas após atividade com leitura de graded readers, a maioria gostou da experiência de ler em inglês.

Apesar da maioria dos alunos terem feito resumos e comentários sobre os graded readers que leram. No questionário aplicado imediatamente antes da atividade, apenas 46,9% sentiam-se capazes de escrever um parágrafo simples contando sobre o que leu. 50% dos alunos sintam-se capazes de entender instruções simples e enunciados em inglês, executando o que é pedido; observar autor, publicação, data e gênero textual ainda é um desafio para a maioria dos alunos.

Durante a coleta dos dados, também foram registradas falas, como a do aluno C. Sansão do 6º ano: “Eu achei a experiência de ler em inglês legal e difícil ao mesmo tempo porque tinha partes que eu entendia e partes que não. Eu nunca tinha lido um livro em inglês, mas achei essa experiência legal”.

# LÍNGUA INGLESA

Por fim, foi visível a crescente melhora do desempenho, da *self-efficacy* e do desenvolvimento de um *mindset* de crescimento nos alunos. Ao fim da intervenção, a maioria dos alunos mudaram, por exemplo, a configuração do computador para que ele não mais traduzisse automaticamente.




## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica mostrou-se eficaz ao permitir a participação e propiciar que os alunos melhorem seus desempenhos, mostrando-se cada dia mais confiantes e dispostos a se arriscarem na leitura de textos em língua inglesa, mesmo quando tinham nível básico do idioma.

Porém, apesar de utilizarem as estratégias de leitura nas atividades em sala de aula e demonstrarem maior habilidade leitora e de pesquisa em inglês, não houve tempo hábil para aplicá-las em um projeto interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice (Sociology of Education Series). **Teachers College Press**. Kindle Edition, 1997.

DWECK, C. **Mindset**: A nova psicologia do sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

FISHER, D.; FREY, N.; HATTIE, J. Visible Learning for Literacy, Grades K-12 (Corwin Literacy). **SAGE Publications**. Kindle Edition, 2016.

GRABE, W. Reading in a Second Language: moving from theory to practice. (Cambridge Applied Linguistics). **Cambridge University Press**. Kindle Edition, 2009.

LIEN,H. EFL Learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. **Language Education in Asia**, Volume 2, Issue 2, 2011, p. 199 - 212.

PAR, L. The **Relationship between Reading Strategies and Reading Achievement of the EFL Students**. International Journal of Instruction, 2020, V. 13, N. 2, p. 230. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249084.pdf. Accessed sept. 23.

SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

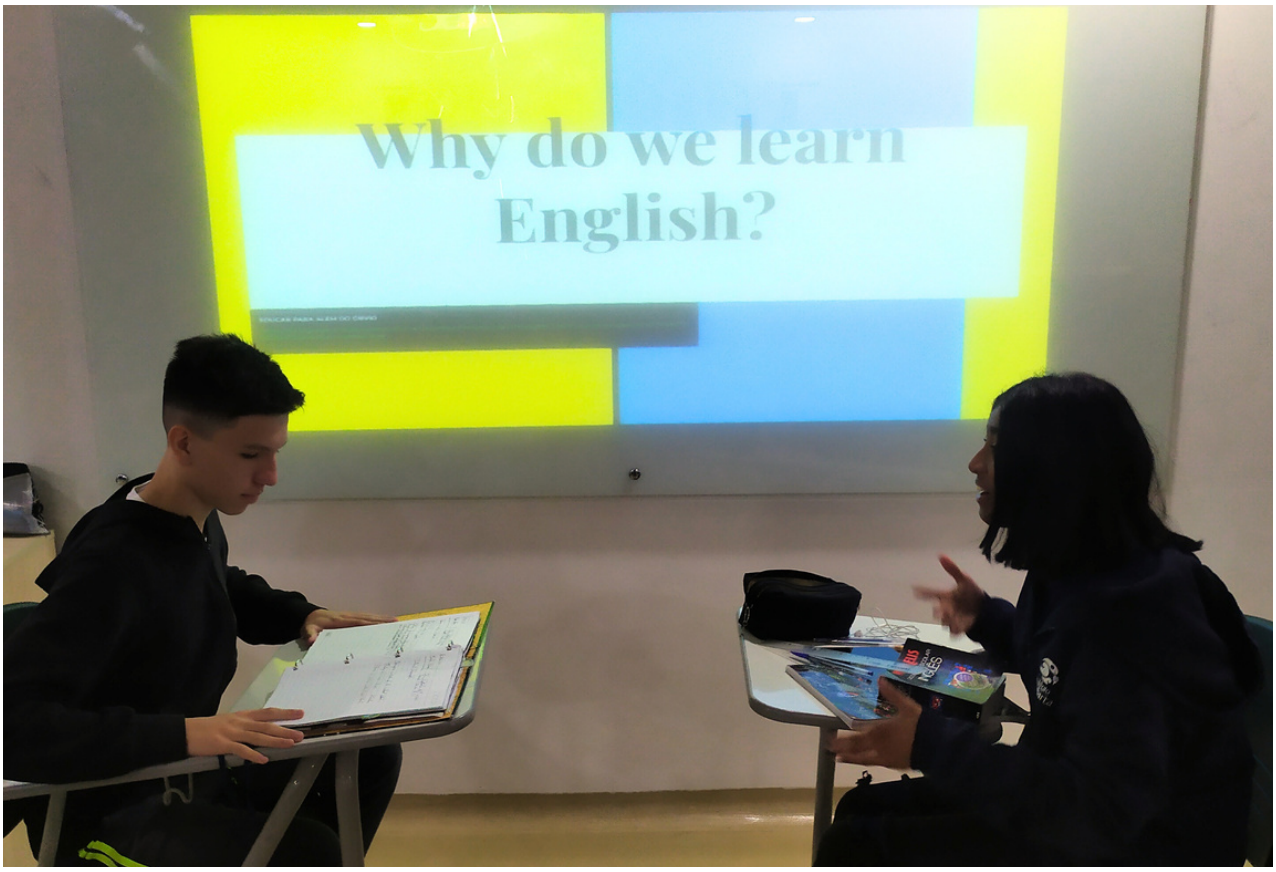
# LÍNGUA INGLESA

## COMO TRABALHAR O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA?

**OHANA ARAÚJO PEREIRA MEIRA PINTO***

**RESUMO**
O presente ensaio visa o compartilhamento da experiência de ensino de língua inglesa como língua franca a partir de uma abordagem multicultural e interdisciplinar, realizada no Colégio Sidarta durante o ano de 2022. Considerando as especificidades de se ensinar um idioma global usado como língua de contato entre nativos e não-nativos por todo o globo, bem como a necessidade de um ensino crítico e humanizador de língua inglesa nas escolas de educação básica brasileiras, a pesquisa realizada teve como objetivo contribuir para a formação cidadã e o desenvolvimento da consciência da diversidade cultural dos alunos, considerando o caráter político-ideológico dessa abordagem, além de testar e averiguar as metodologias compatíveis para esse fim.

**Palavra-chave:** língua inglesa, língua franca, ensino de inglês, formação cidadã, diversidade cultural.




* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR OHANA ARAÚJO PEREIRA MEIRA PINTO, PROFESSORA DE LÍNGUAS ADICIONAIS DO COLÉGIO SIDARTA, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

# LÍNGUA INGLESA

## INTRODUÇÃO

Discussões na área de ensino de línguas têm tomado forma nos últimos vinte anos com o objetivo de assimilar e analisar a gigantesca expansão do uso da língua inglesa e os impactos que esse desenvolvimento teve e ainda pode ter no ensino de inglês ao redor do mundo.

Vivemos, hoje, o que se convencionou chamar de "era da informação", marcada principalmente pelo avanço das tecnologias, das conexões imediatas e do estabelecimento do inglês como a língua global de comunicação desse novo tempo (KUMARAVADIVELU, 2002). Para cada falante nativo há, pelo menos, mais quatro falantes de inglês não-nativos no mundo (GRADDOL, 1997, 2006; SIQUEIRA, 2008, 2011) e podemos contabilizar, segundo Crystal (1996, 2003), um número aproximado de dois bilhões de falantes se considerarmos uma "competência razoável".

