



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE LICENCIATURA INTEGRADA EM LETRAS - PORTUGUÊS
E INGLÊS**

LUCAS OLIVEIRA DA SILVA

**ATIVIDADES DE LEITURA, ORALIDADE, ESCRITA E REFLEXÃO
LINGUÍSTICA NO 7º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROPOSTAS E DESAFIOS**

**SANTARÉM - PA
2024**

LUCAS OLIVEIRA DA SILVA

**ATIVIDADES DE LEITURA, ORALIDADE, ESCRITA E REFLEXÃO
LINGUÍSTICA NO 7º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROPOSTAS E DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Licenciatura Integrada em Letras - Português e Inglês para obtenção do grau de licenciado em Letras, pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura

**SANTARÉM - PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

- S586a Silva, Lucas Oliveira da
Atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística no 7º e 9º ano do ensino fundamental: propostas e desafios./ Lucas Oliveira da Silva. – Santarém, 2024.
61 p.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientador: Heliud Luis Maia Moura.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Licenciatura em Letras – Português e Inglês.
1. Língua portuguesa. 2. Ensino de língua. 3. Educação básica. I. Moura, Heliud Luis Maia, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.6521

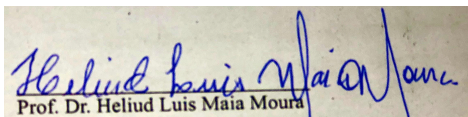
LUCAS OLIVEIRA DA SILVA

**ATIVIDADES DE LEITURA, ORALIDADE, ESCRITA E REFLEXÃO
LINGUÍSTICA NO 7º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS E
DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Licenciatura Integrada em Letras - Português e Inglês para obtenção do grau de Licenciado em Letras, pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

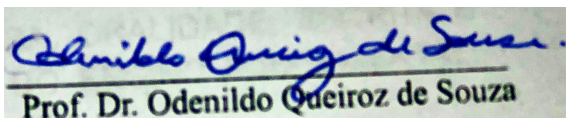
Conceito: 10,0

Data da aprovação: 10/10/2024



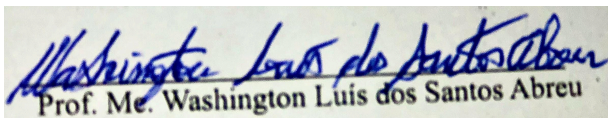
Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura

Dr. Heliud Luis Maia Moura - Orientador
Universidade Federal do Oeste do Pará



Prof. Dr. Odenildo Queiroz de Souza

Dr. Odenildo Queiroz de Souza
Universidade Federal do Oeste do Pará



Prof. Me. Washington Luis dos Santos Abreu

Me. Washington Luís dos Santos Abreu
Universidade Federal do Oeste do Pará

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me guia com sabedoria e inspiração. Sua orientação invisível permeou cada etapa deste trabalho, iluminando meu caminho e fortalecendo minha determinação.

À minha mãe, Lucileide Gonçalves, pelas palavras de encorajamento e abraços afetuosos que foram meu combustível nos momentos mais desafiadores.

Ao meu orientador, Dr. Heliud Luis Maia Moura. Suas orientações perspicazes, paciência incansável e compromisso com a excelência foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores examinadores da banca, cujas análises críticas e valiosas, contribuições generosas e olhares atentos aprimoraram cada detalhe deste TCC.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho. Seja por meio de um conselho amigo, discussões inspiradoras ou simplesmente um sorriso encorajador nos corredores da universidade, cada gesto foi significativo.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar como se dá o ensino de língua portuguesa nas turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Município de Santarém – PA. Como problema de pesquisa, apresento o seguinte questionamento: de que maneira as Atividades Didáticas Integradas (ADIs) envolvendo leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística impactam o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Santarém- PA, e como influenciam a formação crítica desses discentes como sujeitos ativos em suas práticas sociais? Partindo do pressuposto que tais atividades integram o núcleo fundamental para o ensino de língua portuguesa, tomo como suporte teórico os estudos de Marcuschi (2007, 2008), Moura (2017, 2019, 2023), Kleiman (2012) e Bazerman (2020), para os quais o ensino de língua não deve ser pautado apenas sob um conjunto de regras gramaticais, mas a partir da reflexão sobre como a língua funciona na prática, considerando sua história, situacionalidade, diversidade e contexto social. A partir da pesquisa qualitativa utilizo como *corpus* a ser analisado, um compilado de relatos de experiência de graduandos do Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, que participaram como residentes do Programa Residência Pedagógica de 2020 a 2022, desenvolvendo atividades de observação e ensino de língua portuguesa em turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, sob a supervisão da professora preceptora e docentes orientadores do Programa. Os resultados deste estudo apontaram que o ensino de língua portuguesa a partir das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) que são a integração entre leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística tem contribuído para o avanço da capacidade linguístico-discursiva dos alunos, assim como na mudança de perspectiva dos discentes sobre como se colocam diante das situações sociais onde estão inseridos, tornando-os sujeitos ativos e agentes de seus próprios discursos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino de língua. Educação Básica. ADIs.

ABSTRACT

This work aims to study how Portuguese language teaching takes place in 7th and 9th grade classes of Elementary School in a public school in the city of Santarém - PA. As a research problem, I present the following question: in what way do Integrated Didactic Activities (ADIs) involving reading, speaking, writing and linguistic reflection impact the linguistic-discursive development of 7th and 9th grade students of Elementary School, in a public school in Santarém - PA, and how do they influence the critical formation of these students as active subjects in their social practices? Assuming that such activities are part of the fundamental core of Portuguese language teaching, I use as theoretical support the studies of Marcuschi (2007, 2008), Moura (2017, 2019, 2023), Kleiman (2012) and Bazerman (2020), for whom language teaching should not be based solely on a set of grammatical rules, but based on reflection on how the language works in practice, considering its history, situationality, diversity and social context. Based on qualitative research, I use as a corpus to be analyzed a compilation of experience reports from undergraduate students of the Bachelor's Degree in Literature at the Federal University of Western Pará - UFOPA, who participated as residents of the Pedagogical Residency Program from 2020 to 2022, developing observation and teaching activities of the Portuguese language in 7th and 9th grade classes of Elementary School, under the supervision of the preceptor teacher and faculty advisors of the Program. The results of this study indicated that teaching the Portuguese language based on Integrated Didactic Activities (ADIs), which are the integration of reading, speaking, writing and linguistic reflection, has contributed to the advancement of students' linguistic-discursive capacity, as well as in changing the students' perspective on how they position themselves in the social situations in which they are inserted, making them active subjects and agents of their own discourses.

Keywords: Portuguese Language. Language teaching. Basic Education. ADIs.

LISTA DE SIGLAS

ADIS - Atividades Didáticas Integradas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Protesto da violência contra a mulher	29
Figura 2 - Pelo fim da violência contra as mulheres	30
Figura 3 - Notícia sobre a violência contra a mulher publicada por uma aluna em seu status de Whatsapp	30

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. BASES TEÓRICAS	12
2.1 Noções preliminares	12
2.2. Os desafios do ensino de língua materna no contexto da hipermodernidade	15
2.3 O papel da escola na hipermodernidade	15
2.4 Novos gêneros textuais e multiletramentos	16
2.5 A persistência do ensino de língua pautado em um modelo tradicional	17
2.6 Desafios e perspectivas para o futuro	17
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
3.1 Etapas	19
3.2 A escola	20
3.3 Os docentes orientadores e a professora preceptora do Programa Residência Pedagógica	21
3.4 Os alunos	22
3.5 Instrumento de coleta de dados	22
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	23
4.1 Leitura crítica e contextualizada no ensino de gêneros jornalísticos: uma abordagem multimodal e reflexiva	25
4.2 A produção escrita e os gêneros orais	26
4.3 A violência contra a mulher em debate: roda de conversa realizada na turma de 9º ano	28
4.4 Violência contra a mulher: produção e protesto	30
4.5 Questionário realizado com a docente-preceptora do Programa Residência Pedagógica.	34
4.6 Resultados esperados e obtidos	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES	44
ANEXOS	48

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa na Educação Básica tem sido um desafio constante para professores e profissionais da área que buscam avançar em suas didáticas e práticas de ensino, considerando a necessidade e especificidade de cada aluno, entendendo os diferentes meios em que cada sujeito está inserido. Esse entendimento reflete, diretamente, a perspectiva dos alunos acerca do que consideram significativo ou não para o seu aprendizado.

Para Moura (2017),

as concepções que subjazem o ensino de língua são um tanto variadas; no entanto, persistem majoritariamente, as concepções que consideram a língua como uma estrutura limitada e simples, como um artefato do qual podemos nos apropriar pela análise e discretização de seus componentes fonético-fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos. É um tipo de visão de língua que isola o sistema em suas propriedades imanentes, deixando de fora o que lhe é constitutivo e essencial: o fato de que são as suas propriedades discursivas, interacionais e sociopragmáticas que lhe conferem um estatuto simbólico *sui generis*, permitindo aos sujeitos compreenderem o mundo e mobilizarem-se nele, de forma diferenciada e proficiente (Moura, 2017, p. 4).

Atualmente, temos como documento norteador para o ensino de língua na Educação Básica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo principal ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, para que estes se tornem sujeitos crítico-avaliativos nas mais diferentes esferas da sociedade. O documento apresenta diferentes práticas de intervenção sobre o ensino de língua, tais como: (i) Diferentes usos da linguagem, incluindo leitura, escrita, oralidade e produção multimodal (como memes e gifs); Entende que: (ii) O ensino deve estar contextualizado e relacionado ao uso social da língua; (iii) Os alunos devem ser protagonistas, contextualizando as práticas de linguagem; (iv) Além dos eixos tradicionais (leitura, produção, oralidade), o documento inclui a análise semiótica, o que envolve o estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais (BRASIL, 2018).

É nesse sentido que surge, por meio de Moura (2019), o uso das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) como um caminho possível para o ensino da língua portuguesa.

Moura (2019) considera que

ler, falar, escrever e agir reflexivamente acerca dos sentidos que (re)construímos apresentam-se sempre como ações intercambiáveis, mútuas ou recíprocas, já que as atividades linguageiras socialmente instituídas também não são exclusivas e isomórficas, mas dinâmicas quando do nosso trânsito pelos espaços de produção do significado (Moura, 2019, p. 4).

As ADIs propostas por Moura (2019) têm como objetivo trabalhar a integração das atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística. Essas atividades são planejadas pelos professores e permitem que os alunos exerçam protagonismo e tenham contato direto com diferentes gêneros discursivos. A abordagem é baseada em uma perspectiva interacionista e dialógica da língua, contribuindo para expansão da capacidade comunicativa dos estudantes nas diferentes esferas da sociedade.

A integração entre essas atividades apresenta avanços para o ensino-aprendizagem, pois os alunos não são meros observadores de regras gramaticais ou leitores de textos, mas participantes ativos de situações reais de comunicação. Em uma ADI, os alunos podem ler um texto, discuti-lo em grupo, escrever uma redação sobre o tema e ainda refletir sobre as escolhas linguísticas feitas durante todo o processo. Essa abordagem ajuda esses discentes a desenvolverem habilidades comunicativas mais amplas e a entenderem como a língua funciona em diferentes contextos sociais. É como aprender a língua na prática, em vez de apenas decorar regras gramaticais.

Nesse contexto, a partir da análise dos relatos de graduandos-residentes, com base na pesquisa qualitativa, este estudo apresenta como **problema de pesquisa**: De que maneira as Atividades Didáticas Integradas (ADIs) envolvendo leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística impactam o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Santarém-PA, e como influenciam a formação crítica desses discentes como sujeitos ativos em suas práticas sociais? O **objetivo geral** é: Estudar como se dá o ensino de língua portuguesa nas turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Município de Santarém – PA.. Os **objetivos específicos** são: (i) Analisar quais práticas de intervenção foram adotadas pela professora-preceptora do Programa Residência Pedagógica e pelos residentes em formação; (ii) Investigar se estas práticas de ensino apresentam um distanciamento ou não em relação a uma concepção mais interacionista-discursiva, assim como as contradições que permeiam tal prática; (iii)

Propor uma reflexão sobre o ensino de língua a partir das ADIs, tornando o aluno um sujeito ativo e não mero observador passivo daquilo que lhe é ensinado.

2. BASES TEÓRICAS

2.1 Noções preliminares

O ensino de língua portuguesa na Educação Básica desde o advento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e mais recentemente com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tem apresentado avanços no que se refere à formação de sujeitos crítico-reflexivos e agentes de seus próprios discursos. No entanto, a prática do ensino a partir de uma perspectiva tradicional ainda se faz presente em metodologias de intervenção de muitos docentes em sala de aula. Para Moura (2019), as concepções que relacionam-se a tal prática diz respeito à insistência de docentes em se pautar em didáticas sistemáticas que focam no repasse de conceitos e regras fixas, tornando os estudantes meros reprodutores mecânicos das atividades ensinadas pelos professores.

Sabe-se que criar mecanismos que tornem o aluno um agente ativo e não mero observador daquilo que o docente ensina é uma tarefa desafiadora no contexto da hipermodernidade¹. É nesse sentido que se busca, a partir deste trabalho, propor reflexões sobre um ensino de língua materna mais inclusivo, interativo e transformador, para que se tenha os resultados próximos do que pode ser chamado de ensino ideal. As ADIs apresentam esse caminho, quando propõe um ensino integrado por meio de atividades cíclicas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.

Quando falamos sobre as concepções de ensino de língua, considerando as múltiplas formas de comunicação, seja ela oral, seja escrita, temos que levar em conta um fato – todos falam, mas só alguns escrevem. Todos os povos dos quais temos conhecimento, assim como aqueles que não conhecemos, certamente falavam, mas poucos escreveram. De acordo com o Ethnologue (2024), atualmente existem no mundo em torno de 7 mil línguas faladas, dessas, menos de dez por cento possuem uma escrita própria, uma literatura, uma tradição escrita.

