



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS IX
LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS**

GABRIELLY OLIVEIRA SOARES

**NA TRILHA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL
RUMO AO PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
um relato de experiência no contexto do estágio supervisionado**

Barreiras-BA

2024

GABRIELLY OLIVEIRA SOARES

**NA TRILHA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL RUMO AO
PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
um relato de experiência no contexto do estágio supervisionado**

NA TRILHA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL RUMO
AO PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: um relato de
experiência no contexto do estágio supervisionado

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, campus IX, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Área: Formação.

Orientadora: Prof.^a Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo

Co-orientadora: Prof.^a Ma. Soraia Oliveira da Cunha.

GABRIELLY OLIVEIRA SOARES

**NA TRILHA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL RUMO AO
PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
um relato de experiência no contexto do estágio supervisionado**

COMISSÃO AVALIADORA



Documento assinado digitalmente
SANDRA CRISTINA LOUSADA DE MELO
Data: 03/04/2025 11:24:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo
Universidade do Estado da Bahia
Orientadora



Documento assinado digitalmente
ERICA NEITZKE DA CRUZ
Data: 03/04/2025 15:18:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Esp. Erica Neitzke da Cruz
Universidade do Estado Bahia



Documento assinado digitalmente
SORAIA OLIVEIRA DA CUNHA SILVA
Data: 04/04/2025 11:19:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. Soraia Oliveira da Cunha Silva
Universidade do Estado da Bahia.
Co-orientadora

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

“Você nunca achará o arco-íris, se
você estiver olhando para baixo”.
(Charles Chaplin)

Dedico este trabalho aos meus pais, Otávio, Ana Paula e a minha madrinha Suelen por todo amor, apoio, força e investimento.

AGRADECIMENTOS

Aguardei ansiosamente por esse momento, então eu agradeço a Gabrielly que fui, ao sonhar com uma formação de ensino Superior mesmo com todas adversidades as quais encontrei em meu caminho. Há amor que muda o rumo de nossas vidas, há passos que recalculam, há sentimentos que nos afastam de metas, mas ainda assim existem os sonhos, eu tive todos e os agradeço.

Ao meu pai Otávio, que para mim sempre foi um grande homem, o qual admiro por suas conquistas fora e dentro de campo com sua determinação e inesgotável fonte de sonhar. A minha mãe Ana, que idealizou junto comigo essa graduação, que foi e é exemplo de CORAGEM para enfrentar seus medos e me mostrar a força de uma mulher que sabe o que quer e onde quer chegar. A minha melhor versão, Ana Vitória que me mostra seu amor, cuidado e compreensão em meus dias mais cansativos.

Agradeço a Suelen, Juliana e Vanderlina por muito tempo terem sido meus exemplos, meu apoio e por terem me energizado, escutado e apoiado. Em especial, a minha madrinha Suelen que plantou em mim sonhos e que sabe a importância desse diploma, “este diploma é nosso”.

Aos professores que cruzaram meu caminho e que me deram além de meios para conhecer, me proporcionaram o sentimento de acolhimento, principalmente a Sandra Lousada que me orientou no TCC, como também desde o primeiro semestre com suas palavras, inteligência, sorrisos e abraços e a Soraia Cunha que foi fonte de inspiração neste percurso.

A minha “panelinha” da UNEB: Eveling, Filipe, Milena, Oliver e Thiago, meu muito obrigada por todas as vezes que foram para mim impulsionamento.

Aos meus amigos da vida, em especial Andressa Gerlach e Flávia Freitas pelo amor, apoio e ajuda em meu crescimento profissional, bem como pelo acolhimento em minhas tempestades. A Beatriz Oliveira por segurar em minha mão neste momento final sendo minha calma.

Aos meus colegas de trabalho que me ajudaram a superar desafios e obter resiliência, em especial, a Carol e Felipe pelas oportunidades.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as discussões e percepções sobre a intersecção entre os aspectos de desenvolvimento cognitivo, socioemocional, protagonismo do aluno e do professor em sua formação docente e identitária. Sendo estas bases necessárias para discutir as transformações e democratização de um ensino integrador e significativo no ensino da língua portuguesa. Este estudo teve como base metodológica a pesquisa qualitativa que culminou em um relato de experiência vivenciada no contexto do Estágio Supervisionado III do Curso de Letras de Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*. A partir dos estímulos, contextos e experiências vividas pela licencianda obteve *insights* importantes para reflexões acerca dos processos de formação docente e a conexão entre o saber e fazer pedagógico frente às particularidades de cada aluno. Os resultados revelaram que a exposição dos alunos a diversidade de estímulos, os quais buscam ampliar o repertório cultural, linguístico, artístico voltado a uma prática lúdica ao que concerne à língua, permite a potencialização de suas habilidades e pertencimento as práticas docentes, as quais são fatores fundamentais para que o aluno protagonize os seus processos de formação.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Cognitivo. Socioemocional. Protagonismo. Formação docente.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the discussions and perceptions about the intersection between aspects of cognitive, socio-emotional development, student and teacher protagonism in their teaching and identity training. These bases are necessary to discuss the transformations and democratization of an integrative and meaningful teaching in the teaching of the Portuguese language. This study was methodologically based on qualitative research that culminated in a report of experience in the context of Supervised Internship III of the Portuguese Language and Literature Course at the State University of Bahia, Department of Human Sciences – Campus IX. From the stimuli, contexts and experiences lived by the graduate student, she obtained important insights for reflections on the processes of teacher training and the connection between knowledge and pedagogical practice in light of the particularities of each student. The results revealed that the exposure of students to a diversity of stimuli, which seek to expand the cultural, linguistic and artistic repertoire focused on a playful practice regarding the language, allows the enhancement of their skills and belonging to teaching practices, which are fundamental factors for the student to take part in their training processes.

©

Keywords: Development, Cognitive, Socio-emotional, Protagonism, Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O pôr do sol.....	32
Figura 2 - Primeiras impressões encontradas.....	33
Figura 3 - Produção textual significativa.....	35
Figura 4 - Ciberpoema: um pouco sobre mim.....	36
Figura 5 - Conto Popular: concretização do literário.....	37
Figura 6 - Conto Popular: concretização do literário.....	38
Figura 7 - Consciência Negra.....	39
Figura 8 - Momento de produção artística.....	40
Figura 9 - Momento de produção artística.....	40
Figura 10 - Arte em Telha.....	40
Figura 11 - Arte em Telha.....	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 IDENTIDADE DOCENTE: reflexões contemporâneas sobre processos de formação inicial	14
2.2 A DIDÁTICA SOB OLHAR DIALÓGICO: aprendizagem significativa e o protagonismo do aluno	17
2.3 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM COGNITIVA E SOCIOEMOCIONAL: discussões conceituais e perspectivas	21
2.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEXTUALIZADO E AS INTERFACES COM APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	25
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	29
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA: relato de experiência.....	29
3.2. CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	30
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	30
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE COLETA DA PESQUISA	30
4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS: percepções e considerações	32
4.1 O TRABALHO COM O TEXTO NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOMUNICATIVA	33
4.2 PERCEPÇÕES DE MUNDO, EMOÇÃO E A COGNIÇÃO: A Literatura Concreta.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é a base de todas as construções humanas, sendo que essas construções ocorrem dentro ou fora de um ambiente escolar, uma vez que o cérebro armazena todas as aprendizagens e desenvolve outras a partir dos estímulos que recebe do ambiente. Nesse sentido, a inquietação deste estudo surgiu a partir da reflexão sobre como as habilidades e competências cognitivas e socioemocionais influenciam no processo de ensino- aprendizagem tendo como base o ensino integrador que busca articular funções que inicialmente seriam dissociadas com a finalidade de fazê-las funcionar juntas por meio de determinado objetivo para o qual os alunos irão mobilizar tais competências e, dessa forma, ampliar seu poder de compreensão, interpretação, memorização, atenção, concentração, visão de mundo e uma infinidade de habilidades.

Segundo Zabala (2010, p.12), “As competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional”. Ademais, os alunos irão aprender não somente o ensino formal, em especial, da língua portuguesa, mas também deverá ser propiciado a inserção de objetivos educativos que visam o desenvolvimento dos alunos para além da sala de aula. Para o autor, as competências e habilidades construídas por eles devem mobilizar comportamentos adequados para as situações que se propõem, uma vez que o conhecimento produzido deve estar inserido em práticas funcionais que não devem ser marcadas meramente por questões técnicas.

Nesse entendimento, Roegiers e De Ketele (2004, p. 45) afirmam que: “A competência é um conjunto ordenado de capacidades (atividades) que são exercidas sobre os conteúdos em uma determinada categoria de situações”. Desse modo, quando aplicado ao ensino da língua o desenvolvimento das competências adquiridas, a partir de conteúdos programáticos no ensino do componente língua portuguesa, é de fato indissociável ao que se refere à ampliação dos aspectos das competências. Isto posto, surge, nesta pesquisa, o questionamento: *Como ocorre a interseção entre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental?* Para tanto, buscamos analisar, justamente esta intersecção como objetivo geral deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Além disso, os objetivos secundários desta pesquisa foram: aprofundar discussões acerca da aprendizagem cognitiva e socioemocional a partir de concepções epistemológicas e das diretrizes curriculares que balizam a formação docente, a prática pedagógica e as

dimensões dos processos de aprendizagens, compreender a integração das competências cognitivas e socioemocionais no ensino da língua frente ao desenvolvimento e aprendizado do aluno, analisar as implicações pedagógicas e o protagonismo do aluno a partir da mediação do professor de língua portuguesa. Esperamos que estes objetivos contribuam para responder à problematização apresentada ao longo do percurso metodológico desta pesquisa.