Os dados atestam a relevância adquirida pela língua inglesa no mundo globalizado e dão aval para o crescente número de estudos acerca do uso do inglês como língua franca. Somadas à popularidade do idioma e à sua particularidade como língua de contato entre não-nativos, aumentam as discussões a respeito das características próprias de se ensinar um idioma desterritorializado (SIQUEIRA, 2011).



Publicações fundadoras nesse campo de investigação como *The phonology of English as an international language*, de Jenkins (2000) e o artigo *Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Lingua Franca*, de Seidlhofer (2001), deram o tom para as pesquisas relacionadas ao ensino de língua inglesa nas últimas décadas.

No Brasil, o Inglês como Língua Franca (ILF) também vem ganhando relevância e as discussões acerca desse tema estão cada vez mais presentes nas programações de eventos acadêmicos e nas publicações de seus respectivos encontros (CALVO; EL KADRI 2011).

A mudança de paradigmas sobre a pesquisa e o ensino de língua inglesa alcançou, inclusive, documentos oficiais e propositivos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que explicita a necessidade da abordagem do inglês como língua franca, no intuito de desterritorializar o uso da língua, favorecendo a reflexão crítica sobre os diferentes modos de ver e analisar o mundo, e demonstrando a preocupação de entender o caráter formativo do ensino da língua inglesa, bem como sua função social, política e cultural.

# LÍNGUA INGLESA

## PLANO DE AÇÃO

Dessa forma, surgiu a motivação para a presente pesquisa, realizada com os alunos da 1ª série do Ensino Médio, do Colégio Sidarta, durante o ano de 2022. Esta pesquisa teve dois objetivos. O primeiro era a formação de falantes de inglês conscientes dos aspectos geográficos e políticos, descobrindo novos países que possuem o inglês como língua oficial e conhecendo mais sobre a história da língua inglesa e as suas contradições. O segundo objetivo - e, talvez, o mais relevante para os alunos envolvidos, a possibilidade de descentralização do falante nativo como modelo a ser seguido, aumentando a autoestima dos alunos ao valorizarem a sua própria variação da língua inglesa.

Para demonstrar a mudança de paradigma que os alunos pudessem realizar, aplicamos um questionário na primeira aula com o intuito de entender qual a importância da língua inglesa para cada um deles.




PÔSTER ELABORADO PELOS ALUNOS.
FONTE: REGISTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA - COLÉGIO SIDARTA, 2022.

Em geral, os alunos pareciam apresentar uma visão bastante mercadológica a respeito da aquisição da língua ao responderem "Na sua opinião, por que aprendemos inglês nas escolas brasileiras?".

Selecionamos duas das respostas mais marcantes: "para conseguir pegar um emprego ou oportunidades melhores na vida e saber que pode viajar pra lugares diferentes" e "Para possuímos na grade, uma língua para se comunicar e poder se nivelar ao viajar para trabalho".

A sequência didática desenvolvida, no entanto, possibilitou que os alunos entrassem em contato com a história do surgimento da língua inglesa e seu processo de disseminação pelo mundo através da colonização, os sensibilizando para a questão do desprestígio que sofrem as variantes da língua que não circulam nos centros econômicos e culturais contemporâneos (Europa e América do Norte), se apropriando de aspectos históricos e culturais de países como Nigéria, Jamaica, Quênia, África do Sul, entre outros.

# LÍNGUA INGLESA

Além disso, trabalhamos com uma das principais proposições do ensino de inglês como língua franca: a da valorização da língua como forma de comunicação entre não-nativos. Nesse momento, os alunos puderam apreciar diferentes figuras do meio artístico e do mundo do esporte que não possuem o Inglês como primeira língua, mas se comunicam através dele nos principais veículos de informação do mundo. A partir deste contato, puderam simular suas próprias entrevistas como celebridades internacionais, como mostra a figura abaixo.