A supervalorização da escrita como forma de expressão linguística tem se demonstrado, nos moldes da educação tradicional, como a definidora de sujeitos mais instruídos, capazes de intervir no mundo biossocial em que estão inseridos. No entanto,

¹ O conceito de hipermodernidade é entendido pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky (2005), como o momento atual da sociedade humana. O prefixo “hiper” refere-se à exacerbação dos valores criados na modernidade, que agora estão elevados de forma exponencial.

há de se observar que não só a escrita é importante para que tais atividades contribuam para formação do sujeito crítico-interventivo, mas também a oralidade.

Uma das posições defendidas por Marcuschi (2007) é que tanto a fala quanto a escrita possuem um papel fundamental a cumprir e não competem entre si. Para ele, não se deve desvalorizar a fala e supervalorizar a escrita, assim como a divisão dicotômica entre as duas formas de expressão não deve ser feita.

Para Marcuschi (2007), o ensino de língua por meio dos gêneros orais (conversação espontânea, entrevistas, debates, narração oral), reforça as práticas culturais presentes nos diferentes contextos interativos, tornando os indivíduos sujeitos de linguagem. O autor afirma que

as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares. Isso significa que a melhor forma de observar a relação fala-escrita é contemplá-la num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na de produção. Esse contínuo é de tal ordem que, em certos casos, fica difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito. (Marcuschi, 2007, p. 18).

Nesse sentido, ensinar a língua materna a partir dos gêneros orais desenvolve nos alunos as habilidades como clareza, fluência, audibilidade e inteligibilidade. No contexto escolar, pode-se adotar certos usos da oralidade, como a melhor maneira de se expressar em público, mas a prática cotidiana e a sociedade também desempenham um papel crucial na inserção dessas práticas culturais. Nesse contexto, podemos afirmar que a oralidade e a escrita são interdependentes na formação de indivíduos responsivos. A habilidade de se expressar oralmente e compreender textos escritos são essenciais para desenvolver sujeitos capazes de se posicionar criticamente em diversos contextos sociais.

No que se refere à leitura, Kleiman (2012) argumenta que o ensino dessa atividade deve ser repensado, com práticas inovadoras e exemplos que vão além do método tradicional. A autora destaca que a leitura não é apenas uma atividade de simples decodificação de palavras, mas, sobretudo, a compreensão do significado e o contexto em que tal texto foi produzido. Nesse sentido, ela afirma que

... ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (Kleiman, 2012, p. 13)

Isso se reflete na compreensão do leitor acerca do que lê e na interpretação dessa leitura. A depender do meio social em que o indivíduo está inserido, a sua visão sobre um determinado texto pode variar de acordo com as suas crenças e valores culturais do que julga relevante ou não para a sua realidade.

Muitos alunos enxergam a leitura como uma obrigação e acabam apenas decodificando palavras. De acordo com Kleiman (2012) “para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância”. Dessa forma, há a necessidade de o aluno ter um conhecimento prévio ao ler um texto, pois o contexto cultural e pessoal influencia a compreensão e a interpretação, o leitor proficiente levanta hipóteses com base em suas experiências e saberes. Para isso, é preciso que o espaço escolar esteja aberto a mudanças para tornar a leitura mais envolvente e significativa.

Quanto à atividade de escrita, Bazerman (2020) a descreve como muito mais do que apenas produção de textos escritos. Ele a concebe como uma prática social complexa e multifacetada, envolvendo habilidades cognitivas, interação social e cultural. Bazerman (2020) enfatiza que a escrita é uma atividade fundamental na construção e transmissão de conhecimento, cultura e identidade. Ele também destaca a importância de entender como diferentes gêneros textuais e práticas de escrita se desenvolvem e são utilizados em contextos específicos, influenciados pelas normas e expectativas sociais.

Sobre o ensino dessa atividade, o autor destaca que

em décadas recentes, o ensino da escrita foi transformado pelo amplo reconhecimento de vários princípios. Primeiro, o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas da escrita. Embora todas as formas da escrita que os alunos poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar, os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita. (Bazerman, 2020, p. 29)

Com base em Bazerman (2020), é válido afirmar que a escrita nos dá um espaço íntimo para explorar nossas ideias, lembranças, sentimentos e aspirações, ao mesmo

tempo em que nos capacita a influenciar o mundo ao nosso redor. Utilizamos a escrita para tomar posições em diferentes interações linguísticas e práticas sociais, buscando alcançar nossos objetivos e propósitos específicos.

No que se refere à reflexão linguística, Moura (2019) a entende como um “ato semântico-discursivo em que o indivíduo age reflexivamente acerca do seu discurso, observando-se um jogo de significações advindo da sua capacidade de repensar o que disse”. Para o autor essa atividade envolve observar a língua sem preconceitos ou julgamentos. Em vez de dizer o que está certo ou errado, concentra-se em entender como as pessoas realmente usam a língua. O ato de refletir sobre o que se fala ou escreve abrange tanto os aspectos formais como gramática, sintaxe e fonologia quanto os funcionais como o uso comunicativo das palavras.

Dessa forma, o ensino das atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística deve acontecer de forma cíclica, sem ordem específica por qual iniciar, pois elas se repetem e se complementam. A partir da leitura de textos, os estudantes produzem sentido e os expressam pela oralidade e por meio da escrita refletem sobre o que discursivizaram.

2.2. Os desafios do ensino de língua materna no contexto da hipermodernidade

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, no contexto da hipermodernidade, é um desafio que demanda reflexão profunda sobre as transformações culturais, tecnológicas e sociais que permeiam a educação contemporânea. A hipermodernidade, conforme teorizada por Gilles Lipovetsky (2004), caracteriza-se pela aceleração do tempo, pelo consumo exacerbado e pela hiperconectividade, fatores que impactam diretamente a maneira como os alunos interagem com o conhecimento e o mundo ao seu redor. Neste cenário, a escola precisa se adaptar às novas demandas e o ensino da Língua Portuguesa ocupa um lugar central, uma vez que a linguagem é o principal meio de interação e construção de sentidos.

2.3 O papel da escola na hipermodernidade

Em nossa sociedade contemporânea, o papel da escola é redefinido. O ambiente escolar, segundo Bauman (2001), que discute as consequências da modernidade líquida², deve lidar com um mundo em que os conhecimentos são rapidamente obsoletos

² O conceito de modernidade líquida, proposto por Zygmunt Bauman (2001), refere-se a uma fase contemporânea da sociedade que se caracteriza pela fluidez, incerteza e mudança constante. Para

e onde o acesso à informação é democratizado pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa precisa ir além da simples transmissão de conteúdos gramaticais ou literários, exigindo uma abordagem crítica que considere a multiplicidade de linguagens e suportes textuais que circulam no contexto da hipermodernidade.

Para Moran (2015), as tecnologias digitais não são meras ferramentas de apoio, mas elementos constitutivos de uma nova forma de ensinar e aprender. Os alunos não são mais simples receptores de informação, mas sujeitos ativos na construção de conhecimento, o que implica uma reformulação das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador, orientando os estudantes na construção de sentido a partir de múltiplas fontes e na compreensão crítica dos discursos que circulam nos diferentes meios de comunicação.

2.4 Novos gêneros textuais e multiletramentos

Uma característica fundamental do ensino de Língua Portuguesa no contexto da sociedade hipermoderna é a necessidade de se trabalhar com os novos gêneros textuais que emergem das práticas sociais contemporâneas. Conforme apontado por Marcuschi (2008), os gêneros textuais são dinâmicos e refletem as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Gêneros como blogs, tweets, postagens em redes sociais, vídeos e memes, entre outros, tornaram-se formas legítimas de comunicação e, portanto, devem ser inseridos no currículo de Língua Portuguesa.

Além disso, o conceito de multiletramentos, defendido pelo New London Group (1996), é essencial para compreender as novas demandas do ensino de Língua Portuguesa. O contexto hipermoderno, com suas múltiplas plataformas e linguagens, requer dos alunos a capacidade de interpretar e produzir significados tanto na linguagem escrita quanto em linguagens visuais, sonoras e multimodais. O professor de Língua Portuguesa, nesse contexto, precisa promover práticas pedagógicas que desenvolvam essas habilidades em seus alunos, integrando diferentes modalidades de textos e mídias nas atividades de sala de aula.

Bauman, a modernidade deixou de ser sólida, marcada por estruturas estáveis, como instituições sociais, políticas e econômicas, que moldavam a vida das pessoas e passou a ser líquida, onde tudo é mais imediato e flexível.

2.5 A persistência do ensino de língua pautado em um modelo tradicional

Uma crítica recorrente ao ensino de Língua Portuguesa na sociedade hipermoderna é a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização e na repetição de conteúdos. Conforme Freire (1996) argumenta, a educação deve ser libertadora e crítica, permitindo que o aluno seja um sujeito ativo no processo de aprendizagem. No entanto, muitas práticas de ensino ainda se baseiam em métodos que privilegiam a transmissão de conteúdos descontextualizados e que não dialogam com a realidade dos alunos.

Nessa linha, Antunes (2003) defende que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado em uma perspectiva comunicativa, em que a linguagem é vista como prática social. Isso implica uma mudança de enfoque: o ensino não deve estar restrito à análise de aspectos formais da língua, mas à compreensão de como a linguagem é usada para construir significados em diferentes contextos. Essa abordagem é particularmente relevante na hipermodernidade, em que os alunos estão constantemente expostos a uma variedade de textos e discursos, tanto na mídia tradicional quanto nas plataformas digitais.

2.6 Desafios e perspectivas para o futuro

Um dos principais desafios para o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade é o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. Segundo Giroux (1997), a escola tem o papel de formar cidadãos capazes de interpretar criticamente a realidade e de atuar de forma transformadora na sociedade. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da alfabetização funcional e promover o letramento crítico, preparando os alunos para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Outro desafio importante é a formação dos professores. O docente de Língua Portuguesa, inserido nesse contexto de constantes mudanças, precisa estar em constante processo de atualização e reflexão sobre sua prática pedagógica. A formação inicial e contínua deve incluir discussões sobre as novas demandas trazidas pela hipermodernidade e sobre como integrá-las ao currículo de forma significativa.

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, no contexto atual, exige uma reformulação das práticas pedagógicas para atender às novas demandas

sociais, culturais e tecnológicas. É preciso considerar a multiplicidade de gêneros textuais, a importância dos multiletramentos e a necessidade de formar cidadãos críticos e capazes de atuar em um mundo em constante transformação. Autores como, Marcuschi, Kleiman, Moura e Bazerman contribuem para a reflexão sobre como a escola pode responder aos desafios contemporâneos e transformar o ensino de Língua Portuguesa em um processo dinâmico, crítico e emancipador.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de caráter interventiva-qualitativa apresenta como instrumento de geração de dados a observação participante e análise de conteúdos. Essa pesquisa não se limita apenas a analisar números ou dados obtidos por meio de questionário, mas procura entender os aspectos mais subjetivos como comportamentos, ideias e pontos de vista. A escolha desse método se dá pelo fato de, no campo educacional, a pesquisa qualitativa reforçar a importância de compreender as realidades locais, ouvir as vozes dos alunos participantes e promover uma abordagem crítico-reflexiva sobre as práticas docentes em sala de aula.

Para Patton (1986), a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição 'compreensiva' ou 'interpretativa'. Creswell (1998) postula que a pesquisa qualitativa pode ser definida como

um processo de investigação e entendimento baseado em tradições de investigação metodológicas que exploram o problema humano e social. O pesquisador constrói um quadro complexo e holístico, analisa palavras, reporta detalhadamente as visões de informantes e conduz o estudo em um campo natural (Creswell, 1998, p. 15).

Os estudos em torno desse método analítico contribuem para as análises que farei adiante referente aos objetivos da pesquisa qualitativa aplicados a este trabalho.

3.1 Etapas

1º momento: O primeiro momento dessa pesquisa surge a partir de uma conversa com o docente orientador Dr. Heliud Luis Maia Moura, onde a partir de suas orientações no Programa Residência Pedagógica do qual eu participei como residente, módulo 1, pude conhecer um pouco do seu trabalho e área de pesquisa. O prof. Heliud orientou diversos trabalhos acadêmicos no âmbito das ADIs, tanto em nível de graduação quanto pós-graduação. Tais pesquisas me fizeram refletir sobre a importância de se trabalhar a integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguísticas na Educação Básica. Percebi que as ADIs contribuíram diretamente para o desenvolvimento e avanço da capacidade linguístico-discursiva dos alunos em que estávamos trabalhando nas turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental. A partir daí, despertou-me o interesse em participar do seu Projeto de pesquisa como bolsista FAPESPA e aprofundar minha pesquisa nesse tema.

2º momento: O segundo momento trata-se do levantamento bibliográfico a ser usado como fundamentação teórica nesta pesquisa. A partir das leituras realizadas, pude encontrar nos estudos Marcuschi (2007, 2008), Moura (2017, 2019, 2023), Kleiman (2012) e Bazerman (2020) o suporte necessário para a discussão e análise de dados, objeto deste trabalho.

3º momento: O terceiro momento dessa pesquisa refere-se à descrição e análise dos dados. O *corpus* escolhido para ser analisado foi o relato de experiência dos residentes do Programa Residência Pedagógica módulo 1, da Universidade Federal do Oeste do Pará, do qual fui um agente participante, intitulado “Compilação dos relatos dos residentes do Subprojeto Letras – Língua Portuguesa – Núcleo Escola Pedro Álvares Cabral”; o questionário realizado com a docente preceptora do Programa e a produção dos alunos das turmas de 7º e 9º ano. Neste módulo do Programa, tivemos como orientadores o Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura e Prof. Me. Washington Luis dos Santos Abreu, ambos docentes da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e como preceptora/supervisora a Profa. Me. Riziomar Pinheiro de Oliveira.