A metodologia deste estudo foi feita por meio do relato de experiências de base qualitativa, no contexto do Estágio Supervisionado III do Curso de Letras de Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, junto às turmas do 7º e 8º anos do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal da cidade de Barreiras-BA, no período entre os meses de setembro a dezembro, perfazendo um total de 50 horas/aulas.

No decorrer desta pesquisa foram discutidas temáticas que nortearam as reflexões contemporâneas sobre processos de formação inicial da docência, a relação entre aprendizagem significativa, competências e habilidades cognitivas e socioemocionais e o protagonismo do aluno, bem como, o ensino da língua portuguesa contextualizado. Teve como base autores como: Candau (1983), Roegiers – De Ketete (2004), Zabala (2010), Cordeiro (2012), Freire (2020), Antunes (2014), Gatti (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Este trabalho foi construído em três capítulos: referencial teórico, referencial metodológico e relato de experiência, os quais foram importantes para embasar e formular esta pesquisa. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, que possui subtemas para compreensão dos passos dados acerca das discussões epistemológicas dos conceitos de identidade docente, protagonismo do aluno no processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como os saberes e fazeres docente a partir do ensino da gramática contextualizada pelo professor de língua portuguesa. Já o segundo capítulo traz o referencial metodológico por meio da abordagem e tipo da pesquisa, bem como os participantes e o *locus* em que foram retirados os conteúdos de análise apresentados no terceiro capítulo, concomitantemente, dialogados com a prática de aula em relação ao que buscamos desenvolver, com foco na gramática contextualizada e aprendizagem significativa que primou pelo desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos participantes da pesquisa – os alunos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 IDENTIDADE DOCENTE: reflexões contemporâneas sobre processos de formação inicial

Ao refletirmos sobre a identidade docente, primeiramente, é preciso discutirmos o momento em que os licenciandos se tornam docentes e como esse “se tornar docente” é percebido em diferentes espaços. Nos estágios curriculares, quando se entra, tornamo-nos nomeados como professores para aqueles alunos, mas *o que é ser professor? E como se formar professor?* Quando surgem esses questionamentos é proporcionada uma reflexão da dicotomia que se faz entre teoria e prática, visto que, quando se faz essa contraposição perante o processo formativo, notamos a relação que se consolida a partir do estágio curricular, já que é um espaço proposto no currículo como parte da formação docente dos graduandos em áreas de licenciatura, sendo também o momento que as teorias estudadas deveriam ser colocadas em prática sob o olhar criterioso do fazer docente.

Nessa análise, entendemos que, o processo inicial da docência deve integrar a prática e teoria com a criticidade, sendo essa relação necessária para mobilizar nos licenciandos diferentes saberes. Dessa forma, é nesse processo formativo que surgem dúvidas e indagações sobre o que é ser docente e como se formar docente, tendo em vista que os discentes de licenciaturas são inseridos para viverem as dores e amores da sala de aula. (Pimenta; Lima, 2004).

As autoras citadas destacam que é fundamental na discussão da identidade docente trazer questões entre a teoria e a prática sendo percebidas dentro do estágio como dois diferentes tipos de desenvolvimentos, e como essa visão no processo formativo no estágio curricular negligência a formação identitária dos discentes de licenciatura, observamos a compreensão que as autoras destacam como unânime de que a universidade é o espaço que forma o docente. Porém, nessa busca pela prática, os licenciandos reproduzem os comportamentos aprendidos como uma mera imitação dentro da perspectiva de que essa execução os torna bons professores, e que “ser bom” para as autoras é um conceito carregado de sentidos diversos e com subjetivos modos de interpretar, assim como, traz em foco o ensino tradicional que considera os espaços educacionais como imutáveis.

Nesse mesmo viés, não se notam as diferentes formas de ser e fazer, já que, ensinar deveria partir também do pressuposto de que há ali mais do que alunos, há universos próprios dotados de diferentes culturas, bem como, construções sociais e históricas. É dentro desse

pensamento que se percebe a integração ativa entre teoria e prática, no sentido que não se faz uma *ou* outra, mas se mobilizam *juntas*. (Pimenta; Lima, 2004).

A construção das ações que se tornam coerentes na visão pedagógica, aparece quando se mistura tudo o que constrói uma sala de aula: tanto a identidade docente aqui formada que é aquilo que os licenciados são enquanto pessoas sociais, culturais e históricas, quanto à fusão que acontece com as experiências vividas durante seus processos formativos, mobilizando competências cognitivas e socioemocionais em seus alunos, os quais também são percebidos em uma totalidade. No entanto, segundo Garrido e Lima (2004, p.43), “[...] nem sempre os docentes terão clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem.”. Assim sendo, se faz necessário a mobilização das teorias como recurso de questionamento das práticas que se exercem.

Ser bom professor nessas construções ideológicas de poder evoca o que Cordeiro (2012, p.42) nomeia como o *professor herói-redentor* que é aquele que escolheu a profissão para que pudesse ser agente transformador das condições de vida de seus alunos. Assim sendo, tem sua figura atrelada ao estrelismo de engajar-se como um docente cuja a imagem é de exemplo comportamental para seus alunos e não culmina em construções de saberes nesses espaços.

Percebam aqui que a escola é nomeada como espaço e cria-se uma imagem desse espaço como um edifício formal, mas é dito também pensando outras maneiras de construção desses espaços formadores que se transportam para escola como lugar de diversas aprendizagens sistematizadas e construídas por uma comunidade cultural. Nesse sentido, não se confina o professor a essa mediação de poder da escola, em que não se estabelece a democratização da criticidade tanto docente, quanto de seus alunos, mas volta-se à adequação do conteúdo estabelecido no currículo (teoria) e as experiências vividas e compartilhadas (práticas) e é aqui também que se forma a identidade docente.

É válido pensar como se consolida também a autonomia docente que eclode o sentido da escola e os transporta a uma integração dos saberes e da forma de ser e fazer, de maneira que a formação do estágio curricular é um viés formador do regente e estagiário já que é nesse processo que se faz necessário o progresso e sintonia das atividades para desenvolver o estagiário como construtor de suas próprias práticas. Contudo, mesmo construindo liberdade no desenvolvimento de suas atividades docentes, não é papel do regente e nem do estagiário serem centrais na sala de aula, já que aqui estabelecemos a relação do professor ocupando um espaço secundário como mediador. É também nesse processo que o licenciando formula sua organização nos espaços educacionais.

Para Cordeiro (2012, p.51), “Cada professor, ao interagir com as diversas dimensões profissionais e pessoais da profissão, acaba compondo um modo individual de ser professor”. Em consonância com isso, se constrói a partir de cada ser que perpassa o estágio curricular um pouco mais do *ser professor*. Assim sendo, desenvolver a docência também é se desenvolver enquanto pessoa, o que integra competências cognitivas e emocionais. Essa dicotomia pode acarretar diferentes interpretações da docência mobilizando o ser como um todo em uma formação que em muitos momentos se descontextualiza dos porquês de ser professor e se constroem entre autonomia didática e poder político social. Contudo, buscam fornecer subsídios que mostrem os caminhos percorridos pelos licenciandos na formação identitária docente, bem como, que mobilize diferentes formas de ser e fazer a docência que tanto é afetiva, quanto cognitiva.

Candau (1983, p. 16) nos diz que “[...] os princípios da atividade, de individualização, de liberdade estão na base de toda proposta didática.”, dessa forma, a aprendizagem de maneira significativa se consolida a partir das experiências proporcionadas no currículo formador, bem como o aparato construído na sala de aula pode ser acolhedor ou impositor de comportamentos ao buscar produtividade exagerada — que a autora descreve como uma didática concebida como estratégia para o alcance dos produtos de ensino-aprendizagem, aqui enfatizando uma relação de comercialização do ensino. Em contrapartida deve-se pensar uma educação que contextualiza e integra as dimensões humanas e técnicas, traduzindo a didática somente com seu uso para o campo de estruturação de uma aula.

Se pensarmos o processo de ensino visto como integração do intelecto e do socioemocional, podemos notar que as experiências proporcionadas se encarregam de mobilizar essas habilidades juntas. Dessa forma, a educação não deve as tratar como viés dicotômico; a educação deve, então, ser propiciada de maneira afetiva, política, cognitiva e situacional, no sentido que os regentes e licenciandos configuram-se também de maneira comportamental como inspiração e participantes dos processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, cabe aqui o questionamento de que: já que pensamos o que forma a identidade docente e sobre os caminhos e experiências que se constroem nessas formas do SER, o que é afinal *ser docente*?

Luckesi (1985, p.24) afirma que “educador é o profissional que se dedica a atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo seja do ponto de vista do agrupamento humano”, assim, se flexibiliza a ser interpelado por diferentes discursos e se permite dentre erros e acertos caminhar de maneira mutável nos meios sociais e históricos que está inserido. Nessa

perspectiva, ultrapassamos a tentativa de ser somente um bom docente na visão formal, mas aquele que se monta e desmonta a partir de suas experiências e de seus alunados.

Essa formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto, o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual das aprendizagens pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental. (Libâneo, 2004, p. 4)

Assim, a estruturação do estágio regular como componente obrigatório dos cursos de licenciatura é um espaço inicial de formação que depende da contextualização dos conhecimentos e experiências já adquiridas pelos egressos, isso reafirma a necessidade de um ensino carregado de sentidos e propósitos inserindo os conhecimentos já conquistados na vida social dos licenciados, para que haja significados em sua educação. Assim sendo, se consolida uma visão ampla e dotada de criticidade em suas práticas pedagógicas.

