



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH CAMPUS IV
CURSO: LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

PRISCILA DA CRUZ SANTOS

**APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES POR MEIO DO
USO DOS GÊNEROS E DA PRÁTICA SOCIAL**

Jacobina – BA

2025

Priscila da Cruz Santos

**APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES POR MEIO DO
USO DOS GÊNEROS E DA PRÁTICA SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Estadual da Bahia – UNEB,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e
Literaturas.

Orientador (a): Prof. (a) Dra Márcia Mendes

Jacobina – BA

2025

PRISCILA DA CRUZ SANTOS

**APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES POR MEIO DO
USO DOS GÊNEROS E DA PRÁTICA SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, sob orientação da Prof.^a Márcia Mendes.

Aprovado em: 09\12\2025

Banca Examinadora

Prof.^a Márcia Mendes

Orientadora

Prof. Antenor Rita Gomes

Examinador(a)

Prof.^a Patrícia Vilela

Examinador(a)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, pela força que me sustentou em cada etapa; à minha mãe, Jucineide que sempre me incentiva e me dá forças para enfrentar desafios e conquistar objetivos; à minha família, pelo amor e apoio incondicional; aos meus amigos, pela presença e incentivo constante; e a todos que acreditaram em mim ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, saúde e sabedoria para seguir firme até esta etapa tão importante da minha formação.

Agradeço à minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Cada palavra escrita neste trabalho carrega um pouco da presença e do suporte de vocês.

À minha orientadora, Prof.^a Márcia Mendes, pela orientação, atenção e cuidado, sempre oferecendo suporte e incentivo.

Aos colegas e amigos que estiveram presentes durante esta caminhada, oferecendo apoio, palavras de encorajamento e parceria nos momentos mais desafiadores.

Aos alunos com quem tive a oportunidade de conviver durante o estágio, que me ensinaram, por meio de suas histórias e experiências, a importância de uma educação contextualizada e significativa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho investiga como os gêneros textuais e a prática do letramento podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa para promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. A pesquisa parte da compreensão de que, ao trabalhar textos, temas e acontecimentos ligados à realidade local, social e cultural dos estudantes, o ensino se torna mais próximo, atrativo e relevante. Essa abordagem favorece a participação ativa dos alunos, que passam a discutir, comentar e interpretar os conteúdos com maior envolvimento, reconhecendo-se como sujeitos capazes de agir sobre o próprio contexto. Assim, a leitura e a escrita deixam de ser práticas escolares isoladas e assumem a função de instrumentos de compreensão e reflexão sobre o mundo, contribuindo para uma formação crítica, autônoma e alinhada às experiências reais dos estudantes.

Palavras-chave: Letramento. Gêneros textuais. Aprendizagem significativa. Contextualização. Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1 A educação como prática transformadora	9
1.2 O ensino de Língua Portuguesa no contexto atual: práticas significativas..	11
1.3 A aprendizagem contextualizada no ensino de Língua Portuguesa.....	13
1.4 A língua como prática social e o ensino contextualizado no ambiente escolar.....	17
1.5 O letramento: práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa.....	20
1.6 A pedagogia freireana e sua contribuição para a prática contextualizada..	22
1.7 Gêneros textuais como ferramentas de construção de saberes.....	23
2 METODOLOGIA	
2.1 A pesquisa-ação.....	28
2.2 Relato de experiência – Estágio III no Colégio Gilberto Dias de Miranda...31	
2.2.1 Práticas contextualizadas no ensino de Língua Portuguesa: experiências do Estágio III.....	34
2.3 Relato de experiência – Estágio IV no Colégio Deocleciano Barbosa de Castro.....	36
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	
3.1 Análise das produções poéticas dos estudantes	45
3.2 Análise: aplicação do diagnóstico de leitura e interesse em notícias (nacional e local)	47
3.2.1 Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio IV.....	50
3.3 Comparação das práticas pedagógicas nos Estágios III e IV.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	60

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitos alunos têm enfrentado dificuldades significativas no processo de aprendizagem, sobretudo no que se refere à alfabetização, ao letramento e ao domínio dos gêneros textuais. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC, 2024), o Brasil alcançou um índice de 56% de crianças alfabetizadas, um avanço em relação a avaliações anteriores, mas que ainda deixa 44% dos estudantes fora do nível esperado. Esse cenário revela que uma parcela expressiva de alunos continua encontrando obstáculos para desenvolver plenamente as habilidades de leitura e escrita, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tais defasagens estendem-se ao ensino fundamental e médio, evidenciando a necessidade de repensar as práticas pedagógicas adotadas.

Diante dessa realidade, torna-se urgente implementar estratégias educacionais que respondam às diferentes necessidades dos estudantes e que valorizem suas vivências, culturas e contextos sociais. Um ensino verdadeiramente inclusivo e transformador precisa conectar os conteúdos escolares ao cotidiano dos alunos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Nesse processo, é essencial reconhecer o papel da família como parceira ativa, uma vez que a educação é responsabilidade compartilhada entre escola, comunidade, família e Estado, conforme estabelece a Constituição Federal, ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, art. 205).

A aprendizagem contextualizada e significativa emerge, nesse contexto, como uma proposta eficaz para enfrentar os desafios relacionados à alfabetização, ao letramento e ao desenvolvimento geral das competências linguísticas. Ao aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, essa abordagem torna o processo educativo mais atrativo e motivador, permitindo que os alunos construam novos saberes a partir de seus conhecimentos prévios. O trabalho com gêneros textuais presentes no

cotidiano dos alunos potencializa esse processo, pois evidencia o uso social da linguagem e amplia a compreensão sobre a função prática de cada texto.

Assim, quando o ensino é articulado ao letramento e aos gêneros textuais, o conhecimento escolar deixa de ser apenas teórico e passa a assumir um papel social e transformador. Os estudantes compreendem o sentido do que aprendem, desenvolvem habilidades comunicativas e tornam-se sujeitos capazes de interpretar, interagir e atuar de forma crítica nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, a escola contribui para a formação integral do aluno, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo, fortalecendo a autonomia, a criatividade e a participação ativa na sociedade.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo analisar como a aprendizagem contextualizada e significativa, aliada ao uso de gêneros textuais e das práticas sociais de linguagem, contribui para a construção de saberes no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, espera-se que a adoção de práticas contextualizadas, ancoradas nos gêneros textuais e nas experiências reais dos alunos, contribua para minimizar as dificuldades que ainda marcam o percurso escolar de muitos estudantes e para ampliar, de forma contínua, o número de sujeitos plenamente alfabetizados e letrados, capazes de compreender, refletir e participar criticamente da sociedade.

1.1 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

A educação é uma das ferramentas mais poderosas para o desenvolvimento humano e social. Ao longo da história, ela tem constituído o alicerce de transformações profundas, impulsionando avanços científicos, artísticos, políticos e culturais. No Brasil, nas últimas décadas, tem-se buscado consolidar uma educação de qualidade e equitativa para todos, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que estabelece direitos de aprendizagem essenciais para os estudantes da Educação Básica. O compromisso com uma educação pública democrática e formadora também é reafirmado pela Constituição Federal, ao determinar que “a educação, direito

de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, art. 205). Nessa direção, Paulo Freire (1996) nos lembra que “a educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Assim, ampliar o acesso à escola e implementar políticas públicas de inclusão educacional representam passos fundamentais para reduzir desigualdades históricas e promover a formação integral do aluno.

Porém, vale ressaltar, que embora o acesso escolar tenha avançado, o desafio atual consiste em garantir a qualidade do ensino oferecido. Torna-se urgente, portanto, promover um ensino transformador, que não se limite à transmissão mecânica de conteúdos, mas que desperte a criticidade, a participação e a criatividade dos estudantes. Trata-se de consolidar uma prática pedagógica que dialogue com a vida dos alunos, suas experiências, seus saberes e seus contextos socioculturais.

Nessa perspectiva, Freire (1996) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A educação significativa, portanto, deve ser contextualizada, crítica e libertadora, estimulando não apenas a aprendizagem escolar, mas também a capacidade de interpretar, interagir e atuar sobre o mundo. Assim, o papel do educador ultrapassa a função transmissiva: ele deve mediar, provocar reflexões, escutar o estudante e oferecer condições para que ele atribua sentido ao conhecimento, compreenda seu lugar na sociedade e desenvolva autonomia, protagonismo, responsabilidade e transformação.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel (2003), reforça essa concepção ao afirmar que o fator mais importante para aprender é aquilo que o aluno já sabe. O novo conhecimento só se torna significativo quando se ancora nos saberes prévios dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais profunda, crítica e duradoura. Ao incorporar, no ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais que dialoguem com a realidade, a linguagem e as vivências dos alunos, o professor estabelece pontes entre conhecimento prévio e conteúdo escolar. Essa

abordagem potencializa a compreensão, desenvolve habilidades linguísticas e comunicativas e torna o aprendizado mais relevante, motivador e conectado ao cotidiano.

Nesse sentido, o planejamento de atividades contextualizadas à realidade dos estudantes mostra-se indispensável, pois favorece o engajamento e contribui para a construção de aprendizagens realmente significativas. Todavia, esse processo não depende exclusivamente da escola. É igualmente fundamental que o estudante demonstre disposição para aprender e que família e instituição escolar assumam um compromisso conjunto de cuidado, acolhimento e incentivo. Além disso, a ampliação do repertório cultural e o estímulo contínuo ao letramento constituem elementos essenciais para a formação integral do sujeito, promovendo seu desenvolvimento acadêmico, social e pessoal.

Portanto, a educação que se busca construir deve ser democrática no acesso e transformadora em sua prática. Mais do que garantir a presença do estudante na escola, é necessário inseri-lo em um ambiente que o motive, valorize sua identidade e o prepare para atuar de maneira ética e crítica em sua comunidade. Trata-se de consolidar uma escola que ensine com propósito, que dialogue com o cotidiano dos estudantes e que incentive a formação de leitores e escritores capazes de interagir com o mundo de forma crítica, consciente e participativa. Nessa perspectiva, discutir o ensino de Língua Portuguesa torna-se essencial, sobretudo por seu papel central na construção de saberes contextualizados e na formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ATUAL: PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

A história da educação evidencia transformações profundas que acompanharam mudanças sociais, culturais e políticas ao longo do tempo, modificando as maneiras de ensinar e aprender. Durante muitos anos, a escola pautou-se em práticas tradicionais centradas na transmissão mecânica de

conteúdo, valorizando a memorização e a repetição e ignorando as experiências e os saberes prévios dos estudantes. Nas últimas décadas, porém, observa-se uma mudança de perspectiva: o aluno passa a ser reconhecido como sujeito ativo no processo educativo, e a escola assume a responsabilidade de promover uma formação integral, contemplando aspectos cognitivos, afetivos e sociais (Freire, 1996; Nóvoa, 1995).

No cenário educacional contemporâneo, é indispensável compreender que os estudantes chegam à escola com repertórios culturais diversos, trajetórias distintas e modos múltiplos de aprender. Quando esses saberes são desconsiderados, o processo de ensino torna-se distante e pouco significativo, dificultando a aprendizagem. Paulo Freire (1996) destaca a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos que o aluno já possui para que o ensino se torne vivo, crítico e aplicável ao cotidiano.

Freire (1996) ilustra essa perspectiva com um exemplo concreto e profundamente atual:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos [...]? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina...? (Freire, 1996, p. 31–32).

Essa citação evidencia que o ensino significativo não se limita ao conteúdo escolar, mas nasce da articulação entre conhecimento e realidade. Quando o professor parte de problemas reais vivenciados pelos estudantes como poluição, desigualdade, violência ou questões comunitárias, ele não apenas ensina, mas promove reflexão crítica, consciência social e protagonismo estudantil. Assim, a escola cumpre seu papel formador ao contribuir para que o aluno compreenda a sociedade em que vive e atue nela de maneira ética, reflexiva e responsável.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa no contexto atual deve priorizar práticas pedagógicas contextualizadas, que articulem leitura, escrita, oralidade e escuta em situações reais e significativas. A partir dessas práticas, o estudante desenvolve habilidades linguísticas essenciais, amplia sua

capacidade de argumentar, interpretar, refletir e produzir sentidos. Essa perspectiva entende a linguagem como construção social e como espaço de emancipação e transformação, pois, como afirma Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11) e ensinar significa “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Nessa mesma direção, Possenti (2003) destaca que o trabalho com a linguagem deve privilegiar os usos reais, sentidos produzidos socialmente e práticas que integrem o aluno ao seu contexto.

Práticas contextualizadas tornam o aprendizado mais engajado e relevante, pois permitem que o estudante reconheça sua própria experiência como parte do processo educativo. A leitura e discussão de textos que dialogam com interesses de sua faixa etária, com seu território e com questões ambientais, relações humanas, cultura local, mídias digitais, entre outros, favorecem o envolvimento efetivo nas atividades. Além disso, ampliam o repertório cultural, fortalecem a autoestima e estimulam a participação ativa.