Para análise dos dados, escolhi como categoria de análise os seguintes elementos: **(i)** Integração entre Teoria e Prática: como os residentes relatam a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em suas práticas pedagógicas? Há menção de dificuldades ou êxitos nessa articulação?; **(ii)** Metodologias de Ensino adotada pela preceptora e residentes: quais metodologias de ensino foram mencionadas? Como os residentes adaptaram suas abordagens didáticas ao contexto das turmas? ; **(iii)** Uso das Tecnologias Digitais: De que maneira os residentes incorporaram as tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa? Houve dificuldades? Quais plataformas ou ferramentas foram utilizadas? ; **(iv)** Desenvolvimento de Multiletramentos: Como os residentes trabalharam diferentes formas de letramento (visual, digital, oral, escrito) em suas práticas? Houve ênfase em práticas de leitura e produção textual crítica e diversificada? ; **(v)** Relação com a professora supervisora: Como os residentes descrevem a relação com a professora supervisora do Programa? Houve trocas significativas de experiências e reflexões críticas sobre a prática docente?

3.2 A escola

A escola em que ocorreu o Programa Residência Pedagógica, módulo 1, foi a E.E.E.F.M Pedro Álvares Cabral, localizada na rua Vinte e Quatro de Outubro, Sn -

Laguinho, Santarém - PA, CEP 68040-010. O colégio atende alunos tanto do Nível Fundamental II (5º ano 9º ano) quanto do Nível Médio.

De acordo com o Censo Escolar, que é o levantamento estatístico-educacional de âmbito nacional realizado todos os anos sob a coordenação do INEP, a escola Pedro Álvares Cabral possui, no âmbito de infraestrutura, dependências com acessibilidade, alimentação fornecida, água filtrada, banheiros dentro da escola, cozinha, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretoria, sala de professores, água, poço artesiano, energia elétrica (rede pública), esgoto (fossa), lixo com coleta periódica, Internet (banda larga), impressora, retroprojeter e tv.

3.3 Os docentes orientadores e a professora preceptora do Programa Residência Pedagógica

O Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura possui Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013), Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), Especialização em Língua Portuguesa: uma Abordagem Textual (1997), Especialização em Docência no Ensino Superior (1993), Especialização em Letras: o ensino do Português no 1º grau (1992) e Graduação em Letras (1992) todas pela Universidade Federal do Pará. É Professor Classe D, Associado II da Universidade Federal do Oeste do Pará, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística de Texto, Linguística Histórica, Análise da Conversação, Análise do Discurso Crítica, Sociolinguística Interacional, Sociocognição, Estudos Cognitivo-Culturais, Gêneros do Discurso, Gêneros Narrativos Oraís, Ensino de Língua Materna, Políticas de Formação de Professores de Língua e Práticas de Leitura e Escrita . Possui vasta experiência tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Fundamental e Médio. Na Educação Básica, lecionou as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Portuguesa. (texto informado pelo autor / CVLATTES).

O Prof. Me. Washington Luís dos Santos Abreu é mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2016), possui Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (2009) e Licenciatura Plena em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa (1997), ambas pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste do Pará, lotado no Curso de Letras do Instituto de Ciências da Educação. Tem experiência na área de

Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia de ensino do português como língua materna, estágio supervisionado de língua portuguesa, alfabetização e letramento, leitura, escrita e gêneros textuais. (texto informado pelo autor / CVLATTES).

A Profa. Me. Riziomar Pinheiro de Oliveira é Licenciada Plena em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Possui Pós-graduação pela UFPA: Língua Portuguesa: Uma abordagem Textual. É mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e docente na Educação Básica há vinte e sete anos. Professora efetiva na Rede Estadual de ensino do Pará. Possui docência no ensino superior em Regime modular IDEPA-UVA. Docente na formação de professores UFOPA_PARFOR , desde 2011. Preceptora no Programa Residência Pedagógica- UFOPA. (texto informado pela autora / CVLATTES).

O extenso currículo de capacitação dos docentes e vasta experiência em ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e Ensino Superior, certamente foram determinantes para a execução do Programa Residência Pedagógica e das Atividades Didáticas Integradas.

3.4 Os alunos

Participaram do Programa Residência Pedagógica, módulo 1, o total de vinte e oito alunos da turma de 7º ano e vinte e cinco alunos da turma de 9º ano. O total de residentes participantes do Programa na escola supramencionada foram oito, organizados em quatro residentes para atender a turma de 7º ano e quatro para a turma de 9º ano.

3.5 Instrumento de coleta de dados

No contexto da minha pesquisa sobre as ADIs na Educação Básica, adotei uma abordagem do tipo descritivo-qualitativa para a coleta e análise de dados, a fim de obter uma compreensão mais profunda e detalhada das práticas e percepções relacionadas ao tema. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, a análise documental (relato de experiência dos residentes) e o questionário com a docente-preceptora que participou do Programa Residência Pedagógica.

A observação foi um dos principais métodos utilizados, permitindo a coleta direta de informações sobre a aplicação das ADIs no ambiente escolar. Por meio da

observação participante, acompanhei as aulas da docente, registrando como as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística eram integradas na prática pedagógica. Este método proporcionou uma visão profunda e contextualizada do cotidiano escolar, destacando tanto as estratégias bem sucedidas, assim como os desafios enfrentados pela docente-preceptora e residentes do programa Residência Pedagógica.

A análise documental também foi um instrumento fundamental nesta pesquisa. Examinei documentos pedagógicos, como planos de aula, registros de atividades e materiais didáticos utilizados pela docente e residentes. Esta análise permitiu identificar a presença e aplicação integral ou parcial das ADIs no planejamento e na execução das aulas, bem como verificar a coerência entre o que foi observado em sala de aula e o que foi planejado previamente. Além disso, a análise dos documentos proporcionou uma compreensão mais abrangente das orientações e diretrizes que embasam a prática docente na escola em questão.

Por fim, realizei uma entrevista semi-estruturada com a docente, que já havia participado do Programa Residência Pedagógica e trabalhado com as ADIs. O questionário foi crucial para captar as percepções, experiências e reflexões pessoais da docente sobre a eficácia das ADIs e sobre como sua formação influenciou sua prática pedagógica. As perguntas foram elaboradas de maneira a explorar a aplicação das atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, a relevância percebida pela docente e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. O questionário permitiu que a docente expressasse suas opiniões de maneira mais aprofundada e reflexiva, complementando os dados obtidos pela observação e análise documental.

A combinação desses instrumentos de coleta de dados enriqueceu a pesquisa, permitindo triangulação das informações e contribuindo para uma análise mais robusta e confiável das práticas pedagógicas relacionadas às ADIs na Educação Básica.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Analiso, nesta seção, o relato de experiência dos residentes participantes do Programa Residência Pedagógica, a entrevista realizada com a docente-preceptora do

Programa, assim como a produção dos alunos das turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental da escola Pedro Álvares Cabral. Essa análise tem por objetivo discutir a aplicação integral ou parcial das ADIs nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela docente-preceptora e residentes do Programa Residência Pedagógica, assim como observar também se há um distanciamento entre as didáticas aplicadas em relação a uma concepção de ensino mais interacionista-discursiva, as contradições que permeiam essa prática e propostas que podem ser feitas a partir das atividades desenvolvidas.

Considerando o caráter qualitativo desta pesquisa, a organização da análise dos dados se dá da seguinte forma: i) Apresentação e discussão do relato de experiência dos residentes; ii) Observação e discussão das produções dos alunos do 7º e 9º ano; iii) análise do questionário realizado com a docente-preceptora do Programa.

A compilação do relato de experiência dos residentes foi o produto final da experiência em sala de aula realizada sob a supervisão da preceptora nos dois anos do Programa Residência Pedagógica. Cada residente enviou, ao final do Programa, o seu relato individual para a docente preceptora e orientadores do Programa. O que se analisa, agora, é o compilado desses relatos que foi publicado na plataforma *Even3*³.

Primeiramente, os autores apresentam os objetivos do Programa Residência Pedagógica. Vejamos, abaixo, o que dizem Reis *et al.* (2021, p. 2) sobre o Programa:

O Programa Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores cujo objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão dos residentes na escola de educação básica. (CAPES,2020). Destaca-se a relevância do programa de Residência Pedagógica para a formação docente por meio do qual é feita a junção das diversas teorias de ensino – aprendizagem, estudadas na Universidade com a real prática da docência. A experiência de ensino nas turmas de fundamental II agrega um vasto conhecimento prático de docência. Entre os principais estão as adaptações às plataformas virtuais, o compartilhamento de experiências com a preceptora da RP, o respeito dos alunos ao professor formador, e a aplicação do aprendizado obtido na Universidade às práticas de ensino realizadas com os discentes.

Os residentes destacam a relevância do Programa para a sua formação docente, juntando as teorias estudadas na universidade à prática de ensino em sala de aula realizada nas turmas de Nível Fundamental. O trecho apresenta ainda o aprendizado

³ A plataforma Even3 é uma ferramenta online utilizada para organizar e gerenciar eventos, especialmente na área acadêmica e científica. Ela oferece uma série de funcionalidades que facilitam a organização de congressos, seminários, workshops, simpósios, e outros tipos de eventos.

para a formação inicial dos residentes, que foi obtido por meio do uso de plataformas virtuais e o compartilhamento de experiências com a preceptora da RP. O uso de plataformas virtuais, naquele contexto, se deu pelo fato de ainda estarem em período pandêmico, e essa adaptação se tornou necessária para a realização das atividades, o que está de acordo com o entendimento de Antunes (2003) “há uma necessidade de adaptar as teorias à realidade das turmas, aos contextos socioculturais dos alunos e às novas demandas da sociedade contemporânea.”

4.1 Leitura crítica e contextualizada no ensino de gêneros jornalísticos: uma abordagem multimodal e reflexiva

Ao apresentarem as primeiras atividades realizadas com os alunos da turma de 7º ano, os residentes Reis et al. (2021, p. 6) destacam que:

Seguindo a orientação da preceptora, os residentes tiveram o primeiro contato com a turma do 7º ano do E.F. para então ministrar aula sobre gêneros jornalísticos, sendo estes: notícia, entrevista, reportagem e manchete. Alguns desses gêneros os alunos já conheciam, devido a aulas que já haviam sido ministradas anteriormente pela preceptora. No entanto, para falar sobre esses gêneros, utilizou-se como base um tema gerador/transversal contido nos PCN, neste caso, o tema “Meio Ambiente”.

A escolha do tema se pautou, justamente, no fato de os residentes, bem como os alunos, serem nortistas e estarem inseridos na Amazônia e, observarem, diariamente, através dos jornais e das redes sociais os avanços do agronegócio e, conseqüentemente, das queimadas e desmatamentos.

A partir desses pressupostos, no primeiro momento da aula, a residente “N” – identificada através de sua inicial - iniciou trazendo notícias sobre o meio ambiente e, ao decorrer da sua explicação, foi mostrando para os alunos as características dos gêneros: notícia, entrevista, reportagem e manchete. Ao passo que ela falava, ia questionando a turma sobre o tema e os gêneros.

No segundo momento da aula, foi exibido um vídeo para a turma de um jornal humorístico, no qual a notícia era sensacionalista. Após a exibição, N foi mostrando aos alunos de que forma os gêneros iam surgindo dentro do vídeo. Em seguida, o residente “L” – também identificado por sua inicial - fez uma abordagem mais específica sobre o conceito de sensacionalismo dentro dos gêneros jornalísticos, a partir do vídeo. Apresentou, ainda, um exemplo de um programa de televisão que tem como base informações sensacionalistas de seus participantes.

No trecho em destaque pode-se perceber que a residente “N” - identificada no relato - utiliza notícias sobre o meio ambiente como ponto de partida para trabalhar gêneros jornalísticos em sala de aula. Essa prática apresenta elementos importantes para o ensino de leitura, destacando-se pela forma como propicia o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas dos alunos.

A escolha do tema “Meio Ambiente” colocou os alunos em contato com textos reais, que circulam socialmente fora do ambiente escolar. Esse tipo de abordagem favoreceu o engajamento dos estudantes, uma vez que eles puderam se identificar com o tema, especialmente por estarem inseridos no coração da Amazônia, onde questões ambientais, como desmatamento e queimadas, são recorrentes. Dessa forma, a leitura deixa de ser vista como um exercício técnico de decodificação e passa a ser entendida como uma prática social significativa, inserida em um contexto que faz parte da vida dos alunos.

Ao explorar o tema supramencionado e relacioná-lo aos gêneros jornalísticos, a prática de leitura deixa de ser puramente informativa para se tornar crítica. Durante a aula, além de apresentar o conteúdo das notícias, a residente também conduz uma reflexão sobre as características dos gêneros, como notícia, reportagem e manchete. Isso permite que os alunos desenvolvam uma leitura que vai além da compreensão literal, estimulando-os a refletir sobre a intencionalidade dos textos, suas estruturas e a maneira como a informação é apresentada. Além disso, a análise do sensacionalismo nas notícias também é uma forma de estimular a consciência crítica dos estudantes em relação ao que consomem nos meios de comunicação.

4.2 A produção escrita e os gêneros orais

Após a atividade de leitura realizada com os alunos, os residentes solicitaram que os estudantes produzissem, a partir da leitura do tema gerador, manchetes de jornais (produção escrita) e apresentassem essas manchetes oralmente. Vejamos o que dizem Reis *et al.* (2021, p. 7) a esse respeito:

Para concluir sua abordagem durante a aula, L falou sobre as “Fake News” – notícias falsas – e, nesse momento, resgatou o tema gerador, apresentando à turma uma das fake news mais conhecidas no que diz respeito a Amazônia, neste caso, a ideia errônea de enxergá-la como “pulmão do mundo”. O residente fez, em seguida, a leitura integral de uma notícia que apresentava os verdadeiros pulmões do mundo, neste caso, os oceanos. Por fim, encerrou a aula fazendo a leitura de um poema em cordel que trazia em seus versos a importância de cuidar do meio ambiente.