Libâneo (2004), ressalta que “As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar”. Tal pensamento evoca a concepção do professor reflexivo que se embasa nas teorias histórico-cultural da psicologia que permite a percepção do outro como influência direta do desenvolvimento interno e externo do ser. Esse desenvolvimento faz referência à motivação propiciada a fim de mobilizar desenvolvimentos cognitivos, da forma de pensar e evocar aprendizagem em diferentes atividades, as quais se desdobram no objeto esperado ao fim das ações. Portanto, compreendemos que na interação cultural dos indivíduos com o meio cria as motivações necessárias para o desdobramento de seus objetivos, visto que só construiremos uma educação produtiva se houver atividades que estimulem e motivem ao que se refere desenvolvimento cognitivo integrado com emocional. É esse ponto de vista que será elaborado nas próximas reflexões, especialmente acerca dos processos didáticos voltados para a aprendizagem significativa e para o protagonismo do aluno visto como sujeito histórico, cultural, social, mas sobretudo em constante desenvolvimento cognitivo e emocional.

2.2 A DIDÁTICA SOB OLHAR DIALÓGICO: aprendizagem significativa e o protagonismo do aluno

Se refletirmos sobre a sala de aula como espaço de formação em sua totalidade e amplitude, cabe pensarmos como também espaço de dialogias. É dentro desses espaços que enquanto sociedade iremos externar e construir os papéis que obtemos e exercemos na sociedade. Assim sendo formamos enquanto grupo social papéis dialógicos em que se fundamentam nas várias ideologias, sentimentos e cognição. Desse modo, pensando a interculturalidade propiciada na significância de se exercer a profissão docente e se construir a materialização de práticas significativas e aqui sendo interpelados pelos sentidos da didática.

[...] ao defender que a importância essencial da educação escolar nas sociedades modernas e contemporâneas é a formação humana, a formação de seres sociais, de entes culturais; e que da educação básica se espera que os educandos se tornem pessoas com condições suficientes para usufruir dos recursos que a vida social pode disponibilizar para um viver melhor, para a participação e escolhas coletivas, na direção do bem comum. (Rodrigues, 1991 *apud* Gatti, 2017)

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no que concerne à educação não são seres desintegrados, mas junções de todas as suas vivências como docente em formação e discente, assim sendo, a autora destaca que o professor não constrói um objeto de estudo, mas se constrói com ele, tendo em vista que possamos propiciar autonomia aos alunos dentro das construções na sala de aula.

Segundo Freire (2020, p. 25), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, se pensarmos essas construções no ensino visto como integração do intelecto e o socioemocional, podemos notar que as experiências proporcionadas tanto para os professores quanto para os alunos se encarregam de mobilizar essas habilidades juntas, assim educar não deve ser um processo que trate o sujeito como viés dicotômico, a educação deve então ser propiciada de maneira afetiva, no sentido que os professores se configuram também de maneira comportamental como inspiração dos processos de ensino. Processos esses que se configuram como parte da sua experiência e a do seu aluno.

Ainda destaca Freire (*ibidem*, p.29), “É uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”, para isso, o ser professor mobiliza em si e no outro a dúvida, e a mesma propicia condições de trocas, o que ainda define o pensamento do que é ser um bom professor e o que é ser aluno. Se entrelaçando um no outro, se montando e desmontando nos diferentes modos de ser o que constrói o mundo e assim a educação.

Nesse viés, pensamos também a autonomia do aluno e o papel do ser professor, que entende dentre suas atribuições que ele não é mero reproduzidor de uma educação, aquilo que

Freire chamaria de “ensino bancário”, mas é ponto de mediação e aporte para outros conhecimentos tanto do ser subjetivo em seus aspectos emocionais, tanto de seu cognitivo; que mesmo visto como duas vertentes, se integram e complementam na formação da educação.

Aqui há uma tentativa de separar a educação como ponto focal só no professor e pensar no aluno como ponto de partida e foco, porque é a partir daquilo que o aluno também carrega em sua bagagem de vida, que as aprendizagens farão sentido e terão seus objetivos alcançados, isso valida quem o aluno é, e propicia a ele a ser mobilizado e visto como o ser completo de sua existência e contribuições.

[...] acabamos por atribuir ao ensino e, portanto, ao professor, um conjunto muito grande de tarefas, das quais nós, professores não abrimos mão: ensinar os conteúdos, mas também cuidar dos alunos, num sentido muito amplo. Trata-se de fornecer a eles as possibilidades de uma formação a mais completa possível, o que reúne dimensões cognitivas, morais, éticas, políticas etc. (Cordeiro, 2012, p.11)

Observamos nas palavras do autor que os professores são responsáveis para além de possibilitar as compreensões de conteúdos e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, político e social, mas também se tornam responsáveis por criar e possibilitar meios aos alunos a se sentirem parte principal do processo, extinguindo o pensamento hierárquico de poder docente que o afasta da escola, de potencializar suas habilidades.

Aqui, notemos que não há educação se não houver o aluno, então não seria possível afastar o alunado desse protagonismo, tirando o professor de um possível pedestal de detenção de conhecimento, o qual não motiva o desenvolvimento do aluno, mas o faz reproduzidor e memorizador de conteúdos estimulando um ensino mecânico. Mesmo dentre essas compreensões do ser professor para permitir ao aluno o alcance de suas habilidades e competências, não cabe ao professor o heroísmo de salvar a humanidade, mas a aproximação de uma democracia educacional e fomentar o criticismo professor-aluno.

Mas tendo o entendimento da necessidade da didática dialogando com o protagonismo do aluno e retirando do professor a posição central, cabe definirmos o que é didática e como que a partir do que se entende nesse espaço podemos enquanto parte da educação motivacional ampliar o alcance e a aproximação dos alunos.

Para Cordeiro (2012, p. 18), didática significa “arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar”, assim sendo refere-se à condução do aluno aos tipos de inteligência, tanto a nível cognitivo e emocional, transportando-o para além do que ele já sabe e integrando esses saberes. Causando um efeito ao que se entende como universal ao ato de se ensinar, e

delimitando ao efeito de causa e consequência, assim quando mais o professor expõe nos espaços educacionais as causas do aprender, além de reprodução conteudista, mais se espera que haja uma consequência positiva na educação e torne o ensino acolhedor e chamativo.

Em outra percepção, Zaballa (2010, p.77) afirma que,

Se analisamos as possibilidades atuais da escola, veremos que a realidade confirma que ela não foi idealizada para realizar uma formação integral da pessoa, ou seja, capacitá-la para responder aos problemas cotidianos que surgirão ao longo da vida.

Destarte, a escola não prepara esses indivíduos diante de outras possibilidades a não ser a de se tornar o primeiro lugar em suas atividades o que não se exclui como potencialidade, mas, que pode se tornar um impasse limitante para outros. Além disso, as capacidades devem ser manifestadas porque ela se aplica aos conteúdos apreendidos, ou seja, há uma interligação entre as capacidades desenvolvidas nos aspectos intelectuais e sócio afetivos dentro do contexto escolar. No contexto atual, a estrutura escolar é desconexa ao que concerne a percepção que o ensino formalista constitui bem mais do que somente os aspectos cognitivos para capacidades específicas, sendo elas, de caráter eliminatório e somatório de notas que possuem, em sua maioria, o objetivo de avaliar e segregar níveis de conhecimentos.

Zaballa (2010, p.11) afirma que,

O uso do termo ‘competência’ é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Ou seja, os indivíduos mobilizam várias capacidades para resolver situações problemas que dependem de suas competências, essas são evocadas por diferentes situações e contextos que podem ser encontradas e vividas no ambiente escolar e que se tornam necessárias para resolver as dificuldades encontradas fora deste ambiente.

Em uma outra definição de didática, Cordeiro ainda discute e define o conceito de ensinar e o integra a aprendizagem para explicar o sentido de universal da didática, assim sendo, para que a educação seja compreendida e as competências e habilidades dos alunos sejam percebidas, cabe ao professor adquirir em si o conceito do ensino, o qual tende a se definir por tudo aquilo que seja estruturado e sistematizado com objetivo. Essa estrutura didática como disciplina tende a universalizar os conceitos de ensino e aprendizagem e contribuir para a formação educacional que motive e impulse, segundo a autora Castro apud Cordeiro (2012, p. 21), “o ideal de toda didática sempre foi que o ensino produzisse uma

transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendizado, se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio”. E assim transporta os alunos e o contexto da educação para que seja uma possibilidade apropriar-se da cultura e aproximar-se dos espaços que formam o ensino e aprendizagem, o qual, é, por si só um organismo vivo, o movimento nada cíclico que é percebido como pulsante, no sentido que viabiliza aprendizagem a partir de motivos para ser e mobiliza nos alunos afetivamente o sentimento de pertença na escola, assim sendo integra saberes cognitivos, emocionais e conteúdo. Não se exclui nessa percepção os conteúdos previstos para que se forme o espaço educacional que se espera.

Em vista disso, cabe salientar a definição de espaço educacional a partir da abrangência de significado que é um lugar preparado para desenvolver o ensino e aprendizagem, entendemos aqui, que esse espaço pode e deve ser mutável.

Cordeiro (2012, p. 34) afirma que “A aula é o lugar da concretização do ensino”, dessa forma, sistematizar o ensino a partir de objetivos também corrobora para uma educação com motivos e objetivos, para tanto é ou deveria ser um intuito incluir o aluno dentro dessa concretização já que o aluno neste caso não é somente o micro do que (trans)forma a sala de aula, mas é o macro também, observando que é o aluno partícula responsável pelo movimento propiciado no ensino. Ou seja, espaço educacional dentre seus vários significados é também o aluno. Assim sendo, o protagonismo que se busca definir e demonstrar pro aluno é uma constância de movimentos que o faz presente tanto nas tomadas de decisões, quanto que levam em relevância seus reais objetivos, o questionamento ao aluno aqui, se faz necessário, estar no espaço educacional também é ter objetivos a partir do que se aprende e do que se ensina.