Durante o período de aplicação da sequência didática, pudemos registrar alguns dos momentos "a-há" dos alunos. Primeiro, ao entrarem em contato com o número de falantes não-nativos no mundo, surpreenderam com a fala "Então quer dizer que a língua também é nossa!".

E sobre o que mais gostariam de aprender nas aulas de inglês: "Eu gostaria de conhecer mais sobre a cultura de outros países que falam inglês. Eu odeio atividades sobre o *Thanksgiving*", demonstrando, dessa forma, que é urgente a reformulação dos currículos de língua inglesa, no sentido de abarcar cada vez mais a diversidade cultural que envolve a língua e sua importância, também, para não-nativos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cabo das atividades desenvolvidas durante a pesquisa, fica claro que o contato com outras culturas e a ampliação de repertório linguístico devem caminhar juntos durante as aulas de língua inglesa. Os alunos se engajaram e se interessaram cada vez mais por outras formas de falar inglês, inclusive validando a própria variação brasileira.

# LÍNGUA INGLESA



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Língua Inglesa Ensino Fundamental. Brasil, 2017.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-44.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. **English**: the global language. London: The US English Foundation, 1996. Nº 52, ago-dez|2015. pp. 231-25.

GRADDOL, D. **English Next**: why global English may mean the end of English as a foreign language. London: The British Council, 2006.

_____. **The future of English?** A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London: The British Council, 1997.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford university press, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: LIN, RAJAGOPALAN, K. **National languages as flags of allegiance or the linguistics that failed us**: A close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. Journal of Language and Politics, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford, Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 87-115.

_____. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) − Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

# LÍNGUA INGLESA

## COMO CRIAR UM AMBIENTE SEGURO QUE PERMITA EXPERIMENTAÇÕES EM LÍNGUA INGLESA?

**RODRIGO TIAGO MENDONÇA***

**RESUMO**
O presente ensaio busca apresentar as experiências e os dados recolhidos durante o projeto de aula eletiva do Departamento de Línguas Adicionais, no Colégio Sidarta, no período de fevereiro de 2022 a novembro de 2022, além de elencar possíveis questões a respeito do uso de *Role Playing Games* (RPGs) como ferramenta de engajamento e produção oral de língua inglesa.

**Palavra-chave:** língua inglesa, gamificação, RPG, ensino de línguas, produção oral.



* O PRESENTE ENSAIO FOI ELABORADO POR RODRIGO TIAGO MENDONÇA, PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS DO COLÉGIO SIDARTA, A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM 2022.

# LÍNGUA INGLESA

## INTRODUÇÃO

A ideia de oferecer uma eletiva de RPG aos alunos do Colégio Sidarta se deu como resposta a uma inquietação que tinha desde que me tornei um professor-pesquisador: Como providenciar aos meus alunos um ambiente seguro para que eles possam experimentar a língua-alvo sem se sentirem expostos?

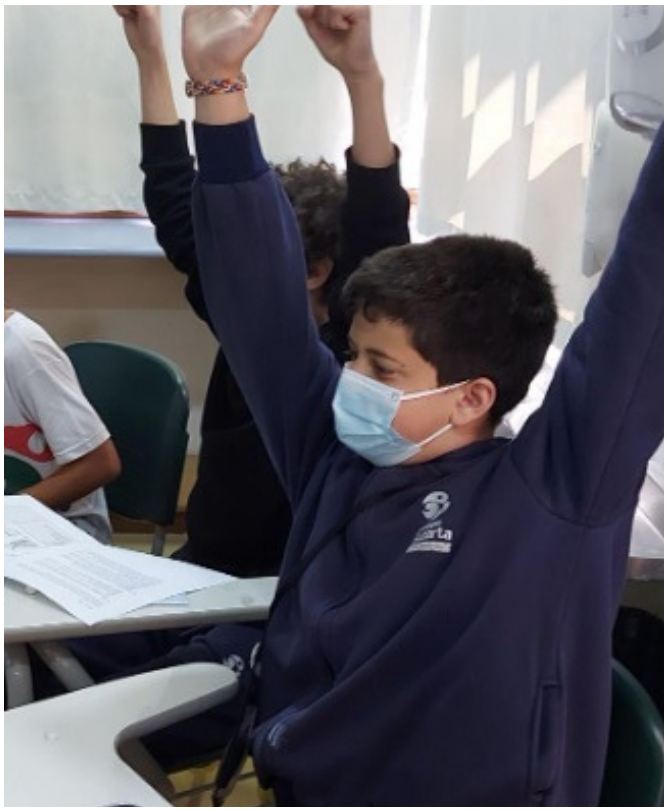
O primeiro indício do caminho que deveria ser seguido surgiu em um treinamento, no qual a professora de química da escola, Rosana Maria Dell Agnolo, falava sobre o uso adequado do laboratório. Ela explicou que o laboratório está cheio de possíveis riscos, mas que os alunos se sentem seguros durante os experimentos porque eles entendem os protocolos e sabem o que esperar das reações. Isso não quer dizer que o risco do laboratório tenha sido anulado, mas que estava identificado e que suas consequências eram conhecidas. Passei, então, a pensar em como colocar meus alunos em um "laboratório" de língua; um lugar onde o risco e as consequências eram conhecidos.