Durante a aula houve muitas intervenções dos alunos, perguntas sobre os gêneros textuais, comentários sobre situações com relação a problemas ambientais nos lugares onde eles residiam e, ainda, situações pessoais, por exemplo, com relação ao recebimento de notícias falsas através de aplicativos de mensagens.

Para verificar se os alunos compreenderam o que foi compartilhado com eles nas aulas, L e N, construíram uma atividade que foi apresentada na aula seguinte. A atividade em questão solicitava que os alunos criassem uma

manchete sobre o meio ambiente, podendo ser séria ou sensacionalista e que a apresentassem oralmente, utilizando a linguagem formal presente nos jornais. Eles também poderiam vestir-se como um apresentador, no entanto, isto ficou a critério deles.

Como resultado da aula, observou-se, através da atividade, que boa parte dos alunos realmente conseguiu compreender o conteúdo, além de se mostrarem atentos às questões ambientais, destacando, por meio das suas manchetes lugares que eles estavam familiarizados, como, por exemplo, os bairros em que residiam, pontos turísticos da cidade, entre outros ambientes usados como exemplos para denunciar o descaso com os espaços naturais.

Esta atividade desenvolvida sobre os gêneros textuais mostra que os mesmos são conteúdos muito importantes para serem ensinados em sala de aula, já que fazem parte da vida das pessoas, apresentando-se através de várias formas e em diversos contextos, como, por exemplo, por meio de uma manchete de um jornal, de uma bula de um medicamento, de uma receita, entre outras coisas do cotidiano.

Conforme observado no discurso dos residentes, a atividade de produção escrita foi central para a compreensão do conteúdo ministrado. Nesse caso, a proposta de criar uma manchete sobre o meio ambiente, com a opção de ser séria ou sensacionalista, além de reforçar o conteúdo estudado em aula, desenvolve também habilidades importantes nos alunos como a (i) apropriação do gênero jornalístico: a criação de uma manchete envolve a aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero jornalístico, em especial sobre o uso de linguagem objetiva, concisa e impactante. Os alunos foram desafiados a sintetizar uma questão relevante — o meio ambiente — em uma frase curta, como exigido por uma manchete, o que requer um exercício de clareza e poder de síntese; (ii) conexão com a realidade: a produção escrita se torna ainda mais significativa quando os alunos utilizam seu conhecimento local e pessoal para criar manchetes relacionadas a problemas ambientais que eles observam em suas próprias comunidades. ; (iii) desenvolvimento crítico: ao pensar sobre a construção de uma manchete, especialmente quando a opção sensacionalista está presente, os alunos exercitam sua capacidade crítica e reflexão linguística.

A discussão sobre o sensacionalismo e as fake news oferece um espaço para que façam uma reflexão linguística sobre como a informação pode ser manipulada, contribuindo para a formação de leitores e produtores de texto mais conscientes e críticos em relação ao que consomem e publicam.

No que se refere à prática da atividade de oralidade, percebe-se no trecho “... e que a apresentassem oralmente, utilizando a linguagem formal presente nos jornais. Eles também poderiam vestir-se como um apresentador, no entanto, isto ficou a critério dele”

que a exigência de que as manchetes sejam apresentadas oralmente utilizando a linguagem formal dos jornais desafia os alunos a se expressarem de maneira clara, organizada e apropriada ao contexto. Essa prática desenvolve habilidades essenciais para a comunicação em situações formais, como articulação, entonação e adequação da linguagem ao público e ao gênero discursivo.

Podemos observar ainda que ao permitir que os alunos se caracterizem como apresentadores de jornal, a atividade introduz um elemento lúdico que pode aliviar a pressão de falar em público, ao mesmo tempo em que estimula a expressividade e o domínio da postura e da performance em uma situação de comunicação pública. Essa abordagem ajuda a desenvolver a confiança dos alunos e permite que eles explorem a oralidade em um contexto menos rígido, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e divertido.

A proposta de criar e apresentar uma manchete permitiu que os alunos fizessem a integração entre a escrita e a oralidade. Esse processo é importante porque exige que os alunos adaptem suas manchetes escritas para uma apresentação oral, o que envolve ajustes no tom, na ênfase e na clareza da fala. Esse exercício de adaptação entre as modalidades escrita e falada promove uma compreensão mais ampla e prática dos gêneros textuais.

4.3 A violência contra a mulher em debate: roda de conversa realizada na turma de 9º ano

Após apresentarem algumas das atividades realizadas com a turma de 7º ano, os residentes apontam a roda de conversa realizada com os alunos da turma de 9º ano, sobre o tema “Vozes caladas: A violência contra a mulher na região do Baixo Amazonas”. Vejamos, a seguir, o relato de Reis *et al.* (2021, p. 11) sobre essa atividade:

Destaco ainda no desenvolvimento das atividades de Residência Pedagógica outra realizada nesta turma do 9º ano B. Após diversas discussões e planejamentos com os residentes e a preceptora da RP, foi proposto que fosse desenvolvida com os alunos uma Roda de conversa, cujo tema escolhido foi “Vozes caladas: A violência contra a mulher na região do Baixo Amazonas”. Para que se obtivesse sucesso na realização dessa atividade, era necessário que os alunos conhecessem, primeiramente, do que se tratava o gênero roda de conversa. Dessa forma, a aula foi dividida em dois momentos: O primeiro para que houvesse a explicação do gênero roda de conversa, e o segundo para que de fato houvesse a discussão do tema escolhido. Em um período anterior à discussão do assunto, foi proposto aos alunos que buscassem, as mais variadas fontes, a questão da violência contra a mulher, quais leis amparam a mulher em caso de violência doméstica, como ela deve buscar ajuda, se na região existe delegacia especializada no atendimento à mulher, se os alunos

tinham conhecimentos da lei Maria da Penha e/ou outras que garantem proteção à mulher.

Para a realização da Roda de conversa, foi convidada uma integrante da delegacia especializada no atendimento à mulher (DEAM), da cidade de Santarém, foi convidada também uma colega formanda do curso de letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, cujo tema de pesquisa de TCC intitulado “A (Des) Construção da personagem feminina em 'A Carne', de Júlio Ribeiro, e 'Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres', de Clarice Lispector”, contribuindo com os seus relatos e impressões obtidas no processo de realização da sua pesquisa, observando como o machismo também impera no mundo da escrita e como a mulher é vista dentro da Literatura. A roda de conversa aconteceu de forma harmoniosa com a mediação dos residentes, além e a participação dos convidados citados, além dos relatos de experiências decorridos dos próprios alunos que também tinham nesse momento a companhia dos pais observando a discussão. Além de desenvolver a oralidade e o processo interacional entre os alunos. Certamente, a troca de experiências e os relatos descritos pelas mães de alguns alunos foi o que marcou essa roda de conversa.

A partir do relato, acima exposto, constata-se que a escolha do gênero roda de conversa é central para o desenvolvimento das competências orais dos alunos. Assim como entendido por Moura (2019) e Marcuschi (2027) gêneros orais como estes promovem o diálogo, a troca de ideias e a interação verbal em um contexto social autêntico. No ensino de língua, a prática oral é essencial para o desenvolvimento da fluência e da habilidade de argumentação, permitindo que os alunos aprendam a se posicionar e a debater em diferentes situações comunicativas. A roda de conversa, além disso, envolve a mediação e o respeito às falas dos outros, o que contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Destaca-se que, segundo o relato, antes da realização da roda de conversa, os alunos foram estimulados a realizar pesquisas sobre o tema da violência contra a mulher. Isso evidencia a importância da leitura como ponto de partida para a produção oral. A leitura, nesse caso, informa e amplia o repertório dos alunos, fornecendo subsídios para uma participação mais profunda na discussão. Assim, a pesquisa e a leitura prévia desempenham um papel fundamental na preparação dos estudantes para a interação oral, uma vez que proporcionam o embasamento necessário para a argumentação e a troca de experiências.

Há de se observar, no relato acima, que o tema da violência contra a mulher, tratado no contexto do Baixo Amazonas, traz um enfoque interdisciplinar que relaciona o ensino de língua com questões sociais e de cidadania. Isso está alinhado às ideias de

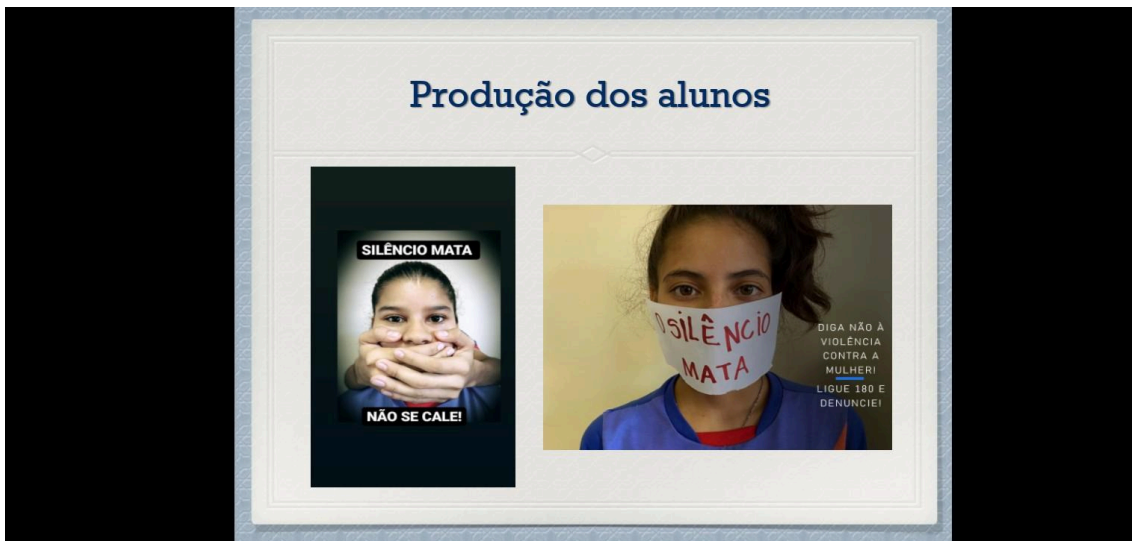
Moura (2017, 2019 e 2023) que defende a integração do ensino de língua com temas significativos, incentivando o protagonismo dos alunos em questões que impactam suas realidades. A conexão entre literatura, direitos humanos e legislação proporciona uma abordagem mais profunda e multifacetada. A atividade relatada propõe ainda uma abordagem de ensino centrada no aluno, onde os estudantes são incentivados a realizar pesquisas, participar ativamente e compartilhar experiências. Essa prática se aproxima das metodologias ativas, nas quais o aluno é agente de seu próprio aprendizado.

4.4 Violência contra a mulher: produção e protesto

Embora o foco da atividade seja a oralidade, a prática de escrita também pode ser inferida, especialmente na preparação dos alunos para a discussão. O planejamento e a organização das ideias por escrito são processos fundamentais para a construção do discurso oral. Além disso, o relato mostra que a escrita pôde ser utilizada posteriormente para registrar as reflexões e aprendizagens decorrentes da roda de conversa, promovendo o desenvolvimento de habilidades de redação e reflexão crítica.

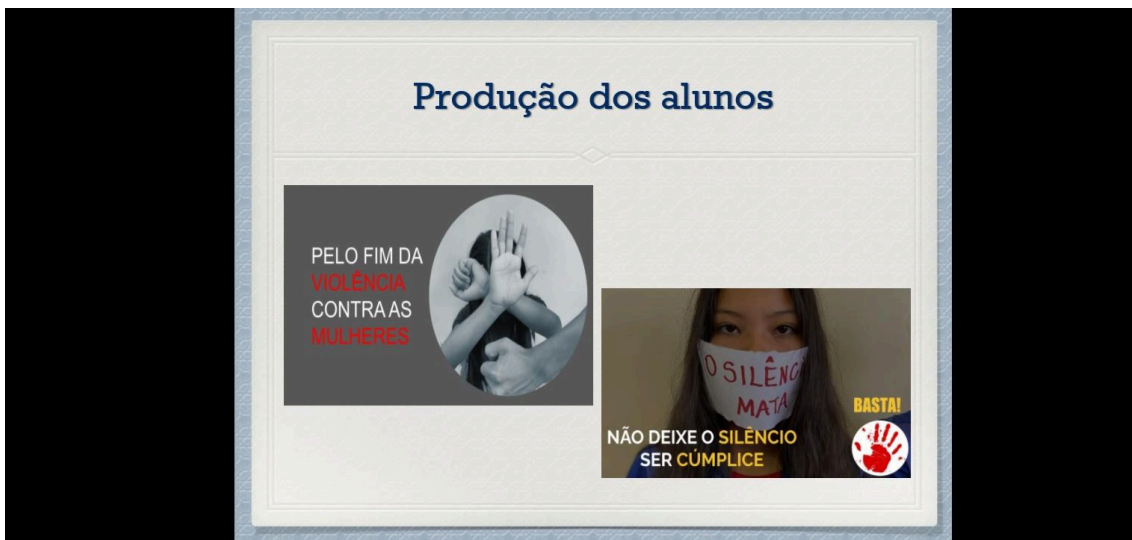
De acordo com o relato dos residentes, após a realização da roda de conversa com os alunos da turma de 9º ano, foi pedido a eles que produzissem imagens representativas de protesto à violência contra a mulher. Vejamos, abaixo, as figuras 1 e 2, produzidas por duas alunas da turma supramencionada e, na figura 3, a publicação de uma aluna em seu status de Whatsapp sobre a notícia de violência sofrida por uma jovem. O nome da aluna, figura 3, foi ocultado por questões éticas.