Outra contribuição essencial das práticas contextualizadas está no desenvolvimento da competência comunicativa, que permite ao estudante usar a linguagem em diferentes situações sociais, adequando-se aos variados contextos. A escrita de relatos, debates orais, interpretação de textos cotidianos e atividades que envolvem observação da realidade contribuem para formar sujeitos capazes de compreender e produzir discursos críticos e coerentes, aptos a atuar na vida social.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve integrar o respeito à diversidade linguística, o domínio gradativo da norma-padrão e a valorização dos modos reais de uso da linguagem, sempre considerando o contexto de vida dos estudantes. Ao promover práticas pedagógicas significativas e situadas na realidade concreta, a escola não apenas ensina conteúdos, mas forma cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de interagir de maneira consciente com o mundo.

1.3 A APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A aprendizagem contextualizada e significativa constitui um dos pilares para o ensino eficaz da Língua Portuguesa, especialmente em contextos que demandam uma maior conexão entre os conteúdos escolares e a realidade sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre a importância de dar sentido ao que se aprende, considerando que a apropriação dos saberes se torna mais eficaz quando os alunos conseguem relacionar o conteúdo escolar com suas vivências diárias.

Desde os primeiros anos escolares, os estudantes são apresentados a uma variedade de conteúdos e disciplinas, porém nem sempre conseguem compreender o propósito e a aplicabilidade desses conhecimentos em seu cotidiano. É comum que surjam dúvidas como “Por que estamos estudando isso?” ou “Onde vou usar isso na vida?”, indicando a necessidade de uma aprendizagem que vá além da simples memorização e que realmente faça sentido para o aluno.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais torna-se um recurso pedagógico essencial, uma vez que possibilita estabelecer relações entre os conteúdos escolares e situações reais de comunicação. Como afirma Soares (2009, p. 10), “sobre um mesmo tema podem (devem?) ser produzidos, em diferentes situações discursivas, diferentes textos para diferentes leitores, em função dos seus objetivos, interesses, características – um mesmo tema em diferentes gêneros.”

Com isso, percebe-se que aprender a ler e a escrever envolve participar de práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido ao estudante. Nas palavras de Soares (2004, p. 23), “aprender a ler e a escrever significa aprender a usar a língua escrita em práticas sociais, e não apenas dominar um conjunto de técnicas.” Isso destaca que o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da decodificação, aproximando o aluno das funções sociais da linguagem.

Ao compreender a língua como prática social, reconhece-se que os textos não existem isoladamente, mas ganham significado em contextos concretos. Soares (2002, p. 45) enfatiza que “os textos não existem isolados;

eles fazem sentido porque estão inseridos em práticas sociais que lhes dão função, finalidade e público.” Portanto, trabalhar gêneros textuais de forma contextualizada contribui para que o estudante participe de práticas autênticas de leitura e produção de textos, ampliando sua autonomia linguística e sua capacidade de atuar criticamente na sociedade

Essa concepção também se confirma na prática pedagógica em aulas de Língua Portuguesa, onde se observa que os temas próximos à realidade dos estudantes, aqueles que permitem comentários, reflexões e exemplos do cotidiano, despertam maior interesse e envolvimento. Tal constatação dialoga com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2003), segundo o qual o aprendizado se torna mais efetivo quando os novos conteúdos se relacionam aos conhecimentos prévios do aluno, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura.

Assim, o ensino deve estabelecer um diálogo constante com a vida dos estudantes, respeitando suas realidades, interesses e necessidades. Aprender a ler e a escrever, por exemplo, não deve ser um fim em si mesmo, mas uma ferramenta para expressar ideias, compreender o mundo, acessar informações, comunicar-se com os outros e transformar a realidade (Soares, 2009). O ensino de gêneros textuais, regras gramaticais ou interpretação deve ter relevância prática, podendo ser aplicado em situações como a leitura de jornais, a escrita de cartas, a produção de poemas ou a análise de notícias.

A aprendizagem contextualizada, no campo do ensino de Língua Portuguesa, tem se consolidado como uma perspectiva teórica e prática capaz de aproximar o estudante de sua realidade social, cultural e comunitária. Essa abordagem compreende que o conhecimento não pode ser fragmentado ou descolado da vida cotidiana, mas deve dialogar com as experiências concretas dos alunos, favorecendo a construção de saberes que tenham significado e aplicabilidade. Nessa direção, diversos autores defendem que o processo educativo precisa ser enraizado no contexto social e cultural dos estudantes, de modo que eles reconheçam o valor daquilo que aprendem e possam utilizar esse conhecimento para transformar sua realidade.

Entre os pensadores que contribuem para essa compreensão está Maria Teresa Nidelcoff, em sua obra *Uma Escola para o Povo*. A autora enfatiza que a escola deve assumir um compromisso social com as comunidades que atende, afirmando que o ensino só se torna efetivamente significativo quando permite ao estudante compreender sua própria realidade e nela intervir. Para Nidelcoff (1985), uma escola coerente com a função social da educação não se limita a transmitir conteúdos, mas promove a formação de sujeitos críticos capazes de compreender e transformar o meio em que vivem. Assim, o papel social do conhecimento é central: aprender implica a possibilidade de devolver algo à comunidade, seja por meio da resolução de problemas, da leitura crítica da realidade ou da participação ativa no mundo social.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as concepções de Paulo Freire, autor que também compreende a educação como prática social transformadora. Freire (1996) defende que todo ato educativo é político e que a aprendizagem deve possibilitar “a leitura do mundo” para além da leitura da palavra. Para ele, o conhecimento significativo nasce quando há relação entre o conteúdo escolar e a experiência do estudante, mobilizando reflexão, criticidade e ação. Tanto Nidelcoff quanto Freire convergem ao afirmar que a escola tem o dever de construir pontes entre saber escolar e vida comunitária, reconhecendo que o estudante aprende para transformar, e não apenas para repetir informações.

Segundo Kleiman (2007), o ensino de língua deve ir além da simples transmissão da estrutura linguística, incorporando usos sociais da linguagem, práticas de letramento e situações reais de comunicação. Ao trabalhar com gêneros presentes no cotidiano dos estudantes como: cartas, bilhetes, receitas, notícias, anúncios, entrevistas e textos digitais, a escola possibilita que eles compreendam a função social desses textos e desenvolvam habilidades comunicativas autênticas. Dessa forma, a língua deixa de ser ensinada de maneira abstrata e passa a ser inserida em contextos reais de significação: os alunos trazem para a sala de aula os textos que encontram fora dela, podendo analisá-los, interpretá-los, refletir sobre seu uso e transformá-los, fortalecendo a relação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa Ausubel, (2003) encontra nos gêneros textuais uma ponte ideal: ao partir dos conhecimentos prévios e das experiências socioculturais dos estudantes, o ensino ganha sentido. Quando o aluno compreende por que está aprendendo determinado conteúdo e como ele pode ser utilizado em sua vida, ocorre a ancoragem cognitiva que torna o aprendizado estável, funcional e profundo.

Assim, ao integrar aprendizagem contextualizada, letramento e gêneros textuais, o ensino de Língua Portuguesa aproxima-se da realidade dos estudantes, estimulando autonomia, criticidade e participação social. Como defende Nidelcoff (1985), a escola deve ser um espaço de emancipação e compromisso com o coletivo; como ressalta Freire (1996), deve possibilitar ao estudante compreender e transformar o mundo; e como argumenta Kleiman (2007), deve promover o uso social da linguagem em práticas reais de leitura e escrita. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa se configura não apenas como transmissão de conhecimento, mas como um instrumento de inclusão, cidadania e transformação social, capaz de preparar alunos para interagir de maneira crítica, ética e significativa com sua comunidade e com a sociedade.

1.4 A LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL E O ENSINO CONTEXTUALIZADO NO AMBIENTE ESCOLAR

Compreender como construímos e compartilhamos significados no cotidiano, por meio da linguagem e da interação social, é essencial para a formação de uma sociedade mais consciente e crítica de sua organização. Ao analisarmos a diversidade de línguas e formas de expressão, como a comunicação verbal, escrita, gestual, imagética e simbólica, ampliamos a percepção sobre a riqueza cultural e sobre os múltiplos modos de produzir sentido. Esse processo reflexivo contribui para valorizar a pluralidade comunicativa e compreender como nossas interações moldam o ambiente social.

A reflexão sobre a linguagem acompanha a humanidade desde os primórdios da civilização. Desde os povos antigos, o ser humano demonstrou

interesse em se comunicar e transmitir significados, seja por meio de contação de histórias, lendas, cantos ou rituais. No século IV a.C., surgiram os primeiros estudos sistemáticos sobre a língua, inicialmente motivados por razões religiosas, especialmente a preocupação em preservar a integridade de textos sagrados. Entre os estudiosos da época, destacam-se os gramáticos hindus, como Panini, que desenvolveram análises estruturais da língua e contribuíram para uma compreensão mais profunda dos sistemas linguísticos.

Atualmente, reconhece-se que a linguagem constitui uma capacidade humana de comunicar-se, expressar pensamentos e sentimentos e interagir com o mundo. Trata-se de um fenômeno complexo que se manifesta em dimensões físicas (sons e gestos), psíquicas (pensamentos e emoções) e sociais (normas e convenções culturais). A linguagem, portanto, é um conceito amplo que engloba todas as formas de comunicação humana, enquanto a língua corresponde a um sistema específico de signos e regras compartilhado por uma comunidade, possibilitando a interação organizada e funcional entre seus membros.

Para Saussure (1969, apud Petter, 2003, p. 16), a língua é “um sistema de signos — um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade. ” Cada signo linguístico é composto por dois elementos essenciais: o significante, que corresponde à forma material do signo, como sons, letras ou imagens; e o significado, que é o conceito ou ideia associada a esse significante. Essa relação é arbitrária, baseada em convenções sociais implicitamente acordadas pelos membros da comunidade. Contudo, não é estática: a língua se adapta gradualmente às transformações culturais e sociais.

Assim como a própria linguagem, as línguas estão em constante evolução, refletindo a identidade cultural dos seus falantes. Novas ideias, avanços tecnológicos, movimentos sociais e influências culturais impactam diretamente a língua, promovendo a incorporação de novos termos,

expressões e modificações estruturais. Dessa forma, as línguas acompanham o ritmo das mudanças culturais e sociais, ajustando-se às necessidades comunicativas e às visões de mundo dos indivíduos.

Por isso, no ambiente escolar, o ensino da Língua Portuguesa deve equilibrar o respeito à diversidade linguística e o domínio da norma padrão. Como sistema vivo e dinâmico, a língua apresenta variações que refletem identidades, histórias e contextos sociais distintos, mas é igualmente necessário que os estudantes desenvolvam competências na norma culta para atuar em situações formais de comunicação, especialmente na produção acadêmica e no contexto profissional.

Para que a aprendizagem seja efetiva, é fundamental que se realize por meio de práticas significativas de leitura e escrita, utilizando gêneros textuais reais e temas contextualizados à realidade social dos estudantes, e não apenas pela memorização de regras. Dessa forma, os alunos desenvolvem não apenas o domínio das normas gramaticais, mas também a competência comunicativa necessária para interagir de maneira adequada em diferentes situações do cotidiano.

Possenti (2003, p. 20) afirma que “ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula”. Exercícios mecânicos, como cópias extensas ou preenchimentos de lacunas, não promovem reflexão nem aprendizagem significativa. Conforme o autor, “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (Possenti, 2003, p. 46-47). Nesse sentido, experiências autênticas, contextualizadas e alinhadas à realidade dos alunos revelam-se mais eficazes para o desenvolvimento linguístico, crítico e para a superação do ensino puramente mecânico.

Além disso, a leitura e a escrita não devem ser tratadas apenas como atividades avaliativas isoladas. No mundo real, escritores, jornalistas e produtores de conteúdo constroem seus textos por meio de pesquisa, revisão e

interação — práticas que a escola deve adotar para aproximar o ensino do uso funcional da língua (Possenti, 2003, p. 48-49).

Ao trabalhar com diferentes gêneros textuais, os alunos compreendem que cada situação comunicativa exige um uso específico da língua, desenvolvendo, assim, sua competência comunicativa. Esse processo está diretamente relacionado ao letramento, que vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a capacidade de interpretar, produzir e utilizar textos de maneira significativa no contexto social (Soares, 1998).

Dessa forma, o ensino contextualizado da Língua Portuguesa aproxima o conhecimento escolar da realidade dos alunos, incentiva a participação ativa, estimula o pensamento crítico e promove autonomia. Contribui, ainda, para a formação de cidadãos capazes de interagir com os múltiplos textos que circulam na sociedade. A produção de textos, debates, podcasts, poemas e histórias possibilitam que os estudantes compreendam a função social da linguagem, desenvolvam criatividade e consolidem o aprendizado de maneira prática e significativa.