Dessa forma, o ensino e aprendizagem deve ter e ser um ponto focal no protagonismo do aluno, não se limitando de maneira contundente, mas com a intencionalidade de um movimento democrático, neste sentido democratizar o ensino e dar a real relevância aos alunos é entendê-los e/ou enxergá-lo além de alunos, mas dando a humanização de suas diferenças e suas subjetividades. Para tanto, relações frívolas em suas construções pouco corrobora para a excelência que se busca ensinar, como profissionais as preocupações com as profundidades do pertencimento que o aluno cria com a escola é um olhar importante e indispensável.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM COGNITIVA E SOCIOEMOCIONAL: discussões conceituais e perspectivas

Como proporcionar um ensino que de tal modo seja tão significativo ao que concerne conteúdo e motivação? Como o educador deve alcançar esses alunos que durante tanto tempo foram distanciados do ensino significativo?

Sabemos que as discussões acerca da educação contemporânea trazem inúmeras demandas de ordem pedagógica e social que visa a formação identitária de toda criança e jovem para que possam se inserir na sociedade, bem como no mercado de trabalho, com isso, exercerem a cidadania. Nessa reflexão não pretendemos nos distanciar disso, como necessidade humana, mas aproximar essa educação dentro de perspectivas da aprendizagem significativa.

Nesse sentido, mesmo que a formação educacional seja pensada para criar melhores oportunidades financeiras ao longo prazo, dentro de um pensamento capitalista de uma sociedade que segrega dentro desses aspectos, pensemos a educação como viés de desenvolvimento intelectual e emocional que constrói o sujeito de forma integral e não meramente para atender a demanda do sistema econômico.

Para de Ketele e Roegiers (2004, p.45), a competência é um conceito integrador, no sentido de que considera ao mesmo tempo os conteúdos, as atividades a serem exercidas e situações nas quais exercem as atividades”, ademais, os conteúdos e problemas devem ser estruturados em um currículo que observe o aluno como um universo a ser explorado e amparado pela escola, pelos conteúdos e pela família.

Nesse aspecto, as atividades integradoras apoiam-se nos conceitos debatidos por Condemarín e Medina (2005) que visam formas dialógicas de construir um ensino de linguagem e comunicação pautado em atividades formadoras, que para os autores tem o objetivo de constituir um processo mutável de ensino, processo este que terá um papel construtivo com o objetivo de mediar as habilidades trabalhadas e regulá-las. Assim sendo, além de ser mediador do processo de aprendizagem, os professores terão a possibilidade de participação ativa e intervenção daquilo que não propicie estímulos positivos para o desenvolvimento dos alunos.

Segundo os autores supracitados, essa participação ativa dos processos avaliativos linguísticos deve ser percebida, de modo que, o desenvolvimento dos alunos não se observa somente como um conjunto de provas com o fim de obtenção de notas, mas devemos entender que a avaliação é o conjunto dos processos de construções de atividades, mediação em aula, correção de atividades e observação que irão embasar o educador a conduzi-los ao aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades efetivamente.

Assim, “a observação direta destas instâncias proporciona mais informação real sobre o nível ou os padrões de desenvolvimento das diversas competências dos alunos do que a aplicação de provas objetivas, por mais qualidade que elas tenham”. (*ibidem*, p.14). Dessa forma, ao final do ano letivo o aluno deve ter a compreensão e o sentimento de que se faz parte ativa dos seus resultados com desempenho e criticidade dentro dos processos construtivos de seu aprendizado e desenvolvimento de competências, não se limitando ao pensamento de seu professor e tomando para si a responsabilidade da qualidade dos estímulos recebidos em seus ambientes a fim de desenvolver suas competências cognitivas e socioafetivas.

O desenvolvimento cognitivo e socioafetivos é aspecto fundamental para a vida social, pois, a escola, o professor, os pais e principalmente os alunos possuem papéis fundamentais na inserção do indivíduo no contexto do aprendizado, para que assim, possam criar relações sociais e relações intelectuais que os farão desenvolver habilidades e capacidades cognitivas. Não só visando transformações intelectuais para o ambiente escolar, mas, como também, transformações pessoais de desenvolvimento e aprendizado.

Condemarín e Medina (2005, p.17) afirmam que o “Conceito de aprendizagem significativa está estreitamente relacionado com a motivação para a aprendizagem e, portanto, com a atenção que o aluno dispensa aos vários conteúdos”, ou seja, o ensino participativo e integrador visa levar os alunos, a se motivarem aos conteúdos programáticos mediando-os ao desenvolvimento de suas competências cognitivas como a atenção, foco e raciocínio.

Dito isso, entendemos o processo e os alunos como pluralidade permite ao professor avaliar a linguagem além ou apesar de avaliações formais e internalizar a linguagem como ferramenta usada em diferentes situações, em que o aluno faz o uso respondendo às suas necessidades e a partir da evocação a qual o estímulo real necessita naquela situação, partindo de um ponto em comum o ensino da língua deve ser compreendido para além de suas regras, normas e gramática normativa, a língua e o ensino da mesma tem o caráter formador que compromete e está relacionado com processos complexos realizados no dia-a-dia de seus falantes e um ensino integrador que utilize uma avaliação que esteja atento às subjetividade de seus alunos está relacionado também a equidade educacional que deve ser fortalecida pelos professores.

Condemarín e Medina (2005), conceituam a equidade educacional como o processo que propõe diferenciar os alunos para que assim possam responder a diferentes necessidades tendo em vista que estão diante de diversos contextos culturais, estilos cognitivos e possuem diferentes graus de familiaridades com a língua escrita, bem como, há diferenças ao que

concerne aptidão para aprendizagem e aspectos cognitivos. Destarte, favorecer um estilo educacional que leva em conta esses aspectos podem levar o ensino a um desenvolvimento propício a uma educação que propõe inserir os discentes em um mercado de trabalho com possibilidades iguais.

Ademais, é possível visualizar o ensino da língua como aspecto potencializador das capacidades individuais de cada aluno, sendo estas, necessárias para que desenvolvam suas habilidades cognitivas e sociais elevando seus potenciais e favorecendo um ensino crítico e estabelecendo uma comunicação assertiva dos professores e alunos, ao buscarem o mesmo objetivo, a fim do desenvolvimento individual de cada.

Atualmente, ao que concerne à formação curricular para o ensino é necessário que a escola e os professores estejam embasados nos aspectos previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2018), para que assim, a educação possa ser aspecto unificador em todas as redes. Diante desse cenário, a BNCC também define conceitos de competências, capacidades e habilidades para o ensino da língua portuguesa. Desse modo, o documento conceitua competência como sendo,

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (*ibidem*, p.8).

O ensino formal do componente língua portuguesa deve se pautar a sua construção curricular em uma perspectiva que tende a favorecer o aprimoramento contínuo dessas habilidades encaixando-se no que prevê um ensino integrador e unificador que imediatamente sugere que os conteúdos programáticos devem se ater aos objetivos que coloquem seus discentes em situações que formarão contextos de dificuldades e novidades propiciando estímulos das habilidades que fornecerão possibilidade de resolução de problemas e mobilização das mesmas no dia a dia a partir do uso da língua portuguesa. Também estimula aspectos como: criatividade, fala, significação de signos, construção de pensamentos e outras habilidades cognitivas estimuladas dentro do ambiente escolar no componente curricular de linguagens. Bem como, o documento ainda cita que reconhece a educação como possibilidade de transformação da sociedade a partir das noções de ensino pautadas em desenvolvimento de competências e habilidades (cognitivas e socioemocionais) em que formarão pessoas para conviver em uma sociedade cognitivamente preparada e socioemocionalmente estimuladas por um ensino que visa acolhimento a partir das diferenças.

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Ministério da Educação. (Brasil, 2018, p. 13)

Nesse embasamento, o ensino da língua portuguesa se assegura e, é dividido de maneira que os cursistas desse componente em qualquer que seja o ano ou unidade de ensino tenha possibilidade de ampliar e flexibilizar os aspectos que envolvem suas habilidades, intencionando também a percepção de que entende que em cada processo os alunos tomam um percurso não linear como esperado inserido numa perspectiva de desenvolvimento humano global, o qual poderá eliminar uma visão que os limitam em relação ao seu cognitivo e sua perspectiva afetiva, já que o ensino deve ser dimensão que assume a individualidade e singularidade de cada ser e é promoção pleno de desenvolvimento a partir das diferenças. De acordo com o documento da BNCC,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67)

Logo, cabe aos professores criarem ambientes que favoreçam um letramento dentro da singularidade de cada e de todos os indivíduos que constituem o ensino, sendo estes, aspectos fundamentais para um ensino não pragmático e excludente, mas formalizando um ensino com amplo interesse na formação dos cidadãos.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (*ibidem*, p. 75)

Assim, a estruturação curricular das práticas de ensino depende da contextualização do conhecimento adquiridos pelos alunos, isso reafirma a necessidade de um ensino carregado de sentidos e propósitos inserindo também os conhecimentos já conquistados na vida social dos

professores irão ampliar suas visões sobre como a prática docente do ensino da língua tem um caráter amplo na formação continuada dos alunos.