Figura 1: protesto da violência contra a mulher



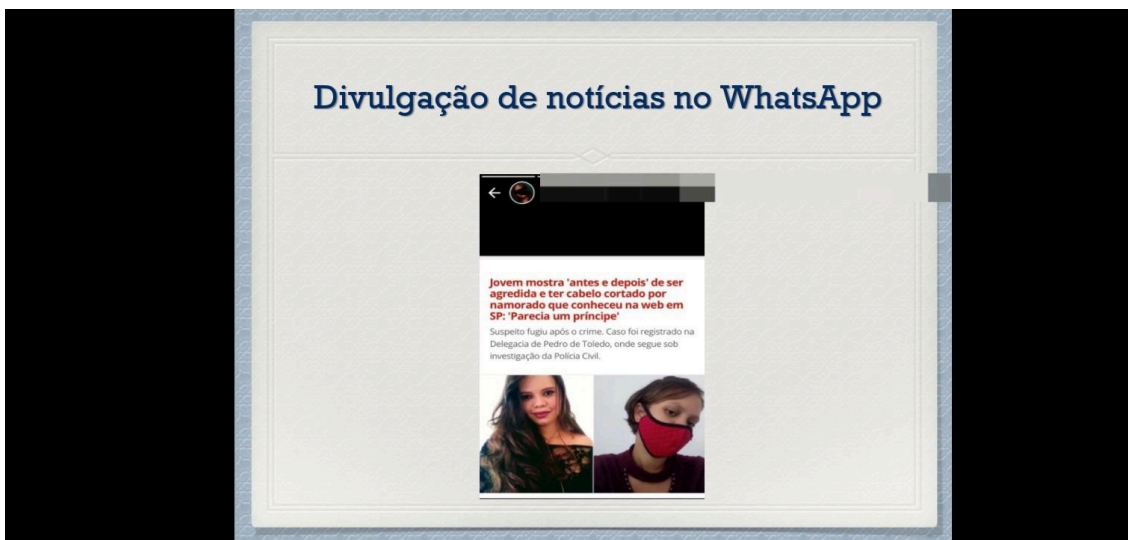
Fonte: acervo pessoal do pesquisador (2024)

Figura 2: Pelo fim da violência contra as mulheres



Fonte: acervo pessoal do pesquisador (2024)

Figura 3: Notícia sobre a violência contra a mulher publicada por uma aluna em seu status de Whatsapp



Fonte: acervo pessoal do pesquisador (2024)

Conforme observado, a produção dos alunos após a realização da roda de conversa, destaca questões cruciais relacionadas ao machismo e à violência contra a mulher, enfatizando a relevância de ações educativas para combater essas práticas opressivas. A roda de conversa realizada com os alunos do 9º ano é um exemplo de como a educação pode ser um espaço de reflexão crítica sobre o machismo enraizado na sociedade, o qual permeia tanto a vida cotidiana quanto às representações culturais, como na literatura.

No entanto, a necessidade de combater o machismo deve ir além da sala de aula e incluir todos os âmbitos da sociedade, como o ambiente familiar e o mercado de trabalho, onde frequentemente há práticas naturalizadas que subjagam a mulher. O machismo pode se manifestar nas formas sutis de exclusão, nos estereótipos de gênero, na desigualdade de oportunidades e na objetificação da mulher em diversas esferas.

Na roda de conversa, ao abordar temas como a Lei Maria da Penha, delegacias especializadas, e ao trazer o depoimento de uma pesquisadora que estuda a representação feminina na literatura, (relato da seção 4.3), foram expostas algumas formas de como o machismo afeta a vida das mulheres, seja no âmbito da violência física e emocional, seja na forma como as mulheres são retratadas culturalmente. Essas

discussões ajudam a desconstruir visões antiquadas e abrem espaço para uma visão mais igualitária e respeitosa das mulheres na sociedade.

O fato de os pais estarem presentes, juntamente com os relatos de mães, indica a importância de envolver a família nesse processo de desconstrução do machismo. O ambiente familiar é muitas vezes o primeiro lugar onde se reproduzem atitudes machistas, que podem ser perpetuadas pelas gerações seguintes se não forem discutidas e transformadas.

A figura 3 apresenta, ainda, o cuidado que os pais devem ter com os seus filhos ao terem livre acesso à internet sem supervisão. Os chats online podem ser utilizados por indivíduos mal-intencionados a atraírem suas vítimas e, assim, praticarem todo tipo de violência, que em sua grande maioria as vítimas acabam sendo mulheres, como mostrado na notícia. Essa conscientização também fez parte da discussão na roda de conversa realizada, tornando os alunos mais alertas, ativos, e críticos à violência presente na sociedade.

Conclui-se, então, que no âmbito da atividade realizada com a turma de 9º ano, os alunos puderam refletir que o machismo ainda impera em nossa sociedade, e ele deve ser combatido de forma ampla, em todas as esferas: nas escolas, nas famílias, nos ambientes de trabalho e em todos os setores. Atividades como essa, que envolvem rodas de conversa e discussões abertas, são essenciais para trazer à tona questões estruturais de desigualdade de gênero e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

Metodologicamente, as atividades realizadas com as turmas de 7º e 9º ano estão de acordo com as concepções de ensino propostas por Moura (2019) sobre as ADIs, onde os residentes primeiro apresentam o gênero oral roda de conversa aos alunos, depois escolhem um tema social e indicam leituras para serem debatidas dentro desse gênero e, após isso, solicitam a produção escrita dos alunos sobre a atividade realizada para que a partir daí possam refletir acerca do que leram e produziram. No 7º ano, os residentes escolhem o tema gerador, apresentam o gênero que será trabalhado, expõem as atividades, recebem o feedback dos alunos e promovem mecanismos de avaliação a partir da produção dos alunos. Como discutido, são atividades cíclicas, sem ordem específicas, mas que estão integradas e repetem-se sucessivamente.

4.5 Questionário realizado com a docente-preceptora do Programa Residência Pedagógica.

Analiso, nesta subseção, o questionário realizado com a docente-preceptora do Programa Residência Pedagógica. Foram produzidas 6 (seis) questões discursivas sobre o uso das ADIs, propostas por Moura (2019), como um caminho possível para o ensino de língua na Educação Básica e como estas atividades foram trabalhadas no Programa Residência Pedagógica. Vejamos, abaixo, as respostas da docente (D) às perguntas do pesquisador (P):

01 - P: Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica a partir da integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística?

D: O Ensino de Língua Portuguesa que integra oralidade-leitura-escrita-reflexão linguística é, sem dúvidas, mais produtivo, porque conduz o aluno a pensar sobre aspectos relativos ao uso diário da Língua Portuguesa, no cotidiano, de modo que o aluno seja capaz de perceber que o ensino de Língua Portuguesa pode ser capaz de fazê-lo pensar a Língua do ponto de vista de um sujeito que interage, que reflete, enfim, que não concebe o ensino como algo estático, pelo contrário, um ensino dinâmico.

Na primeira questão apresentada “01 - P: Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica a partir da integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística?” A docente menciona que o ensino de Língua Portuguesa se torna mais produtivo quando se integra oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.

A ideia de produtividade, aqui, está associada ao engajamento dos alunos com a língua de forma contextualizada e funcional. Entende-se que, por exemplo, ao trabalhar com a reflexão linguística, o professor pode conduzir atividades de reescrita de textos, onde os alunos discutem por que certas escolhas lexicais ou gramaticais são mais adequadas a diferentes gêneros textuais. Essa didática reflete o princípio das ADIs de não separar o ensino da gramática do uso real da língua. Observamos ainda que a afirmação de que o ensino deixa de ser estático para se tornar dinâmico é uma abordagem prática já discutida, em que o aprendizado ocorre por meio de atividades que simulam a prática social da linguagem, como debates ou a produção de textos argumentativos. Podemos tomar como exemplo a condução de um debate após a leitura

de um artigo de opinião, em que os alunos praticam tanto a oralidade quanto a argumentação escrita.

Vejam, agora, a questão dois sobre a aplicação das ADIs no Programa Residência Pedagógica:

02 - P: No Programa Residência Pedagógica, módulo 1 (2021-2022), as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística foram aplicadas às turmas de 7º e 9º ano? Em sua avaliação, a capacidade linguístico-discursiva dos alunos teve avanços após aplicação das atividades? Quais, por exemplo?

D: 1 - Sim, foram.

2- Usamos estratégias metodológicas - pela Plataforma Meet - como leituras de obras, reflexões sobre as temáticas presentes nas obras. Houve durante as aulas o ensino de aspectos da gramática normativa, de modo que o aluno percebesse a importância do uso GN em situações de fala e de escrita mais ou menos monitorada. Houve uma atividade com a temática sobre a Violência contra a mulher, culminando em um manifesto Contra a Violência contra a mulher. O Trabalho com a ADI nas aulas de LP faz os alunos avançarem em diversos aspectos, tornando-os sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem.

A docente menciona a plataforma Meet como um recurso usado durante o ensino remoto, o que já indica uma adaptação das práticas às condições impostas pela pandemia. Ao utilizar textos e temas como “Violência contra a mulher” e promover a produção de um manifesto, a informante demonstra uma aplicação eficaz das ADIs ao integrar a leitura de um tema relevante (compreensão textual), com a escrita (produção do manifesto), assim como a oralidade e reflexão linguística (discussão sobre violência).

Essas atividades fazem os alunos avançarem nas suas competências linguístico-discursivas, pois além deles realizarem atividades de leitura e escrita, também analisam criticamente o uso da linguagem em contextos sociais reais. Um exemplo prático seria os alunos debaterem notícias sobre violência de gênero, escrevendo um manifesto coletivo, o que desenvolve tanto habilidades linguísticas quanto sociais. Essa integração entre aspectos formais e discursivos é central nas ADIs, pois reforça o aprendizado significativo, conectando o ensino da língua a práticas culturais e sociais cotidianas.

A pergunta três questiona a docente sobre quais atividades de gênero oral e escrito foram realizadas com os alunos:

03 - P: Durante sua participação no Programa Residência Pedagógica quais atividades de gênero oral e escrito foram realizadas para o avanço da capacidade linguístico-discursiva dos alunos? Cite algumas.

D: Rodas de leituras , leituras de poemas, crônicas , atividades no Livro Didático . Produção de narrativas , de textos de opinião, confecção de cartazes, publicação nos status do Whatsap.

As atividades mencionadas pela docente, como rodas de leitura, produção de narrativas e uso de redes sociais (WhatsApp), são coerentes com os princípios das atividades de ensino propostas pelas ADIs. Pode-se inferir que, em uma roda de leitura de crônicas, os alunos vão além dessa atividade, podendo discutir as intencionalidades discursivas, os recursos estilísticos e os contextos de produção dos textos, conectando essas discussões à sua própria prática de escrita. A produção de artigos de opinião e a publicação nos status do WhatsApp destacam a aplicação social da linguagem. Esse tipo de atividade aproxima a escola do cotidiano dos alunos, uma vez que o WhatsApp é uma plataforma usada em contextos reais de interação. Um exemplo prático, nesse âmbito, seria os alunos publicarem no WhatsApp textos curtos com suas opiniões sobre temas debatidos em sala, permitindo uma circulação imediata da linguagem escrita e incentivando a reflexão sobre a adequação do discurso a diferentes mídias.

A questão quatro busca entender quais foram os desafios encontrados pela docente ao tentar implementar as ADIs em suas práticas de ensino, levando em consideração que o ensino de língua por meio da integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística exige planejamento, atenção à realidade do aluno, participação dos estudantes e feedback desses sobre as atividades realizadas. A seguir, a resposta da professora:

04 - P: Quais foram as principais dificuldades ou desafios que você encontrou ao tentar implementar as ADIs em suas práticas pedagógicas? Como você lidou com esses desafios?

D: Não encontrei dificuldades .

A docente afirma não ter encontrado dificuldades, o que, em si, pode indicar uma boa adaptação às metodologias por meio da integração das atividades supramencionadas. Contudo, na prática, a implementação de ADIs pode enfrentar

desafios como a resistência dos alunos ao trabalho com múltiplos gêneros, o tempo necessário para planejamento integrado ou a sobrecarga cognitiva que pode surgir quando se trabalha simultaneamente com diferentes eixos. Um desafio comum, que poderia ter sido mencionado, é a avaliação formativa desse processo, já que as ADIs demandam uma observação contínua e ajustes durante o desenvolvimento das atividades. A exemplo disso, podemos mencionar a dificuldade em equilibrar a avaliação de habilidades de leitura, escrita e reflexão crítica ao mesmo tempo, especialmente em turmas grandes ou heterogêneas.

Quando perguntada sobre a relevância das ADIs para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, vejamos o que diz a docente:

05 - P: Em sua opinião, como as ADIs influenciam o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos? Você pode compartilhar algum exemplo prático de impacto positivo ou negativo observado?

D: As ADIs influenciam sim o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos .

Exemplo : o trabalho com os gêneros textuais dão ao aluno a oportunidade de (re) pensar sobre a LP em uma dimensão social e interativa .

De acordo com a resposta da docente, pode-se afirmar que as ADIs ajudam os alunos a repensar a Língua Portuguesa em uma dimensão social e interativa. Essa visão da professora sugere que os alunos não veem a língua como um conjunto de regras normativas desconectadas da realidade, mas como um recurso para participação social. No entanto, há de se observar que faltou um exemplo mais detalhado de como isso ocorreu na prática, como por exemplo a produção de uma carta argumentativa endereçada a uma autoridade local, na qual os alunos desenvolvem uma postura crítica sobre um problema da comunidade. Esse tipo de atividade além de trabalhar a escrita argumentativa, também incentiva o aluno a pensar na adequação de seu discurso ao contexto e ao destinatário, reforçando a prática social da língua.

A última questão busca saber da docente quais sugestões ou recomendações ela daria para outros professores que pretendem utilizar as ADIs como base para o ensino de Língua. Vejamos o que ela diz a esse respeito:

06 - P: Com base em sua experiência, que sugestões ou recomendações você daria para outros professores que pretendem utilizar as ADIs como um caminho possível para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica?

D: Sugiro aos docentes que queiram trabalhar ADIs que pesquisem nos repositórios (da UFOPA) práticas exitosas de docentes que usaram as ADIs em suas aulas . Tal acesso será muito proveitoso pois norteia teoricamente a prática docente.