Portanto, compreender a língua como prática social e o ensino contextualizado como estratégia pedagógica reforça a importância da aprendizagem significativa. Essa abordagem prepara os alunos para utilizar a língua de maneira funcional e crítica, ao mesmo tempo em que valoriza suas experiências, seus saberes prévios e sua identidade cultural.

1.5 O LETRAMENTO: PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A formação de leitores competentes e críticos constitui um dos principais desafios da Educação Básica, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Mais do que ensinar a simples decodificação de palavras, é necessário promover o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante interpretar, compreender e utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de participação social e de construção de sentido. Essa concepção rompe com o modelo tradicional de ensino e aproxima o aluno das práticas reais de

comunicação que permeiam seu cotidiano. Assim, o trabalho com leitura e escrita deve ser articulado à realidade do estudante, valorizando seus conhecimentos prévios e estabelecendo relações significativas entre o saber escolar e suas experiências de vida.

Nesse contexto, o conceito de letramento, conforme defendido por Magda Soares (1998), ultrapassa o ato mecânico de ler e escrever, pois envolve o uso social da leitura e da escrita nas diferentes práticas cotidianas. Trabalhar o letramento de maneira contextualizada é fundamental para que o estudante compreenda como o conhecimento escolar se relaciona com sua realidade, tornando-se uma ferramenta concreta para interpretar e atuar no mundo. Assim, mais do que desenvolver habilidades técnicas, busca-se formar leitores e escritores capazes de participar ativamente das interações sociais, culturais e comunicativas.

Segundo Soares (2009, p. 21), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. A autora esclarece ainda que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)” (Soares, 2009, p. 24). Essas afirmações evidenciam que o letramento diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais mediadas pela linguagem, independentemente do domínio pleno do código escrito.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento freireano, segundo o qual “ler o mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989). Para Paulo Freire, antes de aprender a ler o texto escrito, o indivíduo já interpreta o mundo que o cerca. Ensinar leitura, portanto, implica permitir que o estudante atribua sentido ao que lê, compreenda a função social da linguagem e reconheça a relevância do conhecimento escolar para sua vida.

Vale ressaltar que alfabetização e letramento são processos fundamentais e indissociáveis na formação do leitor. A alfabetização garante o

domínio do sistema de escrita, enquanto o letramento possibilita o uso social e significativo desse conhecimento. Dessa forma, ambos se complementam e devem ser trabalhados de maneira integrada para promover o desenvolvimento técnico, social e cultural dos estudantes.

Assim, trabalhar o letramento no contexto escolar implica criar situações de aprendizagem que permitam ao aluno interpretar, questionar e transformar a realidade, estabelecendo uma ponte entre a escola e o cotidiano, entre o texto e o mundo. Ao incorporar práticas reais de leitura e escrita ao planejamento pedagógico, o professor transforma o ato de aprender em um processo dinâmico, no qual o estudante se reconhece como sujeito ativo da construção do conhecimento. Essa abordagem, alinhada aos pressupostos de Soares e Freire, fortalece a autonomia intelectual e amplia a capacidade crítica, tornando o ensino de Língua Portuguesa uma prática verdadeiramente emancipadora.

1.6 A PEDAGOGIA FREIREANA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA CONTEXTUALIZADA

A pedagogia freireana é fundamental para compreender a educação como um processo significativo e contextualizado, pois enfatiza o papel transformador da escola na formação dos educandos e, conseqüentemente, da sociedade. Para Paulo Freire (1996, p. 34), “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Assim, a escola se configura como um espaço de construção da autonomia, da consciência crítica e do pensamento reflexivo, no qual os alunos deixam de ser receptores passivos e tornam-se sujeitos ativos do próprio aprendizado.

Freire critica a chamada “educação bancária”, modelo em que o professor apenas deposita informações nos alunos, que permanecem em posição de passividade intelectual (Freire, 1996, p. 72). Em oposição a essa concepção, o autor propõe uma prática dialógica, baseada no diálogo, na reflexão e na problematização da realidade concreta dos educandos. Nesse processo, o professor não é um detentor absoluto do saber, mas um mediador que aprende junto com os estudantes: “Ensinar exige a humildade de

aprender, na relação dialógica e respeitosa com o educando” (Freire, 1996, p. 86).

Essa perspectiva se articula diretamente com o ensino contextualizado da Língua Portuguesa, pois valoriza as experiências, os conhecimentos prévios e as vivências culturais dos alunos. Ao relacionar o conteúdo escolar à realidade social e linguística dos estudantes, fortalece-se o sentido da aprendizagem e amplia-se sua relevância, favorecendo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social.

Desse modo, a prática pedagógica, sob a ótica freireana, deixa de ser um ato neutro e passa a assumir um compromisso ético, político e humanizador, orientado para a emancipação dos educandos. O conhecimento não é mera reprodução, mas uma ferramenta para interpretar, questionar e agir sobre o mundo. Freire (1970) reforça que a prática educativa deve partir da realidade concreta dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e culturais, com saberes próprios que devem ser acolhidos e incorporados ao processo de ensino-aprendizagem.

No ensino de Língua Portuguesa, essa abordagem implica ir além do ensino técnico da leitura e da escrita, promovendo situações que estimulem a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a participação ativa. A linguagem passa a ser compreendida como instrumento de intervenção social, permitindo ao estudante interpretar, comunicar-se e transformar sua realidade.

1.7 GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTAS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

Os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano de forma natural e constante. Desde mensagens no celular, notícias, bilhetes, cartas, até receitas, relatórios e histórias, os textos que consumimos e produzimos possuem características específicas que revelam sua intenção comunicativa, público-alvo e contexto de uso. Por isso, é fundamental que os alunos compreendam que todo texto tem uma função social e uma intencionalidade, ou seja, ele existe para cumprir um propósito e influenciar de alguma forma o leitor ou interlocutor.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados que surgem e se desenvolvem em determinadas esferas da atividade humana, carregando em si a marca de seus usos sociais. Koch (2004) reforça que o trabalho com gêneros textuais na escola permite que os estudantes entendam a escrita como um ato social, que dialoga diretamente com o mundo real, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos.

Para os estudantes, reconhecer os diferentes gêneros textuais é também perceber que a leitura e a escrita não são ações neutras, mas sim práticas carregadas de significado e intencionalidade. É preciso interpretar, ir além da decodificação de palavras, para compreender o contexto, o objetivo do texto, as escolhas linguísticas do autor e o efeito esperado no leitor. Isso contribui para o desenvolvimento do letramento crítico, pois estimula a capacidade de analisar e refletir sobre os textos e suas funções sociais.

No ambiente escolar, trabalhar com gêneros textuais possibilita um ensino contextualizado, que valoriza as experiências e vivências dos alunos. Por exemplo, ao trabalhar com o gênero notícia, é possível trazer para a sala de aula temas atuais e relevantes para a comunidade, incentivando a reflexão e o diálogo. Já o gênero carta pode ser explorado para fortalecer habilidades de argumentação e expressão pessoal, valorização com os próprios pares escolares, ao mesmo tempo em que conecta o aluno a práticas sociais reais, como escrever para familiares ou órgãos públicos.

Dessa forma, o ensino baseado em gêneros textuais não apenas promove o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também prepara os alunos para compreender e interagir criticamente com os múltiplos discursos que circulam em sua vida cotidiana, formando cidadãos mais conscientes e participativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o ensino da Língua Portuguesa deve estar centrado no trabalho com gêneros textuais orais e escritos, compreendidos como formas de linguagem que circulam socialmente e se organizam a partir de diferentes situações comunicativas.

Essa perspectiva reforça a importância de ensinar a língua por meio de textos reais e funcionais, inseridos em contextos significativos para os alunos, permitindo que percebam a aplicabilidade do que aprendem no cotidiano.

Entre as competências gerais da Educação Básica, a BNCC destaca o domínio da linguagem como recurso para “comunicar-se, expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos” (BNCC, 2018). Nesse sentido, o trabalho pedagógico com gêneros textuais torna-se essencial não apenas para o desenvolvimento da competência linguística, mas também para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

A seleção do gênero a ser trabalhado deve levar em consideração, além dos objetivos pedagógicos, a faixa etária, o contexto sociocultural e os conhecimentos prévios dos alunos. A partir das experiências vivenciadas nos Estágios III e IV, bem como das leituras realizadas ao longo do curso de Letras, foram elaborados alguns exemplos de práticas pedagógicas contextualizadas, apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Sugestões de trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa

Gênero textual	Possibilidades de trabalho em sala de aula
Notícia	Leitura e análise de reportagens relacionadas ao cotidiano da comunidade escolar, abordando questões ambientais, sociais e culturais. Produção de notícias sobre acontecimentos da escola ou do bairro, favorecendo o desenvolvimento da escrita objetiva, do uso de informações reais, da observação crítica e do senso de pertencimento.
Carta de leitor	Produção de cartas de leitor a partir de temas debatidos em sala de aula, como bullying, racismo, violência e enchentes. Essa prática estimula a argumentação, o posicionamento crítico, a expressão de opiniões e a relação entre o conteúdo escolar e as vivências dos alunos.
Poema\Cordel	Trabalho com poemas, parlendas e cordéis visando ao

Gênero textual	Possibilidades de trabalho em sala de aula
	desenvolvimento da sensibilidade estética e à valorização da cultura local e regional. A produção poética sobre temas como origens, família e cotidiano contribui para o fortalecimento da identidade e da expressão dos estudantes.
Bilhete\Convite	Utilização de situações reais ou simuladas, como recados, festas e aniversários, para o ensino da linguagem funcional, considerando o contexto de produção, o interlocutor e a finalidade comunicativa do gênero, sendo distribuídas dentro do próprio ambiente escolar.
Propaganda	Análise de propagandas reais, escritas ou audiovisuais, e criação de campanhas sobre temas sociais e ambientais relacionado ao contexto dos estudantes. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do senso crítico em relação ao consumo, à mídia e às estratégias de persuasão.

Essas práticas, ao diversificar os gêneros e contextualizar seu uso, favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, permitindo que o aluno participe de forma mais ativa e reflexiva na sociedade. Quando o estudante se reconhece nas discussões em sala e compreende seu propósito comunicativo, a aprendizagem torna-se mais significativa e duradoura. Para isso, é essencial que os conteúdos abordem temas que permeiam a realidade social, cultural e comunitária dos alunos, aproximando-se de problemas reais e de possíveis soluções coletivas. A partir disso, a análise e o debate de textos que circulam socialmente fortalecem a capacidade de compreender o que é, para que serve e como agir diante das diversas práticas sociais de linguagem. Assim, o educando passa a interpretar e transformar criticamente sua realidade, devolvendo à comunidade um conhecimento contextualizado e socialmente relevante.

Ao valorizar a diversidade de gêneros e os contextos reais de produção e circulação de textos, o professor reconhece os saberes prévios dos alunos e os coloca como protagonistas no processo educativo.

Vale ressaltar que, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, é fundamental articular os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa à realidade social dos estudantes, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa e motivadora. Nesse sentido, a tabela a seguir apresenta propostas autorais de trabalho com diferentes gêneros textuais, elaboradas a partir das experiências vivenciadas nos Estágios III e IV e fundamentadas em estudos sobre letramento, gêneros textuais e educação contextualizada. As sugestões têm como objetivo promover maior engajamento e participação dos alunos, valorizando suas experiências e saberes prévios.

Tabela 2 – Gêneros textuais e sugestões de trabalhos contextualizados

Gênero textual	Sugestão de trabalho contextualizado
Notícia	Introduzir o gênero a partir de uma notícia local da cidade, levantando hipóteses e conhecimentos prévios dos alunos. Questionar se conhecem os envolvidos ou o local citado, estimulando a participação e o diálogo. Em seguida, apresentar o conceito e os elementos constitutivos da notícia, ampliando o repertório com notícias de âmbito nacional.
Diário pessoal	Propor que os alunos relatem oralmente aspectos de sua rotina. Apresentar a leitura de um diário que aborde vivências próximas à realidade dos estudantes, como repetência, faltas ou conflitos escolares, promovendo a reflexão sobre semelhanças com suas próprias experiências.
Propaganda	Levar os alunos a conhecerem propagandas presentes na cidade, por meio de observação direta ou aula de campo. Analisar as intenções comunicativas, o público-alvo e as estratégias de persuasão utilizadas.
História em	Promover momentos de leitura, análise e fruição das HQs,

Gênero textual	Sugestão de trabalho contextualizado
Quadrinhos	dialogando sobre personagens, linguagem verbal e não verbal. Propor a produção de histórias em quadrinhos com temáticas relacionadas ao cotidiano, à adolescência e às belezas e culturas locais.
Poemas, poesias e músicas	Trabalhar com músicas apreciadas pelos alunos, explorando as letras como textos poéticos. Discutir temas, recursos expressivos e a relação entre o texto e as vivências dos estudantes, favorecendo a identificação e o envolvimento com o conteúdo.