2.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEXTUALIZADO E AS INTERFACES COM APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem é um processo contínuo tendo em vista que desde muito cedo não nos distanciamos de conhecer, experimentar e vivenciar novas coisas. Neste processo de aquisição de mundo passamos desde muito cedo pela aquisição da língua; entendendo os objetos, os nomes de pessoas, cores, alimentos e tudo que nos cercam.

A partir disso, o ensino da língua se inicia, sem teorias, sem porquês, sem questionamentos e com a leveza e necessidade daqueles que pretendem se comunicar. Para Antunes (2014), aquilo que se busca explorar dentro do ensino da língua dentro do espaço escolar e aquilo que também é deixado de explorar são coisas decisivas para formação do ser político, bem como pensando neste indivíduo que forma a sociedade com seus posicionamentos, e que assim sendo sejam eles com êxito dos domínios das capacidades comunicativas. Para tanto, é também neste êxito que se pretende observar o indivíduo que desenvolve suas capacidades cognitivas, emocionais e de valores éticos.

Em comunhão a esta língua de uso cotidiano não nos separamos do que se pretende entender na gramática dentro da sala de aula, já que é neste uso oral que efetuamos aquilo que conhecemos da língua, em relação a conteúdos trabalhados em sala de aula, ainda segundo Antunes (2014, p.39),

Não usamos a linguagem dissociando o que é fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em nossas ações verbais, todos esses estratos perdem seus limites e misturam-se, integram-se, inseparavelmente, uns dependem dos outros, uns inseridos nos outros.

Dessa forma, será que não devemos como professores e estudantes da língua começar a discutir a gramática contextualizada como teoria necessária para fomentar e agregar no ensino da língua portuguesa? E para tanto, disseminar o não tratamento da gramática como conteúdo somente necessário em suas categorias, mas trazer em relevância a gramática com relação direta daquilo que é usual nos e dos falantes. Mas, o que é e como se dá a contextualização da gramática? Para dar voz e clareza de significados, usamos Antunes quando diz em seus estudos “limpando o pó das ideias simples”, esclarecendo que, já que a gramática é um elemento que constrói a língua e se assim for, quando a utilizamos já se

fornece um contexto, nossa comunicação oral ou escrita não acontece de forma abstrata. Logo, deve construir sentido em situações sociais e entre seus falantes, ou seja, por si só já se torna contextualizada. O sentido aqui se constrói de dentro para fora e não de fora para dentro, o uso de todas as partes da gramática acontecem utilizadas em situações reais e em questões sociais de comunicação já estabelecidas, para tanto a ilustríssima Antunes define que a gramática contextualizada é uma gramática de usos.

Para tanto, far-se-á necessário provocar essas discussões em face da aprendizagem significativa tendo em vista que a contextualização é um fator que fomenta a necessidade de conhecimentos prévios e habilidades já aprendidas para servir de suporte para outras aprendizagens.

Para Ausubel apud Faria (1989, p. 8) “a estrutura cognitiva é o conteúdo total e organizado de ideias de um dado indivíduo, assim sendo constrói-se a ideia de hierarquização dos conhecimentos já apreendidos e daqueles que farão parte da estrutura cerebral ou de novas conexões mentais.” Aprender um novo conteúdo a partir das bases neurais já existentes enriquece as aprendizagens, assim como potencializa os processos mentais que envolve o ensino, ou seja, é um facilitador para novas bases de aprendizagens.

Estimular um ensino tendo como fundamento estratégias como a gramática contextualizada em comunhão a aprendizagem significativa abre caminhos para a compreensão de como funciona o desenvolvimento ou como diz o autor, ampliação da estrutura cognitiva, já que é a partir das experiências que o cérebro continua a se desenvolver, também que podemos levar em consideração ou dar a devida evidência a necessidade do ensino em suas pequenezas também e *a priori* fazer sentido ao aluno, visto que é somente no sentido construído que o ele compreenderá o caminho para novos sentidos. Para Júnior e colaboradores (2023, p. 53),

[...] a aquisição do conhecimento envolve a participação do indivíduo em um processo de aprendizado contínuo por meio da experiência vivida, que pode ocorrer em diferentes espaços e momentos ao longo da vida. Assim, o aprendizado ocorre desde o nascimento e se estende a todas as fases do desenvolvimento humano, que é descrito como um processo permanente.

Em concordância a este pensamento, define-se que o aluno é aquilo que o meio o fez, assim sendo, dar condição necessária ao aprendizado deste em comunhão ao que se pretende o ensino em suas bases e significâncias é uma forma de democratizar os saberes ou seja, a profundidade dos diferentes saberes deve ter relação ao ambiente que lhe foi e é proporcionado, bem como é importante levar em consideração aqueles que são envolvidos

nestes processos, tanto frente aos desafios encontrados em sala de aula quanto ao que é experienciado durante a formação identitária dos alunos. O reconhecer é também pertencer e aqui se afasta ou se transpõe nas impessoalidades dos que se integra a escola, definir a escola, o aluno e o professor em fatores que somente organizam o ensino é afastá-los da humanidade que nos forma e aproximarmos da mecanização dos mesmos. Ademais, podemos definir que a aprendizagem significativa é responsável por potencializar as habilidades cognitivas já que a aprendizagem parte das atividades cerebrais, assim, “aprender é uma atividade cognitiva complexa, ativa e individual, e que sentimentos, pensamentos, ações, descobertas e interesses estão interligados” (*ibidem*, p.54)

Seguindo tal lógica, como então trabalhar uma gramática que se preocupa em usar o contexto ao mesmo tempo que se ensina seus elementos constitutivos dentro da sala de aula dando devidamente seus significados e meios para aquisição de um todo e o respeito, também as subjetividades que formam uma sala de aula, os alunos e os professores. Para tanto, a maior questão é como na prática utilizar elementos coerentes ao que se pretende respeitar tanto do ensino pragmático, tanto do ensino lúdico da língua e seus contextos. Neste ponto partimos do pressuposto que há respeito aos limites dos alunos, no sentido que as atividades propostas sejam elaboradas a partir de conhecimentos prévios e assim sendo dá conta de atender as necessidades de cada aluno em suas particularidades, nesse viés, contextualizar a gramática é trazer em holofotes os estudos a partir do que é usual ao grupo social que estejamos desenvolvendo.

Dessa forma, entra-se na compreensão de que trabalhar textos para suas interpretações e análises linguísticas ou seja, mesclar nessas atividades literatura e gramática daria conta de potencializar conhecimentos e largar mão de antigas formas de ensino, entretanto, Antunes (1937) refuta que esse movimento é uma forma de mascarar a partir de uma falsa contextualização a manutenção de uma errônea maneira de reprodução mecanicista, o que ainda pode ser visto como um movimento político para não ascensão das pessoas ao que ela define como “exercício pleno, crítico e relevante da linguagem, o distanciamento do ensino contextualizado é ainda uma negativa aos reais potenciais de se ensinar gramática.

Ainda em definição pela autora, a gramática contextualizada é um olhar ativo como forma de estratégia metodológica em relação a língua usual oral e escrita, ou seja, a gramática contextualizada é aquela que está em função dos sentidos construídos e das intencionalidades daqueles que querem comunicar. Ensinar a partir dessas compreensões é dar conta de buscar esses sentidos a partir dos fatores morfológicos, fonológicos, sintáticos e entre outros que

formam a gramática utilizando de textos, gêneros e tipos textuais buscando compreender o real sentido e finalidade comunicativa de tais elementos.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA: Relato de Experiência

Este trabalho traz uma discussão epistemológica acerca da interseção entre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e o protagonismo do aluno no processo de ensino - aprendizagem nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, foi feita primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, pois segundo Gil (2005, p. 52), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, especialmente, nesta pesquisa buscamos dialogar com autores (as) que discutem sobre processos formativos iniciais no contexto da licenciatura, práticas pedagógicas balizadas pelas discussões didáticas contextualizadas e aprendizagem cognitiva e socioemocional e o papel do aluno como protagonista na (re) construção de conhecimentos a partir da sua interação com o objeto de ensino e o planejamento docente.

Por essa razão, foram selecionados os seguintes autores (as) para a condução dessas discussões e análises: Candau (1983), Roegiers – De Ketele (2004), Zabala (2010), Cordeiro (2012), Gatti (2017), Freire (2020) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), entre outros.

Na continuidade do percurso metodológico foi feito o relato de experiências de base qualitativa, no contexto do Estágio Supervisionado III, do Curso de Letras de Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX* junto às turmas do 7º e 8º anos do ensino fundamental, em uma escola

da rede municipal da cidade de Barreiras- BA, no período entre os meses de setembro a dezembro, perfazendo um total de 50 horas/aulas.

A experiência é a evocação da mobilização de nossos pensamentos, visto que consideramos ser a permissão para se conhecer o novo e fortalecer o que já obtivemos em relação ao saber. Segundo Mussi e colaboradores (2021, p. 63), o relato de experiência na perspectiva acadêmica é “[...] além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio de esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) ”, logo, é a partir daquilo que foi vivenciado e experienciado que foi possível analisar em uma interpretação mais proximal os acontecimentos.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi em um Colégio da rede municipal de ensino, localizado na cidade de Barreiras Bahia¹, o qual foi fundado no ano de 2005, a escola é nomeada em prol de um musicista da cidade da Bahia. Atualmente, a escola possui nove (9) salas de aula, um (1) auditório, cantina, sala dos professores, sala da coordenação, secretaria, diretoria, sala de recurso multifuncionais (AEE), almoxarifado e quadra poliesportiva. Possui, até a presente data coletada², quinhentos e vinte quatro (524) alunos matriculados e trinta (30) professores atuando nas diversas disciplinas. A escola é voltada para a educação infantil e ensino fundamental I e II, nos turnos matutinos acontecem as aulas da educação infantil e fundamental I e vespertino o foco é ensino fundamental II.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a construção do seguinte trabalho, foi estabelecido a utilização de materiais produzidos por alunos de duas turmas do ensino fundamental II do sétimo e oitavo ano de uma escola municipal localizada na cidade de Barreiras-BA. A pesquisa se desenvolveu durante a disciplina de estágio III, a qual foi ofertada na Universidade do Estado da Bahia com objetivo de fornecer a experiência necessária para formação do ser professor.