A professora recomenda que outros docentes busquem práticas exitosas em repositórios acadêmicos, como o repositório de dissertações da UFOPA que, até o momento, consta de vinte e sete dissertações de mestrado orientadas por Moura. Essa sugestão mostra-se relevante, pois a implementação das ADIs requer um embasamento teórico sólido, mas também flexibilidade para adaptar as metodologias ao contexto específico de cada turma. Alguns dos trabalhos acadêmicos orientados por Moura, mostram caminhos para o ensino de língua por meio das ADIs, como o uso de projetos interdisciplinares que integrem as ADIs com outras áreas do conhecimento, como a produção de um jornal escolar, no qual os alunos assumem diferentes papéis (redatores, editores, revisores), explorando diferentes gêneros e práticas linguísticas. Além disso, essas pesquisas recomendam práticas que envolvam a colaboração com a comunidade, como a organização de eventos nos quais os alunos compartilhem suas produções com familiares ou outros membros da comunidade.

Por fim, o questionário realizado com a docente demonstra que esta possui uma boa compreensão das ADIs e fornece exemplos práticos que refletem uma integração bem sucedida das atividades do ensino de língua.

No entanto, a análise poderia ser mais rica se houvesse uma discussão mais detalhada dos desafios enfrentados e uma maior especificidade nos exemplos práticos de impactos observados. A articulação entre teoria e prática aparece de forma coerente, mas há espaço para expandir a reflexão sobre como adaptar e avançar a prática docente, com base nas ADIs em contextos diversos, bem como destacar mais claramente os aspectos avaliativos desse processo.

4.6 Resultados esperados e obtidos

O presente trabalho teve como objetivo analisar o ensino de língua portuguesa nas turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Santarém – PA, com foco nas Atividades Didáticas Integradas (ADIs) envolvendo leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística. O problema de pesquisa que orientou a investigação foi: De que maneira as ADIs impactam o desenvolvimento

linguístico-discursivo dos alunos e influenciam a formação crítica dos discentes como sujeitos ativos em suas práticas sociais?

O referencial teórico baseou-se em estudiosos como Marcuschi (2007, 2008), Moura (2017, 2019, 2023), Kleiman (2012) e Bazerman (2020), que defendem uma abordagem do ensino de língua para além das normas gramaticais, enfatizando a importância da reflexão sobre o funcionamento da língua na prática, em seus contextos sociais e históricos. A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa, tendo como corpus os relatos de experiência de graduandos do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que atuaram como residentes do Programa Residência Pedagógica entre 2020 e 2022. Esses graduandos desenvolveram atividades de observação e ensino nas turmas de 7º e 9º ano, sob a supervisão de uma professora preceptora e docentes orientadores do Programa.

Os resultados obtidos mostraram que as ADIs promovem uma integração eficaz entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, o que contribuiu significativamente para o avanço das habilidades linguístico-discursivas dos alunos. Além disso, essas atividades possibilitaram uma mudança de perspectiva nos discentes, promovendo uma visão crítica acerca de suas práticas sociais e incentivando-os a se posicionarem como sujeitos ativos e agentes de seus próprios discursos, ou seja, cidadãos mais conscientes e participativos em seu meio social.

Essa pesquisa revela, portanto, a importância de metodologias que promovam o ensino da língua de forma contextualizada e reflexiva, proporcionando aos alunos uma formação que vai além do domínio técnico da língua, capacitando-os para uma participação ativa e crítica nas situações sociais que vivenciam. Assim, a integração entre as diversas atividades linguísticas se mostrou um recurso valioso para o desenvolvimento tanto acadêmico quanto social dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas nessa pesquisa evidenciaram a relevância e a profundidade das transformações observadas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, com base na implementação ADIs. A partir da integração entre leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, a pesquisa apontou que o ensino da língua vai além do simples domínio de regras gramaticais. Ele passa a ser entendido como um processo que fomenta a construção de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir nos contextos sociais em que estão inseridos.

Essa mudança de metodologia, que se distancia de um ensino puramente normativo e fragmentado, reflete uma compreensão mais ampla do que significa ensinar língua portuguesa em um cenário educacional que, por sua natureza, demanda diversidade de abordagens. A partir dos estudos de Marcuschi (2007, 2008), Moura (2017, 2019, 2023), Kleiman (2012) e Bazerman (2020) pode-se concluir que esses autores apontam para a necessidade de se ensinar a língua como uma prática viva, que está em constante interação com as condições históricas, sociais e culturais dos sujeitos. Essa perspectiva está alicerçada em uma visão sociointeracionista da linguagem, onde o discurso é visto como uma prática social que forma e é formada pela realidade na qual os sujeitos estão imersos.

Postulo que ao focar em turmas do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Município de Santarém - PA, esse estudo adquiriu um caráter ainda mais relevante, pois insere-se em um contexto no qual as desigualdades socioeconômicas e culturais muitas vezes se refletem no desempenho acadêmico dos alunos. O desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas desses estudantes pode, além de refletir uma melhoria nas habilidades de comunicação, resultar numa profunda maneira sobre como eles se posicionam diante das questões sociais e culturais que permeiam suas vidas cotidianas.

Os resultados obtidos nessa pesquisa indicam que as ADIs contribuem para um processo educativo mais emancipatório. Ao desenvolver a leitura crítica e a capacidade de produção e interpretação de discursos, os alunos passam a compreender o funcionamento da língua como um mecanismo de poder e de participação social. Assim, tornam-se sujeitos mais conscientes de seu papel nas interações discursivas e, conseqüentemente, na construção de suas identidades e trajetórias.

Além disso, outro ponto importante revelado por este estudo é o papel formativo do Programa Residência Pedagógica para os graduandos em Letras. A experiência prática, mediada pela supervisão dos professores orientadores e professora preceptora, permitiram que os residentes tivessem contato direto com as realidades da sala de aula, o que os ajudou a consolidar uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada. Nesse sentido, o programa cumpriu um duplo papel: fomentou o desenvolvimento profissional dos licenciandos e possibilitou aos alunos da Educação Básica o contato com metodologias de ensino que priorizam a integração de saberes.

Nesse sentido, refletindo de maneira mais profunda sobre os impactos dessa pesquisa, pode-se afirmar que ela dialoga com uma visão de educação que se alinha ao projeto de formação de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar no mundo. O ensino de língua materna, quando fundamentado na reflexão sobre a prática linguística em contextos reais, permite que os alunos enxerguem a língua como um meio de expressão e de transformação social. Eles não mais são receptores passivos de um conjunto de regras, mas agentes que, ao dominar as nuances da linguagem, podem participar ativamente de debates sociais, promovendo a transformação de sua realidade.

Em suma, este trabalho contribui de maneira significativa para o campo de estudos da educação e do ensino de língua portuguesa, ao defender que uma prática pedagógica integrada e contextualizada é mais eficaz na formação de sujeitos críticos e participativos. As ADIs, ao integrarem diferentes habilidades linguísticas, apresenta-se como um caminho promissor para que o ensino de língua portuguesa possa cumprir seu papel social e educativo de maneira plena. O desafio, no entanto, é que essas práticas sejam mais amplamente implementadas e discutidas, para que se possa atingir um número maior de alunos e, conseqüentemente, promover uma transformação mais ampla no cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2020.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia Crítica e os caminhos da pós-modernidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 19. ed. São Paulo: Pontes, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MOURA, Heliud Luis Maia. **O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais: perspectivas e desafios**. VEREDAS REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, v. 27, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/41487>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- MOURA, Heliud Luis Maia. **A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978), v. 48, p. 1495-1516, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2210>. Acesso em: 12 mai. 2024.
- MOURA, Heliud Luis Maia. **Concepções de Ensino de Língua: Desdobramentos e Práticas**. REVISTA PHILOLOGUS, v. 67, p. 451, 2017. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/67supl/025.pdf> Acesso em: 16 jul. 2024.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2015.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogia dos Multiletramentos: aprendendo o futuro.**
São Paulo: Cortez, 1996.

SIL International. **Ethnologue: Languages of the World.** Disponível em:
www.ethnologue.com. Acesso em 07.02.2024 às 21:30.

APÊNDICES

30/09/2024, 10:54

Questionário: O ensino de Língua Portuguesa a partir das Atividades Didáticas Integradas

Questionário: O ensino de Língua Portuguesa a partir das Atividades Didáticas Integradas

1 resposta

[Publicar análise](#)

Nome completo:

1 resposta

Riziomar Pinheiro de Oliveira

E-mail:

1 resposta

riziomarpinheiro@hotmail.com

Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica a partir da integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística?

1 resposta

O Ensino de Língua Portuguesa que integra oralidade-leitura -escrita - reflexão linguística é, sem dúvidas, mais produtivo, porque conduz o aluno a pensar sobre aspectos relativos ao uso diário da Língua Portuguesa, no cotidiano, de modo que o aluno seja capaz de perceber que o ensino de Língua Portuguesa pode ser capaz de fazê-lo pensar a Língua do ponto de vista de um sujeito que interage, que reflete, enfim, que não concebe o ensino como algo estático, pelo contrário, um ensino dinâmico.



30/09/2024, 10:54

Questionário: O ensino de Língua Portuguesa a partir das Atividades Didáticas Integradas

No Programa Residência Pedagógica, módulo 1 (2021-2022), as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística foram aplicadas às turmas de 7º e 9º ano? Em sua avaliação, a capacidade linguístico-discursiva dos alunos teve avanços após aplicação das atividades? Quais, por exemplo?

1 resposta

1 - Sim , foram .

2- Usamos estratégias metodológicas - pela Plataforma Meet - como leituras de obras , reflexões sobre as temáticas presentes nas obras. Houve durante as aulas o ensino de aspectos da gramática normativa , de modo que o aluno percebesse a importância do uso GN em situação de fala e de escrita mais ou menos monitorada. Houve uma atividade com a temática sobre a Violência contra a mulher , culminando em um manifesto Contra a Violência contra a mulher. O Trabalho com a ADI nas aulas de LP faz os alunos avançarem em diversos aspectos, tornando-os sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem .

Durante sua participação no Programa Residência Pedagógica quais atividades de gênero oral e escrito foram realizadas para o avanço da capacidade linguístico-discursiva dos alunos? Cite algumas.

1 resposta

Rodas de leituras , leituras de poemas, crônicas , atividades no Livro Didático . Produção de narrativas , de textos de opinião, confecção de cartazes, publicação nos status do Whatsap.

Quais foram as principais dificuldades ou desafios que você encontrou ao tentar implementar as ADIS em suas práticas pedagógicas? Como você lidou com esses desafios?

1 resposta

Não encontrei dificuldades .

Em sua opinião, como as ADIS influenciam o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos? Você pode compartilhar algum exemplo prático de impacto positivo ou negativo observado?

1 resposta

As ADIs influenciam sim o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos .
Exemplo : o trabalho com os gêneros textuais dão ao aluno a oportunidade de (re) pensar sobre a LP em uma dimensão social e interativa .



30/09/2024, 10:54

Questionário: O ensino de Língua Portuguesa a partir das Atividades Didáticas Integradas

Com base em sua experiência, que sugestões ou recomendações você daria para outros professores que pretendem utilizar as ADIS como um caminho possível para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica?

1 resposta

Sugiro aos docentes que queiram trabalhar ADIs que pesquisem nos repositórios (da UFOPA) práticas exitosas de docentes que usaram as ADIs em suas aulas . Tal acesso será muito proveitoso pois norteia teoricamente a prática docente .

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Orientadores: Professor Doutor Heliud Luís Maia Moura

Professor Mestre Washington Luís dos Santos Abreu

Preceptora: Professora mestre Riziomar Pinheiro de Oliveira

Residentes: Leticia de Mota Reis - leticiamota1969@gmail.com

Lucas Wiliam Siqueira - lucaswilliam.siqueira@gmail.com

Lucas Oliveira da Silva – lucas.santarem93@gmail.com

Natália Roberta - n.roberta29@yahoo.com

Thiago Silva de Souza - thiagossousa.stm@gmail.com

Rodrigo Furtado - rfurt07@gmail.com

Miglane Corrêa de Oliveira - miglane.correa@gmail.com

Ocineide Guimarães Ferreira - ociferreira@hotmail.com

**Compilação dos relatos dos residentes do Subprojeto Letras – Língua Portuguesa – Núcleo
Escola Pedro Álvares Cabral**

Introdução

O Programa Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores cujo objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão dos residentes na escola de educação básica. (CAPES,2020).

Diante do cenário que estamos vivendo devido à pandemia do coronavírus, as atividades foram todas realizadas de forma remota, com reuniões através do *Google Meet*, avisos no WhatsApp e estudo sobre os conteúdos da área: oficinas, seminários.

Em relação as atividades das escolas participantes, também foram todas desenvolvidas de forma remota, neste cenário pandêmico, o sistema educacional teve que inovar e implementar esse plano emergencial a fim de cumprir o calendário escolar e amenizar os impactos da impossibilidade de ter aulas presenciais.

O primeiro período do programa de RP aconteceu de novembro de 2020 à Maio de 2021, cumprindo vinte e três horas de atividades mensais, realizadas na turma de 7º e 9º ano B do Ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Álvares Cabral, localizada à rua Vinte e Quatro de Outubro – 2724 – Lagunho Santarém – Pará. Não serão descritas as dependências do espaço escolar, tendo em vista que a regência foi realizada exclusivamente por meio de plataformas virtuais, já que as aulas presenciais até então ainda não estavam autorizadas.

Nesse processo de ensino – aprendizagem, as primeiras orientações repassadas pelo professor orientador do programa Heliud Maia contribuíram imensamente para que houvesse um desempenho satisfatório no primeiro contato que se teve com os alunos do ensino fundamental. Vale destacar, também, a cordialidade da Professora Riziomar Pinheiro de Oliveira, a preceptora do programa, sempre presente nos planejamentos e nos encontros das aulas desenvolvidas.