2. METODOLOGIA

2.1 A PESQUISA-AÇÃO

A metodologia deste trabalho fundamenta-se na pesquisa-ação, entendida como um processo em que o professor investiga a própria prática com a finalidade de aprimorá-la continuamente. Tripp (2005) defende que a pesquisa-ação é *“uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”* (p. 445). Essa concepção reforça a ideia de que o professor não apenas aplica métodos, mas analisa, problematiza e transforma seu fazer pedagógico à luz do que observa em sala.

A escolha pela pesquisa-ação se explica pela necessidade de ver a ideia pedagógica ganhando corpo na prática, testando estratégias, avaliando resultados e reajustando o percurso quando necessário. Como afirma Tripp (2005), o ciclo investigativo envolve planejar, agir, observar e avaliar, num movimento que *“oscila sistematicamente entre agir e investigar a respeito da prática”* (p. 446). Assim, a prática e a pesquisa caminham juntas: uma alimenta a outra.

A pesquisa-ação também revela sua importância quando pensamos nos desafios cotidianos da sala de aula. Mesmo quando partimos de conteúdos conectados à realidade dos alunos, algo que costuma despertar maior

interesse, é preciso reconhecer que surgem impasses, seja pela falta de repertório prévio, seja pela resistência inicial a novas propostas. Tripp (2005) destaca que a pesquisa-ação exige “julgamentos competentes” sobre o que realmente pode melhorar a situação, reconhecendo que as intervenções são feitas *em contextos reais, complexos e imprevisíveis* (p. 448). Isso reforça a necessidade de buscar estratégias constantes, revisitando o planejamento e reformulando caminhos.

Além disso, autores como Elliott (1991) e Somekh (2003) destacam que, na pesquisa-ação, o professor compreende melhor não apenas o que faz, mas principalmente por que faz. Somekh (2003) afirma que o professor, ao investigar a própria prática, se apropria das teorias de modo pessoal e situado, reinterpretando-as à luz das experiências reais da sala de aula. Dessa forma, teoria e prática deixam de ser esferas separadas: integram-se no processo reflexivo.

A pesquisa-ação, como metodologia docente, dialoga com a pedagogia crítica freireana. Freire (1982) já defendia que a ação pedagógica precisa estar vinculada à reflexão constante, pois *“não há prática sem reflexão, assim como não há reflexão sem prática”*. Esse pensamento se alinha profundamente ao ciclo da pesquisa-ação, no qual cada decisão é analisada, revista e reelaborada.

Esse caráter reflexivo também é descrito por Tripp (2005) quando afirma que o professor, ao investigar sua prática, precisa “coletar evidências sobre suas ações, pressupostos e valores” (p. 450). Esse movimento de auto confronto leva à autonomia profissional, ao mesmo tempo em que possibilita intervenções mais eficazes.

Assim, a pesquisa-ação não se resume a observar o que funciona, mas a compreender por que funciona, construindo um percurso pedagógico significativo e coerente com os objetivos do ensino. Essa metodologia foi essencial para acompanhar o desenvolvimento das atividades nos estágios III e IV, permitindo analisar como as propostas contextualizadas e significativas

repercutiram nos alunos e quais ajustes foram necessários para aperfeiçoar a prática.

No Estágio Supervisionado III, desenvolvido com turmas do Ensino Fundamental II, turma do 6º D, foi realizada uma atividade de caráter diagnóstico, com o objetivo de compreender o perfil dos alunos, suas formas de leitura, interpretação e participação, bem como sua relação com textos mais próximos ou mais distantes de sua realidade sociocultural.

A atividade consistiu na leitura e análise de duas notícias: uma de abrangência nacional e outra de caráter local. A proposta teve como finalidade observar as impressões dos alunos, o modo como realizavam a leitura, compreendiam as informações apresentadas e dialogavam com os colegas acerca dos temas abordados. A comparação entre os dois textos possibilitou identificar diferenças significativas no envolvimento dos estudantes, especialmente no que se refere à participação oral, à compreensão do conteúdo e ao interesse demonstrado durante as discussões.

A partir dessas observações, constatou-se que os alunos se mostraram mais atraídos, engajados e participativos quando o texto trabalhado apresentava maior proximidade com sua realidade sociocultural e situacional. Esse dado reforçou a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, que considerem o cotidiano e as vivências dos estudantes como ponto de partida para o trabalho com os gêneros textuais.

Uma segunda atividade diagnóstica consistiu na aplicação de uma ficha contendo perguntas objetivas, nas quais os alunos deveriam marcar “sim” ou “não”, indicando suas preferências, interesses e maior disposição para comentar determinados temas e textos. Os resultados obtidos por meio desse instrumento subsidiaram a análise apresentada na seção de resultados, contribuindo para a compreensão das escolhas metodológicas adotadas posteriormente.

Já no Estágio Supervisionado IV, a pesquisa foi ampliada e aprofundada, envolvendo uma turma numerosa e heterogênea. Apesar da

diversidade do grupo, os alunos demonstravam comprometimento com a realização das atividades propostas, ainda que apresentassem comportamentos de agitação e uma constante necessidade de respostas imediatas. Observou-se que os estudantes desejavam produzir rapidamente e se envolver de forma intensa nas tarefas, o que exigiu estratégias pedagógicas que equilibrassem dinamismo e reflexão.

Durante esse estágio, foram desenvolvidas atividades relacionadas à literatura e à cultura afro-brasileira, por meio da análise de músicas, poemas, narrativas e pesquisas que abordavam temáticas como racismo, preconceito, resistência e identidade. Tais temas mostraram-se diretamente ligados ao cotidiano dos alunos, considerando que se tratava de uma escola marcada pela diversidade étnico-racial, na qual a maioria dos estudantes se reconhecia como negra e vivenciava, em diferentes níveis, situações semelhantes às discutidas em sala de aula.

Nesse sentido, buscou-se, de forma contínua, contextualizar os conteúdos trabalhados, aproximando as discussões teóricas da realidade dos alunos. Essa abordagem favoreceu maior envolvimento, participação e qualidade nas produções desenvolvidas, evidenciando um diferencial significativo em relação às experiências vivenciadas no Estágio III.

A comparação entre os dois momentos revelou que, no Estágio Supervisionado III, houve maior dificuldade de diálogo e aprofundamento das atividades, em virtude da imaturidade dos alunos, do elevado número de repetentes e das limitações no tempo de intervenção. Esses fatores comprometeram a coleta de dados mais consistentes, o que motivou a continuidade da pesquisa no Estágio IV, onde foi possível realizar observações mais sistemáticas e uma análise mais aprofundada do trabalho com gêneros textuais contextualizados.

2.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA – ESTÁGIO III NO COLÉGIO GILBERTO DIAS DE MIRANDA

A prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa apresenta diversos desafios, especialmente quando se trabalha com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, marcados por histórico de reprovações, baixa frequência escolar e comportamentos de indisciplina. Nesses contextos, o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a simples aplicação de conteúdos didáticos ou o planejamento docente, sendo profundamente influenciado por fatores sociais, emocionais e estruturais.

Durante o Estágio Supervisionado III, realizado no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda, localizado em Jacobina (BA), foi possível vivenciar de forma concreta a realidade enfrentada pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. Embora a turma contasse com 27 alunos matriculados, poucos frequentavam regularmente as aulas. A evasão parcial, caracterizada pelo hábito de “filar” aulas, era uma prática recorrente, o que resultava em turmas constantemente reduzidas. Essa situação impactava negativamente na continuidade pedagógica, dificultando a progressão dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades previstas para a etapa de ensino.

Entre os estudantes que permaneciam em sala, era evidente o baixo nível de participação, o desinteresse pelas atividades e a elevada incidência de repetência. Muitos estavam cursando o 6º ano pela segunda ou até terceira vez. O baixo envolvimento refletia um quadro de desmotivação e de ausência de sentido no processo educacional. Observavam-se ainda comportamentos característicos da adolescência, como impaciência, agitação, resistência à autoridade e dificuldade de concentração, mas que, neste contexto, eram potencializados pelo histórico escolar fragilizado e pelo acúmulo de experiências negativas com o ambiente escolar.

Durante o estágio, algumas situações específicas chamaram atenção. Uma aluna, por exemplo, revelou estar no 6º ano pela terceira vez, atribuindo suas reprovações ao elevado número de faltas. Outra estudante afirmou ter sido reprovada após se desentender com uma professora e, como consequência, ter deixado de frequentar as aulas. Muitos demonstravam que seu interesse pelas atividades estava vinculado apenas à obtenção de nota.

Quando informados de que determinada atividade não seria avaliada formalmente, a maioria dos alunos perdia o foco, recusava-se a participar ou simplesmente ignorava a proposta. Tal postura evidencia um vínculo fragilizado com o processo de aprendizagem e reforça a importância de práticas pedagógicas mais envolventes, que façam sentido para os estudantes e promovam seu protagonismo.

Mesmo quando presentes, alguns alunos demonstravam-se alheios ao processo educativo, exigindo, por parte do professor, metodologias mais dinâmicas, breves e contextualizadas. Somente uma minoria conseguia acompanhar as aulas de Língua Portuguesa com regularidade, e, ainda assim, apresentava dificuldade em manter a atenção em explicações mais longas. Esse cenário reforça a necessidade de estratégias pedagógicas mais criativas, práticas e próximas da realidade discente.

É importante considerar que o êxito escolar não depende exclusivamente da atuação do professor. A parceria entre escola, família e estudante é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e emocional do aluno. Quando um desses pilares falha, o impacto é direto no desempenho e na permanência do estudante na escola. Dessa forma, o elevado número de repetentes na turma em questão revela, portanto, a sobrecarga enfrentada por esse sistema de apoio.

Outro fator relevante é a fase de transição vivida pelos estudantes do 6º ano. A pré-adolescência é marcada por mudanças físicas, emocionais e cognitivas significativas. Muitas vezes, os conteúdos escolares não conseguem dialogar com seus interesses ou vivências, o que dificulta ainda mais o engajamento. Por isso, compreender o perfil dos alunos e adaptar as propostas pedagógicas a esse contexto torna-se essencial.

Ao final do estágio, um dos alunos foi reclassificado, na modalidade voltada para estudantes com distorção idade-série. Com essa reclassificação, ele passaria a cursar de forma integrada os anos que havia repetido, buscando retomar seu percurso educacional. Em uma conversa espontânea durante uma das aulas, o aluno compartilhou, de maneira emocionada, que havia perdido o

contato com sua família e que, atualmente, vivia em um abrigo. Apesar da dificuldade, demonstrava vínculos afetivos com outros familiares próximos e se mostrava um estudante sensível, acolhedor e afetuoso com colegas e professores. Diante de seu relato, procurei incentivá-lo a continuar seus estudos, reconhecendo suas potencialidades e sua inteligência. Essa vivência reforça a importância de olhar para o aluno de forma integral, compreendendo que há, muitas vezes, histórias complexas por trás das dificuldades escolares aparentes.

A experiência no Colégio Gilberto Dias de Miranda evidenciou a necessidade urgente de repensar o papel da escola e, especialmente, o ensino de Língua Portuguesa enquanto ferramenta de expressão, identidade e transformação social. Um ensino que dialogue com a realidade do aluno, que respeite suas vivências e valorize suas experiências, têm maior potencial de promover uma aprendizagem significativa e duradoura. Além disso, o apoio da família desempenha um papel fundamental, pois incentiva os estudos, motiva o aluno a se engajar com os conteúdos escolares e reforça a percepção de que a aprendizagem é importante e relevante para sua vida.

2.2.1 PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO III

Durante a realização do estágio III, foram desenvolvidas atividades que buscavam estabelecer uma conexão direta entre os conteúdos trabalhados em sala e a realidade dos estudantes. Partindo da compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa se torna mais significativo quando dialoga com as vivências dos alunos, as práticas propostas foram planejadas para promover esse vínculo e estimular maior participação.

A primeira atividade realizada com a turma envolveu o trabalho com o gênero textual fábula, conforme previsto no planejamento curricular. Embora esse gênero seja relevante para o desenvolvimento da leitura e para a formação moral, observou-se baixo engajamento dos estudantes. Alguns alunos, por já terem repetido anos anteriores, consideravam o conteúdo infantil, mesmo estando no livro didático do 6º ano.

Diante dessa situação, foi necessária a reavaliação da abordagem metodológica, optando-se pelo trabalho com o gênero notícia, utilizando reportagens relacionadas a temas atuais e próximos da realidade dos alunos, como o incêndio ocorrido recentemente na cidade de Jacobina (BA). Essa mudança resultou em maior participação da turma, que demonstrou motivação para ler, comentar e analisar textos sobre acontecimentos reais e conhecidos.

Outro momento significativo ocorreu durante a leitura do conto de assombração “A Ciranda de Ossos”. Sendo uma turma de adolescentes, percebi que textos excessivamente simples não despertavam tanto interesse. Entretanto, esse conto provocou uma reação distinta: os alunos demonstraram atenção, curiosidade e entusiasmo em discutir o enredo. Como desdobramento, produziram cartazes ilustrativos inspirados na narrativa, o que possibilitou uma abordagem mais dinâmica e interdisciplinar.