¹ Localizada na região do oeste baiano, conhecida como a capital do agronegócio. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, Barreiras está entre as 10 maiores com uma população de 159.743 habitantes. Ver em: [Censo 2022: Barreiras entre as Top 10 da Bahia - Prefeitura de Barreiras - BA](#) Acesso em 17 de junho de 2024.

² Dados coletados em dezembro de 2023.

Durante o período de setembro a dezembro de 2023 tive o contato com 34 alunos do sétimo ano B e 33 alunos do oitavo ano B, os quais pude experienciar a prática docente em torno das habilidades da turma, desenvolvi um projeto e planos de aula voltados inteiramente para o protagonismo dos alunos, dessa forma as experiências possuíam cunho cognitivo e emocional.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE COLETA DA PESQUISA

Para a coleta e organização do material de pesquisa foram utilizados o plano de aula e o diário de campo como forma de registros da condução das aulas e dos objetivos a serem alcançados no decorrer da pesquisa, como também, foram organizadas em uma pasta *drive* as atividades desenvolvidas pelos alunos e imagens de alguns importantes momentos de intervenção, mas com o devido respeito a preservação das as identidades dos envolvidos a fim de garantir o sigilo.

Destacamos que a análise dos achados da pesquisa foi feita mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela escola.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados no terceiro capítulo deste estudo monográfico, tendo como finalidade a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a aproximação da licencianda-estagiária com a iniciação à docência e a pesquisa em educação.

4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS: percepções e considerações

Durante o período de setembro a dezembro de 2023, o qual estive envolvida na primeira experiência de regência proporcionado pelo Estágio Supervisionado III, do componente curricular do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia, pude estar imersa com o ser professor em formação, fator determinante para a curiosidade da compreensão dos processos formativos ao que concerne identidade e desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais no ensino da língua portuguesa. Para tanto, foi necessária uma busca linear de fatores que estão envolvidos na ordem de contribuição para formar o que nós chamamos de sala de aula, o que tanto pode ser espaço físico, como espaço de formações subjetivas.

Nesse ínterim, também é válido ressaltar que aqui me comprometo a realizar um relato de memória, o que nos permite embarcar para além de nossas racionalidades, lançando mão das nossas sentimentalidades e, ao mesmo tempo, criar narrativas com valores inigualáveis. Para começar, compartilho a beleza amarelada a qual pude admirar aos finais das aulas, o que me fez continuar o percurso de estágio com a certeza de que há beleza e possibilidades naqueles pontos em que podemos nos ancorar, admirem também:

Figura 1- O pôr do sol.



Fonte: Própria.

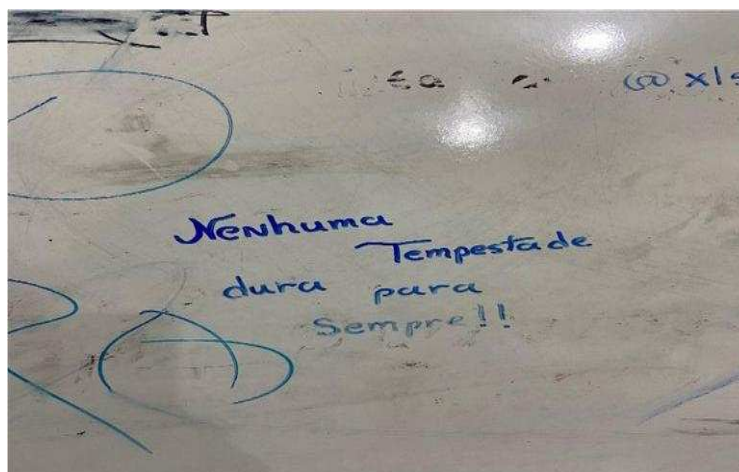
Surgem determinadas considerações quando partimos para o momento de realmente experienciar a docência. Não foi diferente para mim nesses primeiros dias de observação, em que tive o prazer de dividir a sala de aula com uma profissional dotada de sensibilidade, o que aliviou a tensão de estar no meio das crianças como ponto formador de suas aprendizagens. Talvez, já neste ponto seja possível notar como os fatores emocionais contribuem para a segurança da aprendizagem. Aqui então determino que não podemos dissociar cognição e emoção, já que se fazem necessárias para o sucesso das experiências as quais formam nossas identidades. Outro ponto a ressaltar é que, ao entrar na sala dos professores, algumas coisas marcaram em relação à visão dos regentes, dentre elas, principalmente sobre como é árduo a continuidade da profissão. Será que neste ponto já não deveríamos observar como esses profissionais estão sendo estimulados? Continuo com os questionamentos porque é neste viés que entenderemos realmente a força da língua em sociedade.

Nesse entendimento, o presente capítulo traz uma reflexão sobre os momentos vivenciados durante o estágio supervisionado, bem como dialoga com os objetivos propostos nesta pesquisa em que primou por entender como ocorre a interseção entre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Assim, no decorrer desta análise serão discutidas as categorias acerca do trabalho com o texto numa perspectiva sociocomunicativa.

4.1 O TRABALHO COM O TEXTO NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOMUNICATIVA

Ao adentrar as primeiras salas, eu observei tudo o que compunha aquele espaço e como professores e alunos dão vida aos processos educacionais. De certo modo, entendê-los ainda como universo dentro de suas subjetivas formas de existir e coexistir é dar notoriedade às suas potencialidades.

IMAGEM 2 - Primeiras impressões encontradas.



Fonte: Fragmentos registros presentes na sala de aula (primeira observação do lócus da pesquisa).

Dessa forma, nem mesmo as tempestades difíceis do aprender durarão para sempre e neste processo de desabrochar, é a estrutura sociocomunicativa dos textos trabalhados em aula que fornecerão meios consistentes para alterar o percurso da não-aprendizagem. Assim sendo, o meu trabalho buscou estruturar um plano de aula em que eu me preocupasse em suas escritas e produções, mas que também me atentasse à maneira em que eles viam e se sentiam nestes momentos ofertados em sala. Talvez, neste momento, passo a falsa impressão de que há somente romantismo nas práticas ofertadas, mas houveram atividades em que utilizo somente como foi me dito: *“faça com que eles escrevam no caderno para que assim os pais saibam que eles fizeram algo”*

Ao trabalhar com o texto busquei proporcionar aos alunos um momento em que eles pudessem emergir nas leituras, bem como estimular as interações entre as dimensões textuais e emocionais. Deste modo, levei em nossa primeira aula monólogos teatrais para que pudessemos trabalhar as rubricas textuais. Essa atividade em questão permitiu a discussão sobre as funções das rubricas nos textos e seus efeitos na maneira em que comunicamos. Nessa aula, os alunos observaram a entonação, a encenação e se envolveram como se fosse um “papo informal” com amigos. Para Cordeiro (2007, p. 27), “[...] a única (ou melhor)

maneira de aprender, nesse caso, é pela observação e repetição dos movimentos demonstrados pelo adulto.” Em outras palavras, cada aluno aprende de modo particular mesmo que a aprendizagem se dá em contato com o coletivo, nos processos de interação social, porém, é necessário que o professor estimule o desenvolvimento das habilidades trabalhadas em sala de aula, neste caso, a produção de textual inserida nos estímulos sociocomunicativos por meio de uma didática dinâmica e atrativa que estimule a compreensão dos falantes nos espaços em que as comunicações – os textos orais – ocorrem.

Notei como atividades que se aproximam da realidade comunicativa dos alunos podem mobilizar aspectos emocionais como *motivação* e aspectos cognitivos como *atenção*, com isso, foi possível atestar as dimensões em que o texto alcança seus leitores.

Na continuidade, desenvolvemos outras atividades em relação ao texto, exploramos os diferentes gêneros que possuímos em nosso arcabouço textual. Para tanto, utilizei os artigos de opinião relacionando-os com objetos materiais e, posteriormente, às temáticas de relevância em nossa sociedade, como o *racismo estrutural*. Percebo que quando relacionei a opinião dos alunos com objetos usuais de suas rotinas — como uma garrafa de água — notei que eles se envolveram mais em dar suas opiniões sobre aquele item e, assim sendo, descreveram com interesse os aspectos que tornam importante ter uma garrafa para se hidratarem. O interessante nisso é como ao aproximar as realidades de estruturas textuais fazemos com que eles entendam que a estrutura do texto é uma característica e que, ao que se refere ao conteúdo formado, já faz parte de seus usos na comunicação.

Para tanto, é notório que, em um primeiro momento, propor que dissertemos sobre uma garrafa, causou-lhes uma impressão positiva, o que permite que eles próprios criem a segurança da escrita. Com a continuidade da atividade, neste momento, já seguros do que havia proposto, pudemos estruturar um artigo sobre uma temática específica.

Figura 3-Produção textual significativa.



Fonte: Própria.