Nesse momento, surgiu a possibilidade de ofertar aos alunos uma aula eletiva do Departamento de Línguas Adicionais. Eletivas são cursos de menor duração nos quais os alunos podem ter contato com conteúdos menos programáticos; escolarizados e mais realistas, tais como produção de curtas-metragens ou elementos da ciência forense. As eletivas também permitem um trabalho multisseriado, pois são oferecidas para dois ou mais anos de um mesmo segmento.

Para a eletiva, pensei em fazer um RPG, que, segundo Sônia Rodrigues (2004), é:

"(...) um jogo de produzir ficção. Uma aventura é proposta por um narrador principal – o mestre – e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode se passar em vários "mundos": de fantasia medieval, terror ou futurista. Pode também interagir com um universo ficcional preexistente. As regras do RPG são as da narrativa. A construção de personagens, o detalhamento do cenário, os "ganchos" do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram, antes, colocados em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa.

Mistura o "faz-de-conta" com o velho hábito de contar histórias, entrelaçando a literatura com o roteiro de televisão e cinema, o jogo mobiliza milhares de jovens, produzindo aventuras verbalmente, que, para serem contadas, podem levar dias, semanas e meses. (...) Os jogadores são atores e, ao mesmo tempo, roteiristas da ficção produzida em grupo. É um jogo onde não existem vencedores entre os que jogam. Os derrotados, quando existem, são uma necessidade do enredo." (RODRIGUES, 2004, p. 18).



# LÍNGUA INGLESA

Portanto, a proposta seria usar uma narrativa para criar um ambiente no qual os alunos tivessem noção da importância de falar em inglês e conhecessem as consequências, meramente simbólicas, de não seguir essa regra.

A partir da minha experiência como escritor, elaborei uma história para o grupo que tivesse como premissa a necessidade de falar em língua inglesa. Também considerei a diferença de nível de proficiência dos alunos para que o prazer de jogar não fosse reduzido pela dificuldade, mas que, a partir do engajamento, os alunos se sentissem mais seguros para experimentarem essa produção oral durante a atividade proposta.

## A PRIMEIRA AVENTURA

Na primeira aventura, o número de alunos era maior do que o esperado: cerca de 27 alunos se matricularam. A idade dos alunos e seus níveis também variavam. A eletiva foi oferecida para alunos do 5º ano até o 8º ano e os níveis iam de A1 até B2.



Um jogo de RPG com um número grande de personagens tem menos ação e os jogadores podem se sentir entediados, pois precisam esperar um tempo grande até poderem agir novamente. Desse modo, a estratégia usada para lidar com essas peculiaridades e para que os alunos se sentissem desafiados pelos riscos do mundo narrado e, ao mesmo tempo, seguros para realizar as tarefas, foi a criação de pequenos grupos que controlariam os personagens.