Além disso, foi trabalhado o gênero diário pessoal, a partir de um texto que relatava um dia difícil na vida de um jovem. Durante a discussão, perguntei se os estudantes já haviam vivenciado situações semelhantes, e muitos se identificaram com a narrativa. Esse diálogo resultou em uma roda de conversa espontânea e acolhedora, fortalecendo o vínculo entre os alunos e mostrando que a leitura pode ser um espaço legítimo de expressão e reconhecimento.

As experiências observadas ao longo do estágio demonstram que o engajamento dos alunos está diretamente relacionado à capacidade do professor de tornar os conteúdos escolares relevantes, contextualizados e próximos de sua realidade. Aspectos como faixa etária, contexto social, experiências pessoais e estado emocional influenciam de forma decisiva a apropriação do conhecimento. Dessa forma, faz-se necessária uma prática pedagógica flexível, sensível e significativa, que reconheça o estudante como sujeito ativo na construção do saber.

Uma das intervenções realizadas durante o Estágio III foi o trabalho com o gênero digital notícia, com o objetivo de aproximar os estudantes de práticas reais de leitura e compreensão de textos presentes em seu cotidiano.

Inicialmente, apresentei o gênero, destacando suas características e sua função social. Para tornar a atividade mais significativa, selecionei uma notícia local, relacionada à cidade de Jacobina, permitindo que os alunos se reconhecessem no conteúdo e se engajassem de forma mais efetiva nas discussões.

Durante a leitura coletiva, os estudantes demonstraram grande interesse pelo tema, comentando o ocorrido, relacionando-o a suas experiências e manifestando curiosidade sobre os fatos. A partir dessas observações, identifiquei a necessidade de propor atividades mais lúdicas e dinâmicas para favorecer a atenção e participação, especialmente dos alunos com dificuldades de concentração ou histórico de repetência.

Trabalhamos então a identificação dos elementos da notícia (título, subtítulo, lead, corpo do texto e imagem). Cada parte foi destacada visualmente, e os alunos utilizaram lápis de cor para identificá-las, o que contribuiu para a compreensão do gênero. Em seguida, realizei uma atividade de montagem: levei as partes de outra notícia previamente recortadas, e os estudantes deveriam organizá-las e colá-las na ordem correta. Esse exercício favoreceu a leitura, a interpretação e o reconhecimento da estrutura composicional da notícia de forma interativa e lúdica.

As práticas foram planejadas para tornar o processo de aprendizagem mais interativo, contextualizado e atrativo, considerando as necessidades específicas da turma. As atividades lúdicas contribuíram para ampliar a participação, promover a colaboração entre os alunos e favorecer a construção de sentido a partir de um conteúdo próximo de sua realidade social.

2.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA – ESTÁGIO IV NO COLÉGIO DEOCLECIANO BARBOSA DE CASTRO

O Estágio Curricular Supervisionado IV foi realizado no Colégio Estadual Deocleciano Barbosa de Castro, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Diferentemente do Ensino Fundamental II, composto majoritariamente por estudantes em fase de pré-adolescência, o Ensino Médio apresenta um grupo

já formado por adolescentes, cuja maturidade se expressa nas interações, nos posicionamentos e nas responsabilidades assumidas em sala de aula. Essa diferença etária influenciou diretamente minhas percepções e aprendizagens ao longo do estágio.

Desde as primeiras observações, notei que os alunos do Deocleciano demonstravam comportamento mais responsável e participativo. As faltas eram raras e, durante as atividades, a maioria mostrava envolvimento e disposição em realizar as propostas. Embora houvesse alguns estudantes mais dispersos, especialmente aqueles que utilizavam o celular ou conversavam no fundo da sala, o ambiente geral era marcado por respeito, receptividade e bom relacionamento. Como estagiária, senti-me acolhida desde o início, tanto na fase de observação quanto na de regência, o que contribuiu para uma vivência formativa positiva e enriquecedora.

A disciplina acompanhada foi Linguagens e Cultura durante o estágio. Considerando o período próximo à Semana da Consciência Negra, desenvolvi atividades voltadas à temática afro-brasileira, especialmente relacionadas à resistência, à identidade e à valorização da população negra. Essa escolha dialogava diretamente com a composição da turma, formada majoritariamente por estudantes negros e pardos, o que reforçou a importância de trabalhar conteúdos contextualizados e socialmente relevantes.

As atividades foram planejadas de modo a estabelecer vínculos com o cotidiano e com as vivências pessoais dos alunos. Em uma das aulas, discutimos o conceito de “escravessência”, de Conceição Evaristo, a partir da leitura e análise de contos que evidenciavam experiências de sofrimento, luta e resistência da população negra. Esse momento possibilitou reflexões profundas sobre desigualdade racial, memória histórica e as marcas estruturais do racismo na sociedade contemporânea. Os estudantes participaram ativamente, demonstrando interesse e sensibilidade diante das discussões.

Em outra ocasião, analisamos uma reportagem sobre reconhecimento racial no Brasil, discutindo como, nas últimas décadas, tem aumentado o

número de pessoas que se identificam como negras ou pardas. A conversa proporcionou um diálogo significativo sobre representatividade, valorização da estética negra, aceitação dos cabelos crespos e mudanças sociais no modo como as identidades raciais são percebidas. Com isso, diversos alunos relataram experiências pessoais sobre o uso do cabelo natural e sobre o orgulho de assumir suas características, transformando a aula em um espaço de escuta e valorização das identidades presentes na turma.

Outra atividade relevante foi a análise da canção “Barrados no Baile”, de Edson Gomes, que aborda situações de preconceito e exclusão social. A música serviu como ponto de partida para discutir criticamente a presença do racismo nas relações sociais. Na letra, Edson Gomes denuncia o preconceito, mostrando pessoas que são “barradas” — ou seja, excluídas do “baile” — por não serem consideradas “gente bonita”.

A turma demonstrou grande engajamento, identificando-se tanto com a linguagem musical quanto com a temática abordada. Em um momento de surpresa e aproximação, um aluno comentou: “A senhora gosta de Edson Gomes é?”, evidenciando como elementos culturais próximos à realidade dos jovens favorecem a construção de vínculos e enriquecem o processo de aprendizagem.

Além disso, trabalhamos a releitura do poema “Sou Negro”, propondo que os estudantes produzissem textos inspirados na estrutura da obra, narrando aspectos de sua própria identidade, história de vida ou relação com a cultura negra. A proposta permitiu que expressassem vivências pessoais por meio da escrita, e muitos textos revelaram reflexões profundas sobre pertencimento racial, autoestima e reconhecimento cultural. O resultado foi significativo, e alguns textos serão analisados posteriormente neste trabalho.

De modo geral, a atuação no Colégio Deoclécio Barbosa de Castro foi marcada por experiências pedagógicas significativas e por um ambiente favorável ao desenvolvimento de práticas reflexivas. A participação ativa da turma reforçou a importância de uma educação contextualizada, sensível e comprometida com a realidade dos estudantes. De modo geral, as atividades

foram pesadas para dialogarem diretamente com o contexto social da turma, possibilitando debates essenciais sobre raça, cultura, história e resistência, contribuindo para uma formação crítica e integral.

Essa experiência reafirmou a importância de práticas pedagógicas que deem visibilidade às narrativas negras, valorizem saberes historicamente silenciados e promovam o respeito à diversidade. Trabalhar com temas significativos para os alunos favoreceu maior engajamento, ampliou seus horizontes interpretativos e fortaleceu sua percepção de identidade e pertencimento. Assim, o Estágio IV constituiu-se como um momento de grande aprendizagem pessoal, acadêmica e profissional, evidenciando os benefícios de uma educação comprometida com a realidade dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais consciente, humanizada e inclusiva.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO

Durante o estágio supervisionado realizado no Ensino Médio do Colégio Deocleciano Barbosa de Castro, foram desenvolvidas atividades que buscaram integrar leitura, interpretação e produção textual a partir de temas socialmente relevantes e conectados à identidade dos estudantes. As propostas foram pensadas considerando o perfil da turma, composta majoritariamente por alunos negros e pardos, e também o eixo temático da disciplina “Linguagem e Cultura”, que privilegia discussões sobre diversidade, identidade e resistência. A intenção foi promover uma aprendizagem significativa, aproximando os conteúdos escolares das vivências dos jovens e incentivando o protagonismo por meio da expressão crítica.

Uma das atividades desenvolvida foi intitulada História em Quadrinhos: Preconceito de Cor, inspirada na música “Preconceito de Cor”, de Bezerra da Silva. Inicialmente apresentei a canção à turma, e realizamos uma escuta atenta seguida de uma análise coletiva. A letra aborda situações marcadas pelo preconceito racial, denunciando estigmas historicamente associados às populações negras e periféricas, como no verso “somos crioulos do morro, mas ninguém rouba nada”. Esse trecho serviu como ponto de partida para uma reflexão profunda sobre como determinadas imagens e discursos

discriminatórios ainda permanecem vivos na sociedade brasileira. Os estudantes participaram ativamente da discussão, compartilhando percepções sobre episódios de racismo e desigualdade no cotidiano, tanto na escola quanto fora dela.

Após esse momento de análise, foi proposto a produção de uma história em quadrinhos que representasse uma situação de preconceito ou injustiça inspirada pela música. Os alunos, em grupo, deveriam criar personagens, definir cenários, elaborar balões de fala e pensamento e, ao final, construir uma mensagem que reforçasse valores de igualdade, respeito e valorização da identidade negra. A atividade mobilizou criatividade e senso crítico, permitindo que os jovens traduzissem suas reflexões em narrativas visuais. Os resultados demonstraram grande envolvimento, pois muitos quadrinhos retrataram experiências próprias ou vivenciadas por pessoas próximas, revelando como a temática do racismo faz parte da realidade social dos estudantes. A produção dos quadrinhos afirmou a importância do uso de textos multimodais como ferramenta pedagógica para trabalhar questões de identidade e cidadania, aproximando a linguagem da vivência concreta dos jovens.

Outra atividade realizada no estágio foi baseada no poema “Sou Negro”, de Solano Trindade, poeta cuja obra é marcada pela resistência, pela força identitária e pela valorização da ancestralidade. Após a leitura expressiva do poema, discutimos seus elementos estruturais, como os versos curtos, o uso de repetições, o ritmo marcado e a potência simbólica das palavras. Os estudantes mostraram interesse pela estética do poema e pela força das imagens construídas pelo autor, especialmente porque o texto dialoga diretamente com questões relacionadas à negritude, orgulho, memória e pertencimento.

Em seguida, cada aluno criaria o seu próprio poema inspirado na estrutura de Solano Trindade. Eles poderiam escolher entre três temas: “minha história e minha família”, “minha cultura e minhas tradições”, ou “o que me faz forte e resistente”. A ideia era que utilizassem repetições, palavras expressivas e vocábulos relacionados à cultura afro-brasileira, como ancestralidade,

resistência, raiz, força, tambor, comunidade e orgulho. Para auxiliá-los, disponibilizei uma lista de palavras que pudessem servir como inspiração. Muitos estudantes também utilizaram ferramentas digitais para pesquisar referências e ampliar seu repertório criativo, desde que a escrita final refletisse suas próprias vivências e identidades.

Sou Negro

Meus avós foram queimados

pelo sol da África

Minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós

vieram de Loanda

como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do engenho

novo

e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi

Era valente como quê

Na capoeira ou na faca

escreveu não leu

o pau comeu

Não foi um pai João

humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira

Na guerra dos Malês

ela se destacou

Na minh'alma ficou

o samba

o batuque

o bamboleio

e o desejo de libertação...

Solano Trindade (Recife, 1908 – Rio de Janeiro, 1974), ator dos livros “Poemas de uma vida simples” (1944), “Seis tempos de poesia” (1958) e “Cantares do meu povo” (1961).

Os poemas produzidos foram extremamente significativos. Os estudantes relataram suas histórias, destacaram a importância das famílias, valorizaram suas tradições e refletiram sobre seus contextos sociais. Alguns textos revelaram profunda sensibilidade e consciência identitária, demonstrando que, quando o aluno escreve sobre sua realidade e suas raízes, a produção textual ganha autenticidade e força. A atividade evidenciou o quanto a escola pode, e deve ser um espaço de valorização da identidade dos jovens, permitindo que reconheçam suas histórias como fonte legítima de conhecimento. Assim como defendem Paulo Freire e Magda Soares, a aprendizagem torna-se mais rica quando parte do mundo vivido pelos sujeitos e se conecta às suas experiências concretas.

De modo geral, as duas atividades realizadas no estágio mostraram que práticas pedagógicas contextualizadas, que reconhecem e valorizam a cultura e identidade dos estudantes, promovem maior engajamento e participação. Ao trabalhar a música, o poema, a história em quadrinhos e a produção poética, tornou-se possível desenvolver competências linguísticas ao mesmo tempo em que se discutiam temas socialmente relevantes, próximos ao contexto dos alunos, estimulando a reflexão crítica e o fortalecimento do senso de pertencimento.