Notei que a materialização de fatores aproxima os alunos da sua autonomia, ao que se entende da aprendizagem, fator que difere a concretização do conhecimento com base em suas habilidades. Reparei também que nesta idade – aproximadamente 14 e 15 anos - é importante para eles a importância que nós professores damos às suas emoções e opiniões sobre como enxergam o mundo. Vê-los somente a partir de suas habilidades cognitivas é, para eles, limitante ao que se entende do que poderia ser — já que suas relações pessoais influenciam diretamente em suas realizações. Para Antunes (2002, p. 20), “Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Aprendemos na escola também quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.”

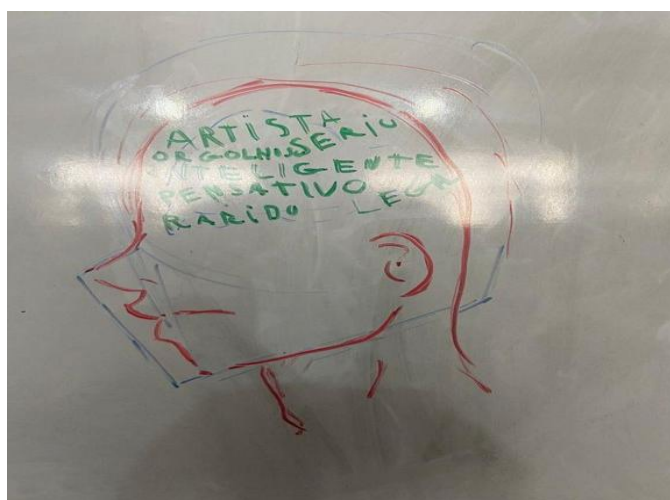
Há, para mim, um estranhamento em oferecer aos alunos somente propostas para que alguém perceba que é válido estar em sala. Isso me preocupa porque não é papel somente do professor a função de certificar um direito previsto na BNCC (Brasil, 2018) o de propiciar a toda criança e adolescente direito à educação, o qual prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação— este fator é uma forma de ver a educação como somente imposição hierárquica dos processos de formação educacional e foge da minha base de pesquisa que se pretende descrever e dar meios necessários para que, a partir do ensino da língua, os alunos potencializam suas habilidades. Isso desmotiva também ao que se entende formação de professores.

Além disso, produzimos uma proposta de atividade dentro do plano de aula que pretendia trabalhar conceitos de *ciberpoema*, aqui senti a dificuldade de caminhar com essa proposta já que dentro da escola não tínhamos acesso aos recursos tecnológicos necessários para se aplicar uma atividade educacional que trabalhasse estes conceitos, já que estes são compostos pela interatividade e criatividade poética com dimensões tecnológicas.

Com isso, surgiram as dúvidas de como levar a compreensão aos alunos sobre este material de forma que eles entendessem a proposta metodológica. Não tive também a possibilidade do uso de slides, datashow e outros materiais que fossem representativos do que eu pretendia. Entretanto, foi possível desenvolver as habilidades de coordenação motora, criatividade e flexibilidade mental já que utilizamos recursos dinâmicos a partir do desenho,

uma vez que, como alternativa encontrada a partir da minha própria adaptabilidade, criei uma outra proposta a partir do que me foi disponibilizado em sala de aula. Dei o nome de “Um pouco sobre mim”, sendo que nessa atividade eles puderam relacionar o conceito de *ciberpoema* e representar-se por meio de um desenho que fosse dinâmico e que tivessem definições sobre como eles se enxergam. Aqui retorno à minha visão pedagógica sobre a sensibilidade necessária para trabalhar poemas e a flexibilidade para ensinar a partir do que se tem como recurso.

Figura 4 - Ciberpoema: um pouco sobre mim.



Fonte: Própria.

Este aluno (J) que desenhcou a imagem acima, apesar de introvertido, concentrado somente em seus cadernos de desenho e pouco participativo nas minhas aulas, quando discutido conceitos mais pragmáticos, nos permitiu vê-lo desenhar no quadro da sala e além disso, se permitiu descrever-se para os colegas sem temer a forma que se enxerga. Penso que aqui, ele pertenceu aquele ambiente, deixando em nós as marcas de como poderia ser produzida a atividade sem tecnologia, mas com a concretização de suas habilidades. Segundo Zabala (1998, p.29),

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos.


Corroborando com este pensamento, entendo que as ações em torno de uma aula devem ser ponderadas em torno de aspectos que alcancem a realidade construída em cada

ambiente, o contexto em que as aulas acontecem bem como, as diferentes habilidades de cada aluno, são parte fundamental do plano de aula porque é nestes grandes detalhes que se aprimora pequenos movimentos que podem ter sido deixados passar nos anos anteriores em relação a aprendizagem de conteúdo.

4.2 PERCEPÇÕES DE MUNDO, EMOÇÃO E A COGNIÇÃO: A Literatura Concreta

Ao trabalhar com a parte literária, coexistiu, em minha visão, a percepção de poder adoçar os conhecimentos que deveriam ser formados a partir desses planos de aula. Entretanto, aqui entendo como o professor e suas características influenciam na sistematização do seu planejamento. Noto que as minhas habilidades movem o que será desenvolvido nos alunos. Essas influências também ditam o que será armazenado e marcado neles, visto que há dicotomias nessas escolhas. Dessa forma, foquei em um primeiro momento em buscar a concretização do literário com uma formação sistemática de atividades, mas também como forma de ter materiais extras para que os levassem às escritas e análises de forma individual.

Figura 5 - Conto Popular: concretização do literário.
Fonte: Própria.

7º ANO B	PROFESSOR:
Redação	ATIVIDADE 2
<p>Tema: contos populares e lendas</p> <p>Habilidades: (EF12LP1) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros, temas e nuances, inclusive aqueles sem ilustrações, por meio digital ou impresso. (EF12LP2) Localizar informações explícitas em textos. (EF12LP3A) Promover a leitura compreensiva e estudo da obra e ser reconhecido, utilizando recursos como a entonação expressiva e a prosódia. (EF12LP7) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (parágrafo final), ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumeração) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.</p>	
<p>NOME: _____</p> <p>UNIDADE ESCOLAR: _____</p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%;"> <p>CONTO POPULAR</p> <p>Conto popular é uma história muito antiga, que veio sendo contada de geração em geração, até chegar aos nossos dias. É uma história curta, com que acontece uma situação que se resolve no fim.</p> <p>Disponível em https://www.escola.com.br/atividade/atividade-de-interpretacao-o-pulo-do-gato-do-ano-Acesso-em-mar-de-2021.</p> </div> <div style="width: 65%;"> <p>Quem quer ouvir um conto?</p>  <p>Disponível em https://www.escola.com.br/atividade/atividade-de-interpretacao-o-pulo-do-gato-do-ano-Acesso-em-mar-de-2021.</p> </div> </div>	
<p>1. Leia o conto a seguir e responda às perguntas.</p> <p style="text-align: center;">O PULO DO GATO</p> <p>A raposa andava maluca para pegar o gato. Mas ela sabia como todo mundo sabe, que o gato é o maior mestre pulador e nem adiantava tentar agarrá-lo. Com um salto de banda, o danado sempre se safava. Decidiu então a raposa usar da esparceza. Chegou-se para o gato e propôs a mim:</p> <p>— Chega de correr atrás um do outro, mestre gato. Vamos agora viver em paz!</p>	
<p>— Não é bem assim, comadre raposa — corrigiu o gato. — Não é um que corre atrás do outro, é uma que corre atrás do outro, é a "uma", que é a senhora, que corre atrás do "outro", que sou eu...</p> <p>— Bom, de qualquer forma, vamos fazer as pazes, amigo gato. Como o senhor é mestre em pulos, proponho que, para celebrar nosso acordo de amizade, o senhor me dê um curso de pulos, para eu ficar tão paladano como o senhor. Pago-lhe cada lição com os mais saborosos lês de rato que o senhor já experimentou! O gato aceitou e começaram as lições no mesmo dia.</p> <p>A raposa era aluna dedicada e o gato ótimo professor. Ensinou o salto de banda, o salto em espiral, a cambalhota simples, a cambalhota-com-piruetas, o duplo-mortal, o triplo-mortal e até o saca-rolha-composta. A raposa todos eles aprendia, praticava depois das aulas e, logo, já estava tão mestre em pulos quanto o gato.</p> <p>Decidiu então que já era chegada a hora de colocar em prática seu plano sinistro. No começo de outra aula, esgueirou-se por trás do gato e deu um bote, caprichando no salto mais zereiro que o mestre lhe tinha ensinado! E o gato? Deu um voltelo de banda, rolou no ar, e a raposa passou chapando por ele, indo esborrachar-se num toco de areia.</p> <p>Ainda tonta da queda, a raposa voltou-se para o gato e protestou:</p> <p>— Mas mestre gato, esse pulo o senhor não me ensinou!</p> <p>— Não ensinei, nem ensino! Esse é o segredo que me salva de malandros como a senhora, comadre raposa. Esse é o pulo do gato!</p> <p style="text-align: right;">BANDEIRA, Pedro. Nova Escola, nº48.</p> <p>Disponível em https://www.escola.com.br/atividade/atividade-de-interpretacao-o-pulo-do-gato-do-ano-Acesso-em-mar-de-2021.</p>	
<p>1. Quem é o autor do texto?</p> <p>_____</p>	
<p>2. Quem são os personagens do texto?</p> <p>_____</p>	
<p>3. Conte qual era o plano da raposa.</p> <p>_____</p>	
<p>4. Qual é o tema principal do texto?</p> <p>_____</p>	

Nessa proposta os alunos tiveram a possibilidade de fomentar seus pensamentos e criticidade em relação ao texto, bem como entender as estruturas e características que constroem esses materiais. Assim, foram estimulados em suas interpretações e na sua atenção, obtendo as oportunidades de análises próprias.