Destaca-se a relevância do programa de Residência Pedagógica para a formação docente por meio do qual é feita a junção das diversas teorias de ensino – aprendizagem, estudadas na Universidade com a real prática da docência. A experiência de ensino nas turmas de fundamental II agrega um vasto conhecimento prático de docência. Entre os principais estão as adaptações às plataformas virtuais, o compartilhamento de experiências com a preceptora da RP, o respeito dos alunos ao professor formador, e a aplicação do aprendizado obtido na Universidade às práticas de ensino realizadas com os discentes.

Dessa forma, trago as experiências durante o tempo, ainda presente, que tive durante o programa e atividades da escola onde desenvolvo a Residência Pedagógica. Os acontecimentos do módulo I ocorreram entre os dias 16 de novembro de 2020 a 31 de maio de 2021.

Objetivo(s):

A fim de compreender as práticas pedagógicas de ensino – aprendizagem de Língua Portuguesa em aulas do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Álvares Cabral, o presente relatório tem a finalidade de descrever e de analisar as aulas remotas de uma escola estadual no município de Santarém-Pará, e das atividades, encontros pedagógicos, capacitações, minicursos que foram desenvolvidos pelo Programa Residência Pedagógica.

Portanto, durante um tempo com a orientação da Professora supervisora Riziomar Pinheiro de Oliveira fomos inseridos neste contexto. Além disso, relato a preparação da equipe, os estudos e leituras

sobre os conteúdos da área, metodologias de ensino, os resultados que obtive com essa experiência, entre outras atividades.

Este relato tem como objetivo levar à reflexão sobre o processo de aprendizagem mediado pela tecnologia no período da pandemia. Nesse sentido, é importante ressaltar que os modelos tradicionalistas de ensino não costumam utilizar métodos tecnológicos para o repasse de conteúdo. No entanto, a reflexão acerca desse tema faz-se necessária, pois a impossibilidade de aulas presenciais levou muitos professores a aderirem às novas formas de ensino. Assim sendo, a experiência relatada neste trabalho evidencia e ajuda a compreender que tais recursos tornam o processo de aprendizagem mais fluido e produtivo.

Nessa perspectiva, Álvaro Pinto diz que “a função da tecnologia coincide com a promoção da liberdade pelas perspectivas que abre ao homem para refletir sobre si, seus problemas e exigências” (2005, p. 792). Dessa forma, compreendemos que a tecnologia é um meio de liberdade para o indivíduo porque permite que ele tenha acesso mais fácil à informação. Nesse seguimento, observamos que a tecnologia é utilizada nos mais diversos âmbitos da sociedade, por isso também deve ser empregada como mecanismo indispensável para o processo de aprendizagem.

É preciso reconhecer que a tecnologia influencia de forma significativa nos aspectos de comunicação, por isso, ferramentas como o *Google meet*, *Google Sala de aula* e *Google forms* foram criadas para facilitar a interação entre professor e aluno, tais recursos ganharam mais notoriedade nos últimos dois anos, visto que a impossibilidade de aulas presenciais levou os profissionais da educação a fazerem uso das plataformas para a ministração das aulas remotas. Nesse sentido, observou-se que aulas ministradas nestas plataformas – embora elas ainda sejam objeto de rejeição por parte de alguns professores – podem ser produtivas.

Metodologia ou Procedimento Experimental

As atividades da Residência Pedagógica aconteceram meses antes de começar as aulas na rede pública de ensino, com reuniões para conhecer e nos familiarizarmos com o programa. Os encontros pedagógicos foram de forma remota, com leituras, atividades e reuniões, os residentes foram divididos em equipes e foram preparados com formações para práticas docentes, de acordo com a área de cada curso, juntos com os preceptores responsáveis por cada disciplina.

Como as aulas presenciais estão suspensas devido à pandemia, as atividades das aulas da escola regente também aconteceram todas de maneira remota, com encontros e aulas três vezes por semana, através do Google Meet, postagem de atividades no Google sala de aula e encontros pedagógicos. Esses encontros eram obrigatórios para todos os docentes da escola, a professora ficava disponível para tirar quaisquer dúvidas dos alunos relacionadas as aulas, através do WhatsApp.

E através do WhatsApp tínhamos o contato com os alunos que não conseguiam participar das aulas, em decorrência da impossibilidade do acesso à internet.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o professor deve desenvolver habilidades e saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.

Os materiais utilizados como recurso didático nas aulas foram: livro didático, sala do *Google Meet*, Baú literário disponível no google drive, google forms, google sala de aula e WhatsApp. Essa maneira de ensino é proposta pela BNCC que mobiliza os professores a práticas da cultura digital, de forma a promover diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de ensino, e fazer com que o aluno reflita sobre o mundo e realize de forma autônoma diferentes projetos.

As atividades iniciaram no dia 16 de novembro de 2020, com uma reunião com a coordenadora institucional, Angélica Francisca de Araújo, o assunto foi sobre: Residência Pedagógica: contextos, reflexões e propostas. Neste encontro, todos os residentes estavam presentes.

Além disso, no mesmo dia houve uma palestra com a Profª Dra. Daniella Assemary (Cap – UFRJ) cujo tema era “Um diálogo sobre a profissionalidade docente”, o qual abordava sobre a insubordinação criativa e auto(trans) formação. Também houve formações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a Profª Dra. Lillian Cristiane. Realizamos atividades, leituras, discussões e apresentações de artigos sobre a BNCC. Essas atividades foram essenciais para nos ambientarmos sobre as práticas docentes.

Em dezembro, os residentes e preceptores participaram da Formação de Língua Portuguesa (leitura e produção de gêneros acadêmicos no contexto do programa residência pedagógica), ministradas pelos professores Heliud Luis Maia Moura e Washington Abreu.

Na formação, foram feitas leituras e atividades e, através dessas leituras, os residentes desenvolveram ensaios acadêmicos e apresentações referentes à docência. Foram essenciais, principalmente em relação à escrita do relatório de Residência Pedagógica.

Houve várias capacitações com professores do curso de Licenciatura em Informática Educacional da UFOPA cujos temas foram Alfabetização em Tecnologias Educacionais Digitais Aplicadas ao ensino remoto, Captura, gravação e edição de tela do computador; Editores de textos e apresentações e Sistemas para a elaboração de avaliações / atividades.

Achei muito interessante essas capacitações e de grande valia, já que as aulas teriam que ser adaptadas a esse formato remoto, e tivemos que aprender a utilizar várias ferramentas para auxílio das aulas.

No mês de fevereiro houve apresentações dos residentes sobre ferramentas tecnológicas, que haviam sido solicitadas no mês anterior.

Houve, ainda, uma formação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Tic's. Na oportunidade, aprendemos a utilizar ferramentas para auxiliar nas aulas de ensino remoto, (*ferramentas do*

Google, Google sala de aula, Google forms, Google drive, Google Meet). Tais ferramentas também poderiam ser utilizadas através de aparelho celular, servindo, inclusive, para os alunos da escola, uma vez que a maioria não possui computador.

Além disso, os residentes e preceptores tiveram o privilégio de participar de um minicurso, “Multiletramentos em tempos de ensino à distância”, ministrado pela Profa. Dra. Roxane Rojo (PUC – SP).

Houve vários encontros e reuniões com a Profa. Riziomar Pinheiro de Oliveira, preceptora de Língua Portuguesa do núcleo da Escola Pedro Álvares Cabral, em que os residentes ficaram responsáveis pelos alunos do 7º e 9º ano do fundamental II. As atividades, ambientação na escola, organização das turmas e observação da “sala de aula” foram todas realizadas de forma remota, e a preceptora nos dividiu em equipes.

Fizemos pesquisas, leituras sobre o conteúdo programático de Língua Portuguesa, acompanhamos as atividades de planejamento pedagógico e começamos com as observações das aulas.

Dessa forma, tivemos a primeira aula de ensino remoto com os alunos do 7º ano B, através do serviço de comunicação por vídeo, Google Meet. Esta plataforma será utilizada durante todo ano letivo, com todas as turmas de Língua Portuguesa da professora.

Além disso, os alunos tinham encontros pedagógicos, (a professora ficava disponível para tirar quaisquer dúvidas dos alunos relacionadas às aulas, através do WhatsApp), esses encontros eram obrigatórios para todos os docentes da escola.

Foram elaborados planos de aula, a professora e os residentes puderam ministrar conteúdos em sala de aula, sempre com acompanhamento do preceptor e, assim, conseguimos vivenciar a rotina das aulas.

Observou-se que muitos alunos não estavam participando das aulas, considerando que a turma é composta por mais de 30 alunos.

Reunimo-nos para fazer uma divisão entre os residentes, cada residente ficou responsável por seis alunos, depois dessa divisão fizemos uma busca ativa de todos os estudantes que não estavam participando das aulas e/ou entregando as atividades passadas pela professora. Muitos alunos relataram que não tinham acesso à internet para acompanhar as aulas online; e outros, não tinham aparelho celular. Apesar disso, enviamos informes e atividades pelo WhatsApp dos alunos.

Fizemos várias buscas ativas para com os alunos novamente, e como estavam finalizando o bimestre e entrando de férias, a professora sugeriu uma atividade de leitura para os residentes repassarem para os alunos já que muitos estudantes não estavam participando das aulas e nem fazendo as atividades.

Analisando esse módulo I percebi que os alunos foram bem receptivos com os residentes e todos os conteúdos abordados e trabalhados foram relevantes e de acordo com o que as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam.

Seguindo a orientação da preceptora, os residentes tiveram o primeiro contato com a turma do 7º ano do E.F. para então ministrar aula sobre gêneros jornalísticos, sendo estes: notícia, entrevista, reportagem e manchete. Alguns desses gêneros os alunos já conheciam, devido a aulas que já haviam sido ministradas anteriormente pela preceptora. No entanto, para falar sobre esses gêneros, utilizou-se como base um tema gerador/transversal contido nos PCN, neste caso, o tema “Meio Ambiente”.

Os PCN destacam que os temas transversais

tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p.26).

A escolha do tema se pautou, justamente, no fato de os residentes, bem como os alunos, serem nortistas e estarem inseridos na Amazônia e, observarem, diariamente, através dos jornais e das redes sociais os avanços do agronegócio e, conseqüentemente, das queimadas e desmatamentos.

Com relação a esse tema, em específico, os PCN pontuam que

a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. (BRASIL, 1998, p.187)

A partir desses pressupostos, no primeiro momento da aula, a residente “N” – identificada através de sua inicial - iniciou trazendo notícias sobre o meio ambiente e, ao decorrer da sua explicação, foi mostrando para os alunos as características dos gêneros: notícia, entrevista, reportagem e manchete. Ao passo que ela falava, ia questionando a turma sobre o tema e os gêneros.

No segundo momento da aula, foi exibido um vídeo para a turma de um jornal humorístico, no qual a notícia era sensacionalista. Após a exibição, N foi mostrando aos alunos de que forma os gêneros iam surgindo dentro do vídeo. Em seguida, o residente “L” – também identificado por sua inicial - fez uma abordagem mais específica sobre o conceito de sensacionalismo dentro dos gêneros jornalísticos, a partir do vídeo. Apresentou, ainda, um exemplo de um programa de televisão que tem como base informações sensacionalistas de seus participantes.

Para concluir sua abordagem durante a aula, L falou sobre as “Fake News” – notícias falsas – e, nesse momento, resgatou o tema gerador, apresentando à turma uma das fake news mais conhecidas no que diz respeito a Amazônia, neste caso, a ideia errônea de enxergá-la como “pulmão do mundo”. O residente fez, em seguida, a leitura integral de uma notícia que apresentava os verdadeiros pulmões do mundo, neste caso, os oceanos. Por fim, encerrou a aula fazendo a leitura de um poema em cordel que trazia em seus versos a importância de cuidar do meio ambiente.

Durante a aula houve muitas intervenções dos alunos, perguntas sobre os gêneros textuais, comentários sobre situações com relação a problemas ambientais nos lugares onde eles residiam e, ainda, situações pessoais, por exemplo, com relação ao recebimento de notícias falsas através de aplicativos de mensagens.

O momento de interação e de diálogo supracitado foi essencial para um bom desenvolvimento da aula, visto que é necessário, como, professor, permitir que o aluno tenha autonomia em desenvolver questões, dar espaço para que ele se sinta participante e não apenas ouvinte.

Para que o aluno não seja simplesmente um ouvinte, cabe ao professor não somente transmitir conteúdo, mas sim contribuir com os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o mundo, dialogando com o que postula Freire (1996) ao destacar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (p.12).

Para verificar se os alunos compreenderam o que foi compartilhado com eles nas aulas, L e N, construíram uma atividade que foi apresentada na aula seguinte. A atividade em questão solicitava que os alunos criassem uma manchete sobre o meio ambiente, podendo ser séria ou sensacionalista e que a apresentassem oralmente, utilizando a linguagem formal presente nos jornais. Eles também poderiam vestir-se como um apresentador, no entanto, isto ficou a critério deles.

Como resultado da aula, observou-se, através da atividade, que boa parte dos alunos realmente conseguiu compreender o conteúdo, além de se mostrarem atentos as questões ambientais, destacando, por meio das suas manchetes lugares que eles estavam familiarizados, como, por exemplo, os bairros em que residiam, pontos turísticos da cidade, entre outros ambientes usados como exemplos para denunciar o descaso com os espaços naturais.

Esta atividade desenvolvida sobre os gêneros textuais mostra que os mesmos são conteúdos muito importantes para serem ensinados em sala de aula, já que fazem parte da vida das pessoas, apresentando-se através de várias formas e em diversos contextos, como, por exemplo, por meio de uma manchete de um jornal, de uma bula de um medicamento, de uma receita, entre outras coisas do cotidiano.

Levar aos alunos gêneros textuais tão presentes, como, os jornalísticos foi uma tarefa de identificação, posto que os gêneros eles já conheciam, só não sabiam ainda identificá-los, percebendo as diferenças entre eles.

Associar os gêneros textuais jornalísticos ao tema gerador “Meio Ambiente” foi mais produtivo do que apenas dizer: “Isso é notícia e é só”, já que além de ensinar à turma esse processo de identificação

dos gêneros, também foram discutidas questões ambientais que, assim como os gêneros, também fazem parte do dia a dia de uma sociedade.