A seguir, apresentam-se algumas releituras produzidas pelos alunos, nas quais demonstram compreensão e organização estrutural do poema conforme as orientações propostas. Cada produção aborda temáticas vinculadas à realidade próxima dos estudantes, constituindo um ponto de partida para a criação poética. Essa abordagem favorece uma aprendizagem

significativa e contextualizada, ao relacionar a produção literária às experiências e vivências dos alunos.

Poema 1 – “Minha história e minha família” (aluno 1)

Minha história e minha família

Sou negra, trago no corpo a força dos meus

Na pele, o barulho do tempo e da coragem

Das bisavós da raça, herdei a resistência

Que transforma cansaço em aprendizado e verdade

Vieram os humildes, firmes no amor

Erguendo a vida com trabalho e fé

Ensinando que nobre é quem luta

Mesmo quando o mundo não vê

Meus pais e tios seguiram o caminho

Com mãos calejadas e coração valente

Criam os filhos com esperança

Fazendo do pouco tudo que a gente sente

E hoje sou eu, junto com meus primos

Frutos de uma história bonita e sincera

Sou branca, viva, sou raiz que floresce

Sou voz da minha família inteira

Poema 2 – (sem título) (aluno 2)

Trago no peito o som do tambor

Eco dos antepassados
Sou fraco, sou força, sou cultura
Sou raiz que nunca se apaga

Minha família, meu canto, minha história e resistência
No balanço da minha vida
Carrego orgulho e consciência
Sou herança, sou tradição
Sou cor, brilho da minha cor

No chão da ancestralidade
Planto amor e valor

Poema 3 – “Sou Larissa” (aluno 3)

Sou Larissa,
Minha família perdeu minha bisa para uma doença.
A gente tinha uma cultura que era o caruru.
Quando ela se foi, isso acabou.

As nossas tradições eram ir na casa dela,
A gente fazia festa e éramos felizes.
Minha família ficou arrasada, mas nunca desunida.

O que fez a gente ser forte
Foi lembrar das coisas boas que ela fazia.
Isso me fez forte e resistente.

Diante daí, minha família só aumenta.
Meus avós foram se tornando bisavós,
E nossa família continua firme e forte,
Sempre preservando a nossa família.

E trago alegria e paz para dentro da casa dos meus avós,
E trazendo alegria e paz para dentro da casa dos meus avós.

Fim.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES POÉTICAS DOS ESTUDANTES

A proposta de criação poética inspirada no poema *Sou Negro*, de Solano Trindade, possibilitou aos alunos expressarem suas vivências, identidades e percepções de mundo. A partir da temática afro-brasileira e da liberdade criativa, os estudantes produziram textos marcados por subjetividade, valorização familiar, memória e ancestralidade.

A análise dos poemas revela que, quando o aluno escreve a partir do que conhece sua história, seus afetos, suas tradições, a escrita torna-se mais significativa e potente. Essa prática dialoga diretamente com os princípios da aprendizagem contextualizada e com a pedagogia freireana, que defende que “*não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes*” (FREIRE, 1996, p. 27). Assim, ao valorizar o repertório cultural dos estudantes, promove-se maior engajamento, interesse e capacidade reflexiva.

Dessa forma, as produções poéticas demonstram que a escrita, quando vinculada à realidade e à identidade dos educandos, favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a compreensão crítica da sociedade, de seus conflitos e das alegrias que permeiam suas trajetórias individuais e coletivas.

O primeiro poema analisado, “Minha história e minha família”, apresenta um forte vínculo com a ancestralidade e com o orgulho da negritude. A estudante inicia afirmando: “Sou negra, trago no corpo a força dos meus”, evidenciando consciência racial e pertencimento. Ao mencionar o “barulho do tempo” e a força herdada das bisavós, o texto articula memória, resistência e

continuidade histórica, mostrando que a identidade é construída a partir das gerações anteriores. O poema destaca o trabalho, a fé e a coragem como valores transmitidos pela família, reforçando a ideia de que a nobreza está na luta cotidiana, mesmo quando a sociedade não reconhece esses esforços. Ao final, quando a estudante afirma ser “raiz que floresce” e “voz da minha família inteira”, demonstra sentimento de responsabilidade e orgulho pela própria história, além de apontar para a construção de uma identidade coletiva que vai além do indivíduo.

Já o segundo poema apresenta um tom mais simbólico, com uso expressivo de metáforas e elementos culturais. Versos como “Trago no peito o som do tambor” e “sou raiz que nunca se apaga” remetem diretamente às matrizes africanas e à musicalidade como elemento de memória e força. O estudante afirma ser “fraco” e “força”, destacando a dualidade presente nas vivências de resistência, ao mesmo tempo em que reforça orgulho, consciência e tradição. A presença do tambor, da ancestralidade e da cor como símbolo identitário evidencia que a cultura afro-brasileira está viva no cotidiano dos jovens e constitui um elemento fundamental de pertencimento.

O terceiro texto apresenta uma abordagem mais narrativa e afetiva, marcada por um relato pessoal. A estudante inicia dizendo: “Sou Larissa, minha família perdeu minha bisavó para uma doença”, introduzindo o poema a partir de uma experiência de dor e luto. Aqui, a ancestralidade aparece vinculada à saudade e à ruptura de tradições, como o caruru — prática cultural que deixou de acontecer após a perda da bisavó. Mesmo assim, o texto destaca a união familiar e a força coletiva como elementos que sustentaram o grupo após o sofrimento. A estudante afirma que o que a tornou forte foi lembrar das coisas boas vividas com a bisavó, revelando uma perspectiva afetiva e resiliente. O poema finaliza reforçando a continuidade da família, a chegada de novos membros e a importância de preservar a união e a alegria, mostrando maturidade emocional e compreensão da importância das raízes familiares.

Os três poemas, cada um à sua maneira, evidenciam que os estudantes compreenderam a proposta de escrever a partir de suas vivências, e fizeram isso com profundidade, sensibilidade e autenticidade. As produções revelam orgulho identitário, valorização da ancestralidade, reconhecimento da cultura afro-brasileira, além de demonstrar habilidades de escrita poética, como uso de metáforas, repetições e expressividade. Essas produções confirmam a relevância de práticas pedagógicas que valorizam a voz dos estudantes, permitindo que encontrem no texto um espaço para se reconhecer, se afirmar e se fortalecer.

3.2 ANÁLISE – APLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DE LEITURA E INTERESSE EM NOTÍCIAS (nacional e local)

Como parte das intervenções realizadas durante o estágio III, foi aplicado um diagnóstico de leitura e interesse com o objetivo de compreender como os estudantes do 6º ano se relacionam com o gênero digital notícia. Buscou-se identificar não apenas o nível de compreensão leitora, mas, sobretudo, os temas jornalísticos que despertavam maior curiosidade e engajamento, favorecendo uma prática pedagógica mais contextualizada e próxima da realidade dos alunos. Para a atividade, foram apresentadas duas notícias:

Notícia 1 (nacional): Rompimento da barragem de 14 de julho, no estado do Rio Grande do Sul;

Notícia 2 (local): “*Jacobina: incêndio de grandes proporções atinge a Serra do Cruzeiro.*”

Após a leitura coletiva, os estudantes responderam a um diagnóstico composto por cinco questões, a saber:

- a) Qual das duas notícias chamou mais sua atenção?
- b) Sobre qual notícia você teve mais vontade de comentar ou fazer perguntas?
- c) Qual das duas notícias foi mais fácil de entender?
- d) Por que você acha que se interessou mais por essa notícia?
- e) Você gosta de saber o que acontece na sua cidade? Por quê?

3.2.1 RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO

Os dados coletados foram sistematizados e organizados conforme cada pergunta do instrumento, as respostas dos alunos foram:

Notícia que mais chamou atenção

Notícia 2 (local): 13 alunos

Notícia 1 (nacional): 2 alunos

Notícia sobre a qual tiveram mais vontade de comentar

Notícia 2 (local): 13 alunos

Notícia 1 (nacional): 2 alunos

Notícia considerada mais fácil de compreender

Notícia 2 (local): 12 alunos

Notícia 1 (nacional): 3 alunos

Justificativas para o interesse na notícia escolhida

Motivos para escolher a notícia local (Serra do Cruzeiro):

Aconteceu na cidade onde moram;

O local é conhecido (Serrinha, Cruzeiro);

Havia fumaça e risco;

Consideraram importante para sua segurança;

Sentiram proximidade com o acontecimento;

Consideraram relevante saber sobre Jacobina.

Motivos para escolher a notícia nacional:

Elevado número de mortes;

Perdas de casas e sofrimento;

Sentimento de compaixão pelos atingidos.

Interesse em saber o que acontece na própria cidade

Sim: 15 alunos

Não: 0 alunos

Entre as justificativas apresentadas pelos estudantes, destacam-se:

“Porque eu gosto de ficar informada.”

“Porque eu moro nela.”

“Porque me ajuda a me proteger.”

“Porque é interessante.”

Os dados revelam que os alunos demonstram maior interesse, compreensão e engajamento quando trabalham com notícias relacionadas ao seu contexto local. A notícia sobre o incêndio na Serra do Cruzeiro, um acontecimento que faz parte do cotidiano da comunidade, foi a mais citada em todas as categorias avaliadas: atenção, vontade de comentar e facilidade de compreensão.

Esse resultado confirma que a proximidade temática atua como um fator decisivo para o envolvimento dos estudantes com o texto. Quando conseguem relacionar o conteúdo com experiências pessoais, locais conhecidos e situações vividas na cidade onde moram, os alunos demonstram maior participação e entendimento. Isso reforça a importância de propor atividades de leitura que valorizem o território e a realidade dos estudantes.

A justificativa dos alunos também evidencia que, além do interesse, existe um sentimento de pertencimento e preocupação com o lugar onde vivem. Muitos afirmam que gostam de saber o que ocorre na cidade “para se proteger”, “porque moram nela” ou “para ficar informados”. Assim, o gênero notícia se torna não apenas um conteúdo curricular, mas uma ferramenta para fortalecer a cidadania.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar com notícias locais facilita a compreensão de aspectos como estrutura da notícia, linguagem informativa,

marcas da oralidade no digital e elementos básicos do texto jornalístico. Os alunos participam mais ativamente, comentam, fazem perguntas e se sentem seguros para expressar suas opiniões.

Esses achados dialogam diretamente com os princípios da aprendizagem contextualizada e significativa, que defende a articulação entre conteúdo escolar e realidade concreta dos estudantes. Além disso, aproxima-se da perspectiva freireana de que o conhecimento deve partir da leitura crítica do mundo, considerando o contexto social, cultural e territorial do educando.

A aplicação do diagnóstico e as atividades com notícias mostraram-se extremamente relevantes, pois revelaram que os alunos aprendem melhor quando conseguem estabelecer conexões significativas entre o conteúdo e sua própria realidade. O uso de notícias locais, portanto, não apenas favoreceu a compreensão leitora, como também estimulou a participação, o diálogo e o senso de pertencimento comunitário. Esses resultados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os saberes e experiências dos estudantes, fortalecendo uma educação que seja, de fato, significativa, crítica e contextualizada.

3.3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO IV

As atividades realizadas ao longo do Estágio IV tiveram como objetivo promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, valorizando a cultura afro-brasileira e possibilitando aos alunos refletirem sobre identidade, pertencimento e questões sociais presentes em seu cotidiano. A partir de músicas, reportagens, poemas e produções autorais, buscou-se criar um ambiente de diálogo, expressão e construção coletiva do conhecimento, em consonância com a perspectiva freireana de que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”* (FREIRE, 1996). Nesse sentido, as práticas adotadas permitiram integrar conteúdo, vivências e criticidade, fortalecendo o vínculo entre

professora e estudantes e ampliando a participação ativa no processo de aprendizagem.

A análise da música “Barrados no Baile”, de Edson Gomes, constituiu uma das atividades de maior impacto no desenvolvimento do estágio. Alguns alunos desconheciam a canção, enquanto outros demonstraram familiaridade e rapidamente relacionaram a letra a situações semelhantes vivenciadas na sociedade. A discussão abriu espaço para abordar temas como desigualdade, discriminação e mecanismos de exclusão presentes no cotidiano brasileiro.

Durante o diálogo, alguns estudantes perguntaram se eu apreciava a música e, ao responder positivamente, percebi uma aproximação espontânea entre mim e a turma. Essa identificação mútua favoreceu um ambiente de confiança e permitiu que os alunos expressassem opiniões e experiências pessoais com maior liberdade. A música, portanto, funcionou como um mediador pedagógico, capaz de estimular reflexões profundas sobre direitos, pertencimento e cidadania.