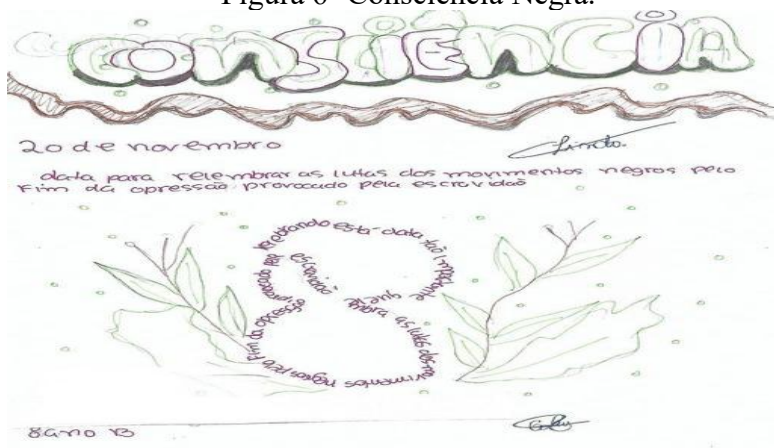
Vale lembrar que cada aluno, individuo precisa ter disposição para aprender, por isso é importante a prática pedagógica do professor balizada por conteúdos trabalhados de modo significativo, uma vez que, conforme Assubel apud Pelizzari, Kriegl, Baron (et.al. 2002, p. 38),

o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio

Desse modo, compreendo que a aprendizagem significativa ocorre na interação do aluno com os conhecimentos vivenciados em suas experiências cotidianas frente aos conteúdos escolares, isso foi possível de ser observado na medida em que busquei estimular os alunos em suas interpretações a partir dos estudos literários que sugerissem re(construções) conceituais e cognitivas inseridas em sua interação com o mundo, como diria Freire (2020), na condição de sujeitos históricos, sociais, portanto, existenciais, críticos e humanizados.

Alguns questionamentos parecem estar no campo da obviedade e, por um lado, poderia ser, mas se não nos atentarmos a discutir o óbvio não chegaremos a mover nossos alunos ao crescimento de seus raciocínios. É necessário educar seguindo uma métrica de degraus, o que forma os passos é o caminhar crescente. Assim, ao discutir a literatura a partir de uma visão teórica em que pude atestar o nível de interpretação, escrita e concentração dos alunos, decidi por trabalhar as atividades seguintes de uma forma mais lúdica e dinâmica, em decorrência também ao mês de novembro em que celebramos o *Dia da Consciência Negra*. Essas temáticas celebrativas são fontes de conexões importantes com nossas raízes culturais, bem como trazem em foco as estruturas que formam nossa sociedade.

Figura 6- Consciência Negra.



Fonte: Própria.

Essa aluna do trabalho acima, a qual gostaria de nomear como C, foi fonte de muita insegurança para mim, em minhas práticas. Tive dúvidas e medo em como lidar com sua necessidade de independência e seus pensamentos críticos e desafiadores.

Penso que foi um momento em que fomentou em mim as dúvidas das razões pelas quais eu estava e permanecia ali, e se eu estava cumprindo o papel de promover protagonismos. Em uma atividade específica ela me disse: *“Como você estuda para ser professora e não sabe essa resposta?”* Segundo Zabala (1998, p. 17),

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Entendo que somos todos seres em formação e que me autocobrar a exatidão em todas as respostas dadas é também auto sabotagem ao meu próprio processo formativo, porque ali naquele instante éramos duas pessoas buscando protagonismo. A aluna C buscava compreensão em suas dúvidas e, no processo em que a acompanhei, ela se mostrou extremamente criativa e empenhada em chegar em seus objetivos, o que também me mostra que não há como não promover relações interpessoais na sala de aula.

Neste contexto, desenvolvi com a turma dessa aluna, poemas concretos os quais obtiveram a proposta que eles representassem o dia 20 de novembro de maneira criativa, consciente e que entendessem a importância dessa data na história da nossa sociedade. Analiso que a relação dos textos e da história, quando representada de maneira artística, aflora em meus alunos a vontade de continuidade.

Ainda na temática de novembro trabalhei diferentes formas de fazerem essa representação. Deixo aqui alguns registros de momentos em que mais notei o apego deles a construir novas representações para a potencialidade da cultura negra em nosso país e como isso, influencia suas noções e desejos de persistirem em seus objetivos e de suas criticidades a discussões ideológicas.

Figura 7 - Momento de produção artística.



Fonte: Própria.

Figura 8 - Momento de produção artística.



Fonte: Própria.

Nessa proposta a motivação pela representação e a compreensão da data comemorativa é marcada pela vivacidade das cores delimitando espaços nas telhas e, o que antes era só um material vazio de sentidos, se torna arte. Segundo Zabala (1998, p. 16),

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elemento estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Compreendo que neste viés, nós existimos e coexistimos dentro das nossas existências porque somos feitos de pequenas partículas compartilháveis de momentos, As trocas, os relacionamentos e as vivências são sobre a coragem de se reinventar ou sobre se montar na infinidade ou finidade das aprendizagens.

Figura 9-Arte em Telha.



Fonte: Própria.

Figura 10 - Arte em Telha.



Fonte: Própria.

Compreendo que dentro de cada possibilidade de desenvolvimento potencializa-se o que espera, suas diferentes maneiras de protagonizar processos educacionais e suas habilidades cognitivas e socioemocionais que se integram formando desses seres potenciais em suas manifestações na sociedade em que estão inseridos. Segundo Antunes (2014, p, 61), “Não podemos deixar de frisar, portanto, que a prioridade máxima do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita. ”, mas para isso adentrar o universo de oportunidade de materiais e das tipologias textuais permite a democratização dos acessos educacionais a todos os tipos de habilidades que se diferem entre os alunos e amplia as capacidades que possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprender é inerência humana, posto isto, entendemos que se faz inato ao que concerne às relações e os contextos. Nesse pensamento, o SER professor, o qual discutido

neste trabalho é peça fundamental ao que se refere formação identitária e construções cognitivas e emocionais do ser humano em relação aos ensinamentos e aprendizagens.

Nesse sentido, retornamos ao questionamento que formou o presente trabalho, a interseção entre o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e o protagonismo do aluno no ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental I se dá ao ponto que se forma as compreensões e dimensões metodológicas de uma sala de aula.

A exposição dos alunos a diversidade de estímulos, os quais buscam ampliar o repertório cultural, linguístico, artístico voltado a uma prática lúdica ao que concerne a língua, permite a potencialização de suas habilidades e pertencimento as práticas docentes, as quais são fatores fundamentais para que o aluno protagonize os seus processos de formação.

Nesse ínterim, as reflexões foram postas para que pudessem balizar a compreensão de como funciona a construção do que se alcança as proporções da sala de aula, assim sendo não delimitar em suas pequenezas, mas enriquecendo em suas particularidades, dito isto, foi possível refletir sobre os objetivos desta pesquisa a partir das aprendizagens cognitivas que se fazem inseparáveis das emocionais.

Outrossim, é a percepção de como estar em contato com diferentes visões de mundo, de ensino, de cultura e de comportamentos permitiu a pesquisadora/estagiária a possibilidade de desenvolver também suas habilidades, em consonância, ao que se pretendia desenvolver em seus alunos, isso se dá pela influência dos contextos e dos estímulos enriquecedores as nossas competências.

Ademais, a edificação das bases sólidas do ensino em que integra os aspectos emocionais, cognitivos e permite ao aluno protagonismo, parte da pesquisa ação como discutido neste trabalho, aqui se faz nítida a visão de que um processo participativo da sociedade na elevação do ensino amplia as possibilidades de aprendizagem concreta. O sentido do concreto nesse viés, não diz respeito às expectativas postas sobre o aprender de cada aluno, mas à concretude do desenvolvimento subjetivo de cada ser em seus universos.

Por fim, este estudo é significativo ao que entende aspectos educacionais e sociais por interpelar a trilha percorrida no ensino da língua portuguesa para contribuir com o progresso de panoramas das habilidades de cada indivíduo participante da sociedade, e assim sendo, participante da composição educacional. Bem como, democratizar as diferentes formas de ser e fazer em vista do ensino.

Esse estudo pode alcançar espaços inimagináveis, já que as discussões aqui propostas têm cunhos profundos e reflexivos, nessa direção, como pesquisadora pretendo avançar nessa pesquisa em um mestrado para que consiga responder as perguntas que ainda virão sobre

como trilhar o caminho do ensino integrador das habilidades cognitivas e socioemocionais ao protagonizar os alunos como universos particulares, especialmente, lúdicas do ensino da língua portuguesa em decorrência de assuntos pragmáticos da linguagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ASSUBEL, David. In. **Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel**. PELIZZARI, Adriana. KRIEGL, Maria de Lurdes. BARON, Márcia. PIRIH, Nelcy. FINCK, Teresinha. DOROCINSKI, Solange Inês. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/2423/mod_resource/content/1/Teoria_aprendizagem_significativa.pdf . 2002. Acesso em 26 de junho de 2024.

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

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora vozes, 1983.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. v. 1.

DE FREITAS MUSSI, Ricardo Franklin; FLORES, Fábio Fernandes; DE ALMEIDA, Claudio Bispo. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & terra, 2020.

GATTI, Bernardete A. **Didática e Formação de Professores: provocações**. 47. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. 1150-1164 p.

LIBÂNIO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Curitiba: Editora UFPR, 2004. 113-147 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez editora, 2004.

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Marie. **Uma pedagogia da integração: Competências e aquisições do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.