Essa criação foi explicada na narração do RPG pelo Mestre do Jogo. Neiman Stern Prabhu (1990) nos fala sobre a interação entre pares em tarefas de grupo:

> "O uso da língua-mãe por aprendizes em todos os projetos em sala revela uma noção compartilhada entre eles do que pode ser chamado de discurso 'público' e 'privado'. Aprendizes evitavam falar com o professor na língua-mãe (exceto como último recurso e com considerável relutância) em atividades com a turma inteira quando o professor estava na frente da sala, mas se sentiam muito mais livres em fazê-lo em momentos de atividades individuais quando o professor estava andando pela sala e o aprendiz estava consultando ele "em privado" ou, em um momento pré-tarefa, quando o aprendiz estava no quadro e perto do professor, o que tornava a troca um discurso "privado" também." (PRABHU, 1990, p. 60, tradução nossa).

Durante a narração da aventura para os jogadores, eles ouviram que estavam todos vindo para o colégio quando foram sugados por uma grande luz brilhante no céu. Quando acordaram, perceberam que estavam em um mundo de fantasia, com espadas e magias e que controlavam o mesmo personagem em pequenos grupos.

# LÍNGUA INGLESA

Em uma explicação do metajogo para os alunos, o Mestre (jogador responsável pela narrativa) deliberou que nos grupos que controlavam o mesmo personagem, os alunos poderiam usar a língua materna, no caso a língua portuguesa, para se comunicarem (discurso privado, como mostrou *Prabhu*) já que o personagem estaria pensando. Mas toda comunicação com outros jogadores ou NPCs (*non-player characters*) deveria ser feita em língua inglesa (discurso público) porque, no mundo narrado, esse era o idioma dos personagens. Então, ao falar uma outra língua, os jogadores teriam alguma penalidade por serem vistos como forasteiros e causar desconfiança.



Essas estratégias foram elaboradas para que:

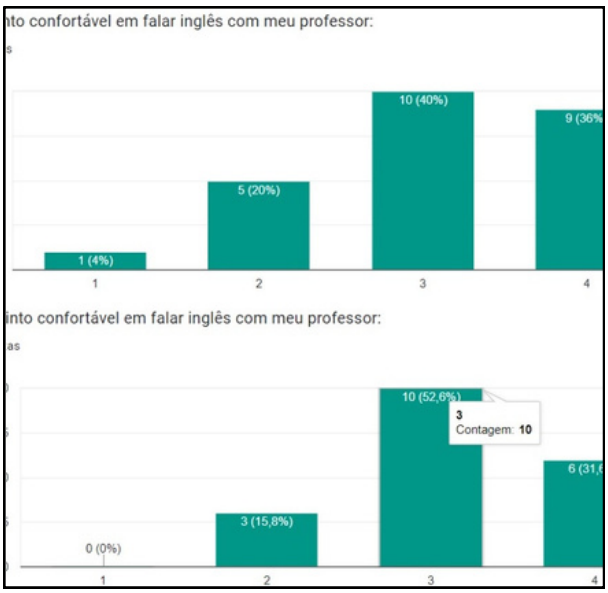
1. As rodadas fossem mais rápidas e o jogo mais dinâmico;
2. Os alunos com menor nível de inglês pudessem ter apoio de um grupo para interagir em inglês com o Mestre e outros personagens;
3. Alunos que já tivessem jogado RPG pudessem explicar o jogo para os novatos.
4. Proporcionar uma penalidade durante a aventura (serem vistos como inimigos ou terem rolagens mais difíceis*) para promover a produção oral em língua inglesa e, ao mesmo tempo, oferecer uma assistência que não fizesse o professor (como Mestre) interromper o jogo para ajudar os jogadores com a língua-alvo.

Os dados levantados para essa primeira experiência mostraram que os alunos se sentiam mais capazes em participar de atividades que necessitassem de comunicação oral em língua inglesa ao fim do curso e que se sentiam capazes de participar de atividades nas quais precisavam falar em inglês.