Outra atividade relevante foi a leitura e discussão de uma reportagem sobre o aumento do reconhecimento racial no Brasil. Esse texto permitiu trabalhar questões como preconceito, mudanças nos padrões de beleza e valorização das características negras. Os alunos mencionaram que, em anos anteriores, era comum que muitas pessoas alisassem o cabelo para se adequar a um padrão eurocêntrico, enquanto atualmente há maior aceitação dos cabelos crespos e cacheados. A própria diversidade presente na sala — marcada por diferentes estilos, identidades e texturas de cabelo — foi mobilizada como ponto de reflexão, fortalecendo o respeito às diferenças e a valorização das raízes individuais.

A análise da música “Preconceito de Cor”, de Bezerra da Silva, resultou em uma atividade de grande envolvimento: a produção de histórias em quadrinhos sobre situações de racismo e enfrentamento ao preconceito. Inspirados pela letra da música, muitos alunos representaram experiências ocorridas na escola, na família ou na comunidade. Essa atividade possibilitou o trabalho integrado da linguagem verbal e visual, além de promover uma reflexão crítica sobre comportamentos discriminatórios. Ao transformar

vivências em narrativas gráficas, os estudantes demonstraram sensibilidade, criatividade e consciência social.

Outra etapa significativa foi a pesquisa em grupos sobre personalidades negras e temas como racismo, preconceito, políticas afirmativas e cotas raciais. A proposta incentivou a autonomia, o trabalho colaborativo e o aprofundamento teórico. Muitos alunos descobriram figuras que desconheciam e passaram a compreender a relevância histórica do movimento negro no Brasil. As apresentações demonstraram empenho e envolvimento, refletindo a pertinência de discutir temas sociais que atravessam o cotidiano dos estudantes.

Além disso, a releitura de poemas permitiu que os alunos integrassem suas próprias vivências, lutas e trajetórias de superação aos textos. A atividade criou um espaço de valorização da identidade, fortalecendo a expressão pessoal e permitindo que cada estudante se percebesse como sujeito de sua própria história.

A experiência do Estágio IV evidenciou que atividades significativas, vinculadas ao contexto dos alunos, favorecem o engajamento e ampliam a aprendizagem. Trabalhar a cultura afro-brasileira e a consciência negra aproximou os estudantes dos conteúdos e fortaleceu a relação entre professora e turma, criando um ambiente mais colaborativo e participativo.

Contudo, alguns desafios previamente identificados no Estágio III permaneceram por parte de alguns estudantes, como dificuldades para interagir, dispersão e a necessidade de constante mediação. Tais aspectos reforçam que a prática pedagógica demanda flexibilidade, sensibilidade e estratégias diversificadas para atender às necessidades da turma.

Nesse percurso, a pesquisa-ação foi essencial, pois permitiu observar, agir, refletir e reajustar as intervenções de forma contínua. A metodologia contribuiu para a construção de uma postura docente reflexiva e consciente, destacando a importância de um ensino que dialogue com a realidade dos estudantes e promova o pensamento crítico.

As atividades de estágio IV culminaram na produção de um mural para a Semana da Consciência Negra, no qual foram expostas produções dos alunos,

como poemas (re) escritos, desenhos, trechos das histórias em quadrinhos, reflexões sobre racismo e imagens das personalidades negras pesquisadas. Esse mural representou não apenas a culminância do trabalho, mas também a valorização das aprendizagens construídas e da identidade de cada estudante.

O encerramento reforçou a importância de trabalhar a temática afro-brasileira de forma contínua ao longo do ano letivo, e não apenas em datas comemorativas, contribuindo para o desenvolvimento do respeito à diversidade, do diálogo e de uma visão crítica acerca das relações raciais no Brasil.

3.4 COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ESTÁGIOS III E IV

A comparação entre as práticas desenvolvidas no Estágio III e no Estágio IV evidencia como a aprendizagem contextualizada e significativa depende não apenas da metodologia adotada pelo professor, mas também das condições estruturais, sociais e subjetivas que atravessam o cotidiano escolar. Embora a proposta pedagógica buscasse, em ambos os estágios, relacionar os conteúdos às vivências dos estudantes, os resultados obtidos foram profundamente influenciados pelo contexto de cada instituição.

No Estágio III, observou-se um cenário marcado por frequentes faltas, descontinuidade nas aulas e baixa participação dos alunos. Muitos estudantes eram repetentes, o que refletiu diretamente na execução das atividades e no ritmo da turma. Mesmo diante de propostas contextualizadas, planejadas para dialogar com a realidade dos educandos, a ausência constante comprometeu a eficácia das intervenções. Paulo Freire (1996) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, mas esse respeito implica também reconhecer que o processo educativo requer presença, diálogo e corresponsabilidade. Quando o aluno não está inserido na dinâmica da sala de aula, torna-se difícil estabelecer vínculos entre o conteúdo escolar e suas experiências de vida.

Nesse cenário, mesmo com o esforço para articular os conteúdos ao contexto dos alunos, o planejamento precisou ser constantemente reelaborado.

Ausubel (2003) destaca que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se ancora nos saberes prévios do estudante; entretanto, isso só é possível quando há engajamento e continuidade no processo. A irregularidade na frequência, somada à falta de apoio familiar e às limitações estruturais da escola, dificultou a construção de práticas pedagógicas consistentes. Como reforça Soares (2018), o letramento se dá nas práticas sociais de uso da linguagem, e tais práticas pressupõem participação ativa — elemento que, naquele contexto, era fragilizado.

Em contraste, no Estágio IV, a experiência aconteceu em um ambiente escolar mais organizado e estruturado, o que repercutiu diretamente no comportamento e no envolvimento dos alunos. Embora houvesse estudantes mais agitados ou conversadores, predominava a participação, o interesse pelas atividades e o diálogo constante — elementos fundamentais para uma prática pedagógica significativa. A continuidade das aulas possibilitou acompanhar o desenvolvimento dos alunos de maneira mais próxima, favorecendo o ajuste das atividades às suas necessidades e especificidades.

A organização da instituição teve papel determinante nesse processo. Como afirma Libâneo (2013), a escola é responsável por garantir condições pedagógicas e estruturais para que o ensino ocorra de forma efetiva. Quando essas condições estão presentes, o trabalho docente se torna mais eficiente, permitindo que metodologias contextualizadas encontrem terreno fértil para se desenvolver. No Estágio IV, foi perceptível que o engajamento dos estudantes estava diretamente relacionado à estabilidade institucional, ao apoio da equipe escolar e à rotina mais organizada.

A comparação entre os dois estágios revela, portanto, que a aprendizagem contextualizada não se sustenta apenas na criatividade ou na intenção pedagógica do professor. Ela exige empenho dos alunos, apoio da família, condições materiais adequadas e um ambiente escolar estruturado. Conforme enfatiza Freire (1996), a prática educativa é um ato coletivo, que envolve diálogo, responsabilidade e compromisso mútuo. Planejar, replanejar e remodelar atividades é parte do trabalho docente, mas tais ações só produzem

resultados quando encontram participação ativa dos estudantes e apoio institucional.

Assim, compreende-se que uma educação verdadeiramente significativa é fruto da articulação entre metodologia, organização escolar, permanência dos alunos e suporte familiar e social. Portanto, as experiências dos Estágios III e IV demonstram que a aprendizagem só se concretiza plenamente quando todos esses elementos se alinham em favor do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como propósito compreender como a aprendizagem contextualizada e significativa contribui para a construção de saberes, especialmente quando os conteúdos de língua são articulados aos gêneros textuais e às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes. Diante do que foi observado, compreende-se a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que reconheça o aluno como sujeito social, histórico e cultural.

A metodologia adotada, fundamentada na pesquisa-ação, possibilitou acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades nos Estágios III e IV, permitindo observar, na prática, como as estratégias planejadas ganham sentido no cotidiano escolar. A pesquisa-ação foi essencial para evidenciar que o planejamento pedagógico não é estático: ele precisa ser revisto, reconstruído e ajustado conforme as demandas que surgem durante as aulas.

Os resultados da investigação mostram que os alunos demonstram maior envolvimento quando os conteúdos dialogam com suas vivências e quando se reconhecem nos textos trabalhados. As atividades realizadas no Estágio IV, especialmente aquelas voltadas para a literatura e a cultura afro-brasileira, evidenciaram o potencial dos gêneros textuais como instrumentos de reflexão crítica sobre identidade, racismo, preconceito, autoestima e diversidade. A análise da música *“Barrados no Baile”*, a produção de histórias em quadrinhos baseadas em *“Preconceito de Cor”*, as discussões sobre reconhecimento racial e as pesquisas em grupo sobre personalidades negras

demonstraram que os estudantes se engajam mais quando os temas fazem sentido para suas realidades e histórias pessoais.

Ao comparar os Estágios III e IV, nota-se que, embora tenham apresentado contextos e conteúdos diferentes, em ambos os casos houve respostas positivas sempre que as propostas valorizaram as experiências dos alunos e estimularam o diálogo. Assim, confirma-se que a aprendizagem contextualizada favorece não apenas a compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa, mas também o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da valorização identitária.

As observações realizadas ao longo das intervenções também permitiram compreender, que muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades de leitura, interpretação e produção. Esses desafios reforçam a urgência de práticas pedagógicas que aproximem o conhecimento escolar das vivências socioculturais dos alunos, além de um planejamento e um (re) planejamento diante das dificuldades encontradas.

Trabalhar os gêneros textuais de forma contextualizada — por meio de notícias locais, poemas que dialogam com suas identidades, textos sobre questões ambientais, sociais e comunitárias — favoreceu significativamente a participação ativa, o compartilhamento de experiências pessoais, discussões e a autonomia interpretativa. Como afirma Magda Soares (1998), o letramento é uma prática social, e não um ato mecânico de decodificação.

Entretanto, as experiências apontam que a aprendizagem contextualizada e significativa, apesar de ser um caminho potente e necessário, não atua isoladamente. Para que produza efeitos transformadores, depende de uma articulação entre diversos fatores. A presença regular dos alunos é fundamental: no Estágio III, o alto índice de faltas comprometeu a continuidade das aprendizagens e gerou lacunas no desenvolvimento.

Além disso, o papel da família também se mostrou determinante. A ausência de apoio familiar, muitas vezes relacionada a dificuldades socioeconômicas e emocionais, interfere diretamente na motivação e no

rendimento escolar. A escola, sozinha, não é capaz de suprir todas as necessidades formativas. É indispensável que a família acompanhe, valorize e estimule o processo educativo.

Do mesmo modo, a instituição escolar exerce influência decisiva. Para que o professor desenvolva práticas contextualizadas e dialógicas, é necessário que haja suporte pedagógico, estrutural e formativo. Materiais adequados, espaços de planejamento e acompanhamento da gestão são condições essenciais para um trabalho docente efetivo.

O professor, por sua vez, precisa adotar uma postura investigativa e reflexiva, característica da pesquisa-ação. Cada turma apresenta demandas próprias, ritmos distintos e necessidades específicas. Planejar, nesse contexto, significa observar, escutar, intervir e replanejar. Como destaca Paulo Freire (1996), a prática pedagógica deve ser um ato político, ético e amoroso, reconhecendo o estudante como sujeito histórico capaz de “ler a palavra e ler o mundo”. Ensinar Língua Portuguesa implica formar cidadãos críticos, capazes de compreender a realidade e intervir nela.

Com base nessas reflexões, conclui-se que a aprendizagem contextualizada e significativa constitui um caminho transformador, mas depende de uma rede colaborativa formada por escola, família, professor e estudante. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de promover uma educação integral que considere aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, fortalecendo e reconhecendo os saberes individuais e coletivos a autonomia, a criticidade e o desenvolvimento humano.