Através dessa aula e da atividade foi possível perceber que os alunos conseguiram, de fato, aprender sobre os gêneros textuais supracitados e expandir mais ainda seus conhecimentos sobre a importância de zelar pela natureza.

Relato a realização das atividades com os estudantes do 9º ano, pelo Google Meet. A aula ocorreu no dia 31 de março de 2021 e iniciamos com o texto “O Menino que Carregava Água na Peneira” de Manoel de Barros, um poeta brasileiro, do século XX, cujos poemas apresenta uma ruptura em relação a qualquer tipo de conceito linguístico ou de formas aplicadas à nossa gramática normativa, ou seja, uma poesia livre de padrões.

Após a leitura do poema, partimos para o livro didático, trabalhando o conteúdo “Variedades Linguísticas e estrangeirismo”. Fizemos um panorama do conteúdo, expondo como se dá a variação, seja ela histórica, de região, de profissão, de grupos sociais, de idade etc., mostrando exemplos nos quais a variedade linguística associa os cariocas à figura do malandro; associa os baianos à preguiça ou indolência, além de apontar casos em que foram usados estereótipos, observados em associações indevidas entre marcas linguísticas e em determinados comportamentos. Ademais, outro exemplo relevante dado foi que, diferente de como é no Norte, no Nordeste se costuma usar o termo mandioca-brava para designar uma variedade de planta imprópria para consumo; sendo a planta conhecida no Norte somente como mandioca.

Como estratégia metodológica foram utilizados cartuns e trechos do livro didático. Em um trecho, encontramos texto que analisa uma reportagem sobre as influências que as línguas exercem uma sobre as outras, chamada “As línguas do Brasil”, de Leandro Narloch, em outro trecho encontramos o fragmento de um romance do escritor angolano Ondjaki, nele é narrado o diálogo de um menino com um empregado de sua casa, em trecho final foi visualizada também a variação em receitas culinárias. Os estudantes trouxeram exemplos, levantaram hipóteses com base no que conhecem das várias línguas e isso enriqueceu grandemente a nossa aula.

Na sequência fez-se a abordagem do conteúdo sobre “Estrangeirismo” retomando a ideia de a língua estar sempre se modificando e de ser natural que algumas palavras sejam abandonadas enquanto outras vão sendo incluídas no vocabulário de uso frequente. Enfatizou-se que a atual facilidade de acesso aos meios de comunicação tende a colocar o falante em contato com mais palavras estrangeiras e é provável que muitas delas sejam incorporadas ao seu dia a dia. Dessa forma, é preciso que os falantes mantenham um posicionamento crítico para evitar que o uso de estrangeirismos simbolize superioridade em relação aos falares locais, principalmente quando há termos equivalentes no idioma.

As imagens usadas para exemplos estão de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens

presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado”.

No decorrer da explanação acerca do assunto, foram feitas as correções das atividades do livro didático. No final da aula, ocorreu a leitura do poema de Carlos Drummond de Andrade “Aula de Português”, um poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX, o autor apresenta uma poesia concreta, objetiva e com linguagem mais popular.

O propósito da socialização com os estudantes, acerca do conteúdo, foi para verificar se eles conseguiriam identificar as variedades linguísticas presentes no seu cotidiano, e assim apresentar para a turma as diversas variações da fala. Sendo assim, para ajudar os estudantes, foi criado um método de abordagem, denominado Plantão Pedagógico, que consistia em um encontro entre docente e discente, por meio do WhatsApp, a fim de que as dúvidas acerca dos conteúdos trabalhados em aula, e dos exercícios pudessem ser sanadas.

De acordo com Mollica e Braga (2003), a sociolinguística surgiu na década de 1960 buscando a implantação do conceito de linguagem para a sociedade, valorizando genuinamente a língua dos falantes, tendo como ponto de partida a diversidade cultural dos indivíduos. Desta forma, o objeto de estudo da sociolinguística é, justamente, a diversidade linguística, passível de ser observada, descrita e analisada em seu contexto social.

Mediante a compreensão de que o professor é o principal mediador no processo de ensino da língua materna na sala de aula, é necessária uma explicação mais aprofundada e cuidadosa sobre o uso da gramática ao estudante da escola pública. A abordagem sociolinguística traz consigo a perspectiva da reflexão, da intervenção, entretanto, os docentes da rede pública tendem a permanecer com a visão de que o ensino de Língua Portuguesa se baseia somente na abordagem tradicionalista, estabelecendo assim um conflito com o ensino de linguagem na contemporaneidade.

Dessa forma, torna-se necessário que os docentes da rede pública, na sua metodologia, abordem de maneira cuidadosa as questões referentes à fala diferenciada, as várias possibilidades de fala, mostrando também a importância do estudo da gramática e de como é usada, esclarecendo que não é algo absoluto, que pode e deve ser questionada, e que é uma ferramenta que lhes possibilita entender que a língua, por ser um sistema heterogêneo, está sujeita a transformação.

Bagno (1999, p. 39), mostra que toda forma de falar que estiver distanciada da escola, da gramática e do dicionário é colocada como “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que isso não é português”. Para que se possa desenvolver uma boa educação na escola, pautada na sociolinguística, é necessário deixar de lado tais mitos.

A língua é formada de variedades, subdivididas em variantes, sendo necessário abandonar a ideia que os processos de mudança causam deterioração, ou de que o ensino da língua está em risco de colapso. A variação não se trata de uma ameaça à unidade linguística, pelo contrário, permite a sua compreensão

mais abrangente. Na verdade, trata-se somente de diferenças entre variedades da língua, estabelecidas a partir de: idade; gênero; status socioeconômico; grau de escolarização; mercado de trabalho; rede social, entre outros, ou seja, a variação está relacionada inteiramente aos papéis sociais.

À vista disso, uma das atividades realizada foi verificar as variantes próprias dos falares rurais e variantes próprias dos falares urbanos que sofreram um processo de padronização, permitindo aos estudantes com antecedentes urbanos se familiarizarem com a cultura rural.

De acordo com Labov (1972) o fato de a língua ser um sistema determinante de variações seja regional, cultural e estando intrinsecamente envolvida com a sociedade, considerá-la heterogênea faz-se necessária para estudá-la e mostrar as variantes das formas linguísticas dentro de uma comunidade.

Então como agir diante dos chamados “erros de português”? Há quem considere o “erro” uma deficiência do aluno e há quem considera o “erro” como uma simples diferença entre as duas variedades (padrão e não-padrão), sendo para mim a interpretação mais ponderada.

Acredito que para implementar esta nova abordagem de ensino, o professor deverá intervir, na medida que vivenciar em suas aulas o uso de regras não-padrão, buscando apresentar, logo em seguida, o modelo da variante-padrão.

Para Bagno (1999), um dos problemas mais frequentes no contexto escolar é o preconceito linguístico, vinculado a um processo histórico confuso das concepções de língua e gramática. A língua é algo mutável, sempre sofrerá variações e mudanças ao longo do tempo, enquanto a gramática, por mais que tente descrever a língua, não conseguirá abarcar todas essas modificações.

Foi mostrado aos estudantes que existe uma forma “correta” de falar, sendo essa considerada a norma padrão, e que a fala de uma região não é melhor que a de outras, trazendo exemplos da cidade de Santarém – PA, procurando fazê-los entender que a fala “correta” se refere prioritariamente aquela que se aproxima da língua escrita, não precisando “consertar” a fala do outro que está usando expressões diferentes da qual o estudante usa.

No que tange ao conteúdo discutido, o estudante aprendeu que existem variações na língua, a depender da posição social em que o falante está inserido. Tendo o conhecimento da linguagem coloquial e da gramática normativa, o estudante terá a competência para transitar entre a linguagem formal e a não-formal, com o intuito de evitar a reprodução do preconceito linguístico.

Destaco ainda no desenvolvimento das atividades de Residência Pedagógica outra realizada nesta turma do 9º ano B. Após diversas discussões e planejamentos com os residentes e a preceptora da RP, foi proposto que fosse desenvolvida com os alunos uma Roda de conversa, cujo tema escolhido foi “Vozes caladas: A violência contra a mulher na região do Baixo Amazonas”. Para que se obtivesse sucesso na realização dessa atividade, era necessário que os alunos conhecessem, primeiramente, do que se tratava o gênero roda de conversa. Dessa forma, a aula foi dividida em dois momentos: O primeiro para que

houvesse a explicação do gênero roda de conversa, e o segundo para que de fato houvesse a discussão do tema o escolhido. Em um período anterior à discussão do assunto, foi proposto aos alunos que buscassem, nas mais variadas fontes, a questão da violência contra a mulher, quais leis amparam a mulher em caso de violência doméstica, como ela deve buscar ajuda, se na região existe delegacia especializada no atendimento à mulher, se os alunos tinham conhecimentos da lei Maria da Penha e/ou outras que garantem proteção à mulher.

Para a realização da Roda de conversa, foi convidada uma integrante da delegacia especializada no atendimento à mulher (DEAM), da cidade de Santarém, foi convidada também uma colega formanda do curso de letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, cujo tema de pesquisa de TCC intitulado "A (Des) Construção da personagem feminina em 'A Carne', de Júlio Ribeiro, e 'Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres', de Clarice Lispector", contribuindo com os seus relatos e impressões obtidas no processo de realização da sua pesquisa, observando como o machismo também impera no mundo da escrita e como a mulher é vista dentro da Literatura. A roda de conversa aconteceu de forma harmoniosa com a mediação dos residentes, além e a participação dos convidados citados, além dos relatos de experiências decorridos dos próprios alunos que também tinham nesse momento a companhia dos pais observando a discussão. Além de desenvolver a oralidade e o processo interacional entre os alunos. Certamente, a troca de experiências e os relatos descritos pelas mães de alguns alunos foi o que marcou essa roda de conversa.

Dessa forma deu-se término ao primeiro ciclo do Programa de Residência Pedagógica, na turma do 9º ano B, desenvolvido com êxito as atividades propostas pela preceptora junto aos residentes. Esse primeiro ciclo mostrou a importância da boa formação docente é indispensável para que o aluno seja contemplado com um ensino de qualidade, principalmente nesses tempos críticos pelo qual passa a educação em nosso País. O domínio das plataformas digitais por parte dos residentes e da professora preceptora foi fundamental para que as aulas ocorressem de forma que não houvesse prejuízo ao aprendizado do aluno. Nesse processo de ensino, o primeiro ciclo do programa de RP, foi promissor em agregar conhecimento e experiência profissional, fazendo a junção das teorias estudadas em sala de aula, das leituras dos conteúdos sobre ensino da leitura e oralidade, além das orientações recebidas pelo orientador/preceptora do Programa.

Resultados e análise

Com essa metodologia de aulas remotas adaptadas, utilizada como plano emergencial, o desafio foi em dobro, além de aprender novas práticas pedagógicas e adaptar as aulas no formato de ensino remoto.

Em relação aos alunos, não há como saber se eles, de fato, estavam acompanhando o propósito da aula, a alternativa foi trabalhar a autonomia deles. Como Mendes (2020) menciona: as práticas pedagógicas antes da pandemia não previam o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A preceptora fazia sempre isso e também cobrava bastante deles a interação nas aulas.

Além disso, as formações no início foram essenciais para aprender a utilizar ferramentas como auxílio nas aulas remotas e com as leituras realizadas foi possível preparar as aulas, cuja intenção era aplicar na prática a teoria.

Conclusões

As aulas ministradas pelos residentes com a supervisão da preceptora foram totalmente alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, tratando o ensino da Língua Portuguesa pelos termos da oralidade, leitura, escrita e reflexão linguístico-semiótica. O contexto no qual foram desenvolvidas as aulas afirma a necessidade de novas possibilidades de interação entre os alunos, principalmente no que se refere às questões da oralidade. No entanto, as aulas improvisadas pelas plataformas digitais mostraram pontos de necessidades de melhorias, problemas de conexão, falta de muitos alunos em algumas aulas, o não domínio de algumas plataformas pelos alunos, além da questão socioeconômica de outros, impossibilitando-os de obter um aparelho celular ou notebook. Diversos alunos não tinham sequer acesso a um aparelho celular para acompanhar as aulas, ou seja, não era desinteresse deles. Logo, observa-se a desigualdade enfrentadas pelo aluno para terem acesso ao ensino remoto.

Assim sendo, a experiência com a Residência Pedagógica, a troca de informações entre residentes e preceptor, as formações e as capacitações proporcionaram muito aprendizado.

Conclui-se que a Residência Pedagógica é relevante para a prática docente, pois o vínculo criado entre o aluno e professor atua na construção da aprendizagem. Além disso, a relação formação x atuação abre novos horizontes na forma de trabalho do futuro professor, pois põe em prática o que já foi estudado e está estudando e recebe orientações do professor (a) /preceptor (a). Dessa forma, fica mais evidente que é essencial cada experiência e que se tornar professor é um processo contínuo e devendo haver total competência em agregar valores para nossos futuros alunos.

Certamente, ser residente é uma experiência que agrega contribuições para alavancar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. O conhecimento obtido estimula a realização de pesquisas e o aprofundamento no ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALI, MANUEL SAID, Gramática Histórica da Língua Portuguesa, 1ª ed., Melhoramentos, São Paulo, 1921-1923; 3ª ed., Melhoramentos, São Paulo, 1964.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2. ed. Brasília, 2018.
- COUTINHO, ISMAEL DE LIMA, Pontos de Gramática Histórica, 1ª ed., Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1938; 7ª ed., Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1976.
- DUTRA, Rosália. O falante gramático: introdução à prática do estudo e do ensino do português. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MENDES, A. O ensino de Língua Portuguesa na modalidade remota: análise de uma experiência contemporânea (Palimpsesto, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 97-112, set - dez. 2020)

Pará – Capes (2020). Disponível em <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 7. julho. 2021

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Docência: diferentes concepções. São Paulo. Cortez Editora. 2004.