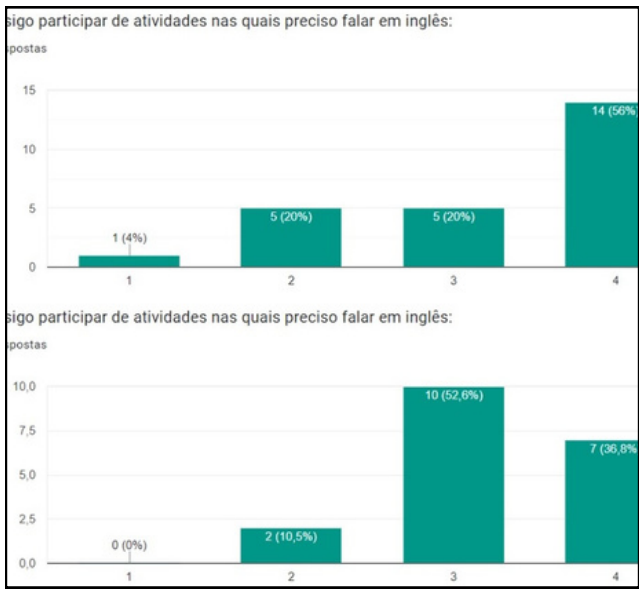
Para testar a eficiência da eletiva como forma de tornar os alunos aprendizes mais autônomos do inglês, foram coletados dados por meio de dois formulários que a turma preencheu no começo e ao fim do semestre. Alguns alunos faltaram na aplicação do formulário ao final do curso por causa das férias. Portanto, os números absolutos são diferentes.

* NOTA: O SISTEMA USADO É UMA ADAPTAÇÃO DO SISTEMA ZIP, ONDE TAREFAS PODEM SER REALIZADAS COM ROLAGENS DE DADOS. A DIFICULDADE, ISTO É, QUANTO O JOGADOR PRECISA TIRAR NO DADO, É ESCOLHIDA PELO MESTRE. FALAR EM PORTUGUÊS FAZIA O MESTRE EXIGIR NÚMEROS MAIS ALTOS NOS DADOS.

# LÍNGUA INGLESA




AUMENTO NO NÚMERO DE ALUNOS QUE SE SENTEM CONFORTÁVEIS OU MUITO CONFORTÁVEIS EM FALAR COM O PROFESSOR.




FORMULÁRIOS ANTES E DEPOIS DA ELETIVA - PARTICIPAÇÃO.

É digno de nota que muitos alunos puderam aprender a diferença entre um jogo competitivo e o ambiente colaborativo e narrativo de um RPG. Inicialmente, alguns jogadores perguntavam como “ganhar aquele jogo” ou se eles podiam "matar alguma personagem”, uma possível influência de jogos que necessitam que o jogador mate todos os outros personagens para ser o vencedor. Ao final da eletiva, era comum ver uma alteração no comportamento dos jogadores, que passaram a se ajudar, utilizando tanto a língua-alvo como desafios do jogo, explorando soluções não-violentas para as situações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar, o uso de RPG durante a eletiva criou um ambiente propício para que os alunos pudessem falar mais e se arriscar em inglês, além de sentirem mais vontade de produzirem oralmente na língua-alvo. Notamos também que ao serem criadas regras claras e penalidades simbólicas, os alunos se tornaram mais confiantes e puderam recorrer a estratégias para conseguir produzir na língua-alvo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, Reino Unido, 1990.

# PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAR PARA ALÉM DO ÓBVIO

EDUCAR PARA ALÉM DO ÓBVIO

“O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual cuja aquilo que ele observa é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos pela sua própria aprendizagem, pela rebeldia de alguns alunos, pela incapacidade de aprendizagem de outros devido à falta de condições cognitivas prévias, em conteúdo ou em estrutura, de condições didáticas apropriadas, ou, ainda, de carência de condições materiais. E, finalmente, por transformar sua prática em função dessa atividade e, eventualmente, publicar suas conclusões, exercitando sua capacidade teórica ou reflexiva e beneficiando, com suas experiências, os colegas professores. Quando isso acontecer, sua reflexão prestará à escola, ao ensino, à educação, e, por consequência, à aprendizagem um inestimável serviço.”

Fernando Becker, em seu texto "Ensino e pesquisa: qual a relação?", do livro **Ser Professor é ser pesquisador**. Editora Mediação: 2010, p. 20.