Assim, reafirma-se que uma educação verdadeiramente comprometida com a formação do sujeito deve ir além da simples exposição de conteúdo. Ela precisa dialogar com a realidade do estudante, valorizar suas experiências e articular saberes escolares e saberes de vida. Quando isso ocorre, a escola contribui para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e participativos. Esse é o verdadeiro sentido da aprendizagem significativa: permitir que cada

estudante não apenas aprenda, mas se reconheça como alguém capaz de compreender o mundo e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. *Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas*. Ministério da Educação, 28 maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11–24.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 21. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXO

ANEXO A – Formulário de diagnóstico de leitura e interesse em notícias aplicado aos alunos do 4º ano

Diagnóstico de leitura e interesse em notícias

Notícia 1 – Acontecimento nacional:
(Rompimento da barragem 14 de Julho no RS)

Notícia 2 – Acontecimento local:
(Jacobina: incêndio de grandes proporções atinge a Serra do Cruzeiro)

1. Qual das duas notícias chamou mais a sua atenção?
 Notícia 1 – Rompimento da barragem no Rio Grande do Sul
 Notícia 2 – Incêndio na Serra do Cruzeiro, em Jacobina

2. Sobre qual notícia você teve mais vontade de comentar ou fazer perguntas?
 Notícia 1
 Notícia 2

3. Qual das duas notícias foi mais fácil para você entender?
 Notícia 1
 Notícia 2

4. Por que você acha que se interessou mais por essa notícia?
 De Jacobina não sei nada que eu moro nela

5. Você gosta de saber o que acontece na sua cidade?
 Sim
 Não
 Por quê?
 eu gosto de saber do meu cidade

Diagnóstico de leitura e interesse em notícias

Notícia 1 – Acontecimento nacional:
(Rompimento da barragem 14 de Julho no RS)

Notícia 2 – Acontecimento local:
(Jacobina: incêndio de grandes proporções atinge a Serra do Cruzeiro)

1. Qual das duas notícias chamou mais a sua atenção?
 Notícia 1 – Rompimento da barragem no Rio Grande do Sul
 Notícia 2 – Incêndio na Serra do Cruzeiro, em Jacobina

2. Sobre qual notícia você teve mais vontade de comentar ou fazer perguntas?
 Notícia 1
 Notícia 2

3. Qual das duas notícias foi mais fácil para você entender?
 Notícia 1
 Notícia 2

4. Por que você acha que se interessou mais por essa notícia?
 Porque já ouvi falar na notícia e tinha muito medo

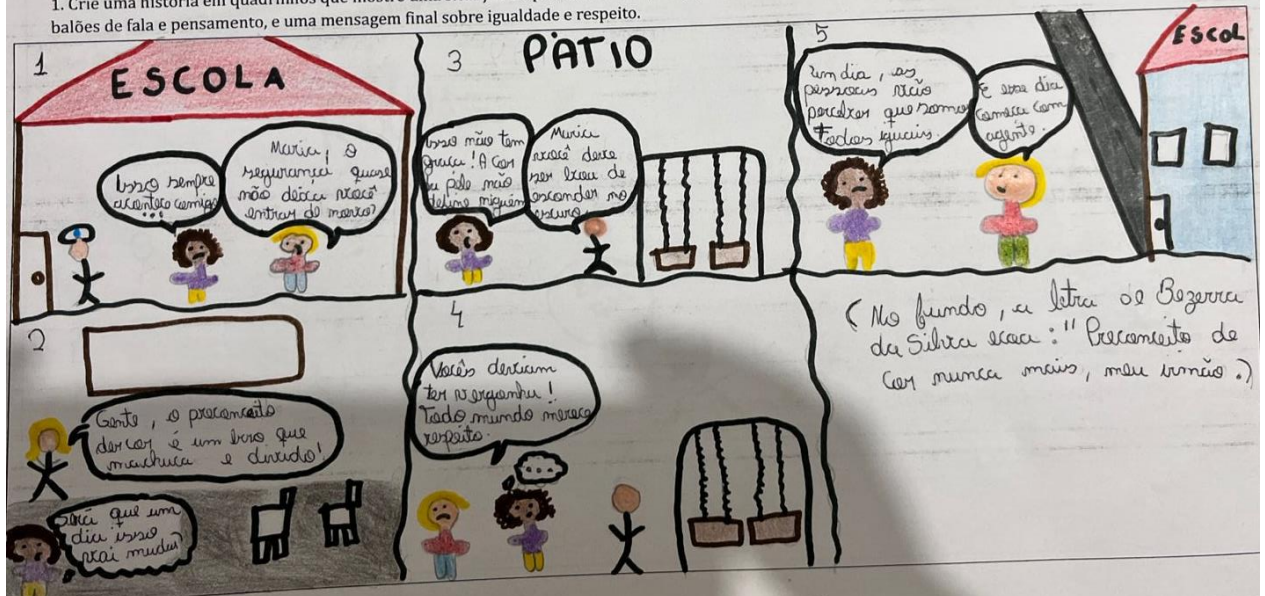
5. Você gosta de saber o que acontece na sua cidade?
 Sim
 Não
 Por quê?
 Porque tem notícias

ANEXO B – HQ produzida pelos alunos como atividade de reflexão sobre preconceito e igualdade, baseada na música “Preconceito de Cor”, de Bezerra da Silva

HISTÓRIA EM QUADRINHOS – “Preconceito de Cor” – Bezerra da Silva

“Somos crioulos do morro, mas ninguém roubou nada.
Isso é preconceito de cor, vou provar ao senhor.” – Bezerra da Silva

1. Crie uma história em quadrinhos que mostre uma situação de preconceito e injustiça, inspirada na música. Sua HQ deve ter: personagens, cenário, balões de fala e pensamento, e uma mensagem final sobre igualdade e respeito.



HISTÓRIA EM QUADRINHOS – “Preconceito de Cor” – Bezerra da Silva

“Somos crioulos do morro, mas ninguém roubou nada.
Isso é preconceito de cor, vou provar ao senhor.” – Bezerra da Silva

1. Crie uma história em quadrinhos que mostre uma situação de preconceito e injustiça, inspirada na música. Sua HQ deve ter: personagens, cenário, balões de fala e pensamento, e uma mensagem final sobre igualdade e respeito.

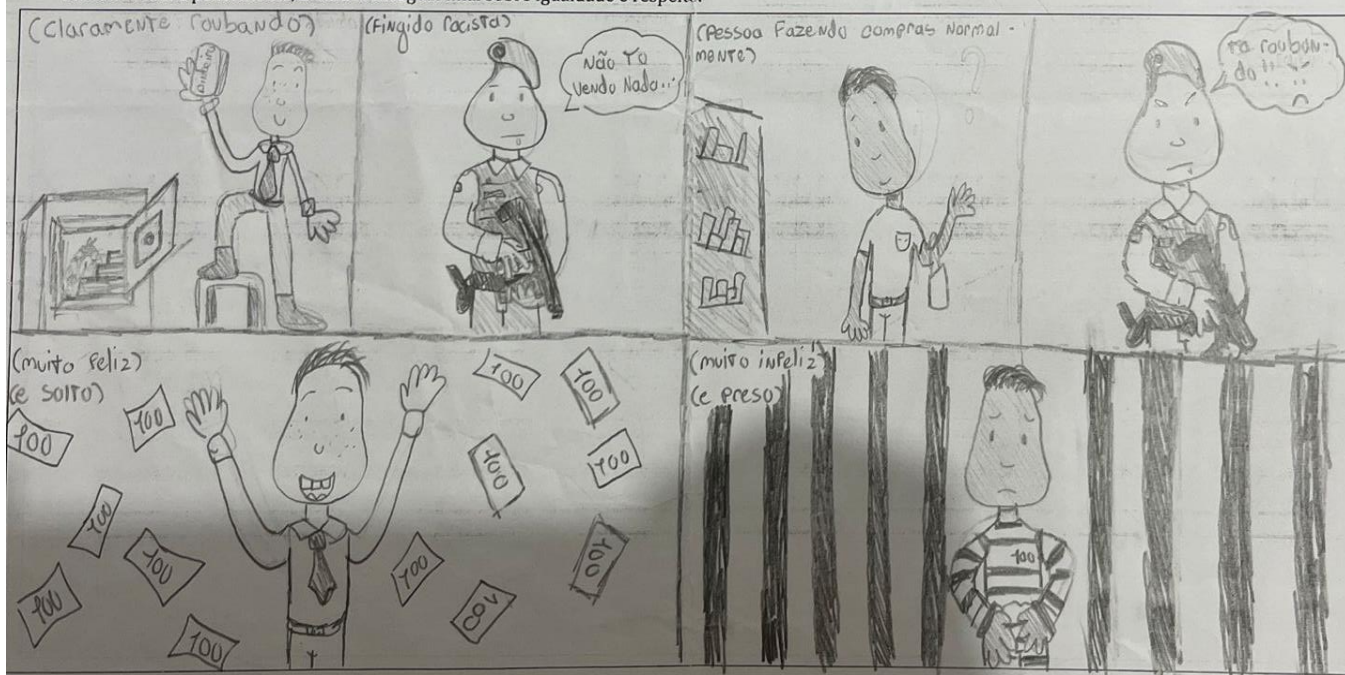




HISTÓRIA EM QUADRINHOS - "Preconceito de Cor" - Bezerra da Silva

"Somos crioulos do morro, mas ninguém roubou nada.
Isso é preconceito de cor, vou provar ao senhor." - Bezerra da Silva

1. Crie uma história em quadrinhos que mostre uma situação de preconceito e injustiça, inspirada na música. Sua HQ deve ter: personagens, cenário, balões de fala e pensamento, e uma mensagem final sobre igualdade e respeito.



Linguagens e cultura- Leitura e produção poética

Poema: Sou Negro – Solano Trindade

Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou
como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso.

Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou.

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação.

(*Cantares ao meu povo*, 1961)

Atividade de Produção Poética

Agora é sua vez de criar! Inspire-se na estrutura e no ritmo do poema de Solano Trindade. Escreva um poema com versos curtos e expressivos sobre um dos seguintes temas:

- Minha história e minha família
- Minha cultura e minhas tradições
- O que me faz forte e resistente

Use repetições, rimas e palavras que expressem orgulho, identidade e ancestralidade.

Título do meu poema: Raízes que me fazem forte

Trago no peito o som do tambor,

eco dos antepassados.

Sua força, sua cultura,

seu raiz que nunca se apaga

Minha família é meu amor,

minha história é resistência.

do balanço do rio,

carrego orgulho e consciência

Sua herança, sua tradição,

sua ~~o~~ história do mundo.

no chão da ancestralidade,

planta amor e valor.

Vocabulário Afro-Brasileiro

Ancestralidade – ligação com os antepassados e raízes culturais.

Resistência – força para lutar contra injustiças e manter a identidade.

Cultura – conjunto de tradições, saberes e expressões de um povo.

Tambor – instrumento que marca o ritmo da cultura afro-brasileira.

Capoeira – luta e dança de origem africana, símbolo de liberdade.

Tradição – costumes e práticas transmitidos de geração em geração.

Raiz – origem, fonte de identidade e pertencimento.

Força – energia interior para superar dificuldades.

Comunidade – união entre pessoas com objetivos e origens comuns.

Orgulho – sentimento de valorização da própria história e cultura.

Atividade de Produção Poética

Agora é sua vez de criar! Inspire-se na estrutura e no ritmo do poema de Solano Trindade. Escreva um poema com versos curtos e expressivos sobre um dos seguintes temas:

- Minha história e minha família
- Minha cultura e minhas tradições
- O que me faz forte e resistente

Use repetições, rimas e palavras que expressem orgulho, identidade e ancestralidade.

Título do meu poema: Raízes e Cumieiras

Meus avós plantaram sementes
na terra vermelha da roça,
suscitaram raiz e mel quente,
colheram o que a vida doou.

Eu nasci longe da senzala,
cresci entre muros e ruas,
tive o conforto da casa,
mas coragem e valores da luta.

Minha família é raiz,
sou o fruto que segue em frente,
com disciplina e mente firme,
plantei meu próprio cumieira.

Vocabulário Afro-Brasileiro

Ancestralidade – ligação com os antepassados e raízes culturais.

Resistência – força para lutar contra injustiças e manter a identidade.

Cultura – conjunto de tradições, saberes e expressões de um povo.

Tambor – instrumento que marca o ritmo da cultura afro-brasileira.

Capoeira – luta e dança de origem africana, símbolo de liberdade.

Tradição – costumes e práticas transmitidos de geração em geração.

Raiz – origem, fonte de identidade e pertencimento.

Força – energia interior para superar dificuldades.

Comunidade – união entre pessoas com objetivos e origens comuns.

Orgulho – sentimento de valorização da própria história e cultura.

Atividade de Produção Poética

Agora é sua vez de criar! Inspire-se na estrutura e no ritmo do poema de Solano Trindade. Escreva um poema com versos curtos e expressivos sobre um dos seguintes temas:

- Minha história e minha família
- Minha cultura e minhas tradições
- O que me faz forte e resistente

Use repetições, rimas e palavras que expressem orgulho, identidade e ancestralidade.

Título do meu poema: Quem sou eu e de onde venho

Sou parda
Venho de uma família simples
Mas de criação grande e com grandes princípios

Dificuldades nunca passei:
Mas conheci o passado doloroso
De minha família

Família grande, unida, compreensiva
Sempre me apoiando
Me fazendo ser forte e resistente

Moro em zona urbana
Mas de onde venho o ar é limpo
Onde eu acordava com o canto do galo
Onde eu tomava leite da mamãe
Com leite de leite
Essa sou eu.

Vocabulário Afro-Brasileiro

- Ancestralidade – ligação com os antepassados e raízes culturais.
Resistência – força para lutar contra injustiças e manter a identidade.
Cultura – conjunto de tradições, saberes e expressões de um povo.
Tambor – instrumento que marca o ritmo da cultura afro-brasileira.
Capoeira – luta e dança de origem africana, símbolo de liberdade.
Tradição – costumes e práticas transmitidos de geração em geração.
Raiz – origem, fonte de identidade e pertencimento.
Força – energia interior para superar dificuldades.
Comunidade – união entre pessoas com objetivos e origens comuns.
Orgulho – sentimento de valorização da própria história e cultura.